



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
30ª TURMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**WANDERSON PEREIRA LIMA**

**ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA EM  
PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

**GOIÂNIA  
2019**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:     Dissertação     Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:


Nome completo do autor: *Rlanderson Ruyira Lima*

Título do trabalho: *Abordagem crítico-superadora: pesquisa bibliográfica em periódicos da área da Educação Física*


3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 10 / 07 / 19

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

WANDERSON PEREIRA LIMA

**ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA EM  
PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação

**Linha de Pesquisa:** Fundamentos dos Processos Educativos

**Orientadora:** Profa. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria

GOIÂNIA  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Lima, Wanderson Pereira

Abordagem Crítico-superadora: pesquisa bibliográfica em periódicos da área da Educação Física. [manuscrito] / Wanderson Pereira Lima. - 2019.  
XVII, 107 f.


Orientador: Prof. Dr. Gina Glaydes Guimarães de Faria.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2019.


Apêndice.  
Inclui tabelas.


1. Pesquisa bibliográfica. 2. Abordagem crítico-superadora. 3. Educação Física escolar. I. Glaydes Guimarães de Faria, Gina, orient. II. Título.

CDU 37

**ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE WANDERSON PEREIRA LIMA** – Aos trinta dias do mês de maio do ano de dois mil e dezanove (30/05/2019), às 9h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr.ª **Gina Glaydes Guimarães de Faria**, orientadora, doutora em **Educação** pela UFG; Prof. Dr. **Lênin Tomazetti Garcia**, doutor em **Educação** pela UFG e Prof. Dr.ª **Edna Mendonça Oliveira de Queiroz**, doutora em **Educação** pela UFG para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: *“Abordagem crítico-superadora: pesquisa bibliográfica em periódicos da área da Educação Física”* em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Wanderson Pereira Lima**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.ª Dr.ª Gina Glaydes Guimarães de Faria que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 12h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.

  
Prof.ª Dr.ª Gina Glaydes Guimarães de Faria  
Presidente – PPGE/FE/UFG

  
Prof. Dr. Lénin Tomazetti Garcia  
Membro – UFG

  
Prof.ª Dr.ª Edna Mendonça Oliveira de Queiroz  
Membro – UFG

*“Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos”.*

*(VÁRIOS AUTORES, 2012, p.27).*

## DEDICATÓRIA

*Esta dissertação de mestrado é dedicada:*

À minha família: meu pai Francisco José Ferreira Lima, minha mãe Vanderlucia dos Reis Pereira Lima e minha irmã Ana Maria Pereira Lima.

À minha namorada Nádia Francielle Borges Alves.

À toda minha família: tios, tias, padrinhos e madrinhas, primos, primas e avós.

Ao meu primo/irmão Higor Vinícius.

Aos amigos/irmãos Cosmo Matias, Rafael Nascier, Bruno Alves, Iago Augusto, Diogo Laureano, Ronney Silva.

Às amigas Natália Ribeiro, Amanda Mendonça e Geisielly Kalita.

Ao meu mestre, amigo e sempre orientador Prof. Ms. Ali Kalil Ghamoum.

Aos meus avós que hoje moram e cuidam de mim lá do céu: João Alves e Francisco Ferreira.

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria, a qual tenho muito orgulho e felicidade em dizer que é minha orientadora. Muito obrigado pelos vários momentos de conversa, orientações e conselhos. Muito obrigado pelos abraços e carinho em toda essa importante etapa de minha formação acadêmica e, principalmente, no momento mais difícil de minha vida, logo quando eu estou cursando esse mestrado, você me deu força para que eu continuasse lutando e caminhando. Do fundo de meu coração, MUITO OBRIGADO.

À professora Dra. Edna Mendonça Oliveira de Queiroz, pela leitura cuidadosa de meu trabalho e pelas preciosas contribuições.

Ao professor Dr. Lênin Tomazett Garcia, pela leitura criteriosa de meu trabalho e pela verdadeira aula no momento da qualificação, suas contribuições ultrapassaram os limites territoriais da faculdade e me auxiliaram a ter outra concepção de Educação Física.

A todas as professoras com as quais tive contato direto nesse mestrado, Profa. Dra. Maria Margarida Machado e Profa. Dra. Anita Cristina Azevedo Resende. Foram momentos únicos e fundamentais em minha formação acadêmica.

Ao meu pai Francisco José Ferreira Lima, por ser um pai protetor, amoroso e exemplar. Sempre será meu ídolo.

À minha mãe Vanderlúcia dos Reis Pereira Lima, uma mãe cuidadosa, amorosa e exemplar. Sempre será minha rainha.

À minha irmã Ana Maria Pereira Lima, uma irmã alegre, carinhosa, temperamental, de quem eu sempre vou cuidar.

À minha namorada Nádia Francielle Borges Alves, por dividir comigo minhas alegrias e tristezas.

Aos meus familiares que sempre me deram apoio.

Aos amigos/irmãos, que sempre estiveram ao meu lado.

À minha amiga Simone Aparecida de Jesus. Muito obrigado por tudo o que fez nessa caminhada. Parceira fiel de mestrado que quero levar para toda a vida. Você é muito especial para mim.

Ao meu mestre Prof. Ms. Ali Kalil Ghamoum, que desde o início da minha vida acadêmica está me apoiando, me orientando e servindo de exemplo profissional. Tenho honra de me considerar seu discípulo.

## RESUMO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos, tem como temática a abordagem crítico-superadora em Educação Física e seus desdobramentos quanto à formação crítica e o compromisso político com a escola pública. Desde sua elaboração, no início da década de 1990, esta abordagem tem se constituído uma referência nos cursos de formação de professores em Educação Física, em concursos públicos da área e como objeto de estudo recorrente em pesquisas acadêmicas. Objetiva-se, por meio de pesquisa bibliográfica, analisar como a abordagem crítico-superadora tem sido tratada em artigos científicos publicados em periódicos da área da Educação Física, desde o ano de 1992, ano de publicação da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, marco de origem da abordagem, até o ano de 2018, de modo a identificar como têm sido tratados seus pressupostos teórico-metodológicos e suas implicações para a compreensão da escola. O estudo fundamentou-se em Castellani Filho (1988), Vários Autores (2012), Ghiraldelli Júnior (1991), Góis Júnior (2003), Justo (2012), Silva (2013) e Saviani (2013a; 2013b). Os resultados indicam que a maioria dos artigos reafirma os princípios da abordagem crítico-superadora quanto aos compromissos com a formação crítica e com a escola pública, sendo possível identificar o posicionamento favorável a essa abordagem, indicações quanto à necessidade de estudo aprofundado de seu quadro de referência teórica e dos desafios para a implementação de projetos educacionais criticamente orientados no âmbito das relações escola e sociedade, intrinsecamente contraditórias.

**Palavras-chave:** Pesquisa bibliográfica. Abordagem crítico-superadora. Educação Física escolar.

## ABSTRACT

This study, carried out within the research area Foundations of Educational Processes, addresses the critical-overcoming approach in Physical Education and its developments as regards critical education and political engagement with public schools. Since its formulation in the early 1990s, this approach has become a major reference in Physical Education teacher education courses, in public exams on the topic, and as a recurrent object of study in research. By means of bibliographic research, this study focuses on the ways the critical-overcoming approach has been referred to in scientific articles published in Physical Education journals. The time frame spans from 1992, year in which the approach's landmark book *Metodologia do Ensino de Educação Física* [Methodology of Physical Education Teaching] was published, to 2018, so as to identify how its theoretical and methodological premises, as well as its implications for the understanding of schools, have since developed. The study is grounded on works by Castellani Filho (1988), Vários Autores (2012), Ghiraldelli Júnior (1991), Góis Júnior (2003), Justo (2012), Silva (2013), and Saviani (2013a, 2013b). Results suggest that most articles reaffirm the principles of the critical-overcoming approach as far as commitment to critical education and public schools is concerned. Moreover, in addition to the approach's endorsement, results indicate the need for an in-depth analysis of its theoretical framework and of the challenges facing the implementation of critical educational projects aimed at inherently contradictory relations between school and society.

**Keywords:** Bibliographic research. Critical-overcoming approach. School-based physical education.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO FÍSICA: BASES HISTÓRICAS .....	21
1.1 Tendência Militarista .....	28
1.2 Tendência Pedagogicista .....	32
1.3 Tendência Esportivista .....	34
1.4 Tendências atuais e as relações entre a abordagem crítico-superadora e a pedagogia histórico-crítica .....	38
CAPÍTULO II - ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA .....	46
2.1 Ruptura temática, política e pedagógica .....	49
2.2 Sobre a metodologia de ensino e os elementos da cultura corporal .....	54
2.3 Coletivo de autores: retomando o percurso .....	60
CAPÍTULO III – ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA EM PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	68
3.1 Apresentação geral .....	68
3.2 Temáticas e tipos de pesquisas .....	71
3.3 Dinâmica curricular e abordagem crítico-superadora .....	76
3.4 Cultura corporal, escola e compromisso social .....	84
3.5 Apontamentos teóricos .....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	100
APÊNDICE .....	106

## INTRODUÇÃO

A *abordagem crítico-superadora* tem sido uma referência teórica e metodológica para ensino de Educação Física escolar. Seus fundamentos corroboram para o fortalecimento da escola pública, especialmente quanto ao compromisso com a formação de crianças e jovens da classe trabalhadora. Em tempos de uma guinada à direita (APPLE, 2003), propostas como a do Coletivo de Autores, designação que recebe o conjunto dos autores que elaboraram a obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, são preciosas como forma de resistência aos processos sociais cada vez mais excludentes.

Desde sua primeira edição, em 1992, tal obra tem sido recorrentemente publicada, sendo que em 2009 teve sua 2ª edição, resultado do trabalho organizativo de Lino Castellani Filho, coordenador da obra<sup>1</sup>. Marca essa edição a publicação dos depoimentos de cada um dos autores, evidenciando a vitalidade dos argumentos e das referências para a Educação Física escolar.

É raro encontrar um concurso público de redes de educação pública que não o tenha presente em suas referências bibliográficas, o mesmo ocorrendo com as políticas engendradas pelos entes governamentais responsáveis pela educação escolar em seus municípios e estados (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 9)<sup>2</sup>.

Há que se ressaltar a relevância da obra no âmbito da área da Educação Física, constituindo-se como objeto de estudo de vários grupos de pesquisas. Um desses grupos, o Ethnós<sup>3</sup>, é o responsável pela realização e sistematização das entrevistas publicadas na 2ª edição do livro. Trata-se de uma obra clássica, constituindo-se uma referência para gerações de profissionais, sobretudo para aqueles que se dedicam à educação e ao ensino da Educação Física escolar. Não é exagero afirmar que seus

---

<sup>1</sup> Em 2012 a obra foi novamente publicada, 4ª reimpressão da 2ª edição de 2009, pela Cortez Editora, responsável pela obra desde a sua primeira edição. Esta versão é a que será utilizada no decorrer deste trabalho.

<sup>2</sup> “Vários Autores, 2012” é o modo em que a obra, *Metodologia do Ensino de Educação Física*, será citada nesta dissertação, conforme a exigência catalográfica de sua 2ª edição e 4ª reimpressão.

<sup>3</sup> O Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNOS) “vincula-se através de seus docentes, discentes e projetos de ação à linha de pesquisa Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física da área de concentração Cultura, Educação e Movimento Humano do Mestrado Associado em Educação Física da UPE e UFPB” (<http://ethnos-esef-upe2.webnode.com/sobre-nos/>).

princípios lógicos encontram na práxis social sua vitalidade, particularmente quanto ao compromisso com a classe trabalhadora.

A perspectiva de transformação social e a defesa de um projeto histórico igualitário e emancipador são grandes desafios. É este compromisso social e político da Educação Física, no âmbito escolar, que marca a pesquisa que deu origem a este trabalho, tendo por questão norteadora, em relação à *abordagem crítico-superadora*, como as pesquisas têm tratado o compromisso com a escola pública e seu potencial de transformação social? Para responder a esta pergunta foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica em periódicos científicos da área da Educação Física em que, por meio de um roteiro de análise, elaborado para este estudo, foram mapeados os principais pontos que permitiram caracterizar a referida abordagem quanto à concepção de escola, conhecimento, professor, dentre outros.

Em revisão bibliográfica acerca da *abordagem crítico-superadora*, constatou-se a prevalência das discussões sobre o esporte, tendo por base a temática da cultura corporal, numa clara contraposição ao chamado “paradigma da aptidão física”. Constatou-se uma preocupação com a sugestão de contribuições para propostas pedagógicas pautadas na referida abordagem em diversas áreas do ensino como o ensino de voleibol (Rigoti, 2018) e ginástica (Paraiso, 2015). Outros trabalhos analisam currículos de escolas em que a Educação Física orienta-se por seus princípios (Nunes, 2014; Cauper, 2018) e outros, como a pesquisa de Pina (2008), busca desmistificar o esporte situando-o nas relações históricas que o engendra.

Observou-se, ainda, a discussão acerca da potencialidade das abordagens críticas em Educação Física que têm na reflexão um registro essencial para a intervenção pedagógica o que promove, em última instância, “práticas pedagógicas em que os alunos estabelecem relações com a própria consciência numa conotação em que o que se promove são experiências do aluno consigo mesmo” (NOGUERA, 2008). Ainda no âmbito da revisão bibliográfica, destaca-se o artigo de Cruz e Brito Neto (2014, p. 1) que realizaram uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de investigar “o impacto da pedagogia crítico-superadora na Educação Física brasileira através da análise da produção veiculada em periódicos da área no período de 1992-2012”, relevante para a configuração da questão proposta no trabalho aqui apresentado.

Para a seleção dos artigos que compõem a base de dados da pesquisa, optou-se pela seleção dos periódicos a partir da Plataforma Sucupira, “uma importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de

referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)”. Além disso, essa plataforma oferece com “transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica” (Sistema Capes).

Os periódicos foram selecionados considerando-se o quadriênio 2013-2016, da área de avaliação da Educação Física, Qualis A1, A2, B1 e B2<sup>4</sup>. Foram identificados, segundo estes critérios, 1.272 periódicos, chamando a atenção a predominância de periódicos estrangeiros em todos os estratos. Outro ponto que chama a atenção diz respeito à prevalência de periódicos, nacionais e internacionais, classificados na área de avaliação da Educação Física, voltados à área da saúde, como a fisioterapia, a fonoaudiologia, a nutrição, a psiquiatria e a neurologia. Em menor número foram identificadas revistas das áreas da educação e da psicologia.

À medida que interessava à pesquisa o estudo da metodologia de ensino da Educação Física, centrada na *abordagem crítico-superadora*, veiculada em pesquisas produzidas no Brasil, foram considerados no levantamento apenas as publicações nacionais. Com os critérios definidos, foram identificados 26 periódicos que foram acessados de modo a identificar a presença de artigos que tratassem diretamente da metodologia de ensino fundada na *abordagem crítico-superadora*. Como critério de seleção dos artigos adotou-se o termo de busca “crítico-superadora”, que foi inserido no espaço destinado à pesquisa do conteúdo da revista.

Foram encontrados artigos publicados em 4 periódicos: *Revista Movimento*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; *Pensar a Prática*, da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás; *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; e *Revista Brasileira de Ciência e Movimento* da Universidade Católica de Brasília<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> O Sistema Qualis-periódicos “é um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos”, oferecendo à comunidade as informações sobre a classificação dos periódicos científicos. Ser considerado um periódico classificado como A1, representa ser o melhor conceituado de sua área de conhecimento, isso o enquadra entre os melhores periódicos e os artigos que são publicados nos mesmos também recebem essa categorização. Portanto, significa que esses periódicos são organizados com muita minúcia e com maior rigor, desde a escolha de sua periodicidade à delimitação do corpo editorial, distribuição e indexação. Aqueles que são considerados A1 e A2, por exemplo, possuem a tendência de publicar artigos em outros idiomas, e não somente restritos ao português. Outro exemplo que pode ser citado é o fato de existirem periódicos com essas classificações que somente publicam artigos se estiverem dentre os autores pelo menos um pesquisador que esteja com seu doutorado concluído, enquanto as demais classificações tais como B1, B2 e assim por diante, são mais maleáveis em relação a esse critério de publicação.

<sup>5</sup> Ressalte-se que não foram selecionados para esta pesquisa, por exemplo, os artigos oriundos da revista *Motrivivência*, Qualis B2, da Universidade Federal de Santa Catarina. Em relação a este ponto, esclarece-se que os principais artigos veiculados nesta revista foram incorporados à problemática da pesquisa, ainda no momento inicial do trabalho e, por isso, não constam na base de dados deste trabalho.

A *Revista Pensar a Prática* é um periódico publicado pela Faculdade de Educação e Dança da Universidade Federal de Goiás. Fundada em 1998, atualmente sua periodicidade é trimestral e tem como objetivo publicar artigos relacionados ao campo da Educação Física, abordando uma pluralidade acadêmico-científica, com contribuições de diferentes matrizes, desde as humanidades à biodinâmica.

A revista *Movimento* é publicada pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi criada em 1994 e é publicada trimestralmente, destacando artigos que vinculando a Educação Física às ciências sociais e humanas.

A *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* é uma publicação sob responsabilidade do Colégio Brasileiro de Esporte, atualmente editada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília e tem sua periodicidade quadrimestral. Fundada há mais de três décadas, tem o objetivo de divulgar e intervir na produção de conhecimento em Educação Física/Ciências do Esporte.

A *Revista Brasileira de Ciência e Movimento* é publicada pela Universidade Católica de Brasília e tem como objetivo disseminar a produção científica nas áreas da atividade física, do exercício e do esporte. É uma revista vinculada às Ciências da Saúde e foi fundada em 1987, sua periodicidade atualmente é quadrimestral.

Foram levantados 141 artigos, mas a maioria foi excluída porque os termos “crítico e superadora” reportavam-se a diferentes questões como a crítica às políticas públicas destinadas ao Centro Olímpico do Rio de Janeiro ou a crítica à patinação no mesmo estado, dentre outras, externas à temática de estudo. Assim, fez-se nova revisão do material selecionado, considerando o título do artigo, a leitura dos resumos, as palavras-chave e, havendo dúvidas, a leitura mais geral do artigo. Desse modo, foram selecionados 27 artigos, conforme demonstrado na Tabela 1, a seguir.

**Tabela 1 – Número de artigos encontrados e selecionados dos periódicos da área da Educação Física que tratam da abordagem crítico-superadora (1992-2018).**

<b>Revista</b>	<b>Artigos encontrados</b>	<b>Artigos selecionados</b>
Revista Movimento	8	8
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	110	5
Pensar a Prática	22	13
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	1	1
<b>Total</b>	<b>141</b>	<b>27</b>

A seguir, no quadro 1, são apresentados os artigos selecionados.

**Quadro 1 -Artigos selecionados dos periódicos da área da Educação Física que tratam da Abordagem Crítico-superadora (1992-2018).**

Nº	Artigo
01	FERREIRA, Marcelo Guina. Crítica a uma proposta de Educação Física direcionada a promoção da saúde a partir do referencial da sociologia do currículo e da pedagogia crítico-superadora. <i>Movimento</i> , Porto Alegre, v.4, n.7, p.20-33, 1997.
02	MASCARENHAS, Fernando. Educação Física Escolar: renovações, modismo, interesses, globalização... e o pulso ainda pulsa. <i>Revista Pensar a Prática</i> , Goiânia, v.1, 1998.
03	RAMOS, Viviane de Assis. Políticas Públicas e Avaliação: onde estamos para onde vamos? <i>Revista Pensar a Prática</i> , Goiânia, v.2, p.84-100, Jun./Jun. 1998-1999.
04	ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Educação Física escolar: uma proposta a partir da síntese de duas abordagens. <i>Movimento</i> , Porto Alegre, v.5, n.10, p.29-34, 1999.
05	OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. A fita de vídeo como recurso auxiliar em educação física. <i>Revista Pensar a Prática</i> , Goiânia, v.3, p.72-81, Jul./Jun. 1999-2000.
06	OLIVEIRA, Cristina Borges de. Aproximações Exploratórias sobre Educação, Educação Física e Sociedade: adversidades de um currículo. <i>Revista Pensar a Prática</i> , Goiânia, v.4, p.99-114, jul./jun., 2000-2001.
07	VENTURA, Paulo Roberto Veloso. Currículo e Prática Pedagógica da Educação Física. <i>Revista Pensar a Prática</i> , Goiânia, v.4, p.67-80, 2001.
08	SILVA, Maria Cecília de Paula. Educar para superar: uma reflexão sobre a educação física escolar. <i>Revista Pensar a Prática</i> , Goiânia, v.7, n.2, p.205-220, Jul./Dez. 2004.
09	SAYÃO, Marcelo Nunes. MUNIZ, Neyse Luz. O planejamento na educação física escolar: um possível caminho para a formação de um novo homem. <i>Revista Pensar a Prática</i> , v.7, n.2, p.187-203, Jul./Dez. 2004.
10	GUIMARÃES, Juracy da Silva. O ensino do esporte como problema multidisciplinar. <i>Revista Pensar a Prática</i> , Goiânia, v.8, n.1, p.55-67, Jan./Jun. 2005.
11	MUÑOZ, Gabriel Humberto. et.al. Reforma curricular dos cursos de licenciatura em educação física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. <i>Revista Pensar a Prática</i> , Goiânia, v.9, n.2, p.231-248, jul./dez. 2006.
12	SILVA, Régis Henrique dos Reis. SOUZA, Sônia Bertoni. VIDAL, Maria Helena Candelori. Dilemas e perspectivas da educação física diante do paradigma da inclusão. <i>Revista Pensar a Prática</i> , Goiânia, v.11, n.2, p.125-135, maio/ago. 2008.
13	MELLO, André Silva. et.al. Educação física e esporte: reflexões e ações contemporâneas. <i>Movimento</i> , Porto Alegre, v.17, n.2, p.175-193, abr./jun., 2011.
14	GONÇALVES, Luiza L. LAVOURA, Tiago N. O circo como conteúdo da Cultura Corporal na Educação Física escolar: possibilidades de prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica. <i>Revista Brasileira de Ciência e Movimento</i> , Brasília, v.19, n.4, p.77-88, 2011
15	IORA, Jacob Alfredo. SOUZA, Maristela da Silva. Propostas pedagógicas Crítico-superadora e Crítico-emancipatória: formação em EF através dos projetos de extensão. <i>Revista Pensar a Prática</i> , Goiânia, v.18, n.1, p.40-51, jan./mar. 2015.
16	LORENZINI, Ana Rita. Et.al. As aprendizagens da ginástica no ensino fundamental: a organização dos dados da realidade. <i>Movimento</i> , Porto Alegre, v.21, n.4, p.877-888, out./dez. 2015.
17	TENÓRIO, Kadja Michele Ramos. Et.al. Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. <i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i> , v.37, n.3, p.280-288, 2015.
18	NORA, Daiane Dalla. Et.al. Praxiologia motriz, trabalho pedagógico e didática na Educação Física. <i>Movimento</i> , Porto Alegre, v.22, n.4, p.1365-1378, out./dez. 2016.
19	TENÓRIO, Kadja Michele Ramos. Et.al. Apropriações e produções curriculares de professores de Educação Física. <i>Movimento</i> , Porto Alegre, v.23, n.4, p.1177-1190, out./dez. 2017.
20	STROHER, Jonathan. MUSIS, Carlo Ralph de. As representações sociais dos discentes do curso de licenciatura em educação física na Unemat-Cáceres/MT sobre o trabalho com o corpo/aluno na escola: olhares para os conteúdos da educação física. <i>Revista Brasileira de Ciências do</i>

	<i>Esporte</i> , v.39, n.3, p.233-239, 2017.
21	SIMÕES, Anaís Suassuna. Et.al. A Educação Física e o trabalho educativo inclusivo. <i>Movimento</i> , Porto Alegre, v.24, n.1, p.35-48, jan./mar., 2018.
22	ROCHA JUNIOR, Coriolano Pereira da. SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Percepções e análises sobre o uso da história no Coletivo de Autores. <i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i> , v.40, n.1, p.10-16, 2018.
23	LOPES, Beatriz Ruffo. LARA, Larissa Michelle. Cultura como central ou periférica na produção de conhecimento em educação física no Brasil sob a ótica de pesquisadores. <i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i> , v.40, n.2, p.146-155, 2018.
24	LORENZINI, Ana Rita. TAFFAREL, Celi Nelza Zülke Taffarel. Os níveis de sistematização da ginástica para formação de conceitos na educação escolar. <i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i> , v.40, n.3, p.302-308, 2018.
25	GODOI, Marcos; GRANDO, Belini Salete; XAVIER Gutemberg Santana. Cultura e danças regionais em um projeto pedagógico de uma professora de educação física. <i>Revista Pensar a Prática</i> , Goiânia, v.21, n.3, jul./set. 2018.
26	SILVA, José Ricardo; VIOTTO FILHO, Irineu Aloprando Tuim. Atuação teórico-crítica do professor nas aulas de educação física na escola de educação infantil. <i>Revista Pensar a Prática</i> , Goiânia, v.21, n.4, out./dez. 2018.
27	BERNARDI, Guilherme Bardemaker; FAZENDA JÚNIOR, Carlos Alberto Perdomo. Crítica ao “Escola sem partido”: um olhar pela perspectiva crítico-superadora da educação física. <i>Movimento</i> , Porto Alegre, v.24, n.3, p.1029-1040, jul./set. de 2018.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os artigos selecionados foram lidos na íntegra, segundo o roteiro de leitura e análise elaborado para esta finalidade. No apêndice 1 apresenta-se um dos roteiros, preenchido de modo a indicar os pontos que permitiram caracterizar a *abordagem crítico-superadora*. Observa-se que há uma questão em aberto para contemplar pontos que fossem relevantes ao estudo e que não estivessem contemplados nas demais questões do roteiro.

Em relação à produção do conhecimento, Severino (2007) ressalta que a pesquisa implica reflexão, autonomia, criatividade e rigor do pesquisador. O sentido pessoal da pesquisa, contudo, deve dizer sobre uma “problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito (SEVERINO, 2007, p. 214-215)”. O sentido autônomo faz referência à “capacidade de um inter-relacionamento enriquecedor, portanto dialético, com outros pesquisadores, com os resultados de outras disciplinas, e até mesmo com os fatos” (SEVERINO, 2007, p. 215). O sentido criativo implica ir além do apropriar-se da ciência, mas “de fazer avançar este conhecimento aplicando-se o instrumental da ciência aos objetos e situações, buscando-se seu desvendamento e sua explicação” (SEVERINO, 2007, p. 217). Quanto ao rigor, o autor enfatiza que “Não há lugar, neste nível, para o espontaneísmo, para o diletantismo, para o senso comum e para a mediocridade. Aqui se define a exigência da logicidade e da competência” (SEVERINO, 2007, p. 218).

Para Severino (2016, p. 131), de acordo com a natureza das fontes utilizadas para o estudo do objeto, “a pesquisa pode ser bibliográfica, de laboratório e de campo”. A pesquisa bibliográfica, tipo de investigação adotado neste trabalho,

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2016, p. 131).

Gil (2008), ao discutir o delineamento da pesquisa, destaca que a investigação bibliográfica realiza-se a partir de estudos já sistematizados, envolvendo sobretudo livros e artigos científicos. A pesquisa adota exclusivamente fontes bibliográficas, tendo como

[...] principal vantagem [o] fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2008, p. 50).

Alerta este autor quanto ao cuidado com a seleção das fontes, pois à medida que se trata de fontes secundárias, corre-se o risco de coletar materiais elaborados de modo equivocado, o que pode contribuir para a cristalização e ampliação de equívocos quanto à temática pesquisada. Recomenda-se ao pesquisador assegurar-se “das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente” (GIL, 2008, p. 51).

Lima e Miotto (2007, p. 39), discutindo a metodologia da pesquisa bibliográfica, adotam o materialismo dialético como método de produção do conhecimento. Nessa perspectiva afirmam que a pesquisa “se constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade”. Assim, indicam que cabe ao pesquisador acompanhar o movimento do real, apanhando as contradições e dinâmicas das relações históricas em que seu objeto de estudo se constitui. Para as autoras,

[...] o pesquisador [deve] trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos

contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo (LIMA, MIOTO, 2007, p. 39).

As autoras ainda citam que o método dialético, como lente para o pesquisador, implica uma postura crítica frente ao objeto, cuidadosamente delimitado, o que exige

[...] uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão (LIMA, MIOTO, 2007, p. 40).

No referido método de pesquisa há que se atentar para as características do objeto que necessitam ser consideradas para a apreensão de suas múltiplas determinações, particularmente quanto à sua historicidade, isto é, o objeto em sua contínua transformação. No âmbito dos procedimentos que envolvem a pesquisa bibliográfica, indicam a necessidade das leituras sucessivas do material, assim definidas: leitura de reconhecimento do material bibliográfico, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura reflexiva ou crítica e a leitura interpretativa. A leitura de reconhecimento refere-se à localização e seleção do material. É o “momento de incursão em bibliotecas e bases de dados computadorizadas para a localização de obras relacionadas ao tema” (LIMA, MIOTO, 2007, p. 41).

Segue-se a leitura exploratória, uma leitura rápida cujo objetivo é aferir a pertinência do material para a pesquisa. Requer estudo e conhecimento do tema para de fato incluir, no trabalho, o material que atenda aos objetivos da pesquisa. O próximo movimento é uma nova leitura, a seletiva, em que o material é cotejado cuidadosamente para manter apenas aquele que é relevante, sendo excluídos os secundários. A seguir realiza-se a leitura reflexiva ou crítica em que o pesquisador busca “ordenar e sumarizar” as informações contidas no texto. Nesse momento a leitura orienta-se diretamente pelos objetivos da pesquisa, por isso é realizada nos textos que de fato compõem o *corpus* da pesquisa. É o “momento de compreensão das afirmações do autor e do porquê dessas afirmações” (LIMA, MIOTO, 2007, p. 41).

Compreendidos os argumentos, segue-se à leitura interpretativa. Este é considerado o momento mais complexo do estudo à medida que envolve as relações entre as ideias do material lido e o problema da pesquisa.

[...] é o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma interrelação destas com o propósito do pesquisador. Requer um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador (LIMA, MIOTO, 2007, p. 41).

Há que se considerar, segundo as autoras, a necessidade de se elaborar o instrumento para se identificar, nos textos selecionados para a pesquisa, o que se pretende apreender como os temas, os referenciais teóricos e as considerações mais relevantes para a compreensão do objeto de estudo. Alertam também quanto à necessidade de se estabelecer critérios para sua elaboração, como sua relação explícita com o objeto de estudo e a delimitação teórica da pesquisa. Trata-se de um roteiro de leitura em que se deve prever o exame minucioso do material selecionado. Observam, ainda que, o preenchimento desse instrumento diz respeito a cada unidade de leitura, separadamente, sendo que “seu preenchimento acontecerá sempre após a referida sequência de leituras para o levantamento das informações” (LIMA, MIOTO, 2007, p. 42). Esses instrumentos de pesquisa, estudos e análises, como já dito anteriormente, está localizado ao longo da presente dissertação.

Esta dissertação é composta por três capítulos: o primeiro discute a constituição histórica e as diferentes tendências da Educação Física no Brasil; o segundo aprofunda o estudo da *abordagem crítico-superadora*, principalmente seu projeto histórico, os autores que a fundamentaram e o compromisso político dos autores da obra estudada e o terceiro apresenta os resultados da pesquisa nos periódicos e sua interlocução com as diretrizes indicadas na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* e o compromisso social da educação Física na escola.

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO FÍSICA: BASES HISTÓRICAS

Este capítulo objetiva apresentar o processo histórico de constituição da Educação Física escolar no Brasil, particularmente quanto às suas referências teóricas e implicações pedagógicas. Para tanto, tem por base os estudos de Castellani Filho (1988), Ghiraldelli Júnior (1991), Góis Júnior (2003), dentre outros que elucidam as relações entre as ideias acerca da Educação Física e as condições materiais que as engendram.

A literatura sobre a Educação Física escolar no Brasil tem apresentado diferentes tendências educacionais e implicações pedagógicas distintas. Há que se reconhecer que as tendências se imbricam, evidenciando embates teóricos e epistemológicos com compromissos políticos antagônicos em relação à escola. As diferentes tendências, elaboradas em momentos distintos, vinculam-se às demandas por escolarização, motivadas pela expansão industrial, pelo processo de urbanização e pelos diferentes contextos políticos.

O ensino de Educação Física na escola é parte de uma totalidade em que disciplinas, currículos, concepções e práticas escolares são produzidas em relações recíprocas com a sociedade (CASTELLANI FILHO, 1988). Sua presença nos processos educativos escolares tem se dado sob diferentes tendências, iniciando-se, na passagem do século XIX para o século XX, sob os princípios eugênicos e higienistas. Seguem-se as tendências militarista, tecnicista até as abordagens mais atuais, como a *abordagem crítico-superadora*, objeto de estudo deste trabalho. As tendências não seguem uma ordem linear, sendo possível diferentes combinações em um mesmo momento histórico.

Lourenço Filho (1966), ao apresentar a súmula das ideias pedagógicas de Rui Barbosa, contribui para a reflexão acerca das raízes do pensamento educacional acerca da Educação Física no Brasil, elaborado e difundido nos anos de 1880. Trata-se do momento em que o modelo agroexportador e latifundiário, fundado no escravismo, esgotava-se, o que redundaria na passagem do Império para a República, no final da década. Para Ianni (2004, p. 21), no final da década de 1880, o Brasil “tentou entrar no ritmo da história. Aboliu a Escravatura e a Monarquia, proclamando a República e o trabalho livre”.

Dentre as várias ações que buscavam a modernização do país sobressaem a europeização e o branqueamento, sob o lema “ordem e progresso”. As décadas iniciais do século XX foram marcadas por profundas mudanças na economia, na sociedade e na educação. Cotrim (2002) ilustra estas mudanças considerando que em 1889 havia cerca de 600 fábricas no Brasil onde trabalhavam, em média, 54 mil operários e na década de 1920 já estavam instaladas cerca de 13 mil indústrias que empregavam 275 mil operários.

Fernando de Azevedo<sup>6</sup>, importante intelectual da história educacional brasileira, redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação<sup>7</sup>, tinha uma grande admiração pela Educação Física, mencionando sua importante função no projeto de construção de um novo país e na formação de um novo homem. Necessário destacar que a Educação Física, em seu contexto histórico, como se percebe a seguir, neste capítulo, sempre esteve imbuída num projeto amplo de manutenção ou transformação social. Como exemplo disso destacam-se as abordagens críticas<sup>8</sup> que foram fundamentadas no momento histórico de redemocratização política nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil.

De acordo com Castellani Filho (1988), Fernando de Azevedo publicou seu texto chamado “Da Educação Physica” em 1916, destacando a importância da mesma para os intuitos desenvolvimentistas da época, enfatizando seu caráter científico, tendo por base o higienismo. Assim,

Não nos fica difícil identificar, em Fernando de Azevedo, um educador preocupado com a adequação da Educação aos novos padrões de conduta - definidos pelos Higienistas, a par dos interesses da classe dirigente - imperiosos de serem incorporados, pela família brasileira, como condição básica para o desenvolver de um perfil de sociedade. Nesse sentido, rebelasse contra a Educação tradicional, obstáculo ao progresso que se impunha ao modelo social brasileiro. Delineava-se nitidamente, já em 1915-1920, em seus vinte e poucos anos de idade, os traços característicos daquele educador

---

<sup>6</sup> Fernando de Azevedo foi advogado, Diretor Geral da Instrução Pública da Capital entre 1927-1930, em 1932 foi redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação. Em 1934 participou da fundação da Universidade de São Paulo. Em 1935, com a Fundação da Sociedade Brasileira de Sociologia, tornou-se seu presidente durante 20 anos, entre outras funções em cargos públicos, que exerceu, de acordo com Piletti (1994).

<sup>7</sup> De acordo com Lemme (2005), O Manifesto dos Pioneiros da Educação ao povo e ao Governo, é um documento histórico, pois, apresenta o caráter de uma redefinição do ensino e da educação sobre a política nacional, em uma época de aspirações renovadoras em questões político-econômicas. Esse autor ainda discutindo o Manifesto, apresentou algumas características fundamentais baseadas nos objetivos e funções daquele documento, entre elas destaca-se o “crivo científico” comentado anteriormente neste estudo; “Os métodos e processos de ensino obedecerão as mais modernas conquistas das Ciências Sociais, da Psicologia e das técnicas pedagógicas. Os mesmos critérios serão adotados para a medida da aprendizagem e a apuração do rendimento dos sistemas escolares” (LEMME, 2005, p. 172).

<sup>8</sup> Enfatizando a abordagem Crítico-superadora de Educação Física, questão a ser aprofundada nos capítulos 2 e 3 deste trabalho.

que, mais tarde, na década de 1930, marcou presença muito mais por dar contornos à política educacional, de forma a colocá-la em conformidade com a intenção da consolidação da ordem social em gestação, do que, propriamente, posicionar-se como um questionador dessa mesma ordem social e política (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 44).

A eugenia, preconizando uma raça pura, forte, saudável, corroborava com os anseios dos intelectuais renovadores da educação no Brasil, em busca de uma sociedade saudável e moderna, capaz de transformar o país em uma potência industrial e capitalista, como os principais países europeus. As tendências eugênicas foram se incorporando num discurso de desenvolvimento, estando implícita a preocupação com o branqueamento da sociedade brasileira, haja vista os negros e índios serem, à época, considerados inferiores, sendo considerados um entrave para a modernização da nação (GOIS JÚNIOR, 2003).

De acordo com Gois Júnior (2003), Fernando de Azevedo acreditava que a raça brasileira estava em evolução. Portanto, se o povo adquirisse hábitos saudáveis e conseqüentemente melhores condições de vida, essas características iriam passar de geração em geração, fomentando, assim, indivíduos geneticamente aptos para transformar a situação social e econômica do Brasil naquela época.

Para Gois Júnior (2003, p. 150) a higiene é essencial na concepção de Educação Física de Fernando de Azevedo, pois “Azevedo não pensa a educação sem ela”. O desenvolvimento do país conta com a educação popular e, nesse sentido, as preocupações com a higiene e com a Educação Física necessitariam ser desenvolvidas, particularmente no campo da saúde. Para o autor,

A intervenção se fazia urgente e a escola tradicional não poderia auxiliar seu projeto, pois nele, a ginástica seria obrigatória, praticada em ambientes destinados para este fim, e regrada pelas normas higiênicas. Assim sendo, a escola tradicional não serviria a este fim, devido às antigas instalações e à valorização do ensino intelectual. Este não era o único problema. Também era necessário criar cursos de formação de professores da área, onde estes pudessem aprender os métodos científicos dela (GOIS JÚNIOR, 2003, p. 150).

Fernando de Azevedo buscava uma democratização da Saúde e da Educação e tinha como um dos principais instrumentos para a concretização de seu objetivo a Educação Física (GOIS JÚNIOR, 2003). Ainda sobre a relação higienismo-eugenia-modernização, Castellani Filho (1988) cita que nas palavras de Fernando de Azevedo concretizavam-se os estereótipos do masculino e do feminino, que se desejava ser

alcançado e mantido. Este estereótipo já havia sido elaborado por Rui Barbosa, nas décadas finais do século XIX, sendo este também uma personagem muito importante na história da Educação Física brasileira. “Rui deixou patente sua assimilação dos princípios defendidos pelos Higienistas, com relação à definição dos papéis destinados aos homens e as mulheres, na sociedade em construção” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 44).

De acordo com Gois Júnior (2003), o movimento higienista teve suas origens na Europa, baseando-se nos aspectos de cuidado com a saúde do trabalhador, ou seja, fortalecendo o discurso de melhores padrões de vida dos operários nas grandes fábricas e indústrias, consolidadas sob o capitalismo. Outro fator que motivou a difusão dos pressupostos higienistas foi a urbanização dos grandes centros europeus, mobilizando a atenção de médicos e das ciências que estavam diretamente relacionadas com a saúde, muitos deles justificando doenças e enfermidades como um desajuste social e cultural. Origina-se, nesta época, uma grande quantidade de estudos sobre a medicina e Saúde Pública que chegaram ao Brasil ainda na passagem do século XIX para o XX.

As preocupações eugenistas não tinham como finalidade a construção de uma igualdade social ou racial, pelo contrário, as teses eugenistas referendavam a desigualdade social que permanecia ostensiva. Na perspectiva dos higienistas a pobreza era concebida como uma doença social.

No século XVIII, a pobreza passou a ser encarada cada vez mais como uma doença social. Interessante é observarmos que o trabalho nesta época é visto como uma virtude moral, e o ócio, um vício. Se o indivíduo está ocioso, é por falta de vigor moral. A pobreza era encarada como um vício individual e eticamente condenável (GOIS JÚNIOR, 2003, p. 20).

O autor elucida os processos de individualização e culpabilização pessoal da situação de pobreza eximindo as questões sociais, culturais e políticas que produzem as desigualdades. Com o desenvolvimento dos países europeus e principalmente da Inglaterra, o trabalhador começou a ser reconhecido como importante “instrumento” para garantir a riqueza da nação. “O discurso higienista pregava a melhoria na saúde, a longevidade e a conservação do trabalhador, que poderiam aumentar as forças produtivas da nação” (GOIS JÚNIOR, 2003, p. 30). Mediante isso,

Foram os higienistas que pregaram novidades no cuidar do corpo. Novidades que prometiam alcançar um melhor bem-estar para a vida cotidiana, que

afastariam as epidemias e tornariam os homens mais dispostos para o trabalho, gerando, assim, riquezas para o país (idem p. 29).

As indicações quanto à saúde do trabalhador objetivavam, em última instância, o desenvolvimento do capital e da riqueza nacional. O trabalhador era considerado na medida de sua importância para a reprodução dessa riqueza. Na Europa o movimento higienista tentou solucionar a tensão entre capital e trabalhador. “No Brasil, o movimento teve papel semelhante no início da industrialização. Porém, havia um aspecto especialmente preocupante para alguns higienistas brasileiros, a formação do povo, daí suas tendências eugênicas” (GOIS JÚNIOR, 2003, p. 47).

Costa, Santos e Góis Júnior (2014) afirmam que os médicos pontuavam alguns fatores que se tornavam um entrave para a saúde dos brasileiros, tais como: “as precárias condições habitacionais; o alcoolismo; a má alimentação; a falta de exposição à luz solar; e o corpo fraco por falta de exercício físico”. Assim, os médicos recorriam aos recursos científicos para “remediar” essas situações. “Desse modo, os médicos destacavam o papel da ciência, da sociedade civil e do Estado na higienização dos corpos, inculcando concepções, valores e hábitos que tinham um papel significativo na construção e na ordenação da racionalidade social” (COSTA, SANTOS, GÓIS JÚNIOR, 2014, p. 275).

Desse modo, para a formação do novo homem e de uma nova sociedade, era necessário que este homem fosse saudável e conseqüentemente tivesse hábitos saudáveis para se adequar às premissas da modernização.

Com todos os problemas sociais que o Brasil enfrentava na época, a intervenção higiênica foi valorizada como o remédio não só para as condições de vida, mas também como força motriz de uma mudança de hábitos e mentalidades que se traduziam nos corpos. Desse modo, a higiene, como ramo da medicina, olhou para várias instituições da sociedade, e principalmente, para a Escola (COSTA, SANTOS, GÓIS JÚNIOR, 2014, p.275).

Portanto, nesse contexto, a Educação Física foi utilizada como um importante instrumento de assepsia social. Antes de tudo, os jogos, a recreação, as brincadeiras, deveriam condicionar os indivíduos a terem hábitos saudáveis. Caso acontecesse o contrário, a vida coletiva poderia estar comprometida, pois a tendência higienista de Educação Física vislumbrava resolver o problema de saúde pública pela via da educação. “Tal concepção entende que independentemente das determinações impostas

pelas condições de existência material, o indivíduo pode e deve ‘adquirir saúde’” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 17).

A Educação Física como uma medida profilática para se evitar a fadiga estava presente nos manuais de higiene da época. Diziam os higienistas que o treinamento físico resultante da prática continuada e metodicamente intensificada dos exercícios musculares até um certo limite, levaria a uma adaptação funcional a maiores exigências, um aperfeiçoamento da resistência ao esforço requerido, um rendimento mais nítido do trabalho solicitado, enfim, um aumento na resistência à fadiga. Com esta adaptação às exigências acrescidas de esforço, era possível alcançar um ponto ideal, reduzindo-se em torno de 40% o dispêndio de energia necessária a um determinado exercício; tudo isto, graças à melhoria de ação do sistema nervoso, ao apuro na coordenação dos movimentos, eliminando-se os supérfluos (GOIS JÚNIOR, 2003, p. 138-139).

A Educação Física tornou-se fundamental para os anseios desenvolvimentistas da época, vinculada à formação do indivíduo trabalhador da indústria.

De fato, nos parece que alguns higienistas pretendiam reeducar os próprios capitalistas, uma reiterada aspiração dos intelectuais. Outro intuito principal dos higienistas era conservar e aprimorar a energia social. Era preciso cuidar da população para pautar a questão do desenvolvimento econômico nos termos da época. Assim, a Educação Física, sem ter outra escolha, fazia parte do projeto higienista no Brasil (GOIS JÚNIOR, 2003, p. 140).

Desse modo, a Educação Física se enquadrou perfeitamente aos intuítos desenvolvimentistas da época, baseando-se na perspectiva de formação de um novo homem, capaz de atender às demandas do sistema capitalista, que colocaria o Brasil nos trilhos da industrialização, objetivando uma educação integral do indivíduo.

Educar integralmente significava formar física, moral e intelectualmente o homem. Este discurso estava pautado em uma contraposição em relação à educação tradicional, muito centrada nos estudos intelectuais, pois formar integralmente era imprescindível o ensino da Educação Física. Por este fato, é comum encontrarmos em diversas propostas educacionais a defesa desta prática. Dentro desta perspectiva podemos citar Rousseau, Pestalozzi, Locke, Manoel Bonfim e Fernando de Azevedo (GOIS JÚNIOR, 2003, p. 141).

Os higienistas e liberais criticavam a educação e a ciência academicista por não colocarem em prática seus estudos, seriam “muito teóricos”. Proclamava-se a necessidade da prática, da intervenção na realidade, combatendo os problemas sociais. Com isso, a Educação Física serviu como uma ferramenta muito importante para a educação. “Ao lado de disciplinas como Higiene e Biologia, ela teria como objetivo o ensino dos preceitos higiênicos que significavam muito mais que normas profiláticas,

mas também o ensinamento de valores” (GOIS JÚNIOR, 2003, p. 142). Assim, “A Educação passa a ter o papel de transformador da sociedade, ao ensinar novos valores e hábitos. Parte integrante desta, a Educação Física se consolida neste projeto aqui descrito, que via na saúde individual e coletiva o alicerce de uma sociedade moderna e mais próspera”.

Os modelos das aulas de Educação Física eram completamente voltados aos moldes da medicina,

O tema saúde era uma preocupação da elite da época, que temendo contaminações, utilizou a Educação Física como um meio de doutrinar as classes mais baixas, no sentido de fiscalizar e promover a assepsia corporal. Tal fiscalização era realizada no início das aulas quando era realizada a inspeção, momento em que os alunos deveriam mostrar aos professores a limpeza corporal – unhas, cabelos, pescoço, braços e pernas. Alunos com qualquer tipo de doença eram eliminados das aulas, aqueles que estivessem demonstrando qualquer tipo de impureza – roupa suja, unhas a fazer, etc., eram sumariamente excluídos (FERREIRA, SAMPAIO, 2013, p. 1).

Com isso, os exercícios ginásticos eram utilizados,

sobre o ponto de vista fisis-anatômico: a beleza corporal e, sob o ponto de vista psicológico a coragem, a iniciativa, a vontade perseverante, ou, em uma palavra, certas aptidões morais, além do equilíbrio funcional dos órgãos, que é a expressão e o índice da saúde do corpo, e, por fim, a beleza na forma e no movimento (FERREIRA, SAMPAIO, 2013, p. 1).

Desse modo, “a medicina contribuiu para a construção de uma Educação Física com bases biológicas, desconsiderando questões que fugissem aos aspectos anatômicos e de rendimento físico” (FERREIRA, SAMPAIO, 2013, p. 1). Ghiraldelli Júnior (1991, p. 22) afirma que os pressupostos da Educação Física Higienista são produtos de um pensamento liberal, ou seja,

O liberalismo do início do século XX em nosso país acreditou na educação, e particularmente na escola, como “redentora da humanidade” (cf. Saviani, 1983, p. 165). Sobre os ombros da educação e da escola foram depositadas as esperanças das elites intelectuais de construção de uma sociedade democrática e livre dos problemas sociais. Os liberais não titubeavam em jogar às costas da “ignorância popular” a culpa pelos problemas sociais que, em verdade, se originavam da perversidade do sistema capitalista.

De acordo com Vieira Neto (2008, p. 37), “fica claro que existia, por parte dos liberais, uma forte pressão para que as mazelas causadas pela desigualdade do próprio capitalismo, fossem de responsabilidade da educação e da escola, como, aliás, acontece

nos nossos dias”. Sendo assim, o higienismo serviu de instrumento para a manutenção do *status quo* do sistema capitalista, que estava se consolidando em solo brasileiro.

Com os desdobramentos das relações sociais e das forças produtivas capitalistas no país, os princípios higienistas combinaram-se a outras tendências em Educação Física.

### **1.1 Tendência Militarista**

De acordo com Castellani Filho (1988), a filosofia positivista se consolidou no Brasil mediante às instituições militares, influenciadas por intelectuais liberais, muitos deles vinculados a instituições militares. Essas instituições militares,

contaminadas pelos princípios positivistas e uma das que chamaram para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da ordem social, quesito básico à obtenção do almejado Progresso - a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo "forte", "saudável", indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à Educação do Físico, à Saúde Corporal, não se deve exclusivamente, nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social. Ao assim procederem, ao tempo em que denunciavam os malefícios da estrutura familiar do período colonial, autoproclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da "nova" família brasileira (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 30).

A tendência militarista de Educação Física ganhou ênfase no cenário nacional a partir de 1930. Sua concepção no currículo escolar era entendida como “ferramenta” para construção de corpos fortes e disciplinados, assim como ainda permanece em quartéis militares.

O movimento higienista e militarista são relacionados intrinsecamente, pois foi baseando-se na importância do exercício físico que ambos consolidaram suas perspectivas. De acordo com Cunha Júnior (2009), no século XIX, os exercícios físicos eram praticados somente no âmbito militar, como forma de treinamento. A prática desses exercícios começou a deixar de ser exclusividade dos militares quando o mesmo ganhou a atenção dos intelectuais, sobretudo dos médicos, “como atividades relevantes

a educação civil” (p. 228), do mesmo modo como ocorreu na Europa. Os exercícios ginásticos começaram a ser defendidos pelos médicos brasileiros devido a sua relação com o discurso científico.

Tomando por base as interrelações entre educação civil/exercícios ginásticos; educação moral/hábitos saudáveis; discurso científico/medicina/médicos, dentre outras, poderia concretizar a formação de um novo homem. Essa prática foi chegando às instituições escolares. Segundo Cunha Júnior (2009), o Colégio Pedro II pode ter sido a primeira instituição escolar, no Brasil, a aderir aos *métodos gymnasticos*<sup>9</sup>. É interessante destacar que o primeiro mestre de *gymnastica* nesse colégio foi um militar, oficial do exército, e o reitor do colégio era um médico formado em Paris, que reconhecia a importância da *gymnastica* para a formação da mocidade, sendo este pela aprovação da introdução dos exercícios *gymnasticos* para a formação dos indivíduos<sup>10</sup>.

No entanto, existiu uma interrelação entre o discurso médico e militar, ambos ressaltavam a importância dos exercícios físicos, mas cada um, aos poucos, demonstrava suas características particulares. Aos poucos os *exercícios gymnasticos* foram ganhando credibilidade na comunidade intelectual e dirigente da corte. Foi decretada sua legitimidade e obrigatoriedade e, para atender às diretrizes oficiais, o ministro Couto Ferraz (1818-1886) decretou a construção de internatos para que se pudesse praticar tais exercícios de modo mais livre, assim como era defendido pelos médicos. Logo após realizou-se a construção do *gymnasio* no Colégio Pedro II, propício para a prática da *gymnastica* e que serviria de exemplo para os estabelecimentos colegiais.

Como se pode perceber, existe uma mútua relação entre as duas tendências que serviram como importantes difusores da Educação Física. Apesar de se assemelhar e ter vários aspectos que interligam a tendência higienista com a tendência militarista, como por exemplo, “o fato de as duas vertentes se preocuparem com a saúde individual e a

---

<sup>9</sup> Valendo-se do discurso médico, Guilherme de Taube, capitão do exército imperial, o primeiro mestre de *gymnastica* no Brasil, conseguiu a aprovação de exercícios físicos no ambiente escolar. O mesmo aconteceu com os demais que o sucederam no então Colégio Pedro II. De acordo com Cunha Júnior (2009), o segundo mestre de *gymnastica* no Brasil foi o Coronel Francisco Hoppe e o terceiro foi Antônio Francisco Gama, Mestre de Esgrima da Escola Militar do Rio de Janeiro, instituição responsável por formar os oficiais do Exército Imperial.

<sup>10</sup> “Nota-se que os militares, muitas vezes, utilizaram o discurso produzido pelos médicos para defender sua intervenção e a introdução de seus métodos e conteúdos na instituição escolar” (CUNHA JÚNIOR, 2009, p.230).

saúde pública” (VIEIRA NETO, 2008, p. 39-40), há um ponto central que as distingue, que é a mudança de foco entre as duas,

[..] enquanto no primeiro as preocupações eram voltadas para a construção do trabalhador, no segundo, voltava-se para a formação de soldados, a fim de atender o modelo político que se instaurava. Além disso, o militarismo preocupa-se com as necessidades de um exército forte e preparado, já que havia uma grande tensão mundial, a qual culminou na II Guerra mundial (VIEIRA NETO, 2008, p. 40).

De acordo com Ghiraldelli Júnior (1991, p. 18), a educação popular era incapaz de colocar a sociedade nos trilhos do desenvolvimento. “Assim, a Educação Física funciona mais como selecionadora de ‘elites condutoras’, capaz de distribuir melhor os homens e mulheres nas atividades sociais e profissionais”. Então, de acordo com o contexto, selecionavam-se os mais fortes e os mais aptos, premiando-os por serem considerados os melhores, no sentido de aprimoramento da raça.

Na Educação Física Militarista, a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. só têm utilidade se visam à eliminação dos ‘incapacitados físicos’, contribuindo para uma ‘maximização da força e poderio da população’. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõem a plataforma básica da Educação Física Militarista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 18).

Apresenta-se, na tendência militarista da Educação Física, um teor fascista, o que muito se difere das tendências liberais higienistas. “A ideia central de tal concepção era o ‘aperfeiçoamento da raça’, seguindo assim as determinações impostas pelas falsas conclusões encetadas pela biologia nazifascista” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 26), com o intuito da formação de homens obedientes e adestrados.

Pode-se perceber que neste modelo de Educação Física, a intenção é uma exaltação e glorificação dos “aptos” e uma eliminação daqueles “não aptos”, ou seja, delimitando bem aqueles que podem ser reconhecidos como exemplos para a sociedade, excluindo os que podem enfraquecer e prejudicar o bom desenvolvimento da ordem e do progresso.

A relação **aluno-professor** abandona a postura **paciente-médico**, como era considerada na tendência Higienista, e passa a vigorar como **recruta-sargento**. Não há diálogo entre ambos. Os fundamentos do nazismo e do fascismo, em ascensão na Europa, também são percebidos (FERREIRA, SAMPAIO, 2013, p. 1, grifos meus).

A calistenia<sup>11</sup> era o método mais utilizado nas aulas, assim como era na tendência higienista, mas agora com um teor militar. Corridas, exercícios nas barras verticais e paralelas, essas que podem ser encontrados hoje em praças esportivas, flexão de braço ou apoio e abdominal, são alguns exemplos da ginástica calistênica. “O tema saúde era abordado somente na prática, na construção de futuros soldados, fortes e doutrinados, capazes de representar a pátria em combates” (FERREIRA, SAMPAIO, 2013, p. 1).

De acordo com Bracht (2014), os métodos ginásticos se sistematizaram no século XIX, cuja orientação científica para tal sistematização foram os estudos oriundos das ciências biológicas, recebendo um amparo considerável das instituições militares, consolidando a elaboração teórica de Educação Física nessa época. Sobre essa relação Educação/Educação Física/Medicina/Ciências Biológicas, é pertinente discutir, mesmo que de modo breve, os acontecimentos que estavam se desdobrando nesse momento histórico do Brasil.

Na década de 1930, a situação sociopolítica e educacional no país tomou rumos importantes. No pós 1930 a ideia de centralizar a educação nacional se consolidou. Sob o aparato político de Vargas, o projeto de organização e sistematização do ensino em todo o território brasileiro foi efetivado. Castellani Filho (1988) destaca que, a história da Educação Física no Brasil se confunde com a história militar no Brasil. Alguns fatos que corroboram essa afirmativa são:

A criação da Escola Militar pela Carta Regia de 4 de dezembro de 1810, com o nome de Academia Real Militar, dois anos após a chegada da família real ao Brasil; a introdução da ginástica alemã, no ano de 1860, através da nomeação do alferes do Estado Maior de segunda classe, Pedro Guilhermino Meyer, alemão, para a função de contramestre de ginástica da Escola Militar; a fundação, pela missão militar francesa, no ano de 1907, daquilo que foi o embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo - o mais antigo estabelecimento especializado de todo o país -; a portaria do Ministério da Guerra, de 10 de janeiro de 1922, criando o Centro Militar de Educação Física, cujo objetivo enunciado em seu artigo primeiro era o de dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas - centro esse que só passou a existir, de fato, alguns anos mais tarde, quando do funcionamento do curso provisório de Educação Física - somados a muitos outros fatos, como por exemplo a marcante presença dos militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física, em nosso meio, validam a referida afirmação (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 26).

---

<sup>11</sup> Refere-se aos exercícios físicos, ginásticas, que eram desenvolvidos à época.

Ghiraldelli Júnior (1991, p. 25) também destaca a sólida presença militarista no contexto histórico da Educação Física no Brasil.

Talvez a influência militarista na Educação Física brasileira seja o componente forte e duradouro. E não é à toa. Em 1921, através de decreto, impôs-se ao país como método de Educação Física oficial, o famoso ‘Regulamento n. 7’, ou ‘Método do Exército Francês’. Em 1931, quando do início da vigência de legislação que colocou a Educação Física como disciplina obrigatória nos cursos secundários, o ‘método francês’ foi estendido à rede escolar. Em 1933 foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, que praticamente funcionou como pólo aglutinador e coordenador do pensamento sobre a Educação Física brasileira durante as duas décadas seguintes.

Constata-se que a Educação Física consolida-se em seu viés militarista acompanhando o movimento histórico de busca pela modernização e industrialização da sociedade em curso desde o início do século XX, particularmente no momento de maior repressão no âmbito do Estado Novo. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a Educação Física passou a adotar uma tendência de cunho pedagógico, sem desconsiderar, no entanto, os princípios higienistas e militaristas.

## **1.2 Tendência Pedagogicista**

No pós-1945, a perspectiva de Educação Física foi se modificando aos poucos. De acordo com Ghiraldelli Júnior (1991, p.19), a nova visão da Educação Física

está preocupada com a juventude que frequenta as escolas. A ginástica, a dança, o desporto etc., são meios de educação do alunado. São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto às riquezas nacionais etc.

As influências oriundas dos escolanovistas como Fernando de Azevedo contribuíram para a modificação da prática pedagógica da Educação Física. Segundo Ghiraldelli Junior (1991, p. 29), as “fanfarras da escola, os jogos intra e interescolares, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade, tudo isso passa a ser incumbência do professor de Educação Física”. Pode-se dizer que nesse aspecto, a Educação Física pôde cumprir com os anseios da educação liberal, “formar o cidadão”.

Pode-se dizer que a Educação Física Pedagógica se sustenta, como a Educação Física Higienista, em matrizes do pensamento liberal. Todavia, é precioso entender aí que não se trata de liberalismo do início do século, que sonhava com uma ‘desodorização e higienização’ da sociedade, mas sim de uma concepção que busca integrar a Educação Física como ‘disciplina educativa por excelência’ no âmbito da rede pública de ensino (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 27).

Ainda para esse autor, a tendência pedagógica “está impregnada das teorias psicopedagógicas de Dewey e da sociologia de Durkheim” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 28).

Entre 1945 e 1964, aumentam os estudos sobre Educação Física Comparada. As revistas brasileiras dedicadas à Educação Física não se cansam de publicar artigos mostrando a organização dos Desportos e da Educação Física nos países desenvolvidos. O modelo americano é o mais cativante no meio da intelectualidade universitária ligada às Escolas de Educação Física. Assim, os teóricos da Educação Física não titubeavam em admirar os balizamentos oferecidos pelo modelo americano (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 27).

Entretanto, o autor ressalta que houve um avanço em relação ao militarismo e ao higienismo, mas, de maneira alguma se pode considerar a tendência pedagógica progressista. Chama a atenção o fato da tendência trazer para o debate a discussão sobre a saúde, ainda que no âmbito do indivíduo. Para Ferreira e Sampaio (2013, p. 1), foi a primeira vez que a saúde foi discutida como uma disciplina teórica, envolvendo “assuntos como primeiros socorros, higiene, prevenção de doenças e alimentação saudável [que] são incorporados às aulas de Educação Física”. O teor individualista de se considerar a saúde, era ainda uma herança das tendências que antecederam a pedagógica e acaba sendo incorporada por ela.

Todavia, os mesmos autores ainda citam que também foi a primeira vez que se pôde reconhecer uma relação professor-aluno. Vieira Neto (2008, p. 43) também destaca que, “foi o primeiro brado na direção de uma Educação Física voltada para questões pedagógicas, embora seus objetivos fossem, ainda, muito ligados a questões biológicas”.

Ferreira e Sampaio (2013, p. 1) argumentam que a Educação Física caminhava em bons trilhos para uma adequada utilização de seus discursos e reflexões, porém em 1964, no âmbito da ditadura militar, houve o recrudescimento da presença da biologia como referência para a Educação Física. Tal recrudescimento implicou a ênfase ao esporte como uma forma privilegiada para difundir os valores sociais vigentes. É neste

momento histórico que a Educação Física ocupa um lugar especial no conjunto das disciplinas escolares. É o que se apresenta a seguir.

### 1.3 Tendência Esportivista

Com a chegada da década de 1960, principalmente em 1964, com a tomada do poder político pela Ditadura Militar no Brasil,

Percebemos uma diferenciação com as outras vertentes, já que aqui não era mais o trabalhador ou o soldado, e sim o atleta, o modelo a ser alcançado. Se antes o sentido da Educação Física era preparar o cidadão para defender a pátria no campo de batalha, neste momento histórico o objetivo era formar pessoas capazes de, através do mérito esportivo, representar a supremacia de seu país em detrimento dos outros (VIEIRA NETO, 2008, p. 43).

O tecnicismo se utilizava da racionalidade técnica e instrumental para alcançar seus objetivos na educação – construir um ensino voltado ao pragmatismo e a técnica, ou seja, um sistema educacional a-histórico, a-crítico e condicionado às demandas do mercado – consolidou-se outra tendência na área da Educação Física, o esportivismo, próprio do momento histórico da Ditadura Militar. Justo (2012, p. 35) afirma que, ao se falar em ditadura no Brasil, muito se fala nos militares e “pouco ou quase nada se fala do importante papel dos empresários tanto durante a formação de um bloco de intelectuais orgânicos capaz de proporcionar o golpe de Estado, quanto durante os anos da ditadura em si”.

Justo (2012, p. 35-36 apud DREIFUSS, 1981) afirma também que, “a elite responsável pela tomada de poder era constituída por um complexo e articulado conjunto de interesses representados por certas frações da classe dominante: empresários e tecno-empresários, a tecno-burocracia e, enfim, os oficiais militares”. Isso é importante para que se entenda o contexto social que se formou para concretizar o golpe de 1964 e principalmente compreender o motivo do termo tecnicismo e esportivismo.

A escola se transformava em um local de formação especializada na técnica e no caráter empresarial e, a Educação Física, por sua vez, valorizava o esporte como seu principal conteúdo.

No esporte de alto rendimento o bom desempenho técnico de um atleta exige eficiência, disciplina e alta produtividade. Podemos, portanto, fazer uma

analogia com a empresa ou com a fábrica (como com outros diversos locais de trabalho), onde os trabalhadores, para serem capazes de produzirem maiores lucros aos capitalistas, também necessitam desses atributos. O trabalhador ideal poderia então ser comparado a um atleta de ponta e foi a partir desse pensamento que o tecnicismo esportivo se tornou uma importante tendência político-pedagógica no período da Ditadura Militar (JUSTO, 2012, p. 37-38).

Assim, o esporte era considerado um importante instrumento para a manutenção social da ditadura militar e principalmente de alienação social, pois fora da escola o esporte servia para distrair a população e ocultar os pressupostos pregados naquele momento histórico e na escola os alunos eram considerados atletas a serem formados para representar o Brasil em competições em nível internacional.

Ghiraldelli Junior (1991, p. 30) elucida que a própria concepção que sustenta essa tendência é a ideologia disseminada pela “tecnoburocracia militar e civil que chegou ao poder”. Chama a atenção ainda para o fato de que a Educação Física pedagógica, pretensamente neutra, acima dos interesses sociais, desenvolve-se no âmbito da tendência esportivista/competitivista.

Mais precisamente na década de 70 foi fundado o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, uma instituição científica que seria responsável pela investigação e publicação de estudos científicos da área, segundo Bracht (2014). A partir da criação dessa instituição “a produção acadêmica volta-se para o fenômeno esportivo” (p. 30). Portanto, com a predominância da fisiologia do esporte, biomecânica do esporte, biologia do esporte, entre outras, “o discurso pedagógico na EF foi quase que sufocado pelo discurso da *performance* esportiva; literalmente afogado pela importância sociopolítica das medalhas olímpicas, ou pelo ‘desejo’, tornado público por medalhas” (p. 32). Desse modo, o esporte de alto rendimento tornou-se

paradigma para toda a Educação Física. E tal prática está vinculada ao alto grau de avanço científico nas áreas da Fisiologia do Esforço, da Biomecânica, do Treinamento Desportivo etc. A Tecnização crescente dos periódicos de Educação Física nos anos 60-70 reflete esse momento e desnuda o núcleo central da Educação Física Competitivista. A tecnização, com sua aparente aura de neutralidade científica, casa-se perfeitamente bem com os interesses da Educação Física Competitivista (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 30).

Portanto, a tendência de Educação Física Competitivista ou Esportivista tornou-se o principal arcabouço ideológico na ditadura militar no Brasil. “A Educação Física passa a ser dominada pelos esportes, melhor, passa a ser sinônimo de esportes. Há uma

exclusão generalizada daqueles que não possuem habilidades, a competição passa a ser o objetivo do processo” (FERREIRA, SAMPAIO, 2013, p. 1). A relação entre professor-aluno transforma-se em treinador-atleta.

A Educação Física objetivava, nesse momento histórico, pessoas esteticamente e mecanicamente disciplinadas e exemplares, havendo uma hierarquização e classificação dos indivíduos, consolidando a visão pragmática de mundo, com a predominância das ciências biológicas.

Essa política nacional de Educação Física, respaldada na teoria da Educação Física Competitivista é, hoje, o aríete poderoso que atravessa a sociedade hegemonicamente. É óbvio que a concepção competitivista não se enraíza na prática e no cotidiano popular, de forma pura, e sim mesclada com todas as outras tendências que, historicamente, foram fixando marcos no pensamento social brasileiro. O culto ao atleta-herói, ao individualismo, é marca registrada divulgada e glorificada pela imprensa. A ideia de ‘conquistar um lugar ao sol pelo esforço próprio’ é ilustrada a todo momento com os ídolos do desporto, principalmente aqueles provindos dos lares mais pobres e que se destacam em grandes campeonatos nacionais e internacionais e que, em verdade, escondem a verdadeira falta de oportunidade de enriquecimento material e cultural em que vive a maior parte da população (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 33-34).

Portanto, com o intuito de apaziguar e silenciar os movimentos sociais e os sindicatos que restaram. O esporte era instrumento fundamental para transparecer uma falsa paz interna no país. Um bom exemplo foi a conquista da seleção brasileira de futebol da Copa do Mundo no México em 1970, tornando-se tricampeão. Esse fato serviu como um trunfo para Estado opressor.

Para Ghiraldelli Junior (1991, p. 30), “Os problemas políticos ‘desapareceram’ com a censura à imprensa e com a expulsão do país de brasileiros descontentes com um regime cada vez mais opressivo”, aliando-se ao discurso de racionalidade e tecnologia.

De acordo com Lima (1992, p. 143), a Educação Física e o Desporto estavam sendo instrumentalizados para a consolidação de uma “hegemonia da saúde popular, do desenvolvimento econômico-social, e, ao mesmo tempo, compondo o quadro estratégico do governo para divulgar a ideologia do Estado”. Essa ideologia de Estado compõe um quadro de autoritarismo e patriotismo, “Assim como não deixa margem de dúvidas a utilização do esporte, na forma de torneios escolares, no sentido de reforçar práticas disciplinadoras (‘respeito à autoridade constituída’)” (OLIVEIRA, 2001, p.158).

A massificação e a popularização do esporte e da Educação Física eram fundamentais para se concretizar os anseios políticos do governo na ditadura militar, “Note-se que se trata de uma proposta orgânica: implementa-se ou redefine-se o espaço da Educação Física na escola, promove-se a saúde da população estudantil através da prática esportiva e logra-se alcançar o êxito olímpico” (OLIVEIRA, 2001, p.158). Essa proposta governamental estava vinculada ao discurso explícito de modernização, tecnização, industrialização, mistificando o que estava implícito, o controle, o autoritarismo e patriotismo.

O populismo dos governos vigentes e as estratégias políticas arquitetadas sobre um ideário de nacionalismo e desenvolvimento econômico se vincularam muito bem com os pressupostos de uma Educação Física escolar que era sinônimo de esporte, haja vista o esporte e suas características de disputa, de vangloriar a disciplina dos atletas, da incessante busca por medalhas, de premiar somente os melhores, se adaptaram “dentro de uma política esportivo-educacional” (LIMA, 1992, p. 142).

Desse modo, nos dias de hoje, a indústria esportiva, tão consolidada, teve suas origens, em âmbito mundial, na segunda metade do século XX, sendo que no Brasil, essa perspectiva racionalista, tecnológica e funcionalista, perpetuou-se durante a ditadura militar. “A indústria esportiva vem apresentando grandes índices de desenvolvimento nos últimos anos, e seus princípios tornaram-se hegemônicos em relação às outras práticas corporais, seja no sistema formal ou informal de educação” (TEIXEIRA, DIAS, 2011, p. 102), e essa característica do esporte ser um dos principais conteúdos atualmente nas aulas de Educação Física é uma herança deixada do momento histórico da ditadura militar no Brasil. Porém, hoje há a necessidade de contextualizar e problematizar este conteúdo, sendo que os primeiros passos a serem dados, em relação a essa contextualização do esporte, ocorreram nos anos iniciais da década de 1980, motivados por um processo de mudança nas estruturas políticas do país.

Somente a partir dos anos finais da década de 1970 e início de 1980, no Brasil, influenciada fortemente pelo crescente movimento de redemocratização, a Educação e em especial a Educação Física foi tomando outros caminhos, com uma visão mais ampla de seu campo de estudo.

#### **1.4 Tendências atuais e as relações entre a abordagem crítico-superadora e a pedagogia histórico-crítica**

A partir da década de 1980, intelectuais da área da Educação Física começaram a discutir a Educação Física de modo diferente. Já não bastava ensinar a jogar ou a praticar tal esporte ou exercício físico com o intuito de destacar os melhores alunos. Tornava-se necessário discutir sobre a totalidade do esporte, propondo-se reflexões, como: o porquê de jogar? Com quem jogar? para que serve o jogo? Qual a importância desse jogo em seu contexto social? Portanto, somente a Fisiologia, com a Biomecânica e a Cinesiologia não eram capazes de responder a essas questões. Essa reflexão só poderia ser realizada com as contribuições de outras áreas do conhecimento, além da Biologia. Foram trazidas para a reflexão as Ciências Sociais e Humanas como Sociologia, História, Psicologia, Antropologia, além da Filosofia, em sua interface com a Educação Física e o Esporte.

Várias teorias e concepções foram elaboradas, todas elas trazendo uma visão de mundo, de educação e de Educação Física. A diversidade de suas filiações teóricas e metodológicas aproximam-se na contraposição às tendências militaristas, esportivistas e no combate às teses eugenistas e racistas que impregnam tais tendências. Entre elas estão a Abordagem Desenvolvimentista, Psicomotricidade, Construtivista, da Promoção da Saúde, Crítico-superadora e a Crítico-emancipatória, de acordo com Bracht (1999).

Destaca-se a tendência crítico-emancipatória, por ser recorrente nos artigos analisados. Foi elaborada por Elenor Kunz, fundamentando-se em Habermas, na teoria da ação comunicativa e na abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty. Tem no movimento humano a base de sua compreensão dos processos educativos, pois o movimento traz consigo o fundamento do “ser no mundo” (HERMIDA, MATA, NASCIMENTO, 2010). A tendência crítico-superadora será tratada no próximo capítulo deste trabalho.

A produção de novas concepções de Educação Física escolar reporta-se ao momento em que a sociedade brasileira, comprometida com a construção democrática, propunha ações que expressassem o avanço e o fortalecimento dos direitos humanos, dos processos de inclusão e da ampliação das conquistas da classe trabalhadora. Em meio ao efervescente contexto político e à preocupação com a educação pública, Saviani (2013a) discorre sobre a organização e mobilização do campo educacional nos

finais da década de 1970 e toda a década de 1980, momento em que a abordagem crítico-superadora foi elaborada. Para o autor,

Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de se construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados (SAVIANI, 2013a, p. 402).

Essa intensa movimentação em âmbito social e educacional, marca também a significativa circulação das ideias pedagógicas no país, bem como a intensificação das produções acadêmicas.

Pelo avanço do processo de organização e pelo aumento da produção científica e de sua divulgação, a área da educação atingiu, na década de 1980, um nível de amadurecimento que lhe possibilitou a conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica representada pela SBPC e pelas agências federais de fomento à pesquisa e ao ensino: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), CAPES e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). O mesmo ocorreu com as fundações de amparo à pesquisa dos diferentes estados, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPRGS) etc. Se em 1981 a educação, no CNPq, integrava o Comitê de Ciências Humanas, tendo um representante ao lado daqueles da filosofia, letras, psicologia e artes, em 1982 passou a ter dois representantes, em 1983, três e em 1984 foi criado o Comitê de Educação, instalado em 1985, com cinco membros representando a área (SAVIANI, 2013a, p. 407-410).

No contexto de ampla difusão e reconhecimento dos estudos educacionais pelas grandes agências de fomento à pesquisa e ao ensino, Saviani (2013a) afirma que, dentre as revistas criadas nesse período, as que mais se destacaram foram a revista *Educação e Sociedade*, ligada ao CEDES e a revista da ANDE. Sendo que a primeira abordava, desde o início, diversos temas educacionais, sobressaindo à época discussões sobre a graduação e a pós-graduação no Brasil e, particularmente, a preocupação com o professor, sua formação e compromisso técnico e político; e a segunda ressaltava a preocupação com a educação pública, enfatizando questões relacionadas aos ensinos de 1º e 2º graus, hoje educação básica.

Para o autor (2013a, p. 402), “do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920”, momento das reformas educacionais estaduais e da

sistematização de experiências educativas que redundariam no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932<sup>12</sup>. A área da Educação Física, em intrínseca relação com o debate educacional, acabou incorporando pressupostos teóricos que viriam embasar propostas críticas de formação e atuação do professor de Educação Física na escola. A análise das relações entre Educação Física e pedagogias críticas foi realizada por Hermida, Mata e Nascimento (2010), tomando como referência para discussão a abordagem crítico-superadora e a pedagogia histórico-crítica.

Inicialmente tais autores resgatam a discussão proposta por Dermeval Saviani em *Escola e democracia*, no qual o autor discute os aportes teóricos para a educação, dividindo-os em dois grupos: as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas, relacionando-as à questão da marginalidade, à medida que à época da 1ª edição do livro, 1983, os dados educacionais sobre a evasão escolar indicavam que cerca de 50% dos alunos se evadiam da escola em condições de semianalfabetismo e um grande número de pessoas nem tinham acesso à escola.

No âmbito desta problemática é que Saviani analisa os princípios que orientam as teorias pedagógicas quanto ao problema da marginalização. No conjunto das teorias não críticas, pedagogia nova, pedagogia tradicional e pedagogia tecnicista, a educação é concebida como “um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” e, no grupo das teorias crítico-reprodutivistas, teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista, os teóricos “entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (SAVIANI, 2012, p. 3).

A base para esta compreensão diz respeito a como cada grupo de teorias compreende a relação escola e sociedade: para o primeiro grupo a sociedade é vista em sentido harmonioso, voltada para a integração de seus membros. A marginalidade, desse modo, seria contingencial, passível de correção, inclusive pela educação que atuaria

---

<sup>12</sup> Na área da educação sobressaem os movimentos docentes voltados para a consolidação não apenas de associações científicas e dos sindicatos, mas de movimentos sociais e fóruns comprometidos com a ampliação da escola pública de qualidade, gratuita e laica. “Os anos de 1980 inauguram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (Anede), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), surgidos respectivamente, em 1979, 1977 e 1978” (SAVIANI, 2013a, p. 403). É necessário reportar-se à organização de trabalhadores que firmou, já em 1989, a Confederação de Professores do Brasil (CPB) que mais tarde mudou de nome, mediante aprovação no Congresso para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Os professores do ensino superior seguiram o mesmo caminho, sendo que em 1981 foi fundada a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES). Todas essas entidades transformaram-se em sindicatos e filiaram-se a uma central nacional, formando a Central Única dos Trabalhadores (CUT), segundo Saviani (2013a).

como um instrumento “para promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade” (SAVIANI, 2012, p. 4). A educação, neste conjunto de teorias, é compreendida como independente da sociedade, tendo um papel essencial para evitar a desagregação social e para a “construção de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 2012, p. 4).

Para o segundo grupo de teorias, teorias crítico-reprodutivistas, a sociedade é compreendida como um sistema de classes antagônicas, intrinsecamente conflituosa, engendrada pela materialidade da organização social. A marginalidade, no âmbito das relações sociais antagônicas, é compreendida como uma produção social à medida que a classe que detém o poder se apropria da riqueza produzida socialmente e passa a exercer o domínio, relegando à condição de marginalizados aqueles que não acessam tal riqueza. A educação é compreendida em sua relação de dependência com a sociedade que produz os marginalizados e, por isso, não só legitima a marginalização como a reforça, convertendo-se em “fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar” (SAVIANI, 2012, p. 5).

A análise de Saviani permite compreender em que medida a escola, na sociedade vigente, é seletiva e excludente, passando-se de

[...] um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas (SAVIANI, 2012, p. 29-30).

Na proposição do autor, a escola é uma produção histórica, passível de ser transformada pela ação intencional do homem. Apesar de determinada socialmente, tal condição é incontornável, pode-se, sem incorrer no idealismo e voluntarismo, alerta o autor, elaborar uma teoria pedagógica voltada para o interesse dos dominados, dos marginalizados, uma teoria crítica. Esta teoria

impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 2012, p. 30).

Alertava Saviani, à época, para as armadilhas que poderiam ser produzidas pelos que detinham o poder, tendo em vista os mecanismos adaptativos que seriam acionados para confundir os interesses dos dominantes aos interesses dos dominados. Dermeval Saviani dava os primeiros passos para a elaboração do que viria a se constituir, mais tarde, na pedagogia histórico-crítica, sendo, neste momento, a efetivação do diálogo entre tal pedagogia e o conjunto de autores que elaboraria a abordagem crítico-superadora.

Hermida, Mata e Nascimento (2010) referem-se às pedagogias críticas ou contra-hegemônicas como aquelas teorias que buscam o interesse dos dominados e reivindicam outra sociedade, fundada na igualdade. As pedagogias contra-hegemônicas são explicitadas em uma obra mais atual de Saviani, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, publicada pela Editora Autores Associados, em 2013a. Trata-se de um conjunto de teorias elaboradas nos anos de 1980, no momento em que prefeitos e governadores assumiam seus cargos, eleitos democraticamente e por partidos de oposição, quando a sociedade se movimentava na luta pela eleição direta para presidente da República e em que movimentos, associações e instituições eram criados objetivando a democratização social, conforme já mencionado acima. Um marco importante deste processo foi a promulgação da Constituição Federativa do Brasil, em 1988, a chamada *Constituição Cidadã*.

As pedagogias críticas são produzidas neste momento e expressam o compromisso com a classe trabalhadora, mas apresentam distinções teóricas significativas. Saviani (2013a) as classifica em duas modalidades: a primeira traz como referência principal a “concepção libertadora” de Paulo Freire e secundariamente as ideias anarquistas, tendendo a minimizar a importância da educação escolar; a segunda, com base no marxismo, inclui diferentes abordagens: uma com visão liberal em que o marxismo restringe-se à crítica das desigualdades sociais e à defesa do acesso e permanência na escola com os mesmos padrões de qualidade e outra que busca a compreensão do método materialista dialético e se contrapõe à visão liberal. As teorias marxistas têm em comum a defesa radical da escola pública.

Tanto a primeira como a segunda tendência esboçaram propostas no sentido de contribuir para a transformação social. No âmbito da primeira, Saviani (2013a) apresenta as pedagogias da “educação popular”, voltadas para a educação do povo, tendo como eixo principal de organização os movimentos populares, enfatizando a categoria “povo” e não a categoria “classe”; as pedagogias da prática que, ao contrário

da anterior, de concepção libertária, lidam com o conceito de classe, valorizando o saber prático e tendo como referência Miguel G. Arroyo e Maurício Tragtenberg.

Em relação à segunda tendência, são citadas: pedagogia crítico-social dos conteúdos, formulada por José Carlos Libâneo, centrada na defesa da democratização da escola pública. Vincula-se às questões da Didática em uma perspectiva crítica e a diferentes autores de matriz marxista como Snyders, Manacorda e Leontiev; pedagogia histórico-crítica em que o livro *Escola e democracia* pode ser lido como um “manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não-reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984” (SAVIANI, 2013a, p. 420-421). Conforme o próprio autor, a pedagogia histórico-crítica tem como base epistemológica o marxismo, com grande afinidade teórica com a psicologia histórico-cultural.

Para a pedagogia histórico-crítica, o processo educativo visa formar o indivíduo singular em relação recíproca com a condição humana, produzida historicamente e, nesse sentido, “é entendida como mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2013a, p. 422). O método pedagógico indica, como ponto de partida e de chegada, a prática social em que aluno e professor problematizam questões, expressando-se na identificação de questões inerentes à prática social no momento da problematização, a compreensão e a solução das questões suscitadas no momento da instrumentalização e o que pode ser compreendido como incorporação do conhecimento, no momento da catarse, em que a prática social é compreendida em suas múltiplas determinações. Trata-se de “momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (SAVIANI, 2012, p. 74) e não sequenciados aos moldes dos passos do ensino propostos por Herbart, por exemplo.

Após desenvolver a discussão sobre as pedagogias contra-hegemônicas com ênfase à pedagogia histórico-crítica, Hermida, Mata e Nascimento (2010) situam a Educação Física no contexto das pedagogias críticas no Brasil. Indicam que nos anos de 1970 a Educação Física apresentava-se como elo entre esporte e nacionalismo, focando suas ações na busca de talentos esportivos. A escola era vista como um potencial celeiro de atletas. Esta concepção se altera à medida que, nos anos de 1980, os processos educativos e a escola vão sendo problematizados no sentido de construir relações efetivamente democráticas.

Na área da Educação Física, conforme já mencionado, referências sociais e políticas são incorporadas ao debate acerca de questões suscitadas à época quanto à

própria área, seu sentido e finalidades, engendrando diferentes propostas com distintas filiações teóricas. Corroborando a compreensão de teoria crítica explicitada por Saviani, as teorias críticas em Educação Física também propunham-se a intervir na realidade, tendo em vista a superação das desigualdades sociais. De acordo com os autores, o materialismo dialético “chegou à Educação Física através das influências do professor Saviani” (HERMIDA, MATA, NASCIMENTO, 2010).

Ainda que o estudo sobre a *abordagem crítico-superadora* e sua relação com a pedagogia histórico-crítica seja realizado no segundo capítulo deste trabalho, indica-se neste momento as aproximações entre esta *abordagem* e a referida pedagogia, que vão orientar a leitura do próximo capítulo, quando esta discussão será retomada. De acordo com os autores, as aproximações são assim explicitadas:

- A proposta de constituir uma pedagogia/abordagem que avance para além das teorias da reprodução e possa contribuir no processo de transformação social;
- A opção em favor da classe trabalhadora;
- A organização do conhecimento de forma a possibilitar ao aluno se apropriar do conhecimento historicamente construído e acumulado pela humanidade;
- Ter como base epistemológica o materialismo histórico-dialético;
- Assumir do ponto de vista ideológico, a busca pela superação das desigualdades que caracterizam as sociedades divididas em classe (HERMIDA, MATA, NASCIMENTO, 2010, p. 8-9).

Estas aproximações é que permitem designar a abordagem crítico-superadora de histórico-crítica.

Silva (2013), em sua dissertação de mestrado, investiga, por meio de uma pesquisa bibliográfica, as apropriações da pedagogia histórico-crítica pela Educação Física. Ele identificou, nesta pesquisa, vários artigos que discutem as aproximações entre a pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora. Logo na introdução do trabalho indica que as primeiras aproximações ocorreram por meio da formação acadêmica de profissionais da Educação Física no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, em educação. O autor lembra que Paulo Ghiraldelli Júnior, com graduação em Educação Física e orientando de doutorado de Dermeval Saviani no programa da PUC-SP, nos anos de 1980, foi um dos primeiros a estabelecer uma aproximação entre teoria pedagógica e Educação Física.

À época propôs, de modo incipiente, uma “pedagogia crítico-social dos conteúdos de Educação Física”, referência mais próxima à tendência crítica proposta

por José Carlos Libâneo. Cita, ainda, o fato de Lino Castellani Filho ter estudado na PUC-SP entre 1983 a 1988 e Carmem Lucia Soares, entre 1985 e 1990, tendo sido ambos alunos de Dermeval Saviani e Paulo Freire, o que certamente influenciou na elaboração da abordagem crítico-superadora. Não por acaso, a “pedagogia libertadora”, ao lado da pedagogia histórico-crítica, é referência teórica da abordagem crítico-superadora, questão a ser discutida no capítulo 2 deste trabalho.

De acordo com Silva (2013), a primeira elaboração sistematizada em livro, indicando claramente a aproximação entre a pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora, foi a obra do Coletivo de Autores. As aproximações, segundo a pesquisa do autor, ressoam os desafios das práticas educativas, especialmente sobre como efetivá-las em uma perspectiva transformadora na escola. No próximo capítulo discute-se esta abordagem, tendo como finalidade principal indicar como a metodologia de ensino pode contribuir para a transformação social no âmbito escolar.

## CAPÍTULO II

### ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a abordagem *crítico-superadora*, referência no campo da Educação Física escolar, gestada em momento emblemático de defesa da escola pública e gratuita no âmbito da abertura democrática, nos anos de 1980. Expõe-se, inicialmente, o momento de elaboração da abordagem e seus autores para, a seguir, discutir em que medida esta abordagem marca uma ruptura temática, política e pedagógica no ensino de Educação Física. A obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicada no ano de 1992, expressa a síntese das elaborações de um conjunto de seis intelectuais da área: Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, tendo sido intitulado por eles mesmos como Coletivo de Autores.

O ponto de partida para a elaboração da obra foi dado por Lino Castellani Filho, à época assessor da Secretaria de Esporte, Lazer e Recreação da cidade de São Paulo. Nesse período ele já havia defendido sua dissertação de mestrado, “Educação Física no Brasil: a história que não se conta”, que seria referência para a área, especialmente em relação à história da Educação Física. Convidado por José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, que estavam coordenando uma “coleção voltada para a *formação do magistério*, direcionada ao tema da *Metodologia de Ensino 1º e 2º Graus*” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 189), Castellani Filho aceitou o convite e, então, organizou a equipe de trabalho para elaboração da referida obra. Todos os autores já eram engajados na área da Educação e Educação Física, atuando em secretarias de educação, universidades públicas, desenvolvendo pesquisas e/ou projetos em suas áreas de formação.

No contexto de constituição da obra, destaca-se a importância pernambucana para sua elaboração, pois dos seis autores, quatro deles trabalhavam no estado de Pernambuco naquele momento, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior<sup>13</sup>. A

---

<sup>13</sup> Carmem Lúcia Soares no Departamento de Educação Física da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Celi Taffarel estudou e trabalhou no curso de Educação Física da UPE. Maria Elizabeth Varjal integrou o grupo dirigente da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco. Micheli Escobar também trabalhou na mesma secretaria do estado de Pernambuco, onde coordenou a reestruturação da disciplina de Educação Física para as escolas da rede pública.

proposta curricular, seus fundamentos e proposições metodológicas, discutidos à frente, têm como referência os estudos que foram realizados na Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco, entre os anos de 1987 e 1991. Desse modo, “a experiência pernambucana argumenta sobre as conceituações tradicionais e conservadoras de currículo [...]” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 28), ou seja, por meio de estudos, investigações, pesquisas e análises foi possível construir uma crítica visando superar as características tradicionais e conservadoras na área da Educação Física.

Justo (2012) afirma que Vários Autores (2012) utilizou como referência o currículo da Secretaria de Educação Cultura e Esporte de Pernambuco, mais especificamente o livro *Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública*. Esta obra serviu como uma das bases principais para a discussão e organização do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, tanto em relação à produção e organização dos conteúdos quanto às formas de se trabalhá-los nos diferentes ciclos do processo de ensino-aprendizagem<sup>14</sup>.

As ações educativas que inspiraram a obra ocorreram no período do governo de Miguel Arraes (1987-1990), momento em que a Secretaria “[...] apresentou uma nova proposta curricular de organização do pensamento sobre o conhecimento. Representa um esforço de teorização que privilegia a organização curricular em Ciclos de Escolarização Básica e aponta para a necessidade de se rever o sistema de seriação” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 35).

O esforço para propor e consolidar uma nova perspectiva de currículo e processo de ensino-aprendizagem em Educação Física é tributário da intensa atividade das professoras que participaram do Coletivo de Autores, em especial a professora Maria Elizabeth Varjal e Micheli Escobar, pois ambas integravam o diretório da Secretaria responsável pelos assuntos educacionais do estado de Pernambuco<sup>15</sup>. Há que se ressaltar que a participação efetiva do estado de Pernambuco na gestação e, especialmente, na consolidação e difusão da *abordagem crítico-superadora* permanece na atualidade.

O estado tornou-se referência no país, o que pode ser verificado pela recorrência de publicações de trabalhos científicos que discorrem sobre essa proposta de Educação

---

<sup>14</sup> Houve um momento em que na obra foi discutida a questão do treinamento esportivo, destacando-se o trato com o conhecimento ginástica, Vários Autores (2012, p. 79) citam a experiência que foi realizada com uma professora “integrante da equipe pedagógica do Departamento de Educação Física da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Pernambuco. A aula foi ministrada a alunas de uma classe de 7ª série de uma escola da rede pública, com idades entre 13 e 16 anos”.

<sup>15</sup> Vale a pena ressaltar que Varjal tinha acabado de realizar seu mestrado na Universidade de Pernambuco, com uma discussão sobre a democratização da escola e, Escobar era a coordenadora responsável por esse movimento de reestruturação da Educação Física naquele estado.

Física escolar. Corrobora esta afirmativa os resultados dos trabalhos apresentados nesta dissertação, expostos e discutidos no terceiro capítulo, no qual são apresentados trabalhos atuais sobre a *abordagem crítico-superadora*, publicados principalmente por professores da Universidade de Pernambuco, tendo várias participações de Marcílio Souza Júnior, professor do Programa de Pós-graduação em Educação Física desta Universidade. Ele fez seu estudo de mestrado sob orientação de Celi Taffarel, quando a mesma trabalhava nesta universidade, atualmente ela é professora da Universidade Federal da Bahia.

Constata-se que Pernambuco foi e ainda é um estado referência em relação à *abordagem crítico-superadora*, seja pela sua importante função de estado precursor, seja pela atividade acadêmica atual, sendo uma das mais atuantes regiões em relação a essa proposta de Educação Física, tão importante para a educação e para a sociedade brasileira. Outra fonte importante para o fortalecimento da *abordagem crítico-superadora*, também oriunda do estado do Pernambuco, é o Grupo ETHNÓS, Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte – Laboratório de Estudos Pedagógicos (LAPED) – Escola Superior de Educação Física (ESEF), da Universidade de Pernambuco, que, no momento da elaboração e publicação da segunda edição da obra, era coordenado pelo professor Marcílio Souza Júnior.

O Grupo tinha o intuito de “buscar a compreensão do *Coletivo de Autores* acerca do sentido e significado da presença do *Metodologia do Ensino de Educação Física* no universo da educação física a quase duas décadas” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 9, grifos no original). Para o grupo Ethnós, o grande mérito da obra foi “o posicionamento político e acadêmico de cada um de seus autores, assim como de todos numa unidade, perante a elucidação da dimensão histórico-social da cultura corporal” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 119). A par dos possíveis limites, o grupo posiciona-se favoravelmente à proposta:

Continuamos a acreditar, fundamentar, argumentar, defender e elaborar a Educação Física Crítico-Superadora, por compreender que a obra traz contribuições ímpares para o objeto de estudo específico da Educação Física na escola, elucidando os sentidos e significados em tratar os diferentes temas da Cultura Corporal, como expressão de sua linguagem (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 119).

Em sua 2ª edição, revista<sup>16</sup>, a obra traz entrevistas que o grupo Ethnós, então coordenado por Marcílio Souza Júnior, realizou com os seus seis autores da obra. Essas entrevistas foram realizadas após quase duas décadas da primeira edição, orientadas por quatro temáticas entregues a cada um dos autores, envolvendo o processo de elaboração do livro, a contribuição de cada um para a obra, possíveis avanços da abordagem desde sua primeira edição e o posicionamento crítico em relação ao proposto. Ao longo deste capítulo serão trazidos excertos destas entrevistas que, em seu conjunto, expressam um momento emblemático para se apanhar aproximações e distanciamentos entre os autores desde o momento da elaboração da abordagem e que se explicitam claramente nas entrevistas.

## **2.1 Ruptura temática, política e pedagógica**

A *abordagem crítico-superadora*, em suas bases marxistas, indica o compromisso da Educação Física com um novo projeto societário. Não por acaso, encontra-se na referida obra a seguinte afirmativa: “Nas sociedades de classe, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 25). Enquanto os proprietários comprometem-se com a manutenção do *status quo* e de sua hegemonia como classe dirigente, veiculando seus interesses e seus valores como se fossem universais, os trabalhadores lutam por condições de vida dignas, tendo como interesse histórico a luta pela transformação social (VÁRIOS AUTORES, 2012).

Desse modo, uma das premissas básicas da *teoria crítico-superadora* é a de desenvolver nos alunos a consciência de classe e o discernimento de seu papel na sociedade. Em meio aos conflitos político-ideológicos, o sentido da formação é que os alunos se tornem indivíduos atuantes na sociedade, mediante uma formação crítica na escola. Trata-se de desenvolver, nos alunos, “condição objetiva para sua construção de consciência de classe e para seu engajamento deliberado na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 41).

Reconhece-se, desse modo, que a obra de Vários Autores (2012) marca uma ruptura temática, política e pedagógica em relação à compreensão do objeto da

---

<sup>16</sup> Trata-se da 4ª reimpressão, da 2ª edição de 2009.

Educação Física e suas implicações para o ensino na escola. Essa ruptura foi marcada pela crítica e superação da abordagem de ensino centrada no desenvolvimento da aptidão física e no tecnicismo<sup>17</sup>, caracterizada por aulas que implícita ou explicitamente promoviam uma divisão entre os alunos, separando aqueles que eram bem sucedidos em determinados movimentos, práticas corporais ou modalidades esportivas daqueles que não apresentavam um resultado “satisfatório”. Do ponto de vista da crítica, efetivou-se a superação de ações pedagógicas voltadas para o reconhecimento do mais forte, mais rápido, mais alto, em consonância com os processos de sociabilidade capitalista.

A *abordagem crítico-superadora*, no âmbito das reivindicações por uma escola pública, universal, laica e de qualidade foi, conforme já mencionado, uma resposta pedagógica e política a um momento muito fértil de redemocratização no Brasil. “Vivíamos à época uma ascensão dos movimentos de luta e de ‘abertura democrática’. Surgem novos governos que buscavam implementar outras políticas sociais e educacionais” (TAFFAREL, 2012, p. 158)<sup>18</sup>. A par os diferentes posicionamentos teóricos e políticos, unia-os a preocupação com a escola pública (SAVIANI, 2013a).

Trata-se de uma concepção de Educação Física intimamente relacionada às aspirações sociais daquele contexto histórico de pós-ditadura militar no Brasil, constituindo-se em uma resposta da Educação Física a todo um fértil movimento social que se constituía naquele tempo histórico. Em sua entrevista Soares (2012) indica que

É a década de 1990, sem dúvida, que vai trazer para a Educação Física brasileira propostas de trabalho voltadas às escolas pautadas, apoiadas em teorias sociais e tendo como suporte as ciências humanas, a educação e as artes, e isso representou um grande avanço porque até então nós tínhamos o predomínio do referencial oriundo das ciências biológicas em suas expressões no desenvolvimento motor, na aprendizagem motora, na psicomotricidade, e também no construtivismo piagetiano. Essas eram obras que se pautavam por uma análise biológica do desenvolvimento e entendiam o conhecimento da Educação Física escolar como o aumento do acervo do alfabeto motor ou uma melhoria das capacidades e habilidades (SOARES, 2012, p. 175).

Escobar (1995) considera que a *abordagem crítico-superadora* “assume um projeto histórico socialista”, afirmando as premissas básicas constitutivas dessa teoria que objetivam a radical transformação social.

---

<sup>17</sup> “Na verdade, em 1992, nos juntamos como um grupo de professores defensores de uma perspectiva teórica progressista que visava superar o tecnicismo que, desde os anos de 1970, impregnava a educação em geral e a Educação Física em particular, cujas bases se fundamentavam no objetivo de desenvolvimento da aptidão física” (ESCOBAR, 2012, p. 122).

<sup>18</sup> Relato de Celi Taffarel.

A partir dessa posição, uma educação ‘transformadora’ pode ser tida como tal, somente, quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em considerando a realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária a base das suas transformações. Como revolucionária, essa educação só pode ser vinculada a uma Pedagogia claramente socialista que se alicerça no materialismo histórico dialético e no marxismo como concepção de homem e de história comprometidos com a práxis revolucionária (ESCOBAR, 1995, p. 92, grifos no original).

Bracht (1986, p.66), ao discorrer sobre paradigma de Educação Física, naquele momento histórico, afirma que

[...] a tarefa que se impõe parece-nos ser a de desenvolver uma pedagogia desportiva que possibilite aos indivíduos pertencentes às classes dominadas, aos oprimidos, o acesso a uma cultura esportiva desmistificada. Permitir ou possibilitar através desta pedagogia que estes indivíduos possam analisar criticamente o fenômeno esportivo, situá-lo e relacioná-lo com todo o contexto sócio-econômico-político e cultural.

A ruptura temática e política efetivou-se, principalmente, pela concepção de história que orienta a proposta do Coletivo de Autores. Esta concepção tem por base, entre outros, os princípios da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, sobretudo os textos elaborados nas décadas de 1980 e 1990. Trata-se de uma abordagem que tem na história as bases de sua elaboração. A historicidade é uma premissa básica da *abordagem crítico-superadora*, ressaltando que é por meio dos condicionantes históricos, por meio do trabalho, da atividade humana consciente, por meio da práxis, que o indivíduo pode se emancipar, tornar-se crítico e ativo na sociedade. A historicidade em relação com

O conteúdo do ensino, obviamente, é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas. No entanto, essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Essa compreensão deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas.

O ensino da educação física tem também um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 41).

A capacidade humana de criar e recriar, de destruir e construir, é abordada nessa concepção de conhecimento. Pois, se o atual modo de produção foi capaz de ser constituído mediante as relações sociais históricas, ele também pode ser transformado e

superado. Constata-se, nesta concepção de história, a presença dos princípios da pedagogia histórico-crítica, indicados no primeiro capítulo deste trabalho e que neste momento serão desenvolvidos. Dermeval Saviani, na lide com sua disciplina, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, no início dos anos de 1990, constata que “até então o problema da dialética na educação não se havia colocado no Brasil de forma explícita e sistemática” (SAVIANI, 2013b, p. 59).

Para o autor,

[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2013b, p. 80).

A premissa de que todo indivíduo é um ser histórico e culturalmente constituído é a base da pedagogia histórico-crítica e tem no trabalho seu eixo epistemológico central.

Sabe-se que o que caracteriza o homem é o fato de ele necessitar continuamente produzir a sua existência. Em outros termos, o homem é um ser natural peculiar, distinto dos demais seres naturais, pelo seguinte: enquanto estes em geral – os animais inclusive – adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades. (...) Eis a razão pela qual o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades (SAVIANI, 2013b, p. 80-81).

Em contato com a natureza o homem é transformador e ao mesmo tempo é transformado. É de acordo com o processo de mediação, na relação homem-mundo e homem-homem, por meio da atividade, do trabalho, que o indivíduo se humaniza, torna-se um sujeito ativo e pensante. O ser humano não é uma tábula rasa que, ao nascer os mais velhos irão imprimir sobre ele suas características, opiniões e opções, de modo automático, tão pouco ao nascer o homem já possui sua personalidade formada que no decorrer de sua vida será apenas estimulada. “Agindo sobre a natureza, ou seja,

trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano” (SAVIANI, 2013b, p. 81).

Desse modo, o termo pedagogia histórico-crítica expressa

[...] o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2013b, p. 76).

De acordo com esta compreensão, “os conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente” (SAVIANI, 2013b, p. 123). Para a elaboração de tal pedagogia o autor dialogou com diferentes teorias, veiculadas na década de 1970, no Brasil, especialmente com Bourdieu e Passeron e a obra *A reprodução*, Althusser com *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado* e com Baudelot e Establet, com o livro *A escola capitalista na França* de 1971. Estas teorias analisavam criticamente as relações entre escola e sociedade e, ainda, explicitavam claramente os processos de reprodução da desigualdade social no âmbito escolar, daí a designação “teorias crítico-reprodutivistas”.

É imprescindível reafirmar que essas teorias fazem a crítica à escola vigente, servindo de base para os estudos e discussões que se fortaleciam em contraposição ao regime militar. As ações oficiais indicavam “uma política de ajustamento dos aparelhos ideológicos do Estado utilizados como instrumentos de controle da sociedade, visando a perpetuar as relações de dominação vigente” (SAVIANI, 2013b, p. 114). Os embates contra a ditadura já indicavam a necessidade de se encontrar uma alternativa no campo educacional e, de acordo com o autor, as teorias crítico-reprodutivistas, apesar de férteis à crítica à escola, não seriam esta alternativa.

Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e suas transformações. Então, a expressão *histórico-crítica*, de certa forma, contrapunha-se a *crítico-reprodutivista*. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história (SAVIANI, 2013b, p. 119).

A educação nessa perspectiva é uma instância de mediação,

[...] no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformações das relações sociais (SAVIANI, 2013b, p. 121).

No âmbito dos pressupostos de uma educação crítica, Saviani (2013b), em relação ao sentido das disciplinas escolares afirma

[...] que a divisão do conhecimento em disciplinas corresponde, de certo modo, ao momento analítico, é preciso considerar a questão da síntese, isto é, a articulação das disciplinas numa visão de totalidade, o que envolve o problema de se determinar mais precisamente em que grau as disciplinas são necessárias e em que grau são resultantes de uma estrutura social centrada na divisão do trabalho. Se considero a diferenciação por disciplinas, no campo do conhecimento, da ciência, e também na educação, como a reprodução da divisão do trabalho que se dá no processo produtivo, à medida que tento superar essa divisão e chegar a uma produção coletiva, também estou procurando caminhar na mesma direção de chegar ao conhecimento produzido coletivamente, a um conhecimento global, articulado numa visão de totalidade, superando as especializações (SAVIANI, 2013b, p. 123).

É esta visão de historicidade que orienta a proposta do Coletivo de Autores, uma síntese que se expressa no *Metodologia do Ensino da Educação Física*, em sua organização curricular e abordagem metodológica. Neste momento do texto discute-se os principais pontos indicados pelo Coletivo de Autores que orientam a metodologia, deixando a questão do currículo para o capítulo três desta dissertação.

## **2.2 Sobre a metodologia de ensino e os elementos da cultura corporal**

Como ponto de partida desta análise salienta-se o relato de experiência de Madlener e Pereira Neto (2009, p. 7213) que destacam um dos maiores desafios das propostas críticas: “os aspectos metodológicos da prática pedagógica”. Nos artigos analisados, tal desafio é tratado, dentre outros, como a passagem do macro para o micro, da sociedade para a escola. Apesar deste desafio, a *abordagem crítico-superadora* indica, ao professor de Educação Física, formas de propor e organizar intervenções

pedagógicas, particularmente quanto à noção de historicidade dos elementos da cultura corporal e à avaliação.

Ao propor uma metodologia do ensino da Educação Física, o Coletivo de Autores indica diretrizes para a prática pedagógica, destacando-se a discussão sobre o currículo que implica a organização das disciplinas e dos conteúdos, incluindo o projeto político pedagógico. Para esta discussão, os autores buscam na história a trajetória da presença da Educação Física na escola, indicando a preocupação com a inclusão de atividades físicas para escolares, já no século XVIII, defendida, por exemplo, por Rousseau e Pestalozzi. Propunham-se escolas de ginásticas, especialmente na Alemanha, que se difundiriam para outros países europeus e americanos, conforme já indicado neste trabalho.

Nos anos iniciais do século XX, a *gymnastica*, primeiro nome dado Educação Física no Brasil, já era difundida sob as bases do higienismo e do militarismo, ressoando as explicações higienistas, o chamado *esportivismo* e seus vínculos com o tecnicismo, predominantes nas décadas de 1970 e 1980. Tais explicações prevaleceram até o momento em que a área educacional buscou as bases críticas para sua reflexão e ação educativas e escolares.

Além da oposição à perspectiva do desenvolvimento da aptidão física, os autores da *abordagem crítico-superadora* contrapunham-se às tendências renovadoras em Educação Física, a psicomotricidade e a perspectiva humanista. A questão a se pensar é saber o porquê de o Coletivo de Autores se contraporem aos movimentos renovadores<sup>19</sup>. Para o conjunto de autores, a psicomotricidade, fundamentada na Psicocinética de Le Boulch, parte de uma “concepção dualista de homem” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 54).

De acordo com a leitura desses autores, a psicocinética não é um método de educação física, mas uma teoria geral que visa à formação do homem por meio do movimento, privilegiando o estímulo ao desenvolvimento psicomotor, destacando a “estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 54). Há uma ênfase no exercício que promoveria mudanças subjetivas e comportamentais. A principal crítica feita pelo Coletivo de Autores a essa perspectiva é ao que “denota-se, assim, o caráter idealista da concepção, pois lhe falta a perspectiva

---

<sup>19</sup> Será destacada nessa passagem, somente a Psicomotricidade e a Educação Física Humanista, pois ambas são discutidas pelo Coletivo de Autores em sua obra.

dos condicionantes histórico-sociais da educação” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 54-55), ou seja, é considerada uma perspectiva a-histórica de formação humana.

A Educação Física Humanista, por sua vez, segundo Vários Autores (2012, p. 55), caracteriza-se “pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas”. Os fundamentos da pedagogia humanista foram formulados por “Vitor Marinho de Oliveira no livro intitulado Educação Física Humanista, no qual o autor se baseia teoricamente na psicologia humanista de Maslow e Rogers” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 55). Por mais que a contraposição à psicologia comportamentalista seja um ponto positivo dessa perspectiva, Vários Autores (2012, p.55) ressalta que,

Essa perspectiva teórica é aquela que desloca a propriedade dada ao produto para o processo de ensino, introduzindo o princípio do ensino, ‘não diretivo’. Situa os objetivos no plano geral da educação integral, onde o conteúdo passa a ser muito mais instrumento para promover relações interpessoais e facilitar o desenvolvimento da natureza, ‘em si boa’, da criança.

A Educação Física Humanista enfatiza a formação de um homem a-histórico e distante de um compromisso com a transformação social. Ainda que possa promover as relações interpessoais dos alunos, não desenvolve a compreensão de um ser pertencente a uma classe social. Para o Coletivo, a abordagem pode ser entendida como uma pedagogia que visa apaziguar o indivíduo em sua condição social, comprometendo-se com o desenvolvimento da boa natureza do mesmo.

Outra perspectiva que, segundo Vários Autores (2012), pode ser localizada, dentro da vertente humanista, é a do Esporte Para Todos, que veio a se contrapor aos propósitos do esporte de rendimento. Trata-se de uma perspectiva fundamentada, dentre outros, nos estudos e pesquisas de J. Dieckert, veiculada na obra intitulada “Metodologia esportiva e psicomotricidade”, publicada em 1987.

Essa concepção de Esporte Para Todos, se impregna de uma antropologia, que coloca a autonomia do ser humano no centro. Não é o esporte que faz o homem, mas o homem que faz o esporte, ele determina o que, como, onde, quando, por quanto tempo, com quem, sob que regras, com que objetivos, sob que condições o pratica (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 55).

Pode-se perceber uma visão diferenciada de Educação Física e de esporte nessa perspectiva, à medida que indica certa autonomia do indivíduo frente ao esporte,

salientando-se que o homem é quem produz o esporte e não o contrário. Todavia, a crítica do Coletivo de Autores, sobre essa perspectiva, diz respeito, em última instância, à sua concepção de educação desvinculada do interesse de classes.

A corrente do Esporte Para Todos informada por essa nova antropologia poderia ser situada também dentro do que Libâneo (1985: 25) denomina de ‘tendência liberal não diretiva’ na qual o ‘social’ é entendido como uma extensão do individual, ou seja, trata-se de desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade, a fim de inserir-se de maneira positiva no meio social já dado. Deve-se reconhecer os limites a serem superados também nessa concepção, limites estes que desconsideram os conflitos de classe, onde interesses antagônicos se colocam no interior do processo educativo (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 55-56).

Constata-se que a principal diferença entre a *abordagem crítico-superadora* e as perspectivas dos movimentos renovadores, ressaltada na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, é quanto à ausência da perspectiva de classe em todas as perspectivas dos movimentos renovadores e uma visão dicotômica das relações entre indivíduo e sociedade. Desse modo, esses movimentos não vislumbram a transformação social, ponto essencial à *abordagem crítico-superadora*.

A *abordagem crítico-superadora* faz uma síntese, incorporando elementos do *velho*. Nesse sentido, é possível identificar elementos da Humanista (antropológica), como a concepção de educação num sentido amplo, visando uma formação de sentido integral do aluno, preservando-se a preocupação com as relações interpessoais, mas sem minimizar o conhecimento escolar. Da outra vertente da perspectiva humanista, Esporte Para Todos, mantém a autonomia do indivíduo em relação ao esporte, destacando sua capacidade de controlar e manter as condições objetivas para sua prática.

Entretanto, a concepção de Educação Física do Coletivo de Autores supera a tendência humanista à medida que vê o homem em suas relações recíprocas com a sociedade. Nesse sentido, é o homem, ao mesmo tempo, produtor e produto das práticas corporais e esportivas. Vários Autores (2012) identificou que o ensino de Educação Física na escola ilumina-se com a perspectiva da não-diretividade. No entanto, por seus limites, busca, nos pressupostos marxistas, fundamentos para embasar a metodologia de ensino. Esses pressupostos estão explicitados em sua visão de homem e de sociedade, situada no âmbito das classes sociais antagônicas e pela centralidade do conhecimento no processo educacional escolar.

Nesse sentido, o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 40-41).

Desse modo, a *abordagem crítico-superadora* apresenta-se como crítica negativa, opositiva ao *status quo*, pois se compromete com a superação e transformação do ensino da Educação Física em contraposição às abordagens funcionais às relações sociais vigentes. Para tanto, os autores tratam do conhecimento escolar em sua tríplice dimensão: diagnóstica (constatação e leitura dos dados da realidade), judicativa (explicita valores a partir de uma ética voltada para os interesses de uma classe social) e teleológica (finalidade: transformação da realidade).

A judicatividade dessa reflexão contribui para o desenvolvimento da identidade de classe dos alunos, quando situa esses valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos. Essa identidade é condição objetiva para construção de sua consciência de classe e para o seu engajamento deliberado na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 41).

Assim concebido, o conhecimento em Educação Física orienta-se pelo estudo da cultura corporal de modo a “apreender a expressão corporal como linguagem” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 62). Trabalhar com elementos da cultura corporal como o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, dentre outras, sobre as premissas da *abordagem crítico-superadora* implica um projeto político-pedagógico em que a escola, o professor e o aluno sejam concebidos em termos do projeto societário que se pretende construir.

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? Trata-se de compreender como o projeto político-pedagógico se realiza na escola, como se materializa no currículo (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 27-28).

Constata-se que o ato educativo não é neutro, ou seja, não existe neutralidade no processo pedagógico, seja qual for a proposta. O projeto político-pedagógico deve representar uma intenção, ser definido por todo professor e se expressar no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Trata-se de orientar as ações segundo “o projeto de sociedade e de homem que se almeja alcançar” (OLIVEIRA, 2017, p. 58, grifos no original). Esta concepção de projeto político-pedagógico reporta-se à

organização curricular e ao trabalho pedagógico que orienta-se por quatro ciclos de escolarização: da educação infantil ao 4º ano, que envolve o aprendizado da organização da identidade dos dados da realidade; do 5º ao 7º anos, iniciação à sistematização do conhecimento; 8º ao 9º anos, ciclo dedicado à ampliação da sistematização do conhecimento e o ciclo específico do ensino médio, que tem por objetivo o aprofundamento da sistematização do conhecimento (VÁRIOS AUTORES, 2012).

A defesa do trabalho, em Educação Física, por meio dos ciclos, está em consonância com as propostas engendradas nos anos de 1980. Naquele momento, a escola estava sendo pensada de uma forma que estivesse comprometida com a classe trabalhadora e, portanto, nesse campo, a escolaridade em ciclos já estava tornando-se presente. Segundo Pereira e Mendes (2010), a escola em ciclos estimula o professor a pensar sobre aspectos que vão além de sua disciplina, organizando o ensino de modo que busque atender a totalidade dos elementos da cultura corporal.

De acordo com Melo (2017, p. 140), “o trato pedagógico deste conhecimento, na perspectiva crítico-superadora, parte da lógica dialética que considera o conhecimento como resultado da atividade objetiva consciente do ser humano sobre a realidade objetiva”. A *abordagem crítico-superadora*, tendo como objeto a cultura corporal, afirma que o homem é um ser histórico e culturalmente constituído, assim como os elementos que compõem a cultura corporal como o jogo, a dança, o atletismo, a ginástica, entre outros.

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 43).

O movimento corporal, como uma linguagem social, diz do modo do sujeito se expressar e demonstrar as características de classe que o formou, que o socializou, que o constituiu enquanto ser histórico. Pois, de acordo com Vygotsky (2010, p. 286), “todos os reflexos condicionados do homem são determinados por aquelas interferências do meio que a ele são enviadas de fora. Uma vez que o meio social é por sua estrutura de

classe, naturalmente todos os novos vínculos trazem a marca desse colorido de classe do meio”<sup>20</sup>.

O Coletivo de Autores parte de uma perspectiva teórica que tem na reciprocidade da relação indivíduo-sociedade-escola a sua base de análise. Desse modo, contrapondo-se principalmente à tendência da Educação Física fundada no desenvolvimento da aptidão física que “tem contribuído historicamente para o interesse de classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 37), *a abordagem crítico-superadora*, fundamentada nos pressupostos marxistas, conforme acima exposto, propõe novas bases para uma nova abordagem da Educação Física e de seu ensino.

Nessa linha de pensamento, Justo (2012) afirma que a obra visa criticar e superar não somente as concepções conservadoras de Educação Física Escolar, mas também toda estrutura formada para a manutenção da ordem capitalista.

Pela leitura da obra, podemos dizer que a crítica e a superação nela defendidas podem não ser somente direcionadas às concepções conservadoras da Educação Física Escolar, mas também à sociedade burguesa. Portanto, criticar e superar as relações sociais capitalistas pode ser visto como base da proposta defendida pelo Coletivo (JUSTO, 2012, p. 50).

Constata-se que a *abordagem crítico-superadora* pretende sintetizar um movimento lógico e histórico intrinsecamente comprometido com a igualdade, com a escola pública e com o sentido de formação humana emancipatória. Como todo trabalho científico, essa obra foi alvo de muitas críticas e discussões ao redor de suas reflexões e afirmações, havendo assim um reconhecimento, pelos autores referentes, de lacunas deixadas quanto às aproximações e aos distanciamentos entre eles durante a elaboração do livro e principalmente após a sua publicação.

### **2.3 Coletivo de Autores: retomando o percurso**

Como foi dito anteriormente, a segunda edição de 2009, 4ª reimpressão, da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, teve como marco as entrevistas com seus autores, realizadas pelo grupo de estudos Ethnós, da Universidade de Pernambuco, em sessões públicas, na forma de palestras. As entrevistas foram organizadas com o intuito

---

<sup>20</sup> A psicologia vigotskiana é mencionada pelo Coletivo de Autores, constituindo-se uma referência para a teoria crítico-superadora.

dos autores discorrerem sobre a obra, sendo estruturado quatro temas principais que seriam enfatizados na palestra: 1) relatar a história da construção do livro; 2) identificar a contribuição do palestrante na obra; 3) os avanços do livro, do momento de sua 1ª edição até os dias de hoje; e 4) o que necessitaria ser revisto na obra, o motivo e o que proporia. De antemão, é necessário dizer que nunca houve uma similaridade de ideias entre os seis autores, conforme afirma o próprio Vários Autores (2012, p. 190):

Isso foi um exercício difícil, extremamente exaustivo, penoso, e só foi possível a partir de um processo de amadurecimento de cada um de nós, de despojamento, do abrir mão de muitas coisas em nome de um projeto coletivo. Se nós nos pautássemos por aquilo que nos diferenciava, o Coletivo de Autores teria acabado antes mesmo de existir como tal.

Mas, existe um ponto fundamental que há quase três décadas os unificaram: a contraposição ao modelo de Educação Física que defende o desenvolvimento da aptidão física por meio de uma abordagem de conhecimento politicamente engajada. “Um dos consensos entre os autores do livro era, portanto, a teoria do conhecimento e seu desenvolvimento como categorias da prática. Isso nos afastava da perspectiva idealista” (TAFFAREL, 2012, p. 161). Outro ponto diz respeito ao compromisso político com a classe trabalhadora e com a escola pública. Há tensionamentos em relação a estes pontos.

Micheli Escobar afirma que os autores defendiam os “interesses da classe trabalhadora” (ESCOBAR, 2012, p. 125), mas salienta também que a obra não conseguiu “defender explicitamente um projeto histórico” que expressasse esses interesses. Destaca que as particularidades políticas dos autores contribuíram para esse fato, mas em relação ao seu posicionamento reafirma que nos dias de hoje mantém-se na defesa de “um projeto histórico socialista”, criticando as duas bases fundamentais do capitalismo: a apropriação privada dos meios de produção e a divisão da sociedade em classes sociais. Para a autora, superado o capitalismo, não haverá luta pela democracia, “visto que esse conceito é um engodo do capitalismo” (ESCOBAR, 2012, p. 127).

A autora complementa ainda:

Quando houver socialismo o termo democracia se fará absolutamente insignificante, porque o socialismo é a não existência de classes sociais e, portanto, a existência de direitos iguais. Isso é um sonho, mas também é um elemento teórico que nos permite olhar as qualidades que assume o projeto educacional, na escola básica, no ensino universitário (ESCOBAR, 2012, p.127).

A autora indica a função segregadora da escola capitalista, critica a forma fragmentada que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tratam o conceito de cultura corporal, entremeado por uma concepção fragmentada do conhecimento, segundo o modelo positivista em que a soma das partes daria conta do todo, o que é um equívoco<sup>21</sup>. Afirma ainda que a cultura corporal faz parte da cultura do homem, constituída histórica e socialmente.

A Educação Física, como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal como o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e particular de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista superadora da cultura das classes dominantes (ESCOBAR, 2012, p. 128).

Pode-se constatar que o compromisso político dessa autora com a classe trabalhadora permanece explícito. Percebe-se a veia militante que ainda pulsa em Escobar, o que permite indicar seu lugar em relação ao compromisso político com a classe trabalhadora e a escola a ela destinada. “Pensar um projeto histórico socialista, com auxílio das referências do materialismo histórico dialético nos permite abordar a Educação Física numa outra perspectiva” (ESCOBAR, 2012, p. 127).

Elizabeth Varjal, formada na área da educação, foi mais enfática na discussão sobre o currículo. Para essa autora, no momento de elaboração da obra, “foram utilizados como referentes conceitos de sociedade de classe, luta de classe, interesse de classe, ideologia e hegemonia” (VARJAL, 2012, p. 135). Ela esclarece que passados todos esses anos, é bastante discutida a reorientação do ideal marxista, acrescentando outras ideias ao modelo original.

A autora defende uma educação pública de qualidade e igualitária para todos, porém, defende a ideia de que a transformação social passa pela conscientização da classe trabalhadora e de suas lutas, confrontando a classe dirigente, que não deve ser descartada, mas também não é a única. Para ela existem tensões de natureza “ética, política, religiosa; grandes conflitos de raça, de cultos religiosos; comportamentos de xenofobia; atentados terroristas, nos quais se percebem divergências entre povos, inclusive entre os mais ricos” (VARJAL, 2012, p. 136).

Varjal deixa claro, ainda, que “a questão da exploração transcende a da classe social” (VARJAL, 2012, p. 136). Evidencia uma preocupação com as diferentes

---

<sup>21</sup>A autora posiciona-se no âmbito de uma concepção de conhecimento fundada na totalidade em que parte e todo formam uma totalidade dialética.

particularidades dos indivíduos, refletindo sobre suas características individuais e, sobretudo, culturais, com a necessidade de outro olhar para a construção do Projeto Político Pedagógico.

Certamente, não afirmariamos mais que a construção de tal projeto fosse dirigida só por aqueles que defendem um projeto social na perspectiva de classe trabalhadora. Seria um projeto construído coletivamente no confronto com as ideias entre os protagonistas do coletivo escolar e do coletivo social. Dessa forma, o currículo contemplaria não só a perspectiva da unidade, de direção, de identidade, mas também a de pluralidade, de diversidade, evitando atitudes de direção, de imposição e de ideologização política dos indivíduos na escola (VARJAL, 2012, p. 136-137).

A autora cita que esse ideal pode parecer que esteja perdendo o ímpeto do projeto social que foi construído e que ainda defende, mas isso não seria verdade. Há mudanças de estratégias: a educação na época de elaboração do livro era vista como “socialização do ensino e formação de cidadania. Hoje é vista, prioritariamente, como direito não só dos pobres e explorados, mas de todos, inclusive dos ricos e exploradores” (VARJAL, 2012, p. 137). Ressalta, ainda, outra questão que, para ela, é fundamental para se pensar o projeto político-pedagógico:

[...] como se articula, na atualidade, a construção do currículo escolar com a transição paradigmática que estamos vivendo no fim da modernidade. Isso se centra em duas posições: de um lado numa transição epistemológica que diz respeito a mudança de concepção de ciência, e, de outro lado, numa transição na mudança societária (VARJAL, 2012, p. 137).

Percebe-se que o posicionamento teórico da autora desloca-se, mas ainda tem suas bases no compromisso com a mudança social. Não busca as referências diretas no marxismo, tendendo a uma perspectiva mais “cultural”. Valter Bracht, ao discutir sua posição em relação à obra, indica que não teriam sido consideradas outras possibilidades de organização curricular, centrando-se em “projetos, temas transversais, escola Plural, etc” (BRACHT, 2012, p. 154). Ele mantém o compromisso político com a superação das desigualdades sociais, mas parece aproximar-se do posicionamento adotado por Varjal.

Quero dizer que compartilho da postura ético-política de, em termos educacionais, colocar como princípio a superação das desigualdades sociais, a construção de uma sociedade solidária, o que foi identificado por muito tempo como socialismo. Não compartilho da ideia, porém, de que essa opção pode ser fundamentada cientificamente na perspectiva da identificação de um

telos histórico – ou seja, como algo inevitável e dado a priori (BRACHT, 2012, p. 154).

O autor levanta questões para a reflexão sobre a fundação da educação como instrumento para a transformação da sociedade. Por exemplo, se a educação realmente colabora com a transformação social, é necessário “articular uma teoria educacional com uma teoria política de transformação social. Pergunto: onde isso está feito com a densidade necessária?” (BRACHT, 2012, p. 154). Duas formulações, de certa forma, foram desenvolvidas, a Pedagogia Histórico-crítica e a Pedagogia Libertadora, mas ambas são vistas por ele como “quase uma aposta a cega nesse poder, dado as massas” (BRACHT, 2012, p. 134). Concorda que é necessário implantar uma pedagogia revolucionária, mas, para isso, seriam necessários também professores com ideais socialistas. Questiona: “como fazer isso” (BRACHT, 2012, p. 135).

Valter Bracht relata que no momento da publicação do livro, no início da década de 1990, as perspectivas do socialismo não estavam fortemente abaladas como estão após quase duas décadas da publicação da obra, momento em que concede a entrevista. “No plano epistemológico a perspectiva determinista da história foi varrida do cenário, no plano político, o que significa que o socialismo (em função das experiências realizadas) precisa ser reformulado” (BRACHT, 2012, p. 135).

Celli Taffarel comenta em sua entrevista que um dos pontos iniciais de discussão sobre a elaboração do livro foi justamente o projeto histórico que seria defendido. Propunha-se “a necessidade da crítica ao capitalismo e o horizonte histórico do projeto socialista” (TAFFAREL, 2012, p. 160). O ímpeto era sobrepor-se ao paradigma vigente e estruturar uma pedagogia que fosse transformadora. Portanto,

Partimos da discussão do projeto político pedagógico da escola e destacávamos que nossa perspectiva teórica deveria estar alicerçada em uma consistente posição de classe, deveria partir da crítica ao real e perspectivar um horizonte histórico. Defendíamos, portanto, que a proposta metodológica deve ter uma perspectiva diagnóstica, judicativa, teleológicas (TAFFAREL, 2012, p. 160).

A autora reconhece e discute as críticas ao livro que foram se desenvolvendo ao longo do tempo, no entanto, faz questão de ressaltar a importância dessa obra para a Educação Física, principalmente naquele momento histórico. Dez anos após a publicação da primeira edição, em 2002, foi quando concedeu a entrevista ao grupo Ethnós e continuava firme, e ainda continua, em relação ao seu posicionamento teórico,

conforme atestam suas produções, algumas delas identificadas no levantamento realizado neste trabalho, mediante a análise de suas atuais produções e orientações de trabalhos de pós-graduação,

Para a autora, “devemos aprofundar as discussões tendo como referência outros autores que hoje defendem uma educação para além do capital, como István Mészáros. Tendo como referência o projeto histórico-socialista e como método o materialismo histórico-dialético” (TAFFAREL, 2012, p. 165), defende ainda a escola pública como instituição vital para crianças e jovens apropriarem-se dos meios de produzir cultura, “seja na rede pública, seja nos movimentos de luta, como por exemplo, o MST [...] Estou me dispondo a continuar na linha apontada pelo Coletivo e não abro mão do projeto histórico ali defendido: o socialismo. (TAFFAREL, 2012, p. 165),”

Carmem Lúcia Soares relata que o livro produzido pelo Coletivo de Autores é, sem dúvida, um ponto de contestação, de crítica e de superação do predomínio das ciências biológicas e físicas na Educação Física, naquele momento histórico. Por isso, para ela, citando Ítalo Calvino, o livro é um clássico. Lembra o enfrentamento às influências tecnicistas

[...] no campo da educação, que resultaram em inúmeros trabalhos na Educação Física (...) baseados nas ciências físicas e biológicas e numa psicologia experimental, tais como as psicomotricidades, o desenvolvimento motor e a aprendizagem motora, desdobramentos que foram abraçados pela Educação Física, mas que não nasceram para tal finalidade (SOARES, 2012, p. 176).

Em relação à organização do trabalho em sala de aula, retoma a concepção de planejamento que orientou a discussão no Coletivo, como uma “organização do conhecimento no tempo” (SOARES, 2012, p. 172), cuja compreensão rompia com a concepção de planejamento na visão tecnicista. Em sua perspectiva, esta concepção de planejamento é um dos pontos mais férteis do trabalho, à medida que atua como um eixo para o trabalho, mas sem o sentido prescritivo que tentavam evitar. As reflexões pedagógicas possibilitavam reflexões sobre diferentes práticas, diferentes modos de ensinar os elementos da cultura corporal. Para a autora, o ato de planejar é compreendido como um ato político.

Lino Castellani Filho, o responsável por fazer os convites aos autores e montar a equipe, destaca, em sua entrevista, que a elaboração da obra foi um processo “extremamente exaustivo, penoso, e só foi possível a partir de um processo de

amadurecimento de cada um de nós, de despojamento, do abrir mão de muitas coisas em nome de um projeto coletivo” (CASTELLANI FILHO, 2012, p. 190). Ele afirma que “a *concepção crítico-superadora* parte do pressuposto que o apreender a realidade é o *ponto de partida* para nela intervir de forma crítica, criativa e autônoma” (CASTELLANI FILHO, 2012, p. 196). Ao abordar o sistema Confef/Crefs<sup>22</sup>, salienta-se que o mesmo tem uma visão de mundo conservadora e retrógrada, enfatizando a necessidade de uma vertente progressista em meio a esse âmbito. Para o autor, é necessário analisar a educação em um contexto de totalidade, não a visão cartesiana de totalidade, de que o todo é a soma das partes, mas sim uma totalidade mediante os pressupostos marxistas, em que o todo inter-relaciona-se com as partes.

Castellani Filho relata a importância da construção de uma nova síntese, apontando novos pressupostos, novos desafios e novas possibilidades. Porém, afirma que essa nova síntese deve respeitar e entender o momento histórico em que o Coletivo de Autores produziu sua própria “síntese provisória”. Destaca que essa nova síntese é de responsabilidade de novos pesquisadores, pois, para aqueles autores, seria quase impossível, por diversos fatores, dentre eles o envolvimento com a *abordagem crítico-superadora* e possíveis desdobramentos a partir de novos estudos.

Na retomada do percurso de elaboração da abordagem crítico-superadora, são recorrentes as referências às tensões presentes no Coletivo e, em certa medida, o posicionamento favorável a estas tensões que, enfrentadas, fortaleceram o debate e a consolidação da proposta. Um ponto, entretanto, mereceria ser aprofundado que é o relativo ao seu quadro teórico. Trata-se da ambiguidade inerente à obra ao incorporar a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani à pedagogia de Paulo Freire, com base na teoria da libertação e na fenomenologia existencialista (SILVA, 2013). Esta questão é claramente indicada, afirmando

[...] que por mais avançada que seja a metodologia crítico-superadora ela é uma proposta híbrida que, ao mesmo tempo em que apresenta uma perspectiva crítica fundamentada no marxismo e faz aproximações diretas com a pedagogia histórico-crítica, também busca sua fundamentação na teoria libertadora de Paulo Freire, mesclando estas teorias em suas proposições (SILVA, 2013, p. 86).

Ainda, segundo esse autor, a presença deste “hibridismo” teórico pode ser identificado, por exemplo, na defesa dos temas geradores e dos ciclos de aprendizagem.

---

<sup>22</sup> Conselho Federal de Educação Física e os respectivos conselhos regionais.

Em estudos posteriores, há que se estudar as implicações deste ecletismo teórico no âmbito interno da própria abordagem e em relação às suas implicações políticas e pedagógicas. Pode-se pensar, por exemplo, os limites teóricos no que diz respeito à centralidade da escola para a pedagogia histórico-crítica e, segundo Saviani (2013a), em uma certa minimização da instituição para o referencial freireano<sup>23</sup>.

No próximo capítulo discute-se como tal abordagem é tratada nos periódicos científicos, particularmente quanto aos seus impasses e desafios no âmbito do compromisso com a formação crítica e com a escola comprometida com um projeto societário intrinsecamente igualitário. Discute-se em que medida seus pressupostos teóricos e metodológicos estariam nutrindo a pesquisa da área e seus desdobramentos quanto aos compromissos com a escolarização da classe trabalhadora.

---

<sup>23</sup> Mesmo esta afirmativa de Saviani instiga à reflexão e à necessidade de estudo aprofundado. Há que se considerar, ainda, que as referências à pedagogia histórico-crítica também necessitam ser aprofundadas, à medida que no início da década de 1990 tal teoria estava em suas elaborações iniciais.

## CAPÍTULO III

### ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA EM PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa bibliográfica realizada em periódicos científicos da área da Educação Física que, de acordo com os critérios adotados, tratam a *abordagem crítico-superadora* como temática central dos estudos e pesquisas que discutem a Educação Física no âmbito dos processos educativos escolares. Constatou-se, no conjunto dos artigos analisados, o deslocamento de discussões teóricas e metodológicas, até 2011, para relatos de pesquisas centrados na análise de práticas pedagógicas embasadas na proposta do Coletivo de Autores.

Apesar deste deslocamento, as discussões, em todos os períodos analisados, são atravessadas por questões relacionadas ao ensino da Educação Física, especialmente na escola. Não por acaso, referências ao compromisso político da Educação Física com uma escola pública, comprometida com os interesses da classe trabalhadora, é recorrente. Nesse sentido, constata-se uma preocupação com a construção de uma escola e de uma sociedade mais justa e igualitária.

Apresenta-se, inicialmente, o conjunto dos artigos que compõem a base de dados da pesquisa, a distribuição por ano de publicação, os periódicos que mais publicaram pesquisas que tratam da *abordagem crítico-superadora*, as instituições de origem dos trabalhos, os agrupamentos temáticos e os referenciais teóricos e metodológicos identificados nos artigos. Discute-se, a seguir, como os autores e as autoras problematizam a *abordagem crítico-superadora*, no âmbito do currículo, e suas implicações para um projeto de transformação social que tem por base o compromisso com a classe trabalhadora.

#### 3.1 Apresentação geral

Conforme indicado na introdução deste trabalho, foram selecionados, segundo os critérios adotados, 27 artigos, sendo a maioria publicada no periódico *Pensar a Prática*, com um total de 13 artigos, seguindo-se a revista *Movimento*, com 8 artigos, a *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, com 5 e a *Revista Brasileira Ciência e*

*Movimento*, com 1 artigo. O maior número de artigos veiculados na revista *Pensar a Prática* pode ser explicado pela linha editorial do periódico em que a centralidade da temática da Educação Física Escolar é afirmada desde seu primeiro volume ao ser considerada como “revista científico-pedagógica”, com clara vinculação à discussão sobre a formação/atuação de professores(as) de Educação Física. Em sua última edição, (re)afirma o diálogo explícito com as ciências humanas e sociais. O escopo da revista, segundo o editor, “visa fortalecer a identidade da Revista em referência às áreas sociocultural e pedagógica da Educação Física, oferecendo à comunidade científica um fórum privilegiado para a divulgação de resultados de pesquisa vinculados às áreas supracitadas” (RODRIGUES, 2019, p. 1).

Exceto a revista *Movimento*, que demonstra sua vinculação explícita com as ciências humanas e sociais, em seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais, as demais revistas dedicam-se às questões da Educação Física e às Ciências do Esporte. Esclarece-se, em relação à *Movimento*, que a discussão sobre a *abordagem crítico-superadora* encontra-se em artigos não incluídos no procedimento de pesquisa desta dissertação, uma vez que não puderam ser identificados por meio dos termos de busca adotados. Esta observação é particularmente relevante porque, dentre outros, em seu primeiro volume, há uma discussão sobre “caminhos didático-pedagógicos na perspectiva da cultura corporal” (RESENDE, 1994) e um debate sobre “o que é Educação Física” (GAYA, 1994) e uma réplica questão, elaborada por Celi Taffarel e Michele Escobar (TAFFAREL, ESCOBAR, 1994)<sup>24</sup>.

A distribuição dos artigos por ano de publicação, conforme tabela 1, indica que, há uma prevalência de artigos nos finais dos anos de 1990, em meados dos anos 2000 e um *boom* de artigos sobre a *abordagem crítico-superadora* no último triênio, sendo que do total de 10 artigos, um é de 2016, dois de 2017 e sete de 2018. Apesar da diversidade de temáticas destes artigos, há um ponto que chama a atenção é a busca da “perspectiva crítico-superadora da Educação Física” para a análise crítica do movimento “escola sem partido” (BERNARDI, FAZENDA JÚNIOR, 2018). O recrudescimento das publicações que tratam desta proposta de ensino da Educação Física indica sua fertilidade para a defesa da escola pública e de seu compromisso político com um projeto societário igualitário.

---

<sup>24</sup> Enfatize-se que esta observação é necessário para o levantamento que resultou na base de dados deste trabalho.

**Tabela 1** – Ano de publicação dos artigos que tratam da abordagem crítico-superadora veiculados em periódicos da área de Educação Física (1992-2018).

Ano	Nº
1992 - 1994	-
1995 - 1997	1
1998 - 2000	5
2001 - 2003	1
2004 - 2006	4
2007 - 2009	1
2010 - 2012	2
2013 - 2015	3
2016 - 2018	10
<b>Total</b>	<b>27</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

No que diz respeito às instituições de origem dos autores e autoras dos artigos, constata-se a prevalência da Universidade Federal de Goiás, citada em sete artigos (FERREIRA, 1997; MASCARENHAS, 1998; RAMOS, 1999; OLIVEIRA, 2000; GUIMARÃES, 2005; MUNHOZ et al., 2006; SILVA, SOUZA, VIDAL, 2008), seguida pela Universidade de Pernambuco, (LORENZINI et al. 2015; TENÓRIO et al., 2015; TENÓRIO et al., 2017; SIMÕES et al., 2018; LORENZINI, TAFFAREL, 2018) e a Universidade Federal da Bahia (ABIB, 1999; LORENZINI et al., 2015; SILVA, 2004; ROCHA JÚNIOR, SOARES, 2018; LORENZINI et al., 2018), citadas, respectivamente, em cinco artigos. Nos demais artigos há uma grande dispersão de instituições, chamando a atenção para a predominância de instituições de ensino superior públicas, federais ou estaduais. Em 7 artigos identificaram-se autores vinculados às redes municipais e/ou estaduais de educação (RAMOS, 1999<sup>25</sup>; SAYÃO, MUNIZ, 2004; SILVA, SOUZA, VIDAL, 2008; GONÇALVES, LAVOURA, 2011; TENÓRIO et., 2015; 2017; GODOI, GRANDO, XAVIER, 2018) e apenas em 1 dos artigos foi mencionado o pertencimento de um dos autores à rede particular de ensino de Cuiabá (GODOI, GRANDO, XAVIER, 2018).

A predominância da Universidade Federal de Goiás, da Universidade de Pernambuco e da Universidade Federal da Bahia na publicação de artigos que tratam de questões relacionadas à *abordagem crítico-superadora*, indica a importância destas

<sup>25</sup> Além de vínculo com o CEPAE/UFG atua na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

instituições para a gestão e difusão da abordagem no Brasil. Quanto às duas últimas instituições, foram produzidos dois artigos envolvendo diretamente Celli Taffarel (LORENZINI et al., 2018; LEORENZINI, TAFFAREL, 2018) e três em autoria com Marcílio Souza Júnior (SIMÕES et al., 2018; TENÓRIO et al., 2017; TENÓRIO et al., 2015).

Enfatiza-se que ambos têm vínculos com estas instituições, sendo que Souza Júnior é docente da Universidade de Pernambuco e Celi Taffarel da Universidade Federal da Bahia, integrando grupos de pesquisas voltados ao ensino de Educação Física, tendo por base a *abordagem crítico-superadora*. Quanto às publicações de autores vinculados à UFG, constata-se que a maioria era vinculada à Faculdade de Educação Física ou ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), estando estes à época, envolvidos com pesquisas relacionadas ao ensino de Educação Física na perspectiva da *abordagem crítico-superadora*.

### 3.2 Temáticas e tipos de pesquisas

Apesar da grande diversidade de instituições e programas de pós-graduação elencadas no levantamento, constatou-se que, as temáticas tratadas nos artigos são muito próximas, sendo possível organizar os artigos em quatro agrupamentos: *políticas educacionais e currículo*, com 14 artigos (FERREIRA, 1997; ABIB, 1999; OLIVEIRA, 2001; VENTURA, 2001; SILVA; 2004; MUÑOZ ET AL., 2006; SAYÃO, MUNIZ, 2004; TENÓRIO ET AL, 2015; TENÓRIO et al., 2017; MASCARENHAS, 1998; NORA et al., 2016; RAMOS, 1999; BERNARDI, FAZENDA JÚNIOR, 2018; STROHER, MUSIS, 2017<sup>26</sup>); *ensino de*, com 8 artigos (GUIMARÃES, 2005; MELLO et al., 2011; GONÇALVES, LAVOURA, 2011; LORENZINI et al, 2015; LORENZINI, TAFFAREL, 2018; GODOI, GRANDO, XAVIER 2018; OLIVEIRA, 2000; SILVA, VIOTTO FILHO, 2018); *Educação especial*, com 2 artigos (SILVA, SOUZA, VIDAL, 2000; SIMÕES et al., 2018); e o agrupamento *Outros*, com 3 artigos: (IORA, SOUZA; 2015; ROCHA JÚNIOR, SOARES, 2018; LOPES, LARA, 2018).

---

<sup>26</sup> Em relação aos tipos de pesquisa, apenas dois artigos investigam seus objetos por meio de pesquisas de representação/percepção social (MELO ET AL., 2011; STROHER, MUSIS, 2017).

Em relação aos artigos que tratam da temática *políticas educacionais e currículo*, sobressaem os estudos descritivos e bibliográficos<sup>27</sup> voltados para as discussões acerca das propostas para a Educação Física Escolar, com ênfase para o debate acerca das implicações de uma proposta centrada na aptidão física, de base biológica, em relação ao “paradigma da teoria crítico-superadora”, termo recorrente nos artigos analisados. Ferreira (1997), por exemplo, afirma que a proposta da Educação Física escolar, que tem por referência as ciências naturais, compreende o corpo em suas determinações estritamente biológicas. O currículo volta-se para uma formação adaptativa, com fins de corrigir e/ou prevenir disfunções orgânicas. Em outra perspectiva, defende um currículo voltado para a formação autônoma “construído numa dialética entre o orgânico-fisiológico e o histórico-cultural” (FERREIRA, 1997, p. 23).

Oliveira (2001) discute as adversidades do currículo por meio de teorias críticas da área da educação, particularmente da pedagogia histórico-crítica em que faz uma relação entre as discussões de Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, incorporando-as à defesa de um currículo crítico para o ensino da Educação Física. Estaria em tal elaboração a superação de uma Educação Física pretensamente neutra, conforme havia se constituído nos âmbitos das instituições médicas, militares e desportivas e a compreensão do aluno como paciente, soldado e atleta. De modo geral, há neste conjunto de artigos, uma grande preocupação com a defesa de um currículo politicamente engajado, questão a ser discutida à frente, neste capítulo.

O agrupamento temático *Ensino de* envolve, majoritariamente, pesquisas empíricas<sup>28</sup> e todos problematizam o ensino de esportes, ginástica, dança e atividade circense nas aulas de Educação Física, designados pelo Coletivo de Autores de elementos da cultura corporal. Posicionam-se favoravelmente aos pressupostos da *abordagem crítico-superadora*, indicando preocupações com uma abordagem multidisciplinar e enfoque histórico-cultural no tratamento dos conteúdos

---

<sup>27</sup> Estudos de cunho bibliográfico envolvendo discussões sobre propostas para o ensino da Educação Física e discussões teóricas em que se indicam limites e potencialidades da *teoria crítico-superadora*, tendo por referência, além de fontes bibliográficas diversas, pesquisas e estudos anteriores dos próprios autores dos artigos (ABIB, 1999; FERREIRA, 1997; MASCARENHAS, 1998; RAMOS, 1999; OLIVEIRA, 2001; VENTURA, 2001; SILVA, SOUZA, VIDAL, 2000; SILVA, 2004; SAYÃO, MUNIZ, 2004; NORA ET AL., 2016; BERNARDI, FAZENDA JÚNIOR, 2018; GODOI, GRANDO, XAVIER, 2018; LOPES, LARA, 2018; LORENZINI, TAFFAREL, 2018; ROCHA JÚNIOR, SOARES, 2018). Considerando a fonte, insere-se neste grupo a pesquisa de Tenório et al. (2015), uma pesquisa documental.

<sup>28</sup> Pesquisas empíricas envolvendo estudos no âmbito da própria instituição, entrevistas com sujeitos, aplicação de questionários, dentre outros (MUÑOZ ET AL., 2006; GONÇALVES, LAVOURA, 2011; GUIMARÃES, 2005; SIMÕES ET AL., 2018; TENÓRIO ET AL., 2017; LORENZINI ET AL., 2015; OLIVEIRA, 2000; SILVA, VIOTTO FILHO, 2018; IORA, SOUZA; 2015).

(GUIMARÃES, 2005), análise crítica de projetos pedagógicos fundamentados na *abordagem crítico-superadora* (MELLO et al., 2011; GODOI, GRANDO, XAVIER, 2018), desenvolvimento de conceitos por meio das aulas de Educação Física (LORENZINI, TAFFAREL, 2018), dentre outros. Constatou-se, conforme identificado no conjunto de artigos agrupados em *políticas educacionais e currículo*, referências explícitas ao compromisso do ensino de Educação Física vinculado à formação crítica e emancipatória.

Os artigos agrupados em *Educação Especial* tratam dos processos educativos de pessoas com deficiência no âmbito da Educação Física. Silva, Souza e Vidal (2008) por meio de uma discussão teórica, elaboram uma discussão próxima ao que foi considerado para a elaboração do agrupamento temático *políticas educacionais e currículo*, pois discutem sobre a educação de pessoas com deficiências, considerando a inclusão de modo mais amplo, seus dilemas e perspectivas na Educação Física. Simões et al. (2018) tratam do processo de inclusão em aulas de Educação Física em uma escola da rede privada, envolvendo três crianças com deficiências e as contribuições da professora de Educação Física para a participação e aprendizagem destes alunos.

Em *Outros* foram agrupados artigos que tratam de diferentes temáticas como a discussão sobre possíveis entraves das teorias críticas da Educação Física para a consolidação de projetos de extensão (IORA, SOUZA, 2015), estudo teórico sobre a concepção de história nas duas edições do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, elaborado pelo Coletivo de Autores (ROCHA JÚNIOR, SOARES, 2018), discussão sobre o papel da cultura na produção do conhecimento em Educação Física (LOPES, LARA, 2018)<sup>29</sup> e uma pesquisa sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil, tendo como referencial a psicologia histórico-cultural (SILVA, VIOTTO FILHO, 2018).

As temáticas reportam-se à *abordagem crítico-superadora* em todos os artigos analisados e, em sua maioria, reafirmam seus princípios, particularmente quanto à centralidade da cultura corporal, à formação crítica, ao compromisso com a escola pública de qualidade e com um projeto societário igualitário. Apenas cinco artigos indicaram posicionamento crítico em relação à *abordagem crítico-superadora*, sendo três favoráveis à teoria, mas alertando para seus limites (FERREIRA, 1997;

---

<sup>29</sup> A temática foi investigada por meio de entrevistas com autores e autoras emblemáticos(as) da produção do conhecimento em Educação Física que têm a cultura, sob diferentes referenciais teóricos, como categoria de análise. No âmbito da classificação adotada para tipos de pesquisa foi alocada em *Outros*, à medida que não se encaixa em nenhum dos critérios adotados para os outros grupos.

ABIB, 1999; GUIMARÃES, 2005) e dois que discordando da *abordagem crítico-superadora* para a Educação Física escolar, pelo menos quanto aos aspectos centrais da teoria (MELO et al., 2011; ROCHA JÚNIOR, SOARES, 2018).

Ferreira (1997) critica uma proposta de ensino de Educação Física voltada para a área da saúde que tem por referência as ciências naturais, compreendendo o corpo em suas determinações estritamente biológicas. O currículo volta-se para uma formação adaptativa com fins de corrigir e/ou prevenir disfunções orgânicas. Em outra perspectiva, defende um currículo voltado para a formação autônoma “construído numa dialética entre o orgânico-fisiológico e o histórico-cultural” (FERREIRA, 1997, p. 23). Nesse sentido, referenda os princípios da *abordagem crítico-superadora*, sem descuidar do que chama de seus “limites e possibilidades” (FERREIRA, 1997, p. 29). Em relação a estes, indica-se, dentre outros, que na proposta dos ciclos de escolaridade não se explicita claramente o modo como as aulas de Educação Física do primeiro ciclo se diferenciam do segundo ciclo e alerta-se para a necessidade de mais estudos acerca de um currículo voltado para uma educação política, bem como para a necessidade de se ampliar a implementação destes currículos.

Abib (1999) apresenta, como proposta para o ensino de Educação Física escolar, uma “síntese integradora”, considerando o que designa de duas concepções de Educação Física: a Educação Física crítica-superadora e a Educação Física plural. Afirma que as duas abordagens têm limites para compreender “o fenômeno do ser humano em movimento” (ABIB, 1999, p. 29). A primeira, ao adotar o materialismo dialético marxista, enfatizaria as determinações sociais e minimizaria as determinações subjetivas e, a segunda, com referências da antropologia, faria o percurso inverso: privilegiaria o que é mais particular, desconsiderando-se as relações sociais de alienação e dominação. Ao buscar a síntese, propõe uma abordagem capaz de “interpretar o ser humano em movimento – em toda sua complexidade e de forma mais abrangente considerando tanto as *determinantes sociais que sobre ele atuam, como também as suas especificidades e diferenças culturais*” (ABIB, 1999, p. 33, grifos no original). Sua proposta

[...] pressupõe a síntese dessas duas concepções analisadas — a Educação Física Crítico Superadora e a Educação Física Plural — como uma nova proposta em busca da superação dessas duas importantes abordagens teóricas da área, pois entendemos que o tempo em que vivemos, exige uma visão mais ampliada de nossa realidade. Uma visão que possa ser abrangente o suficiente para interpretar o fenômeno do ser humano em movimento, tanto sob o ponto de vista de suas particularidades, como também a partir de sua contextualização nessa sociedade em que vivemos (ABIB, 1999, p. 33).

Ainda na preocupação com a produção de uma Educação Física comprometida com a formação crítica, Guimarães (2005), tratando do ensino do esporte na escola, destaca que a *abordagem crítico-superadora* trouxe uma grande contribuição à Educação Física, sobretudo pela discussão acerca da cultura corporal e proposição dos ciclos de formação. Indica que apesar da crítica à forte presença do conteúdo do esporte no ensino escolar na perspectiva da aptidão física, tal prática ainda prevalece na escola. Um caminho possível para sua superação seria, dentre outros, a compreensão da cultura escolar/cultura na escola e sobre como o esporte se recria, do ponto de vista do lazer, de sua presença na formação do atleta e de seu ensino na escola, como iniciação esportiva. Para o enfrentamento desta discussão, sugere uma proposta que retome às teorias clássicas e contemporâneas da sociologia, da “história da Educação Física e, sobretudo, na realidade cotidiana do profissional de educação física que atua com o ensino do esporte em nossa sociedade” (GUIMARÃES, 2005, p. 63).

Apenas 2 dos artigos encontrados, na discussão de temáticas da Educação Física, que tratam da *abordagem crítico-superadora*, conforme acima indicado, posicionaram-se desfavoravelmente aos pressupostos teóricos e metodológicos do Coletivo de autores. Mello et al. (2011), também no âmbito da discussão acerca do esporte, indicam em que medida alunos de um projeto social fundamentado na *abordagem crítico-superadora* teriam se evadido devido a ausência do que seria fundante do esporte: a competição. Para os autores, os alunos não estavam sintonizados com a proposta de uma formação crítica e cidadã, inerente à referida teoria. Apesar do alerta quanto aos cuidados para a não reprodução dos “valores capitalistas” e ao fato de o esporte não ser necessariamente alienante, tendem a valorizar o que pode ser designado por uma “competição humanizada” quando afirmam que houve menor evasão quando o projeto foi alterado, adotando-se as competições<sup>30</sup>.

Sob outro olhar para a *abordagem crítico-superadora*, Rocha Júnior e Soares (2018) são claramente desfavoráveis à concepção de história presente na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*. Para a compreensão da crítica dos autores seria necessário maior aprofundamento teórico nos pressupostos da própria teoria marxiana, mas é possível indicar, neste trabalho, que os autores sintetizam a análise no tom militante da obra em que a história é tratada de modo “maniqueísta, rasteira e pouco

---

<sup>30</sup> Esta discussão necessita de maior aprofundamento teórico, particularmente quanto aos autores de referência como Certeau, Chartier, dentre outros.

sofisticada” (ROCHA JÚNIOR, SOARES, 2018, p. 16). A metodologia de ensino funcionaria como um “currículo prescrito”, minimizando a compreensão de história, o que redundaria em uma formação de professores aligeirada quanto à compreensão da própria educação física enquanto área disciplinar. Rocha Júnior e Soares (2018) afirmam a importância da obra para o debate da “pedagogia da Educação Física”, mas seu objeto, a cultura corporal, é contraposta à aptidão física numa dicotomia que repõe o que seria “atrasado”, a aptidão física, ao que seria “progressista e revolucionário”, a cultura corporal.

Apesar desta dissertação não aprofundar nesta discussão, foi especialmente a partir da leitura deste artigo que tornou-se possível apreender a problemática da centralidade da cultura corporal como eixo articulador da *abordagem crítico-superadora*, apontando possibilidades de estudos futuros na análise crítica da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*. Para uma primeira incursão a esta discussão, faz-se necessário explicitar as relações entre currículo, projeto político-pedagógico e práticas educativas escolares à medida que é nesse âmbito que se situam os desafios para o ensino dos elementos da cultura corporal e suas contribuições para uma escola comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

Evidencia-se que a *abordagem crítico-superadora* e seu objeto, a cultura corporal, são tratados em uma dimensão claramente compromissada com a transformação social. As discussões se movimentam, em sua maioria, atravessadas por questões de currículo, projeto político pedagógico e atividade educativa. É o que se discute a seguir.

### **3.3 Dinâmica curricular e *abordagem crítico-superadora***

O intuito dos autores na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* é materializar concepções e práticas na escola orientadas por uma concepção de currículo crítico que Vários Autores (2012) trata em uma concepção ampliada, de modo a se contrapor ao reducionismo e ao pragmatismo da escola liberal. O currículo, nesta perspectiva, objetiva promover no aluno a reflexão sobre a realidade social, apropriando-se “do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p.29). Preconizam uma organização curricular cujo eixo permita ao aluno ir além da

“constatação, interpretação, compreensão e explicação” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p.29).

Trata-se de um currículo que transcenda a lógica formal, restrito ao ensino das técnicas. Superar os princípios do “currículo conservador”, necessário à escola pública, implica considerar a “constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da *realidade social complexa e contraditória*” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 29, grifo nosso), numa perspectiva de totalidade.

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 30).

Para a efetivação do currículo em uma perspectiva ampliada, buscando as referências em Saviani e em Libâneo, consideram-se seis princípios curriculares: relevância social do conteúdo; sua contemporaneidade; a adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências; e a provisoriade do conhecimento. A relevância social do conteúdo diz respeito à compreensão do sentido e do significado do currículo para a reflexão pedagógica, considerando particularmente a condição da classe social do aluno.

A contemporaneidade do conteúdo refere-se não apenas ao conhecimento mais moderno em termos da ciência e da técnica, por exemplo, mas ao conhecimento clássico<sup>31</sup>. A consideração das possibilidades sociocognitivas dos alunos diz respeito à “competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 33), enfim, adequar o conhecimento aos interesses e motivos históricos dos alunos. Para tanto, há que se considerar a seleção, a organização, a sistematização e à lógica de apresentação dos conteúdos aos alunos.

O quarto princípio curricular, o da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, opõe-se ao etapismo e aos pré-requisitos na organização curricular. Trata-

---

<sup>31</sup> Clássico na acepção de Saviani refere-se ao conhecimento que não perde sua contemporaneidade.

se de preservar a totalidade do conhecimento, explicitando-se os nexos internos dos conteúdos, o que aponta para o princípio da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Trata-se, este princípio, de compreender como o conhecimento é incorporado, de modo a ampliar suas referências. Tal ampliação, segundo os autores, aponta para a provisoriade do conhecimento, à medida que, em sua historicidade, o aluno identifica as relações temporais do conteúdo e, ao fazê-lo, ao aluno percebe sua própria historicidade.

É necessário destacar que esses princípios pertencem a uma determinada concepção de currículo, que é o currículo ampliado, aquele que tem como premissa básica a lógica dialética, caracterizado pela “totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 35), que visa se contrapor à lógica formal do currículo conservador que tem como perspectivas a “fragmentação, estaticidade, unilateralidade, terminalidade, linearidade e o etapismo” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 35).

O ponto central desta abordagem curricular diz respeito à cultura corporal, cuja reflexão contribui para a

afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 41).

Tem-se como principal objetivo superar a visão mecanicista e pragmática de educação e Educação Física, especialmente a que se apresenta no desenvolvimento da aptidão física. Por meio de uma visão mais ampla de currículo, propõe-se auxiliar na superação dos processos que condicionam a sociabilidade vigente no processo de formar um indivíduo que tenha discernimento quanto ao seu interesse de classe, os autores propõem a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física.

A noção de historicidade, intrínseca ao conceito de cultura corporal, é fundamental para o aluno entender que

[...]o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 40).

Tal compreensão faz com que ele se perceba como um sujeito histórico, capaz de transformar a si mesmo e a sociedade. Portanto, pode-se afirmar que entender a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física é compreender o compromisso político da *abordagem crítico-superadora* com a escola pública emancipadora e de qualidade, com sua premissa principal que é a formação da consciência de classe, visando a transformação social. É por meio do currículo que se propõe o Projeto Político Pedagógico.

Vários Autores (2012, p. 27) afirma que

[...] um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações.

Acrescenta que

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 27).

Conforme indicado acima, apenas 5 autores indicaram explicitamente os limites da proposta de Vários Autores (2012). Ferreira (1997) indica que o currículo destinado à promoção da saúde implica a adaptação às relações sociais em curso, à medida que adota como fundamentos “o liberalismo, funcionalismo, biologicismo, positivismo”. Assim, em sua crítica, é propositivo quanto aos fundamentos da *abordagem crítico-superadora*, que segundo este autor, está vinculada à pedagogia histórico-crítica,

[...] entende que a democratização da escola pública e a qualidade do seu ensino vinculam-se à socialização do saber elaborado - historicamente produzido, sistematizado e acumulado pela humanidade - às classes populares. O propósito maior, então, é partir de uma problematização da prática social, levantando, dialogicamente (professor/ra, alunos/as e comunidade) questões enfrentadas por alunas/os em suas realidades, visando instrumentalizá-los com um saber sistematizado (científico, filosófico, artístico, etc.) (FERREIRA, 1997, p. 27).

Na perspectiva afirmativa da *abordagem crítico-superadora*, Mascarenhas (1998) indica que, a *abordagem* tem a possibilidade de romper com a estrutura neoliberal, indicando a necessidade de um novo modo de ver e trabalhar a Educação

Física nas escolas, afirmando uma proposta que dê conta das condições históricas dos indivíduos e suas relações com a sociedade. Trata-se de “permitir a descoberta das contradições internas da prática educativa e social – penetrando nos seus elementos mais essenciais – no sentido de aprofundar o conhecimento da realidade” (MASCARENHAS, 1998, p. 4). Destaca-se que o aprofundamento dos dados da realidade vai ao encontro do primeiro princípio indicado por Vários Autores (2012), o princípio da relevância social, em que se afirma a necessidade de se trabalhar os conteúdos de acordo com o ambiente social em que o aluno está inserido, mediante o trabalho com os elementos da cultura corporal.

Ramos (1999) trata a *abordagem crítico-superadora* como um aporte teórico para propor uma nova concepção de avaliação que não seja excludente e que tenha a característica de reconhecer as condições históricas e sociais da classe trabalhadora. Avaliar, nesse sentido, é entender os processos constitutivos de uma proposta que visa formar indivíduos interessados em um projeto maior de sociedade com vistas à transformação social. A proposta aponta “para a importância da construção do projeto político pedagógico pela escola, entendendo-o como instrumento de luta e conscientização dos sujeitos do processo educativo com vistas à construção de um outro projeto hegemônico em favor dos interesses da maioria da população” (RAMOS, 1999, p. 10).

Ainda no âmbito das práticas pedagógicas, exemplifica-se a dimensão política da *abordagem crítico-superadora* por meio do ensino do basquetebol, conforme indicado por Oliveira (2001). O esporte, elemento da cultura corporal, ensinado em perspectiva histórica, permite aos alunos a percepção de que o basquetebol nem sempre foi jogado do mesmo modo que se efetiva nos dias de hoje. É uma atividade “do homem historicamente produzida e culturalmente desenvolvida, de acordo com as necessidades de cada época!” (OLIVEIRA, 2000, p. 78). Segundo seu relato de pesquisa, a percepção das mudanças em relação a este jogo ocorria após cada apresentação dos sujeitos envolvidos mediante discussões coletivas. Essa lógica de entendimento vai ao encontro do princípio curricular indicado por Vários Autores (2012) que é o da provisoriedade dos conhecimentos. Oliveira (2001, p. 111) também traz para o debate a concepção de historicidade presente na *abordagem crítico-superadora*, indicando que tal abordagem contribui para as “necessárias transformações em nossa sociedade em um sentido amplo, democratizando as práticas da cultura corporal, em todas as suas nuances e formas, a todos os cidadãos e povos do mundo”. As aulas formariam um indivíduo

capaz de reflexão quanto à historicidade dos elementos da cultura corporal e do próprio homem. A formação transcenderia, desse modo, a alienação e a tecnificação do mundo do trabalho, promovendo uma formação essencialmente humana e racional.

Neste sentido, alguns grupos de professores que se identificam com essa perspectiva teórica, desde o lançamento da proposta, têm buscado construir e consolidar formas metodológicas coerentes com as necessidades sociais e humanas da classe trabalhadora. Tais tentativas têm feito avançar o processo de legitimação da Educação Física e de seus professores no interior da escola, na medida em que, cada vez mais, desvinculam-se as aulas de Educação Física de momentos de simples compensação do trabalho intelectual exigido por outros componentes curriculares, de prática alienante e alienada do esporte de rendimento, entre outras, e atrela-se o trabalho educativo do professor de Educação Física ao ato de refletir sobre a realidade social a partir do conhecimento da cultura corporal (OLIVEIRA, 2001, p. 112-113).

Ao reafirmar o compromisso político da *abordagem crítico-superadora* com a classe trabalhadora, Ventura (2001, p. 73) afirma que, “para modificar o quadro da atual prática pedagógica da Educação Física, torna-se elementar que os professores coloquem suas ações a serviço de um projeto de educação voltado para as questões sociais, com vertente emancipatória”. Silva (2004) também aponta a importância da *abordagem crítico-superadora* quanto ao ensino dos elementos da cultura corporal, destacando que,

[...] oportunizam-se aprendizagens significativas para os que as cultivem e transmitam a outras gerações, possibilitando a vivência, historização, reflexão, preservação da cultura e memória e principalmente, a compreensão e desvelamento dos determinismos sociais, dos significados histórico-sociais e a ressignificação de suas práticas: de reprodutivas para críticas, criativas e superadoras (SILVA, 2004, p. 210).

A característica de ressignificação e reflexão das práticas histórico-sociais vão também ao encontro do princípio curricular apresentado por Vários Autores (2012), o da provisoriedade de conhecimentos, possibilitando ao indivíduo a noção de historicidade daquilo que está sendo trabalhado em aula.

A perspectiva histórica da luta de classes incorporada ao contexto educacional possibilita o reconhecimento da identidade cultural e sóciopolítica, através do reconhecimento e valorização das diversidades socioeconômicas, regionais e culturais das comunidades da escola pública, da sua apropriação crítica e da possibilidade de sua transformação. O conhecimento expressa um dos modos de apropriação do mundo pelo homem, possibilitada pela atividade humana frente à realidade (SILVA, 2004, p. 215).

Para Silva (2004, p. 216) “o desafio é [...] a construção coletiva de uma política pública compromissada com a classe que vive do trabalho e com uma educação pública de qualidade, de uma educação que, sustentada na práxis social, dê subsídios para superar as desigualdades e o sistema perverso atual”. No âmbito do planejamento escolar, Sayão e Muniz (2004) tratam da *abordagem crítico-superadora* para problematizar outras formas de se trabalhar os elementos da cultura corporal, além do esporte.

Optamos (...) por utilizar como base a concepção Crítico-superadora, uma vez que esta entende que a sociedade em que vivemos não é neutra, mas que favorece uma classe social, a burguesia, em detrimento da maioria, os trabalhadores. Essa concepção tem como propósito encaminhar ações educativas que possibilitem, em última instância, a formação de sujeitos comprometidos com a superação desta sociedade (SAYÃO, MUNIZ, 2004, p. 194).

O trabalho sob as premissas da cultura corporal enfatiza a coletividade em detrimento da individualidade, a cooperação em detrimento da competição, a historicidade em detrimento da presentificação. A nova forma de lidar com os conteúdos permite “realizar uma ruptura com as subjetividades instituídas pelo capitalismo” (SAYÃO, MUNIZ, 2004, p.195). Tratando da questão de formação de professores de Educação Física, Muñoz et al. (2006) alertam para a necessidade de se enfrentar o protagonismo do esportivismo nos cursos de Licenciatura, especialmente a partir do incremento dos centros de excelência, orientados para a formação de “talentos esportivos”, pelo crescente interesse dos estudantes pelo “mundo fitness” e forte, aparato do mercado, das mídias e das ações oficiais que, cada vez mais, fazem com o interesse pela atuação de professores de Educação Física nas escolas públicas seja desestimulado.

A educação inclusiva é tratada por Silva, Souza e Vidal (2008, p. 133), para os quais a *abordagem crítico-superadora* é concebida como uma possibilidade diferenciada de trabalhar a educação de pessoas com deficiência na escola por meio de uma “prática sócio-político-pedagógica capaz de materializar-se em uma nova educação física escolar e novos caminhos a serem percorridos” (p. 133). Para tanto, alertam quanto à necessidade de se compreender os processos de inclusão para além dos muros das escolas, sendo necessário “romper com a lógica excludente que vigora em nossas instituições escolares” (SILVA, SOUZA, VIDAL, 2008, p. 133).

A atividade circense é discutida por Gonçalves e Lavoura (2011) em uma perspectiva histórica, enfatizando que tal atividade possibilita “em cada indivíduo singular, de forma direta e intencional, a reprodução do gênero humano (GONÇALVES, LAVOURA, 2011, p. 80). Vale lembrar, mais uma vez, que a compreensão dos autores reafirma os princípios curriculares estabelecidos por Vários Autores (2012).

Em relação ao compromisso político com a escola pública e, sobretudo com a classe trabalhadora, em sentido macro, os autores afirmam que

[...] é preciso lutar contra o universo ideológico neoliberal e pós-moderno de desvalorização do conhecimento e de desqualificação de sua transmissão em suas formas mais elaboradas. Há que se resistir e rechaçar os discursos teóricos e as práticas pedagógicas as quais secundarizam a função social da escola e do professor, desvirtuando a construção do conhecimento às práticas identificadas com o senso comum e conformadas com o modo de produção capitalista (GONÇALVES, LAVOURA, 2011, p. 86).

Tratando da fundamentação de projeto de extensão de curso de Educação Física em uma universidade pública, Iora e Souza (2015) apontam para a necessidade de adequação do conteúdo à necessidade sociocognitiva do aluno, segundo os princípios curriculares de Vários Autores (2012). Nesse sentido, afirmam a articulação do

[...] conhecimento com o próprio movimento histórico das camadas sociais economicamente desprivilegiadas. Também, considera que o ensino e a aprendizagem têm como referência o ritmo particular de cada aluno e este, muitas vezes, está ligado à classe social que impõe limites para uma apropriação rápida do conteúdo (IORA e SOUZA, 2015, p. 43).

Para os autores, a *abordagem crítico-superadora* defende “um sistema explicativo com uma visão ligada à classe trabalhadora” (IORA e SOUZA, 2015, p. 44). A dimensão política do ato educativo na perspectiva da *abordagem crítico-superadora* é explicitada também por Lorenzini et al. (2015), no âmbito do currículo, bem como o compromisso da escola com a transformação social.

Na escola, é a disciplina de conteúdo com fim formativo que promove a apreensão do conhecimento histórico indispensável ao desenvolvimento do pensamento sobre a Cultura Corporal, expressando o caráter político do ato educativo (LORENZINI, et al. 2015, p. 879).

Tenório et al. (2015) e Tenório et al. (2017) discutem, na perspectiva da *abordagem crítico-superadora*, a proposta curricular de uma cidade do estado de

Pernambuco, enfatizando as apropriações e produções dos professores sobre as bases deste currículo. Constatou-se uma lacuna entre os “temas/eixos abordados pela perspectiva crítico-superadora e a compreensão epistemológica da cultura corporal como objeto de estudo” (TENÓRIO et al. 2017, p. 1188). Afirmam que “é impreterível que os professores saibam quais as implicações dessa abordagem em suas práticas pedagógicas, no que concerne ao projeto de sociedade, homem, educação e Educação Física” (TENÓRIO et al. 2017, p. 1188).

Constata-se a adesão aos princípios da *abordagem* crítico-superadora, tendo por referência a cultura corporal. Devido à centralidade da temática, no conjunto dos artigos selecionados neste trabalho, propõe-se a discussão acerca da cultura corporal, ressaltando ser essencial para fechar, provisoriamente, a discussão acerca da *abordagem crítico-superadora* neste trabalho. Descrevem-se os argumentos dos autores, de modo a explicitar como o ensino dos elementos da cultura corporal podem contribuir para o fortalecimento do compromisso político com a escola pública, formação da consciência de classe e transformação social.

### **3.4 Cultura corporal, escola e compromisso social**

A cultura corporal é tratada por Vários Autores (2012) como objeto de estudo da Educação Física em que se explicita uma nova concepção da própria Educação Física, comprometida com a transformação social. Trata-se de um conceito que sintetiza não apenas a contraposição às abordagens conservadoras, até então presentes na disciplina, mas que propõe, por meio de um currículo e projetos políticos pedagógicos socialmente engajados, contribuir para a superação da desigualdade social.

Afirma ser este “o conhecimento que constitui o conteúdo da Educação física” (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 19), contrapondo-se às tendências hegemônicas que tendem a privilegiar o esporte de rendimento, minimizando outros elementos da cultura corporal como os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias e a mímica. Reconhecer a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física é compreender que esse conceito é elaborado sobre as premissas de uma abordagem que visa criticar e superar as estruturas capitalistas consolidadas no contexto social e educacional.

Trata-se de situar os conhecimentos a favor de uma escola pública de qualidade e de formar indivíduos que tenham consciência de seus interesses históricos de classe e que sejam ativos e participativos na sociedade. Demonstra-se, a seguir, a compreensão

dos autores dos artigos acerca da cultura corporal como objeto da Educação Física e suas implicações políticas. Apesar de reiterativas, as afirmativas iluminam a questão proposta neste trabalho que é a de apreender as possíveis implicações da *abordagem crítico-superadora* para a escola e sua luta pela transformação social.

Ferreira (1997, p. 27) concorda que o trato com o conhecimento nas aulas de Educação Física deve valorizar os contextos históricos e sociais em que o esporte, os jogos, a dança, entre outros, foram desenvolvidos, afirmando que “identificamo-nos com as posições que refletem a iniciativa de desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de manifestações culturais produzidas no decorrer da história e exteriorizadas”, estando alinhado com o conceito de cultura corporal, elaborado por Vários Autores (2012), uma vez que esses autores demonstram, a partir desse conceito, a materialidade histórica desses conhecimentos.

Ramos (1999), ao defender uma nova concepção de avaliação aliada a novos pressupostos de políticas públicas, visa um processo formativo que reconheça os interesses da classe trabalhadora. Enfatiza o conceito de cultura corporal desenvolvido por Vários Autores (2012), objetivando fundamentar a proposta de construção de um projeto societário a favor da classe que vive do trabalho.

A Educação Física integrada a este projeto maior dentro da escola terá a possibilidade de assumir um papel responsável na transmissão dos conteúdos da cultura corporal e instrumentalizar a classe trabalhadora para buscar sua libertação da atual situação de submissão e opressão em que se encontra (RAMOS, 1999, p. 16).

A autora utiliza os pressupostos da cultura corporal para destacar que a avaliação, de acordo com a *abordagem crítico-superadora*, corrobora a construção de um projeto histórico de sociedade diferente do hegemônico, ou seja, a construção “de um outro tipo de projeto histórico: o socialista” (RAMOS, 1999, p. 10). Por sua vez, Abib (1999) reconhece o conceito de cultura corporal como objeto de estudo da *abordagem crítico-superadora*, mas faz uma ressalva ao explicitar que o conceito não daria conta das relações entre o que é da ordem do indivíduo e o que é da ordem da sociedade. Ressalta que a pluralidade e a diversidade dos grupos sociais não seriam considerados, sendo isso um entrave para uma análise mais atenta da sociedade. Para Abib (1999, p. 32), Vários Autores (2012) “pecam em não dar a essa questão, o aprofundamento necessário capaz de permitir ao leitor uma visão mais ampliada sobre os aspectos referentes à pluralidade/identidade cultural”.

Oliveira (2000), ao afirmar que a cultura corporal é o objeto de estudo da Educação Física, cita que o trabalho em Educação Física vincula-se ao projeto histórico socialista. Sua prática é constituída socialmente e desenvolvida culturalmente, ou seja, é um conceito que destaca a função social e política dessa disciplina do currículo escolar. Seu posicionamento é claro quanto às implicações da abordagem e seu compromisso político, ao afirmar que a ação pedagógica,

[...] tendo como eixo de ação a cultura corporal e estando ligada a um projeto histórico de sociedade oposto ao capitalista, deve ser uma prática consciente, ligada a uma pedagogia crítica e problematizadora, no intuito de contribuir para a formação de indivíduos críticos que produzem conhecimento e não o contrário” (OLIVEIRA, 2000, p. 74-75).

Ao afirmar que o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal, Oliveira (2000) destaca que trabalhar sobre seus pressupostos é formar um sujeito que tenha consciência ampla da sociedade, fazendo relações entre o conteúdo trabalhado nas aulas e o contexto social em que está inserido. “Tratar este sentido/significado pressupõe ir além da mera aprendizagem técnica e tática, da simples curtição advinda da prática irrefletida” (OLIVEIRA, 2000, p. 110). A proposta pretende ser “um instrumento contribuidor para as necessárias transformações em nossa sociedade em um sentido amplo, democratizando as práticas da cultura corporal, em todas as suas nuances e formas, a todos os cidadãos e povos do mundo” (OLIVEIRA, 2000, p. 111).

Ventura (2001) ao discutir o projeto do curso de Educação Física da ESEFFEGO<sup>32</sup>, afirma que o conhecimento específico dessa disciplina do currículo escolar é a cultura corporal. A Educação Física, enquanto uma prática pedagógica, é desenvolvida nas relações sociais concretas, ou seja, enraizadas na materialidade da história. Segundo Ventura (2001, p. 72), a prática pedagógica da Educação Física, sendo social, “deve estabelecer uma concepção de conhecimento no viés de uma relação entre sujeito e objeto, uma relação dialética que garanta a unidade entre teoria e prática, implicando ainda uma relação entre sujeitos” (VENTURA, 2001, p. 72). Evidencia que o trato com o conhecimento da cultura corporal, em uma perspectiva crítico e superadora, possibilita ao aluno fazer relações entre os conteúdos nas aulas e o contexto histórico e social em que está inserido.

---

<sup>32</sup> Escola de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás, vinculada a Universidade Estadual de Goiás.

Silva (2004) ao afirmar que o conceito de cultura corporal é o objeto de estudo da Educação Física, destaca que

[...] a Educação Física como parte das ciências sociais e humanas, porque aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, processos, sujeitos, significados e representações produzidas pelas manifestações da expressão corporal como linguagem. Seu objeto é a cultura corporal, parte do acervo da humanidade e por isso indispensável ao conhecimento escolar para o entendimento da realidade social e do mundo do trabalho (SILVA, 2004, p. 206).

A autora defende a escola pública e a formação humana da classe trabalhadora, mediante o trato com o conhecimento, nas aulas de Educação Física, sobre a perspectiva da cultura corporal, visando a formação da consciência de classe dos alunos, confirmando “uma educação para a superação” (SILVA, 2004, p. 206).

Sayão e Muniz (2004) destacam que, a *abordagem crítico-superadora* foi elaborada por Vários Autores (2012) com o propósito de se contrapor à tendência da aptidão física, intrinsecamente relacionada ao modo de produção capitalista e sua concepção de educação. São explícitos quanto ao compromisso político da *abordagem crítico-superadora* com a escola pública, “uma vez que [...] entende que a sociedade em que vivemos não é neutra, mas que favorece uma classe social, a burguesia, em detrimento da maioria, os trabalhadores” (SAYÃO, MUNIZ, 2004, p. 194). Há um consenso quanto à função social da escola pública e do papel da Educação Física em relação a esse propósito. No âmbito da discussão acerca da cultura corporal, afirmam

que existe uma série de atividades que utilizam a expressão corporal como linguagem, que foram historicamente produzidas pelo homem e que devem ser socializadas pela escola. Essa concepção deve servir de instrumento para uma forma diferente de se apropriar desse conhecimento e também para uma outra forma de se relacionar com esses conteúdos que permitam realizar uma ruptura com as subjetividades instituídas pelo capitalismo (SAYÃO e MUNIZ, 2004, p. 195).

Para Muñoz et al. (2006, p. 234), ao tratar do esporte, ressalta que a cultura corporal é apresentada como uma nova visão do objeto da Educação Física escolar, contrapondo-se à “velha noção de ‘movimento humano’”, que enfatiza a técnica e o treinamento esportivo, em detrimento da formação humana, política e social. Gonçalves e Lavoura (2011) defendem, de modo explícito, que a cultura corporal é o objeto de estudo da Educação Física, sendo que este conceito é entendido como

[...] parcela da cultura geral e fruto das relações sociais – sendo assim, sofrendo relações e sendo condicionada por aspectos políticos e socioeconômicos – portanto, construída historicamente, dotada de sentido e significado, ganhando forma por meio de um conjunto de práticas corporais entendidas como linguagem, como o jogo, o esporte, a dança, as lutas, a ginástica, a capoeira, dentre outros (MUÑOZ et al. 2006, p. 80).

Nesta perspectiva, a Educação Física pode desenvolver o trabalho com diferentes práticas corporais de modo democrático, sem hierarquização e elitização dos movimentos ou técnicas. Trata-se de “propiciar a todos os alunos, ao longo dos diferentes níveis de ensino, o conhecimento historicamente produzido e socialmente acumulado pela humanidade acerca da cultura corporal” (GONÇALVES, LAVOURA, 2011, p. 79).

Lorenzini et al. (2015) compreendem a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, à medida que

[...] visa à aprendizagem do estudante no processo de apropriação e produção dos saberes corporais cujo objetivo maior é o desenvolvimento humano. Na escola, é a disciplina de conteúdo com fim formativo que promove a apreensão do conhecimento histórico indispensável ao desenvolvimento do pensamento sobre a Cultura Corporal, expressando o caráter político do ato educativo (LORENZINI et al., 2015, p. 879).

Percebe-se que a visão dos autores é a de uma Educação Física escolar direcionada à formação educacional e política, formando, na escola, indivíduos que tenham discernimento de seus interesses de classe. Para Tenório et al. (2015, p. 281) o conceito de cultura corporal tem como intuito “dar ênfase à consolidação da educação física como componente curricular, cuja orientação se volta para uma formação em que os alunos tenham acesso ao conjunto de saberes sistematizados da expressão corporal como linguagem”.

Nora et al. (2016) reconhecem a importância do ensino dos elementos da cultura corporal na escola, buscando uma aproximação entre a *abordagem crítico-superadora* e a Praxiologia Motriz. Identificam esta aproximação por meio da “contribuição científica da Praxiologia Motriz que tem se centrado em investigar aspectos estruturais das manifestações da cultura corporal, de onde emergem as ações motrizes”. Contam com as referências da pedagogia histórico-crítica para esta aproximação à medida que consideram que tal pedagogia “embasa a abordagem crítica superadora na Educação Física” (NORA et al., 2016, p. 1366).

Ainda reafirmando a centralidade da cultura corporal na *abordagem crítico-superadora*, Tenório et al. (2015) e Tenório et al. (2017) enfatizam que os professores de Educação Física, deveriam se apropriar com mais clareza dos elementos epistemológicos da abordagem e reconhecerem efetivamente os impactos de se trabalhar com a cultura corporal na escola, em termos de suas implicações para a formação crítica.

Ao tratar do trabalho com o corpo, Stroher e Muis (2017) destacam a importância do ensino fundamentado na cultura corporal para a formação da consciência política do aluno. Os autores constataram, por meio das representações dos estudantes participantes da pesquisa, que o trabalho com o corpo permite “uma forma de apreensão dos conhecimentos historicamente construídos pela cultura corporal [...] o trabalho com o corpo/aluno na escola deve visar a uma formação voltada para a perspectiva da transformação social que ocorre pelo e no corpo” (STROHER, MUSIS, 2017, p. 235).

A cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física é tratada por Simões et al. (2018), Tenório et al. (2015) e Tenório et al. (2017) que explicitam a relação intrínseca entre a *abordagem crítico-superadora* e a pedagogia histórico-crítica. Simões et al. (2018, p.37), por exemplo, afirmam que tal abordagem visa “oferecer aos professores um referencial teórico-metodológico capaz de orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social, tendo como objeto de estudo a cultura corporal que é socialmente construída” (SIMÕES, et al. 2018, p. 37). Destacam a importância de tratar os elementos da cultura corporal e sua premissa de formação humana para a classe trabalhadora nas aulas de Educação Física, ao enfatizar o tema da educação inclusiva em seu artigo.

Lorenzini e Taffarel (2018), de modo explícito, assim se posicionam frente ao objeto da Educação Física

[...] a Educação Física na Perspectiva Crítico-Superadora tem como objeto a Cultura Corporal que, em sua particularidade, trata de atividades humanas caracterizadas por trabalhar com conhecimentos específicos orientados para a realidade concreta, as necessidades e motivações humanas, e na educação escolar é um componente curricular, com fim formativo, que promove a apreensão do conhecimento histórico indispensável ao desenvolvimento do pensamento sobre a Cultura Corporal (LORENZINI, TAFFAREL, 2018, p. 304).

Desse modo, as autoras enfatizam a premissa da historicidade no trato com os conhecimentos nas aulas de Educação Física, destacando o real compromisso com a classe trabalhadora, uma vez que, ao ressaltar os processos históricos dos conteúdos, possibilitam aos alunos a reflexão de sua condição social, cultural e seus interesses de classe. Nessa mesma direção, Godoi, Grando e Xavier (2018) tratando do ensino da dança, veem os elementos da cultura corporal como uma forma de problematizar a “historicidade no trabalho pedagógico desenvolvido pela professora” (GODOI, GRANDO, XAVIER, 2018, p. 628), sendo estes essenciais à formação do aluno em uma perspectiva crítica.

A brincadeira é considerada por Silva e Viotto Filho (2018, p. 788) como “objeto essencial da cultura corporal”. No âmbito da Educação Infantil, a atuação “teórico-crítica” do professor é considerada fundamental “para o desenvolvimento motor como também para o desenvolvimento psicológico das crianças” (p. 788). Buscam nas referências da psicologia histórico-cultural as bases para tal afirmativa, tendo a *abordagem crítico-superadora* como base para a metodologia de ensino. Chama a atenção o artigo de Bernardi e Fazenda Júnior (2018) que busca a *abordagem crítico-superadora* para se contrapor ao projeto escola sem partido. Desse modo, citam Vários Autores (2012) para tratar do conhecimento nas aulas de Educação Física sobre a premissa da cultura corporal e seu compromisso com a classe trabalhadora.

No item seguinte são apresentadas as principais referências teóricas dos artigos com a finalidade de caracterizar, em um estudo inicial, as principais questões que dão base para uma compreensão da escola e seu compromisso político com a transformação social.

### **3.5 Apontamentos teóricos**

Dentre os autores mais citados nos artigos analisados, sobressaem Dermeval Saviani, Celi Taffarel e Jocimar Daólio Ferreira (1997) e Oliveira (2001). Saviani que é citado como referência crítica da área educacional, particularmente quanto à função social da escola e ao compromisso com a transformação social. Outros pontos recorrentes, relacionados aos anteriores, dizem respeito à compreensão e valorização do conhecimento científico e à sua centralidade na constituição da *abordagem crítico-superadora* (FERREIRA, 1997; OLIVEIRA, 2001; GONÇALVES, LAVOURA, 2011;

IORA, SOUZA, 2015; NORA et al., 2016; SIMÕES et al, 2018; LORENZINI, TAFFAREL, 2018).

Em relação aos artigos que citam Celi Taffarel, constata-se que Ferreira (1997), Ventura (2001) e Muñoz et al. (2006) a citam para destacar a função social e histórica dos conteúdos a serem tratados nas aulas de Educação Física e a função política e social dos discursos que são elencados pelas elites dominantes, visando a adaptação da classe trabalhadora à concepção de mundo dessas elites conservadoras. Iora e Souza (2015) citam Taffarel para defender a legitimidade da *abordagem crítico-superadora*, destacando que existem instituições escolares que se fundamentam nessa abordagem e que demonstram viabilidade da mesma, consolidando sua atualidade e consistência.

Lorenzini et al. (2015) cita Taffarel para chamar a atenção dos leitores para formalizar uma avaliação de Educação Física para o ensino fundamental de um modo que não seja pragmático. Nora et al. (2016) citam Taffarel para enfatizar que o trabalho pedagógico em Educação Física deve ter como elemento central o trato com a cultura corporal, destacando que desse modo haverá justiça social, transformação da sociedade, contextualização e resgate dos fatos históricos. Lopes e Lara (2018) citam Taffarel para destacar que essa autora defende que a cultura, em especial na área da Educação Física, deve afirmar o processo de humanização dos indivíduos, reconhecendo sua relevância histórica, política e social.

Daólio também é um dos autores mais citado nos artigos, sendo que Abib (1999) o cita para destacar as diferenças entre a *abordagem crítico-superadora* e a Educação Física Plural, visando uma junção entre as duas propostas, com o intuito de um trabalho mais “completo” nas aulas, destacando as questões sociais e políticas, entendidas por ele como amplas ou pertencentes ao macro, bem como às questões mais particulares e individuais do contexto social dos alunos, entendidos por Abib (1999) como aspectos do micro. Tenório et al. (2015) cita Daólio para destacar a cultura do corpo em relação aos movimentos humanos, construindo argumentos de que a tendência hegemônica visa movimentos mecanicistas e que os alunos que não os fazem com “eficiência” não terão a oportunidade de praticar as modalidades esportivas, havendo assim uma exclusão nas aulas. Lopes e Lara (2018) cita Daólio para descrever que o autor defende a premissa de que o indivíduo é constituído em uma determinada sociedade, em uma época específica e o próprio indivíduo deve ser compreendido em suas particularidades, pois essas particularidades dizem respeito às várias determinações dessa específica sociedade.

Em relação aos autores mais citados, constata-se que Daólio é um autor vinculado a Antropologia Social “e utiliza o pensamento antropológico para estabelecer os pressupostos que a caracterizam” (ABIB, 1999, p. 29), portanto é diferente de Dermeval Saviani e Celi Taffarel que são vinculados a matrizes teóricas advindas do marxismo, filosofia e sociologia. Saviani é um dos grandes representantes marxistas da educação brasileira e Celi é uma das autoras do coletivo que constitui a *abordagem crítico-superadora* apresentada no livro de Vários Autores (2012) e que desde a primeira edição dessa obra, até os dias atuais, continua defendendo as premissas de transformação social e consciência de classe dessa abordagem.

Jocimar Daólio trabalha com categorias relacionadas à antropologia social, que segundo Abib (1999) são fundamentais à proposta de Educação Física conhecida como Educação Física Plural, que tem como características a defesa e os estudos de questões como as diversidades culturais, o entendimento das diferenças entre os iguais, entre outros aspectos considerados como micro no contexto social.

Chama a atenção a forte presença da pedagogia histórico-crítica nas pesquisas da área da Educação Física, particularmente na elaboração da metodologia de ensino proposta por Vários Autores (2012), pois, como foi afirmado anteriormente, a *abordagem crítico-superadora* foi uma resposta, política e pedagógica, da Educação Física, a todo um fértil movimento de redemocratização da sociedade brasileira, sendo que a educação era considerada um dos compromissos com a escola pública, gratuita e de qualidade, e, sobretudo, que realmente pudesse reconhecer os interesses da classe trabalhadora.

Desse modo, a educação escolar é “compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista” (SAVIANI, 2013b, p. 88). Assim, a escola pública estará possibilitando ao indivíduo que vive do trabalho a possibilidade de se reconhecer como sujeito histórico, político e social, produtor e reproduzidor de cultura, percebendo-se como um indivíduo que deve ser ativo e participativo na sociedade.

Com esse entendimento, a Educação Física, disciplina do currículo escolar, deve proporcionar aos alunos o discernimento de seus interesses de classe, tratando os elementos da cultura corporal, de modo crítico e superador que, de acordo com Justo (2012), não objetivava somente criticar e superar os moldes educacionais a serviço do capital, mas também, a estrutura social consolidada a serviço do *status quo* e esse

objetivo se expressa nos artigos, elucidando um movimento de trato com os elementos da cultura corporal nas aulas em uma proposta crítico-superadora.

Uma contribuição importante para se compreender a importância da *abordagem crítico-superadora* para a afirmação da escola e seu interesse pela educação das crianças e jovens da classe trabalhadora é proporcionada por Iora e Souza (2015). Estes autores criticam as abordagens pedagógicas centradas no construtivismo, nas teorias do aprender a aprender e nas teses do professor reflexivo, relacionadas aos processos sociais, políticos e econômicos pós-modernos. Em tempos de perda do sentido da razão, reafirmam o compromisso com as abordagens críticas da Educação Física, tendo por base as análises de Dermeval Saviani, isto é, “a criticidade das proposições didáticas que sustentam o ensino escolar a partir de um viés científico socialmente acumulado e historicamente determinado” (IORA; SOUZA, 2015, p. 40).

Em relação à *abordagem crítico-superadora*, Iora e Souza (2015) destacam sua proximidade com a pedagogia histórico-crítica à medida que esta pedagogia compreende a relação intrínseca entre escola e sociedade. Ao citar autores como Marx, Florestan Fernandes e Meszáros, afirmam que categorias como trabalho e teoria do conhecimento compõem a base teórica da referida pedagogia que tem na luta de classes seu alicerce principal. A par de sua importância para os processos educativos, alertam para o risco da banalização de seus princípios sob a crítica de que seria mera teorização, sem implicações práticas. O irracionalismo necessita ser enfrentado e, nesse sentido, a pedagogia crítico-superadora é uma “ferramenta” essencial, alertam os autores.

Para ilustrar este argumento, pode-se buscar o artigo de Bernardi e Fazenda Júnior (2018) que alertam para a crescente adesão ao projeto “escola sem partido” e para as implicações de suas ideias para a Educação Física escolar. Citam a obra de Gaudêncio Frigotto, intitulado *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, para lembrar a escola “como um espaço de disputas político-pedagógicas” (BERNARDI, FAZENDA JUNIOR, 2018, p. 1030) e sobre a busca de se obscurecer tal concepção de escola.

Os autores indicam a trajetória do projeto escola sem partido que está em tramitação na Câmara Federal, Projeto de Lei 867/2015, situando-o no âmbito da crise do capital em que o poder do Estado é cada vez mais minimizado e o poder dos conglomerados econômicos cada vez mais fortalecidos. Em tempos neoliberais, este poder exterioriza-se nos âmbitos cultural, jurídico e no Estado autoritário.

A educação, nesse contexto, fortalece-se como valor mercadológico e enfraquece a escola pública, levando a uma regressão ultraconservadora aos moldes do “escola sem partido”. Nesta ótica, a utilidade do conhecimento baliza as ações oficiais que se articulam às organizações não governamentais financiadas pelos conglomerados econômicos. Trata-se da “modernização conservadora”, conforme lembram os autores. Apple (2003) discute esta questão indicando como se constitui o “mapa da direita” no mundo atual, composto pelos neoliberais, seu interesse pelo mercado, bem como o exacerbado individualismo, pelos neoconservadores e sua visão romântica do passado, cujos valores aspiram retornar, pelos populistas autoritários, fundamentalistas religiosos, e sua ênfase à autoridade bíblica e, por fim, a nova classe média e a ênfase ao gerencialismo em que o público e o privado têm suas fronteiras redefinidas, subordinando-se o público aos interesses do mercado.

A proposta do “escola sem partido” é compreendida por Bernardi e Fazenda Júnior (2018, p. 1033) como um desdobramento da “modernização conservadora” que “tende a aparecer, com a ajuda de setores conservadores e das classes dominantes, em momentos históricos nos quais há o avanço de direitos sociais para setores da sociedade historicamente excluídos”. Várias são as formas de conseguir a adesão às suas ideias como “táticas difamatórias, tons jocosos e desrespeitosos, suposto embasamento científico, tom de denunciamento” (BERNARDI, FAZENDA JÚNIOR, 2018, p. 1035), dentre outros.

A Educação Física escolar que busca fundamentação na “pedagogia crítico-superadora” é impactada diretamente pelo projeto “escola sem partido”. Com referencial em Marx, os autores lembram que as bases teóricas educacionais têm em Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo as referências principais, tornando-se “possível alvo dos mecanismos de monitoramento do Escola sem Partido” (BERNARDI, FAZENDA JÚNIOR, 2018, p. 1037). Os autores ressaltam temáticas caras à Educação Física como as danças e os debates acerca da questão de gênero, o ensino da capoeira e sua constituição histórica nos marcos da escravidão de homens e mulheres, negros e negras os jogos e suas relações com a cultura indígena e africana.

As temáticas da Educação Física, nessa perspectiva, seriam esvaziadas tanto do ponto de vista do objeto quanto em relação ao seu papel social e à função docente. Em relação ao conhecimento, valoriza-se o que é útil conforme os valores do mercado.

Logo, conhecimentos relativos a atividade física e saúde reforçariam a lógica da responsabilização do indivíduo, na medida em que este, aportado teoricamente sobre as benesses do movimento, inevitavelmente passaria a adotar um estilo de vida “saudável”, desconsiderando as condições sociais e culturais que permeiam a existência deste sujeito, bem como a impossibilidade de uma reflexão e contestação de noções hegemônicas de atividade física, lazer, esporte e saúde (BERNARDI, FAZENDA JÚNIOR, 2018, p. 1038).

Em relação ao esvaziamento da função docente, o professor passa a ser um “mero instrutor”, uma vez que, silenciados, seriam impossibilitados “de ampliar reflexões sobre os conhecimentos construídos na relação educador/educando, bem como criaria um clima policialesco em sala de aula, na medida em que tratar determinados assuntos seria considerado um crime e/ou contravenção” (BERNARDI, FAZENDA JÚNIOR, 2018, p. 1038).

Desse modo, com a exposição dos dados da pesquisa, constata-se que os artigos em sua maioria demonstram compromisso com a escola pública, enfatizando os interesses históricos da classe trabalhadora, mediante a formação da consciência de classe, utilizando a abordagem Crítico-superadora como instrumento de contraposição às ofensivas (neo)liberais, demonstrando que o trato com elementos da cultura corporal, em uma formação política e social, está mutuamente relacionado à defesa da escola pública e ressaltando que a proposta de Educação Física elaborada por Vários Autores (2012) é uma manifestação de resistência e transformação social por parte da Educação Física .

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de compreender como a *abordagem crítico-superadora* é tratada em artigos científicos publicados em periódicos da área da Educação Física, de modo a identificar se e como o compromisso político com a escola pública, tão presente na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, tem sido veiculado na produção acadêmica.

A realização do presente trabalho permitiu constatar que a *abordagem crítico-superadora* foi elaborada no momento de redemocratização da sociedade brasileira e é uma elaboração política e pedagógica da Educação Física com o intuito de formar indivíduos ativos e participativos na sociedade, visando à transformação social. A educação é concebida como um dos principais pilares das mudanças sociopolíticas, o que evidencia o compromisso com escola pública gratuita e de qualidade, sobretudo a favor da classe trabalhadora.

O compromisso de classe intrínseco à proposta de Educação Física, elaborada por Vários Autores (2012), demonstra que o trato com os elementos da cultura corporal, por meio de uma concepção crítica e superadora, nas aulas dessa disciplina do currículo escolar, desmistificando as influências políticas, ideológicas e sociais, tão presente nos conteúdos, podem provocar, nos alunos advindos da classe trabalhadora, o discernimento necessário para reconhecerem suas condições e interesses de classe, reconhecendo-se assim como sujeitos históricos, políticos e transformadores da realidade social.

Este trabalho organiza-se em três capítulos, sendo que no primeiro capítulo discute-se a constituição histórica e as diferentes tendências da Educação Física no Brasil; no segundo aprofunda-se o estudo sobre a *abordagem crítico-superadora*, principalmente seu projeto histórico, seus princípios teóricos e os tensionamentos presentes quando de sua elaboração no âmbito do Coletivo de Autores; e no terceiro capítulo, apresenta-se os resultados da pesquisa realizada nos periódicos e sua interlocução com as diretrizes indicadas na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, enfatizando-se seu compromisso político com a escola pública.

A literatura científica sobre a Educação Física escolar no Brasil tem apresentado diferentes tendências educacionais e implicações pedagógicas distintas. Há que se reconhecer que as tendências se imbricam, evidenciando embates teóricos e epistemológicos com compromissos políticos diferenciados em relação à escola. As

diferentes tendências, elaboradas em momentos distintos, vinculam-se às demandas por escolarização, motivadas pela expansão industrial, pelo processo de urbanização e exigências do mundo da produção.

As diferentes tendências da Educação Física designadas de higienismo, militarismo, pedagogicismo e esportivismo, reportam-se às condições materiais nas quais foram produzidas. A tendência higienista possui como principais características a preocupação com o melhoramento da raça e o discurso sobre a saúde, em um momento histórico em que o Brasil estava se modernizando, quando se preconizava a formação de um “novo homem”. A tendência militarista, em base autoritária, caracteriza-se pelo disciplinamento do corpo e, prosseguindo a tendência anterior, tendo por base os aportes da Biologia. Produz-se em um momento histórico em que a ditadura do governo Vargas buscava avançar e consolidar os processos de modernização do país.

A tendência pedagogicista prossegue na instrumentalização dos ideais burgueses de formação de um “novo cidadão”, tendo como influência os princípios escolanovistas, sobretudo na vertente estadunidense de J. Dewey. Reproduz-se nesse âmbito a preocupação com o tema “saúde” e com o disciplinamento do corpo. Apesar deste disciplinamento não ser tão ostensivo como preconizado na tendência militarista, apresentava a mesma eficácia para o controle do corpo. A tendência esportivista veio a lume quando da ditadura militar no Brasil, permanecendo o diálogo com as tendências anteriores, sobretudo com os princípios da tendência militarista. O autoritarismo, a hierarquização e o disciplinamento do indivíduo e seu corpo foram claramente explicitados nos anos iniciais do século XX, permanecendo até os dias de hoje, atravessados pelos aportes de uma concepção pragmática e utilitarista de Educação Física, com forte referência na Biologia.

Constata-se que as diferentes ideias e tendências da Educação Física reportam-se às condições históricas nas quais são engendradas. Não por acaso, evidenciou-se que diferentes tendências elaboradas especialmente a partir da década de 1980 como a Psicomotricidade, a Desenvolvimentista, a Construtivista, a Promoção da Saúde, a Crítico-superadora, a Crítico-emancipatória e a Educação Física Plural, ora aproximam-se ora distanciam-se, estando nestes pontos e contrapontos, implicações importantes para o ensino de Educação Física na escola. Estas aproximações e distanciamentos necessitam ser aprofundados em estudos posteriores.

No âmbito destas abordagens, sobressai-se a crítico-superadora que avança em relação às demais, à medida que efetiva uma ruptura temática, política e pedagógica em

relação à presença da Educação Física nos processos educativos, particularmente na escola, em um momento histórico de redemocratização do país. Esta abordagem é uma resposta da Educação Física a esse fértil momento da sociedade brasileira, enfatizando o compromisso com a escola pública, gratuita e de qualidade. Propõe a formação política do indivíduo, afirmando um trato diferenciado com os conteúdos de Educação Física, tendo como objeto a cultura corporal. Esportes, jogos, danças, dentre outros, são tratados historicamente e criticamente, com o intuito de romper com a visão biologicista hegemônica ao longo do século XX.

É uma abordagem elaborada por um Coletivo de Autores que tinha como objetivo a superação, não somente das práticas escolares conservadoras, mas também das relações sociais estabelecidas pela ordem capitalista. Destaca-se, na última edição da obra, na qual estão registradas as entrevistas do Coletivo de Autores, as tensões presentes em que são explicitadas as diferentes concepções de mundo que, inclusive, necessitam ser mais aprofundadas em estudos posteriores, para melhor compreender o quadro teórico dessa importante abordagem para o desenvolvimento histórico da Educação Física.

Evidenciou-se que nos primeiros anos, os artigos apresentam discussões acerca de currículo e projeto político pedagógico, sobretudo em contraposição a tendência neoliberal que influencia o sistema educacional, logo após destaca-se a fertilidade da abordagem para o ensino dos elementos da cultura corporal, priorizando discussões teóricas em suas relações com outras abordagens.

Da análise dos artigos resultam pelo menos duas tendências que apontam para o vigor da abordagem crítico-superadora até os dias de hoje: sua contraposição às concepções naturalizantes e individualizantes de Educação Física e o compromisso com a escola pública. Sobressai-se a crítica a uma concepção de Educação Física reduzida à ideia de competição, tendo por base a aptidão física em suas diferentes nuances. O tom eugenista é claramente confrontado por meio da defesa de conteúdos trabalhados em perspectiva histórica. Nos artigos analisados, o compromisso político da Educação Física e a formação centrada nos elementos da cultura corporal sintetizam-se no currículo e no projeto político-pedagógico da escola, sobressaindo a oposição à mercantilização dos processos educativos e da escola em particular.

A par da fertilidade da *abordagem crítico-superadora*, foram identificadas preocupações quanto à operacionalização das “teorias críticas no âmbito escolar”. Mesmo autores favoráveis à abordagem, apontam os desafios para a vinculação entre os

pressupostos marxistas mais amplos, macroestruturais, e os processos escolares, microestruturais. Este ponto precisa ser aprofundado em estudos posteriores. A forte presença da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani nos artigos selecionados indica que a “resolução” desta questão está em tal pedagogia que adota os referenciais marxistas, incluindo a escola de Vigotski, para embasar as diretrizes escolares.

Há que se destacar um tom “praticista” em relação às apropriações da abordagem crítico-superadora, talvez devido à urgência dos desafios enfrentados na escola e a busca de soluções por meio do ensino dos elementos da cultura corporal. Este é outro ponto que carece de aprofundamento teórico. Para isso, é necessário também aprofundar o estudo das referências teóricas da própria abordagem crítico-superadora que associa, por exemplo, pressupostos da fenomenologia ao referencial marxista, conforme identificado na literatura.

Por fim, o que consolida toda a discussão dessa dissertação são as condições materiais que não se rompem, mas que vão se desenvolvendo, produzindo essas diferentes ideias e vão dialogando entre elas, havendo assim, uma vinculação interna entre essas tendências, inclusive com a abordagem crítico-superadora, destacando as relações sociais e as forças produtivas, enfatizando sua total contraposição ao biologicismo presente nessas abordagens hegemônicas do século XX, consolidando assim sua defesa para escola pública.

Indicamos que mais estudos e pesquisas devem ser realizados, tendo a *abordagem crítico-superadora* como objeto, haja vista que é uma proposta de Educação Física a favor dos interesses históricos da classe trabalhadora, pois no momento histórico atual com essa guinada a direita (Apple, 2003) que está ocorrendo, em questões políticas mundiais e principalmente no Brasil, é necessário fortalecer e demonstrar resistência às amarras condicionadoras neoliberais que muito influenciam o sistema educacional. Fica evidente também que todas aquelas tendências hegemônicas do século XX, hoje implícitas nas aulas, podem estar se tornando cada vez mais explícitas, por exemplo, patriotismo, combate ao diálogo político, histórico e crítico nas aulas, bem como a consagração do esporte como principal conteúdo a ser trabalhado nas aulas, ou seja, é o passado que não passa, é o biologicismo que não passa. Portanto, essa proposta crítica e superadora de Educação Física escolar, pode e deve ser utilizada para contrapor veementemente aos projetos (neo)conversadores que estão sendo desenvolvidos atualmente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Educação Física escolar: uma proposta a partir da síntese de duas abordagens. **Movimento**, Porto Alegre, v.5, n.10, p.29-34, 1999.

APPLE, Michael. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BERNARDI, Guilherme Bardemaker; FAZENDA JÚNIOR, Carlos Alberto Perdomo. Crítica ao “Escola sem partido”: um olhar pela perspectiva crítico-superadora da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v.24, n.3, p.1029-1040, jul./set. de 2018.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Rev. Bra. Cie. Esp.** São Paulo, vol.7, n.2, p.62-68, 1986.

BRACHT, Valter; LORENZINI, Ana Rita. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. In: VÁRIOS AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Editora Cortez. Ed.2ª, Reimpressão 4ª. São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e Ciência: Cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí-RS. Ed. Unijuí. Ed.4ª. 2014.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas-SP. Papyrus. 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino; SOUZA JÚNIOR Marcílio. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. In: VÁRIOS AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Editora Cortez. Ed.2ª, Reimpressão 4ª. São Paulo, 2012.

CAUPER, Dayse Alisson Camara. **O Ensino do Esporte Orientação na Escola: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia Crítico-superadora**. (Dissertação de Mestrado). CEPAE-UFG. 2018.

COSTA, Luciene Henrique da. SANTOS, Marysol de Souza. GÓIS JUNIOR, Edivaldo. **O discurso médico e a Educação Física nas escolas (Brasil, século XIX)**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; v. 28, n.2, p.273-282, 2014.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral**. Volume único. 6ª edição reformulada – 2002. Editora Saraiva.

CRUZ, Edgar Henrique Silva da; BRITO NETO, Anibal Correia. A difusão científica da pedagogia crítico-superadora nos periódicos da Educação Física brasileira (1992-2012). **EFDesportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 19, n.196, 2014.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. **Uma história da relação entre saúde e educação física na educação brasileira**. HU Revista, Juiz de Fora, v. 35, n. 3, p. 227-234, jul./set. 2009.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**. n.8, v.1, p.91-102, 1995.

ESCOBAR, Micheli Ortega; CORDEIRO, Izabel Cristina de Araújo. IN: Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. In: VÁRIOS AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Editora Cortez. Ed.2ª, Reimpressão4ª. São Paulo, 2012.

FERREIRA, Marcelo Guina. Crítica a uma proposta de Educação Física direcionada a promoção da saúde a partir do referencial da sociologia do currículo e da pedagogia crítico-superadora. **Movimento**, Porto Alegre, v.4, n.7, p.20-33, 1997.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDesportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires. Año18. n.182. 2013.

GAYA, Adroaldo. **Mas afinal, o que é Educação Física?** Porto Alegre. Revista Movimento. p.29-34, v.1, n.1, 1994.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. Edições Loyola, São Paulo, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GODOI, Marcos; GRANDO, Belini Salette; XAVIER Gutemberg Santana. Cultura e danças regionais em um projeto pedagógico de uma professora de educação física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.21, n.3, jul./set. 2018.

GOIS JUNIOR, Edivaldo. **O Século da Higiene: uma História de Intelectuais da Saúde (Brasil, século XX)**. (Tese de Doutorado). Universidade Gama Filho. 2003.

GONÇALVES, Luiza L. LAVOURA, Tiago N. O circo como conteúdo da Cultura Corporal na Educação Física escolar: possibilidades de prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.19, n.4, p.77-88, 2011.

GUIMARÃES, Juracy da Silva. O ensino do esporte como problema multidisciplinar. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.8, n.1, p.55-67, Jan./Jun. 2005.

HERMIDA, Jorge Fernando; MATA, Áurea Augusta Rodrigues da; NASCIMENTO, Maria do Socorro. **A educação física crítico-superadora no contexto das pedagogias críticas no Brasil**. Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física, Maceió-AL.

IANNI, Octavio. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IORA, Jacob Alfredo. SOUZA, Maristela da Silva. Propostas pedagógicas Crítico-superadora e Crítico-emancipatória: formação em EF através dos projetos de extensão. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.18, n.1, p.40-51, jan./mar. 2015.

JUSTO, Sandro Mello. **Cultura corporal e consciência de classe: o “coletivo” na construção de uma perspectiva marxista de educação física escolar**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense. 2012.

LEMME, Paschoal. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.86, n.212, p.163-178, jan./abr. 2005.

LIMA, Lenir Miguel de. **Os militares, o populismo e as suas influências na Educação Física em Goiás.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás. 1992.

LIMA, Telma Cristina Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis.** Florianópolis v. 10, n. esp. p.37-45. 2007.

LOPES, Beatriz Ruffo. LARA, Larissa Michelle. Cultura como central ou periférica na produção de conhecimento em educação física no Brasil sob a ótica de pesquisadores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.40, n.2, p.146-155, 2018.

LORENZINI, Ana Rita. Et.al. As aprendizagens da ginástica no ensino fundamental: a organização dos dados da realidade. **Movimento**, Porto Alegre, v.21, n.4, p.877-888, out./dez. 2015.

LORENZINI, Ana Rita. TAFFAREL, Celi Nelza Zülke Taffarel. Os níveis de sistematização da ginástica para formação de conceitos na educação escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.40, n.3, p.302-308, 2018.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. **A pedagogia de Rui Barbosa.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1966.

MADLENER, Francis. PEREIRA NETTO, Nilo Silva. **A Educação física no ensino fundamental da rede estadual do Paraná:** notas de uma experiência crítico-superadora. Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. | UIVALI – Itajaí– SC 23 a 25 de setembro de 2010.

MASCARENHAS, Fernando. Educação Física Escolar: renovações, modismo, interesses, globalização... e o pulso ainda pulsa. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.1, 1998.

MELLO, André Silva. et.al. Educação física e esporte: reflexões e ações contemporâneas. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.2, p.175-193, abr./jun., 2011.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O Trato com o Conhecimento da Educação Física Escolar e o Desenvolvimento do Psiquismo:** Contribuições da Teoria da Atividade. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia. 2017.

MUÑOZ, Gabriel Humberto. et.al. Reforma curricular dos cursos de licenciatura em educação física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v.9, n.2, p.231-248, jul./dez. 2006.

NOGUERA, Quéfren Weld Cardozo. A Reflexão como Experiência Pedagógica: um debate sobre as perspectivas críticas da Educação Física. **Motrivivência** Ano XX, n.31, p.163-181 Dez./2008.

NORA, Daiane Dalla. Et.al. Praxiologia motriz, trabalho pedagógico e didática na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.22, n.4, p.1365-1378, out./dez. 2016.

NUNES, Natalia Macedo. **A Pedagogia Crítico-superadora e o Esporte Escolar: um estudo sobre a proposta curricular da educação física do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à educação da Universidade Federal de Goiás.** (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília. 2014.

OLIVEIRA, Clara Lima de. **Cultura Corporal e Desenvolvimento do Pensamento Teórico no Quarto Ciclo de Escolarização (1º ao 3º anos do ensino médio) da Abordagem Crítico-superadora.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia. 2017.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Aproximações Exploratórias sobre Educação, Educação Física e Sociedade: adversidades de um currículo. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.4, p.99-114, jul./jun., 2000-2001.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência.** (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. A fita de vídeo como recurso auxiliar em educação física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.3, p.72-81, Jul./Jun. 1999-2000.

PARAISO, Cristina Souza. **O trato com o conhecimento da ginástica na escola: contribuições para uma proposta pedagógica pautada na abordagem crítico-superadora da educação física.** (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia. 2015.

PEREIRA, Neiva; MENDES, Valdelaine da Rosa. A educação física na escola organizada por ciclos de formação: especificidades do trabalho docente. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.03, p.109-132, jul-set, 2010.

PINA, Leonardo Docena. Pedagogia Histórico-Crítica e transmissão do Conhecimento Sistematizado sobre o Esporte na Educação Física. **Motrivivência**, Ano XX, n.31, p.115-131, dez. 2008.

**Plataforma Sucupira.** Disponível em <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>>. Acessado em 10/10/18.

**Qualis-periódicos.** Disponível em <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acessado em 10/10/18.

RAMOS, Viviane de Assis. Políticas Públicas e Avaliação: onde estamos para onde vamos? **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.2, p.84-100, Jun./Jun. 1998-1999.

RESENDE, Helder Guerra. Reflexões sobre algumas contradições da educação física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didático-pedagógicos na perspectiva na cultura corporal. **Movimento**. v.1, n.1, p.20-28, 1994.

RIGOTTI, Ubirajara Luis. **O Voleibol em uma Proposição Didático-pedagógica Histórico-cultural e Crítico-superadora**. (Dissertação de mestrado). Universidade do Extremo-sul Catarinense. 2018.

ROCHA JUNIOR, Coriolano Pereira da. SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Percepções e análises sobre o uso da história no Coletivo de Autores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.40, n.1, p.10-16, 2018.

RODRIGUES, Heitor de Andrade. Editorial. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.22, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas-SP, ed.42<sup>a</sup>, Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP, ed.4<sup>a</sup>. Autores Associados. 2013a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas. Autores Associados. 11<sup>a</sup>ed. 2013b.

SAYÃO, Marcelo Nunes. MUNIZ, Neyse Luz. O planejamento na educação física escolar: um possível caminho para a formação de um novo homem. **Revista Pensar a Prática**, v.7, n.2, p.187-203, Jul./Dez. 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23<sup>a</sup>ed. São Paulo, Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24<sup>a</sup>ed. São Paulo, Cortez, 2016.

SILVA, Efrain Maciel. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília. 2013.

SILVA, José Ricardo; VIOTTO FILHO, Irineu Aloprando Tuim. Atuação teórico-crítica do professor nas aulas de educação física na escola de educação infantil. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.21, n.4, out./dez. 2018.

SILVA, Maria Cecília de Paula. Educar para superar: uma reflexão sobre a educação física escolar. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.7, n.2, p.205-220, Jul./Dez. 2004.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. SOUZA, Sônia Bertoni. VIDAL, Maria Helena Candelori. Dilemas e perspectivas da educação física diante do paradigma da inclusão. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.11, n.2, p.125-135, maio/ago. 2008.

SIMÕES, Anaís Suassuna. Et.al. A Educação Física e o trabalho educativo inclusivo. **Movimento**, Porto Alegre, v.24, n.1, p.35-48, jan./mar., 2018.

SOARES, Carmém Lúcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. In: VÁRIOS AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Editora Cortez. Ed.2<sup>a</sup>, Reimpressão 4<sup>a</sup>. São Paulo, 2012.

SOUZA NETO, Samuel de; Et.all. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

STROHER, Jonathan. MUSIS, Carlo Ralph de. As representações sociais dos discentes do curso de licenciatura em educação física na Unemat-Cáceres/MT sobre o trabalho com o corpo/aluno na escola: olhares para os conteúdos da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.39, n.3, p.233-239, 2017.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Mas, afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual. *Movimento*, v.1, n.1, p.20-28, 1994.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; LORENZINI, Ana Rita. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. In: VÁRIOS AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Editora Cortez. Ed.2ª, Reimpressão 4ª. São Paulo, 2012.

TEIXEIRA, David Romão; DIAS, Fernanda Braga Magalhães. A necessidade histórica da cultura corporal: limites e possibilidades sob a ordem do capital. *Motrivivência*. n.36, p.94-110, Jun. 2011.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos. Et.al. Apropriações e produções curriculares de professores de Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v.23, n.4, p.1177-1190, out./dez. 2017.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos. Et.al. Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.37, n.3, p.280-288, 2015.

VÁRIOS AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Editora Cortez. Ed.2ª, Reimpressão4ª. São Paulo, 2012.

VARJAL, Maria Elizabeth Medicis Pinto; LORENZINI, Ana Rita. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. In: VÁRIOS AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Editora Cortez. Ed.2ª, Reimpressão4ª. São Paulo, 2012.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. Currículo e Prática Pedagógica da Educação Física. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v.4, p.67-80, 2001.

VIEIRA NETO, João Martins. **Educação Física e a Ação Pragmática no Contexto da Indústria Cultural: desafios a educação crítica**. (Dissertação de Mestrado) PPGE-UFG. 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo. ed.3. WMF Martins Fontes. 2010.

## APÊNDICES

### Apêndice 1. Roteiro de estudo e análise dos artigos selecionados.

<p><b>IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO</b></p> <p>* <b>Autor:</b> OLIVEIRA, Cristina Borges de.</p> <p>* <b>Título:</b> Aproximações Exploratórias sobre Educação, Educação Física e Sociedade: adversidades de um currículo.</p> <p>* <b>Publicação:</b> Pensar a Prática. 99-114. jul/jun.2000-2001.</p>
<p>* <b>Resumo:</b></p> <p>Este texto pretende elaborar uma reflexão à respeito da relação sociedade- educação – Educação Física e as adversidades de um currículo. Para tanto, vamos inicialmente contextualizar o atual momento histórico vivenciado pela sociedade humana, desvelando o desenvolvimento das teorias pedagógicas presentes na educação brasileira de um modo geral; em um segundo momento, apresentar alguns elementos acerca da adesão da Educação Física Escolar à teoria histórica-crítica da Educação, pela via da sistematização da proposta crítico-superadora. Esperamos, assim, evidenciar um “caminhar intelectual” que nos permita realizar a síntese necessária e fundamental para a compreensão da Educação e da Educação Física no Brasil.</p> <p>Palavras-chave: Educação - Educação Física - Currículo - Sociedade.</p>
<p>* <b>Referencial Teórico:</b> materialismo Dialético</p>
<p>* <b>Tipo de pesquisa:</b> pesquisa bibliográfica</p>
<p>* <b>Tema principal:</b></p> <p>Currículo, educação, educação física e sociedade e contribuições da teoria histórico-crítica pela via da proposta crítico-superadora. O mais sintético possível – em forma de tópicos</p>
<p><b>Concepção de sociedade</b></p> <p>(x) claramente explicitada</p> <p>( ) não está claramente explicitada, mas pode ser identificada</p> <p>( ) não é abordada</p> <p>( ) outra resposta</p> <p>Vivemos em uma sociedade que pauta seus princípios no lucro, na eficiência e na utilidade, na qual os indivíduos têm passado por um processo de coisificação, perdendo, então, suas identidades para ceder espaço às funções que exercem na sociedade. Neste final de século, especialmente, estamos vivendo a crise que se reflete nos planos ideológico, econômico, social, ético-político e educacional. (p.99).</p> <p>Iremos destacar o direito à educação, já que é objetivo deste artigo denunciar que estamos vivenciando, no plano educacional, a materialidade histórica das relações capitalistas globalizadas. Estas, de acordo com Frigotto (1995), inspiram-se na teoria do capital humano dos anos 60-70 e buscam sua redefinição/re-significação, diante de uma nova materialidade, com a teoria da sociedade do conhecimento e da qualidade total nos anos 80-90. (p.100).</p> <p>A internacionalização do capital, compreendida como internacionalização do processo</p>

produtivo ou reprodução ampliada do capital, envolve a internacionalização das classes sociais em suas relações de reciprocidade e antagonismos. (p.101).

Em um tempo histórico comandado pelo capital transnacional, como o que vivemos, as lutas por liberdade, dignidade, participação e democratização são fundamentais para o alcance de uma sociedade em que povos possam reconhecer-se como produtores da vida e, portanto, senhores do próprio destino. Mais que isso, é necessário intensificar estas lutas. (p.113).

### **Concepção de indivíduo**

- claramente explicitada
- não está claramente explicitada, mas pode ser identificada
- não é abordada
- outra resposta

Denota-se a concepção de indivíduo sócio-histórico.

### **Concepção de Escola**

- está claramente explicitada
- não está claramente explicitada, mas pode ser identificada
- não é abordada
- outra resposta

As teorias críticas consideram que a relação educação-sociedade é uma relação de mão dupla, ou seja, a escola é influenciada pela sociedade em que se insere, porém, dialeticamente, pode também influir nesta sociedade. O referencial marxista de análise pressupõe ser a escola uma parte do todo social que com ele se (inter) relaciona, sofrendo, pois, por um lado, múltiplas determinações advindas deste todo. Neste sentido, a educação escolar reproduz o sistema político-organizacional-social, com suas visões de homem, mundo e sociedade. Esta educação tende, então, a configurar-se como espaço/tempo de manutenção e reforço à superestrutura capitalista, veiculando, através da sua ação, os valores, os comportamentos, as atitudes – enfim, a ética – do mundo capitalista. (p.105).

Entretanto, por outro lado, as teorias críticas da educação consideram ser possível e necessário desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante, e rearticulá-los em torno dos interesses da classe que não detém o poder (Savianni, 1997, p.10), no âmbito de uma pedagogia socialista de inspiração marxista, denominada pedagogia histórico-crítica. Esta teoria acredita que, apesar de o sistema de ensino configurar-se pela reprodução e manutenção da hegemonia capitalista, a escola é também espaço/tempo contra-hegemônico que permite a desconstrução da visão de mundo capitalista e a posterior (re)construção de uma sociedade igualitária e verdadeiramente humana. (p.106).

É à escola, enquanto instituição formalmente consolidada, que cabe a responsabilidade de tornar acessível à classe dominada o conhecimento acumulado pelo conjunto dos homens vivendo em sociedade. (p.106).

A natureza/essência da educação é sociopolítica na medida em que pode, ou não, auxiliar os indivíduos a adquirirem consciência de seu lugar na humanização e democratização da sociedade, o que expressa a intensa ligação existente, na teoria histórico-crítica, entre saber e

política. A escola é reconhecida como a instância educativa por excelência, porém, além de garantir o acesso ao saber sistematizado, deve também preocupar-se com os modos organizacionais com os quais proporciona a transmissão/assimilação do conhecimento. (p.107).

#### **Concepção de Currículo e Projeto Político-pedagógico**

- está claramente explicitada
- não está claramente explicitada, mas pode ser identificada
- não é abordada
- outra resposta

Souza Jr. (1999, p. 23) alerta para o fato de que não só a Educação Física, mas também todos os componentes curriculares, apresenta situações de conflito e antagonismos em relação à sua especificidade, uma vez que tais conflitos “dizem respeito às grandes polêmicas que permeiam as questões relativas ao saber escolar, sua produção e veiculação nas situações ensino–aprendizagem”. Ou seja, a seleção, organização e sistematização de conteúdos de ensino referem-se à própria construção do projeto político-pedagógico da escola e à organização do trabalho pedagógico, que tem a ver com a organização da sociedade (Veiga, 1996). *Concepção da Autora* (p.109).

#### **Concepção de conhecimento (ou, o que é conhecimento de EF)**

- claramente explicitada
- não está claramente explicitada, mas pode ser identificada
- não é abordada
- outra resposta

Para tanto, os conteúdos curriculares são os conteúdos clássicos, sistematizados, metódicos, científicos, que expressam o desenvolvimento das formas de criação e de (re)construção da existência humana, em um processo sempre histórico, sendo pensados, nesta ótica, enquanto “elementos de emancipação humana e força propulsora da transformação das relações sociais”(Libâneo, 1996, p. 135). (p.107).

De acordo com a orientação recebida por tais instituições, o professor historicamente assume o papel de agente médico, de instrutor militar e de técnico desportivo, enquanto o aluno é visto como paciente, soldado e atleta, respectivamente. O referencial advém das ciências biológicas, assentadas na perspectiva positivista, sobressaindo à visão de um homem aistórico, apolítico, essencialmente considerado em suas peculiaridades biológicas. O paradigma da aptidão física perpassa toda a ação da Educação Física escolar e mostra-se coerente com as necessidades do sistema capitalista de produção de indivíduos aptos ao trabalho industrial e à guerra, além de docilizados pela disciplina e hierarquia. (p.108).

O que queremos expressar é que, em sua gênese e desenvolvimento histórico, a Educação Física assumiu, no interior da escola, características, conteúdos e funções variadas e, às vezes, estranhas à instituição escolar, trabalhando sempre no sentido da manutenção/ reforço à superestrutura capitalista, porém pagando o alto preço de não encontrar elementos legitimadores de seu papel na educação escolar. O mero fato de a Educação Física ser considerada como “atividade”, relegada a algo sem importância, a simples executora de tarefas, é um exemplo da dificuldade em legitimar-se enquanto área de conhecimento no

sistema escolar brasileiro. (p.108).

Assim, evidencia-se que as situações de conflito que permeiam e determinam as questões relativas à especificidade e ao trato com o conhecimento em forma de conteúdos de ensino são referentes aos elementos de crítica à organização do trabalho pedagógico. Estes elementos são evidenciados no cotidiano das práticas pedagógicas dos diferentes componentes curriculares da escola capitalista, tais como vida escolar separada da produção material e sob gestão autoritária e alienante, fragmentação do trato com o conhecimento, organização escolar como mera simplificação do conhecimento científico diante de controles hierárquicos (Freitas, 1995; Veiga, 1996). (p.109).

A partir do exposto, podemos voltar à problemática específica da Educação Física enquanto prática pedagógica que materializa, em forma de conteúdos, seus conhecimentos sistematizados historicamente. Tais conteúdos são necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das atividades corporais do ser humano e também à explicitação de seus significados objetivos. (p. 109-110).

Os conteúdos de ensino emergem da prática social concreta e devem servir ao aluno enquanto possibilidade histórica de apreensão da realidade social a partir de seus interesses de classe. Se cabe à escola promover a apreensão da prática social ampla, à Educação Física cabe a função de selecionar e organizar os seus conhecimentos de forma que os alunos possam apreender sua especificidade (jogo, esporte, ginástica, dança, lutas etc.) em sua gênese e desenvolvimento, levando-se em consideração os aspectos técnicos, filosóficos, antropológicos e sócio-históricos, além de atentar para as condições expressivas dos alunos e as condições materiais da escola – que refletem os condicionantes impostos pelas relações de poder entre as classes (Coletivo de Autores, p. 65). (p.110-111).

#### **Concepção de ensino-aprendizagem**

- está claramente explicitada
- não está claramente explicitada, mas pode ser identificada
- não é abordada
- outra resposta

De acordo com a orientação recebida por tais instituições, o professor historicamente assume o papel de agente médico, de instrutor militar e de técnico desportivo, enquanto o aluno é visto como paciente, soldado e atleta, respectivamente. O referencial advém das ciências biológicas, assentadas na perspectiva positivista, sobressaindo a visão de um homem aistórico, apolítico, essencialmente considerado em suas peculiaridades biológicas. O paradigma da aptidão física perpassa toda a ação da Educação Física escolar e mostra-se coerente com as necessidades do sistema capitalista de produção de indivíduos aptos ao trabalho industrial e à guerra, além de docilizados pela disciplina e hierarquia. (p.108).

#### **Concepção de Formação e/ou atuação docente**

- claramente explicitada
- não está claramente explicitada, mas pode ser identificada
- não é abordada
- outra resposta

**Questão em aberto (questões não indicadas e relevantes ao estudo)****Concepção de ideologia**

A partir de uma visão crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, o que seria ideologia? Podemos perceber o conceito de ideologia como uma equação matemática que modifica o resultado final de acordo com os interesses dominantes. É, portanto, a inversão da realidade social concreta para atender a interesses e necessidades da classe social que está no poder. (p.99-100).

Destaca ainda a ideologia não-orgânica, a serviço da classe dominante, e a ideologia orgânica, a serviço da classe trabalhadora. Este processo é camuflado pela ideologia neoliberal sob a promessa de progresso e desenvolvimento para estes povos e países. A condição *sine qua non* para que tal desenvolvimento se dê é que estes países integrem-se ao processo de internacionalização do capital, alavancando seus sistemas produtivos com base na automação e informatização permitidas pelo avanço científico-tecnológico e com a aplicação de um amplo espectro de reformas que incluem a supressão de inúmeras conquistas históricas referentes aos direitos sociais. (p.101).

Fonte: Elaborado pelo autor.