



**Universidade de Brasília**



**50** <sup>1962</sup>  
<sub>2012</sub>

**Faculdade de Educação Física**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ESPORTE:  
BALANÇO BIBLIOGRÁFICO PÓS MOVIMENTO RENOVADOR**

Pâmela Quesia da Silva

**BRASÍLIA-DF**

**2021**



**Universidade de Brasília**



**50** 1962  
2012

**Faculdade de Educação Física  
Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

Pâmela Quesia da Silva

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ESPORTE:  
BALANÇO BIBLIOGRÁFICO PÓS MOVIMENTO RENOVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra.

Área de concentração: Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

**Orientador: Professor Doutor Jonatas Maia da Costa**

**Brasília-DF**

**2021**



**Universidade de Brasília**



**50** <sup>1962</sup>  
<sub>2012</sub>

**Faculdade de Educação Física**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

**Pâmela Quesia da Silva**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ESPORTE:  
BALANÇO BIBLIOGRÁFICO PÓS MOVIMENTO RENOVADOR**

---

Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa (PPGEF – UnB)  
Orientador

---

Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro (PPGEF – UnB)  
Membro Interno

---

Prof. Dr. Lino Castellani Filho (PPGEF – Unicamp)  
Membro Externo

---

Prof. Dr. Wagner Barbosa Matias (SEEDF – SEE MC)  
Membro Externo

*[...] Ela sempre achou que não valia muito. Ninguém vale muito quando diz ao moço do censo que no campo profissão ele deve escrever as palavras “Do lar” [...].*

*Martha Batalha<sup>1</sup>*

Este trabalho é dedicado à memória de Vânia Ferreira e à vida de Enilda Rosa e Jane Ferreira, três costureiras “Do Lar” que acreditaram na educação de seus filhos e, embora as lutas impostas pela vida lhes tenham causado angústia, dor e sofrimento, à sombra da rotina exaustiva e precárias condições de trabalho, às suas maneiras, dedicaram-se à formação de seus filhos.

Aos meus avós, Euza e José, que indiscutivelmente são o retrato da força do amor e da classe trabalhadora.

E ao Alexandre pela atitude generosa e companheira ao longo da nossa trajetória.

---

<sup>1</sup> A Vida invisível de Eurídice Gusmão, Companhia das Letras – 2016.

## AGRADECIMENTOS

*“Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é. A coisa mais fina do mundo é o sentimento [...]”*

*Adélia Prado*

Entregar este texto num momento hostil, no meio de uma pandemia, em que milhões de pessoas no mundo tiveram suas vidas ceifadas, não foi fácil, ao contrário foi cruel. Escrever esses agradecimentos trouxe à memória aquelas pessoas que ‘estiveram comigo’ no curso da pós-graduação (durante o período de isolamento e antes dele).

Apesar de vivenciarmos um momento que não esperávamos e tampouco planejávamos enquanto sociedade (com uma certa ‘normalidade’), expresse aqui a alegria pelo trabalho produzido e pelas pessoas que, de alguma maneira, participaram da minha formação (humana e acadêmica). É possível que eu não consiga expressar em palavras o meu sentimento de gratidão àqueles com os quais partilho a vida.

Agradeço a todos os meus familiares (Ferreira e Guimarães Peres) pelo apoio e parceria ao longo da vida. Em especial, ao meu companheiro, amigo, amante e parceiro de vida: Alexandre. Obrigada por sua paciência e dedicação durante esse momento sinuoso de produção desta dissertação. Minha admiração por você é ímpar, pois jamais se furtou de me apoiar, principalmente quanto às minhas escolhas, que nem sempre coincidiam com as suas. Mesmo com tantas dificuldades, divergências e principalmente nas minhas ausências, você esteve me incentivando. Como disse o poeta: *Fundamental é mesmo o amor*<sup>2</sup>.

Sou grata aos meus pais, Enilda e Generci, e aos meus irmãos, André e Heber, pelo amor incondicional e apoio constante. Todos se sacrificaram de alguma maneira para que hoje eu pudesse realizar este sonho, que não imaginávamos poder realizar juntos.

Meu muito obrigada ao professor Jonatas Maia da Costa, quem admiro por sua capacidade intelectual e pela orientação generosa e paciente. Obrigada por me acolher no PPGEF, por compartilhar o espaço formativo, por qualificar minha formação e pelo compromisso com os professores da educação básica, em especial com os do DF.

Sou grata aos membros da banca, fundamentalmente por aceitarem participar desta banca de defesa, mas também pelas críticas e contribuições apontadas na qualificação, pois isso possibilitou desenvolver a pesquisa e minha formação. Agradeço ao professor Edson

---

<sup>2</sup> Verso da canção *Vou te contar (wave)* de Antônio Carlos Jobim.

Marcelo Hungaro, minha referência intelectual e em quem me inspiro; ao professor Lino Castellani Filho, por tornar qualquer espaço simples num campo formativo e de enriquecimento – ao final de suas falas eu sempre tenho a sensação de ter feito a escolha acertada por poder ouvi-lo e penso “Como é bom ouvir o Lino!” –; e ao professor Wagner Barbosa Matias, por, mesmo com tantos compromissos, gentilmente ter aceitado cooperar com este trabalho; seus apontamentos, sugestões e correções foram fundamentais para a continuidade do trabalho após a qualificação. Posso dizer com propriedade que sou privilegiada por ter tido a honra de uma banca tão qualificada.

Também agradeço aos professores do PPGEF – UnB, especialmente aos da linha de *Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer*, pela qualificação da minha formação no curso das disciplinas e nos debates nas instâncias colegiadas da FEF.

Aos meus parceir@s e pesquisador@s do grupo Imagem, em especial aos amig@s Aline Protta, Graciele Lemos, Hádamo Fernandes, José Henrique, Kênia Souza, Rafael Duarte, Robson Fernandes e Victor Bernardes. Aos companheir@s e camaradas do grupo Avante, pela acolhida generosa e por contribuírem com um debate qualificado sobre os temas da Educação Física, sobretudo em torno da formação humana. Eu, apenas, espero não ter decepcionado meus companheiros de formação dos grupos Imagem e Avante.

Aos meus amig@s, companheiros de biblioteca e luta: Aline Protta, Cláudia Catarino, Danielle Batista, Eliane Elicker, Mariangela Ribeiro, Nadson Reis, Rebeca Saminêz e Victor Bernardes. Os estudos em 2020 foram difíceis sem vocês! Antes disso, tivemos momentos árduos, entretanto, foi um tempo esperançoso e feliz: *ah se pudesse voltar no tempo e escrever esse texto com a companhia e com as críticas de vocês! Com certeza ele poderia ser ainda melhor!* Posso dizer que o tempo com vocês foi o momento mais leve e enriquecido da pós-graduação.

Aos meus amig@s que o DF me deu, irmãs e irmãos por opção: Detty Nunes, Leiriane Gregório, Ingrid Cinthia, Mariana Lopes, Luis Gustavo e Vitor Hungaro obrigada pela amizade genuína; à irmandade Lorena Tomazette e Patrícia Carvalho, que na última década não deixaram nenhum ano iniciar e terminar sem que dividíssemos os nossos planos, sonhos, dores e celebrações. E à minha querida Gi (Gisele Miranda), que Brasília me devolveu, desde Foz do Iguaçu, na Escola Estadual Tarquínio Santos, até aqui, juntamente com sua *mamis*, tia Range, *in memoriam*, que lutou bravamente contra o fantasma das nossas vidas, a neoplasia.

Agradeço, especialmente, à minha amiga Leiriane Gregório, pela leitura paciente e crítica, bem como por ter me auxiliado ao longo de todo o processo do mestrado, desde a

seleção até a entrega deste trabalho final. E agradeço ainda ao querido Andy Olin, que do norte das Américas fez as correções e tradução da versão em inglês do resumo deste trabalho.

Aos pequenos da minha vida, especialmente ao meu afilhado, Murilo, ao meu sobrinho e mini Peres, Davi, à pequena Lívia, ao Gilberto e ao Joaquim, até aos flamenguistas Henrique e Calebe e à espirituosa Ágata, por me inspirarem a acreditar que é possível alcançarmos a revolução e, acima de tudo, me encorajarem para a luta! Tia Pâm ama vocês e estará sempre pronta para defender os seus direitos e para dar e receber, de braços abertos, um abraço apertado!

À SEEDF, em especial ao setor de ARE da Eape, pela condução do processo de afastamento e pela oportunidade de realizar esse curso com dedicação exclusiva.

Às entidades representativas: Sinpro-DF e CBCE, por, como sujeitos coletivos, atuarem pela qualificação e compromisso com os atos políticos e científicos.

Sou grata e privilegiada por ter experimentado a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais na Escola Classe 401 do Recanto das Emas, juntamente com os demais trabalhadores que ali atuam sob a generosa e qualificada gestão da Professora Ingrid Cinthia Cândido do Nascimento.

Por fim, agradeço à vida e à ciência por me permitirem viver com esperanças e com a única certeza da vida: viver é uma dádiva.

Sem vocês a vida não seria a mesma, muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho tem o propósito de apresentar um relatório sobre a compreensão e a problematização acerca da relação dialética entre a Educação Física Escolar e o Esporte sob a perspectiva crítica de educação e Educação Física. Para tal, o estudo procurou: a) identificar a função da educação, da Educação Física escolar e da cultura corporal; além de b) discutir o esporte e problematizar o porquê este é ou deve ser tema da escola; assim como, c) apreender como o Movimento Renovador da Educação Física (MREF) tratou o esporte, sobretudo qual sua relação com a Educação Física Escolar e como as teorias desenvolvidas após o MREF abordaram o esporte nas suas proposições. Como ideia reguladora, adotou-se a monografia de base como produto final do curso de pós-graduação em nível de mestrado. Decidiu-se pela abordagem qualitativa e pela pesquisa bibliográfica, também denominada de pesquisa de fontes secundárias. Desse modo, buscamos analisar as teorias crítico-emancipatória, construtivista, cultura de movimento, corporeidade, estudos culturais da EF, e os documentos, recomendações do sistema Confef/Crefs, PCNs e Lições do Rio Grande. Levando em conta as características desta investigação, buscou-se analisar os achados a partir das lentes teórico-metodológicas centradas no materialismo histórico, sob o método dialético, tendo como referencial as teorias críticas da educação e Educação Física. Por afinidade teórica, operou-se também com o conceito de cultura corporal referenciada na teoria crítico-superadora e cunhado pelo Coletivo de Autores, pioneiro na organização teórica pós MREF, como objeto de conhecimento da EF. Sob o prisma das teorias críticas, entende-se que a educação, a EF escolar e o esporte possuem elementos que auxiliam na formação e constituição de homens e mulheres conscientes, autônomos e comprometidos com o processo de emancipação. A escola, a EF escolar e o esporte podem ser considerados instrumentos que viabilizam o engrandecimento formativo dos sujeitos. A função da escola é de atender aos interesses da classe trabalhadora através do saber sistematizado. O perfil de educação voltado para atender aos interesses do capital é absolutamente contrário à perspectiva emancipadora de educação. Atribuem-se as características da escola à EF escolar, inclusive as lutas travadas ao longo de sua história e hoje em suas condições do “vir a ser” pertencente à formação humana. A burguesia, assim como fez com a educação de um modo geral, também buscou dominar a EF escolar e camuflar a luta de classes. A cultura corporal, por sua vez, como objeto de conhecimento da EF compreende a luta de classes e sua relação orgânica com a EF escolar. As conclusões apontam que é a partir da prática pedagógica e social da EF nos prismas diagnósticos, judicativo e teleológico que de fato, em alguma medida, a classe trabalhadora terá o acesso de qualidade aos temas da cultura corporal, entre os quais o esporte. Assim, cabe à escola, neste caso à EF escolar, proporcionar uma reflexão comprometida e ampliada com as camadas populares, pois o esporte é um bem cultural criado pelos homens e tem seu local privilegiado e formativo na escola. Por fim, destacamos que o debate das produções que relacionam o esporte e a EF escolar apresentou estagnação, ou seja, o que há de mais completo e revolucionário ainda é a obra Metodologia do Ensino de Educação Física, o Coletivo de Autores.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar. Esporte. Teorias da Educação Física.



## ABSTRACT

This work has the purpose of presenting a report on the understanding and problematization about the dialectical relationship between School Physical Education and Sport from the critical perspective of education and Physical Education. To this end, the study sought to: a) identify the role of education, physical education at school and body culture; in addition to b) discussing sport and discussing why it is or should be a school theme; as well as, c) apprehend how the Movement for the Renewal of Physical Education (MREF) treated sport, especially what is its relationship with School Physical Education and how the theories developed after MREF approached sport in its propositions. As a regulatory idea, the basic monograph was adopted as the final product of the postgraduate course at the master's level. It was decided for the qualitative approach and by the bibliographic research, also called research of secondary sources. Thus, we seek to analyze the critical-emancipatory, constructivist theories, culture of movement, corporeality, cultural studies of PE, as well as the documents, recommendations of the Confef / Crefs system, PCNs and Rio Grande lessons. Taking into account the characteristics of this investigation, we sought to analyze the findings from the theoretical-methodological lenses centered on historical materialism, under the dialectical method, having as reference the critical theories of education and Physical Education. For theoretical affinity, it also operated with the concept of body culture referenced in the critical-overcoming theory and coined by the Collective of Authors, a pioneer in the theoretical organization after MREF, as an object of knowledge of PE. Under the prism of critical theories, it is understood that education, school PE and sport have elements that help in the formation and constitution of conscious, autonomous men and women committed to the process of emancipation. The school, school PE and sport can be considered instruments that enable the subjects' formative aggrandizement. The function of the school is to serve the interests of the working class through systematized knowledge. The education profile aimed at serving the interests of capital is absolutely contrary to the emancipatory perspective of education. The characteristics of the school are attributed to the school PE, including the struggles fought throughout its history and today in its conditions of "becoming" belonging to human formation. The bourgeoisie, just as it did with education in general, also sought to dominate school PE and camouflage the class struggle. Body culture, in turn, as an object of knowledge of PE comprises the class struggle and its organic relationship with school PE. The conclusions point out that it is from the pedagogical and social practice of PE in the diagnostic, judicial and teleological prisms that in fact, to some extent, the working class will have quality access to the themes of body culture, including sport. Thus, it is up to the school, in this case the school PE, to provide a committed and expanded reflection with the popular strata, as sport is a cultural asset created by men and has its privileged and formative place in the school. Finally, we highlight that the debate on the productions that relate sport and school PE has stagnated, that is, what is most complete and revolutionary is still the work by Methodology of Teaching Physical Education, the Collective of Authors.

**Keywords:** School Physical Education. Sport. Theories of Physical Education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Teorias Pedagógicas da Educação Física.....</b>	<b>45</b>
<b>Quadro 2 - Dimensões do conhecimento e dos conteúdos .....</b>	<b>97</b>

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEdF	Centro Acadêmico de Educação Física
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CF	Constituição Federal
Cemeb	Centro de Ensino Médio Elefante Branco
CIEF	Centro Interescolar de Educação Física
CIL	Centro Interescolar de Línguas
Confef	Conselho Federal de Educação Física
CREFs	Conselhos Regionais de Educação Física
DF	Distrito Federal
Eape	Subsecretaria de Formação dos Profissionais da Educação
EM	Ensino Médio
FEF	Faculdade de Educação Física
JEREM	Jogos Escolares do Recanto das Emas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MR	Movimentos Renovadores
MREF	Movimento Renovador da Educação Física
ONG	Organização Não Governamental
PCNs EF	Parâmetros Curriculares Nacional para a Educação Física
Pibid	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEF	Programa de Pós-Graduação da FEF
RS	Rio Grande do Sul
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEDUC-RS	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SEE MC	Secretaria Especial do Esporte Ministério da Cidadania
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sinpro-DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
TCE	Teoria Crítica do Esporte
UCB	Universidade Católica de Brasília
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL .....</b>	<b>12</b>
<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>25</b>
<b>1 EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, CULTURA CORPORAL E SUAS FINALIDADES .....</b>	<b>25</b>
<b>1.1 O ATO EDUCATIVO: AO MODO DE SÍNTESE.....</b>	<b>25</b>
<b>1.2 PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS: SOB O PONTO DE VISTA EMANCIPADOR .....</b>	<b>31</b>
<b>1.3 FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO: ELEMENTAR OU EMANCIPADORA? .....</b>	<b>34</b>
<b>1.4 ESCOLA: INSTRUMENTO DE PRÁTICA REVOLUCIONÁRIA .....</b>	<b>37</b>
<b>1.5 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SEU OBJETO DE CONHECIMENTO .....</b>	<b>42</b>
<b>1.5.1 Circunstâncias históricas .....</b>	<b>42</b>
<b>1.5.2 A Educação Física Escolar: função social e a cultura corporal .....</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>52</b>
<b>2 O ESPORTE COMO PRÁTICA SOCIAL E NECESSIDADE HUMANA .....</b>	<b>52</b>
<b>2.1 AFINAL, O QUE É O ESPORTE E COMO ELE SURTIU? .....</b>	<b>52</b>
<b>2.2 PERSPECTIVAS OU TENDÊNCIAS INTERPRETATIVAS DO ESPORTE.....</b>	<b>55</b>
<b>2.3 ESPORTE E AS NECESSIDADES HUMANAS .....</b>	<b>62</b>
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>67</b>
<b>3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ESPORTE.....</b>	<b>67</b>
<b>3.1 MOVIMENTO PROGRESSISTA DE RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA .....</b>	<b>67</b>
<b>3.2 PODE O ESPORTE SE ALINHAR A UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA DE EDUCAÇÃO? ..</b>	<b>71</b>
<b>3.3 BALANÇO BIBLIOGRÁFICO .....</b>	<b>72</b>
<b>3.3.1 Crítico-Emancipatória.....</b>	<b>72</b>
<b>3.3.2 Construtivista .....</b>	<b>76</b>
<b>3.3.3 Cultura de Movimento.....</b>	<b>80</b>
<b>3.3.4 Corporeidade .....</b>	<b>81</b>
<b>3.3.5 Recomendações do Sistema Confef/CREFs .....</b>	<b>83</b>
<b>3.3.6 Educação Física Cultural.....</b>	<b>85</b>
<b>3.3.7 Parâmetros Curriculares Nacionais .....</b>	<b>88</b>
<b>3.3.8 Referenciais Curriculares: Rio Grande do Sul e Base Nacional Comum Curricular.....</b>	<b>90</b>
<b>3.3.8.1 Referencial Curricular: Lições do Rio Grande do Sul.....</b>	<b>91</b>
<b>3.3.8.2 Base Nacional Comum Curricular .....</b>	<b>95</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>

## MEMORIAL

*“Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto.”*

*Leonardo Boff*

Minha maior alegria é começar esta narrativa falando da minha família, pois é a partir das nossas orientações de vida e contradições que hoje posso escrever estas palavras de apresentação. Considerando essa proposição de Boff, seria incoerente de minha parte não lhes apresentar os caminhos que me trouxeram até aqui, trajeto que inúmeras vezes foi marcado pela luta da classe trabalhadora.

Sou a filha mais velha de uma jovem costureira que lutou pela vida e para garantir o sustento dos três filhos; carinhosamente a chamo de mamãe. Meus avós maternos foram pequenos agricultores nos anos de 1970 até meados dos anos de 1980. Nos anos de 1980, meu avô se tornou mecânico e minha avó padeira “do lar”, sendo hoje beneficiários do programa de Benefício de Prestação Continuada<sup>3</sup>. Meus tios são mecânicos. Minhas tias costureiras. Meus irmãos formaram-se em *marketing*, porém não atuam na área; o do meio trabalha como mecânico de empilhadeiras e o caçula é assistente financeiro-administrativo em uma microempresa. Meu pai biológico foi pedreiro enquanto era casado com a mamãe; hoje, é comerciante no interior do Paraná, mas não temos contato. Meu padrasto é vigilante, mas está desempregado e trabalha como vendedor ambulante de tapetes e redes ou com “o que aparece” (por exemplo: pedreiro, pintor, ajudante de carga e descarga), na cidade de Curitiba-PR.

Eu sou estudante e professora, estou no ensino público desde a educação infantil. Tive a oportunidade de estudar em boas escolas [todas públicas] e com espaços ricos. Nas escolas do interior do Paraná tínhamos árvores, parquinho, pátios e quadras [duas ou três]. Especialmente nos anos finais do ensino fundamental, a escola possuía uma quadra para os meninos e outra para as meninas. As aulas de Educação Física eram divididas entre meninos e meninas, duas aulas por semana, cada grupo em uma das quadras e com o uniforme impecável [essa lembrança é forte, porque era muito difícil manter o uniforme dessa forma nas aulas de Educação Física (EF)].

---

<sup>3</sup> O Benefício de Prestação Continuada é um recurso financeiro criado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que garante um salário-mínimo mensal para idosos ou pessoas com deficiência que comprovem não ter condições de se manter financeiramente.

As aulas de EF se constituíam basicamente de esportes e danças, mas os esportes não eram os mesmos para meninos e meninas, assim como os eventos da cidade [Foz do Iguaçu-PR] não eram igualmente ofertados para meninos e meninas. Eu queria jogar futsal e não podia, raras as vezes poderíamos jogar basquete ou handebol. Nós, meninas, podíamos jogar apenas o voleibol e a queimada. Quando era o bimestre dos Jogos Interclasses, nós deveríamos ensaiar as danças de abertura e encerramento, mas não podíamos participar dos jogos na escola.

Ao migrar para o DF, em 2002, para cursar o ensino médio (EM) fui matriculada no Centro Educacional Carlos Mota, escola rural, localizada na Região Administrativa de Sobradinho e com turmas multisseriadas. Os colegas de classe tinham idade mais avançada e eram trabalhadores rurais ou filhos de trabalhadores rurais. Nossa relação era fraterna e generosa. Mesmo com a diferença de idade, estávamos sempre juntos e nos momentos livres utilizávamos os espaços da escola para jogar (21 e futsal). A escola tinha apenas uma “quadra” de cimento bruto, com uma tabela quebrada e traves de madeira. Nossas aulas de EF eram tradicionais e facultativas, que consistiam em preparação física, futsal, basquete e voleibol, divididos por bimestre, respectivamente. A facultação devia-se ao fato de muitos estudantes serem trabalhadores rurais. Nessa escola, cursei apenas os dois primeiros bimestres da 1ª série do ensino médio, em seguida fui transferida para o Centro de Ensino Médio Elefante Branco (Cemeb), na Asa Sul.

Já a nova escola, no centro da capital federal, contava com a infraestrutura do Centro Interescolar de Educação Física (CIEF) e do Centro Interescolar de Línguas (CIL). O Cemeb é um local que guarda as marcas da educação no DF desde a sua concepção, como expressão de resistência política e do movimento estudantil. Mesmo após a redemocratização do País, o Cemeb continuou com ares afeitos à mobilização política. A organização estudantil era combativa. Nas eleições para o grêmio estudantil, participei da Chapa Sonhamos Liberdade e tínhamos como pauta a disponibilização dos espaços coletivos, da biblioteca e dos laboratórios para uso dos estudantes fora dos horários estabelecidos na grade horária.

As aulas de EF eram realizadas no CIEF, no contraturno, em paralelo ao estudo regular dos demais componentes curriculares. Os estudantes tinham a opção de fazer “aulas livres” de EF ou praticar alguma modalidade esportiva. Para a prática das modalidades esportivas era necessário o pagamento mensal de uma quantia estipulada pelo CIEF e, ainda, ter rendimento esportivo suficiente para representar o Centro nas competições escolares oficiais. No segundo semestre da 1ª série até o final da 3ª série do EM pratiquei natação no CIEF e ginástica artística no Centro Iniciação Desportiva. Não participei de competições ou

atividades fora do DF ou em outros espaços de treinamento, pois não tínhamos condições de arcar com o transporte e a alimentação para os dias que não havia aula.

Concluído o EM, veio a primeira oportunidade de entrar na Universidade de Brasília (UnB), já que eu vinha participando de todas as fases do Programa de Avaliação Seriada (2004), o que foi acompanhado de contradições. Eu precisava trabalhar para auxiliar no pagamento das despesas domésticas, mas o curso de Educação Física era integral, ou seja, sem condições de fazer o curso numa instituição pública e trabalhar. Diante das condições financeiras em que nos encontrávamos, não havia a mínima possibilidade em não trabalhar; naquele momento a prioridade era a subsistência.

Em 2005, ingressei no mercado de trabalho informal, entre os 17 e 18 anos. Trabalhei em um projeto social do Programa Segundo Tempo<sup>4</sup> como professora de reforço escolar e secretária, recebendo menos de um salário-mínimo. Pouco tempo depois, ingressei no mercado formal como operadora de *telemarketing* na CTIS Tecnologia S.A., onde trabalhei por cinco anos e meio, com jornada de 44 horas semanais desempenhando ao longo desse tempo as funções de supervisora, coordenadora de projeto, gestora de qualidade e assessora de desempenho.

No decorrer da jornada na CTIS, em 2006, conheci meu companheiro, o Alexandre. Ele me incentivou a buscar a formação superior e me auxiliou no processo de organização e na busca pelas melhores alternativas naquele momento. Entre os anos de 2008 e 2009, fiz o vestibular da Universidade Católica de Brasília (UCB), pois havia o curso de Educação Física noturno [eu residia na Vila Basevi, no Núcleo Rural Lago Oeste e o curso era em Taguatinga, com algumas disciplinas na Asa Sul<sup>5</sup>]. Fiz uma poupança financeira para conseguir arcar com as despesas da casa e da faculdade, diante da possível saída do emprego no ano seguinte, considerando que já não estava mais realizada naquele ambiente de trabalho, com anseios de atuar no campo educacional.

O Alexandre buscava de todas as formas me auxiliar para que eu pudesse entrar na Universidade de Brasília (UnB). Foi ele quem me falou sobre a transferência facultativa. Com o suporte dele me preparei para a prova; e depois de ter cursado um ano de Educação Física na Universidade Católica (noturno) participei da seleção de transferência facultativa para UnB no final de 2010. Até que enfim, entrei na Faculdade de Educação Física (FEF) da UnB!

---

<sup>4</sup> O Programa Segundo Tempo teve como objetivo democratizar o acesso ao esporte educacional, como forma de inclusão social de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social.

<sup>5</sup> Trajeto da residência para a CTIS de 22 km, trajeto do trabalho para a UCB de 27 km e da universidade para casa 43 km, totalizando 92 km de percurso com transporte público.

Em março de 2011, nos casamos e logo em seguida iniciei o curso na FEF. Assim que as aulas começaram os percalços surgiram, o que era esperado tendo em vista a necessidade de conciliar um trabalho de 44 horas semanais ao curso integral e mais uma caminhada de 6 quilômetros até o primeiro ponto de parada de ônibus (eram 3 ônibus para chegar na UnB mais as conduções para o trabalho e depois de volta para casa). Estava ficando desesperada porque precisava estudar, mas também precisava do emprego. Apesar das necessidades e dificuldades, tomamos a decisão de que eu deveria sair do emprego e dar conta das despesas com uma bolsa de estágio que, porventura, pudesse receber. Então, antes de iniciar o 2º semestre tomei a decisão de sair do emprego e me dedicar à universidade.

Paralelamente à graduação e posteriormente ao pós-graduação, nos anos de 2012 a 2016, trabalhei com atendimento especializado para pessoas com deficiência, especialmente, àquelas com os diagnósticos de autismo, esquizofrenia e deficiência visual. A essas pessoas gostaria de dedicar minha motivação em continuar os estudos acadêmicos.

Na graduação, foram 3 anos de estudos diários e sem finais de semana ou feriados para o lazer. Cursei o máximo de créditos possíveis e vivenciei a escola com intensidade. Apesar da rotina exaustiva, hoje tenho clareza de que há muitas lacunas no meu processo formativo. No entanto, mesmo com as contradições formativas, tive oportunidades inigualáveis, pois pude conviver com grandes professores que me apresentaram a Educação Física escolar como jamais havia vivido. Na ocasião, cito o professor Glauco Falcão, que muito me ensinou e me permitiu compreender a escola e a EF em sua singularidade e, fundamentalmente, me apresentou à formação humana. Meus primeiros passos na docência tiveram o alicerce da generosidade do professor Glauco, e isso é um privilégio. A Dinâmica da Ilha<sup>6</sup> nunca fez tanto sentido quanto agora, pois durante o processo de escrita desta dissertação constantemente me voltava para os debates que enfrentávamos durante sua execução. O Projeto Ser Humano fez mais sentido do que talvez o professor Glauco tenha imaginado. Aproveito e agradeço por tê-lo como uma referência da formação humana.

Particpei de projetos de extensão não ligados a escola, que também em alguma medida contribuíram com a minha formação, tais como: o Doce Desafio e as Oficinas Esportivas. Apesar do seu lugar de importância, essas atividades não tiveram o impacto que a vivência na escola proporcionou na construção do meu ser, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

---

<sup>6</sup> A dinâmica da Ilha consiste numa atividade de reflexão e ação que explora a divisão social do trabalho e da forma de organização da sociedade, considerando que todos os estudantes estão em uma ilha deserta e precisam se organizar para sobreviver, de modo que o compromisso coletivo seja o principal objetivo da sobrevivência.



No Pibid, pude experimentar a Educação Física escolar e suas contradições por 3 anos. Construí e desconstruí ações e conceitos acerca da Educação Física na escola, vivenciei o esporte na escola e a essência reprodutivista do alto rendimento. Naquele espaço, dialogávamos sobre as necessidades de mudança e reconstrução daquela proposta.

Não posso deixar de citar as experiências vividas no movimento estudantil, no Centro Acadêmico de Educação Física (CAEdF). Espaço de luta e aprendizagem política, compartilhei com @s querid@s Carolina Moniz e Achilles Alves incansáveis assembleias com 3 ou 5 estudantes (nós e nós mesmos), reuniões de articulação, ocupações e atos em prol da melhoria da educação pública. Minha primeira greve foi como estudante de graduação na UnB no ano de 2012 e apoiando os professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no mesmo ano. Durante o período de militância no CAEdF, em alguns momentos pensava que não iríamos conseguir alcançar os estudantes ou o próprio sistema. Hoje, compreendo que me faltava formação de base, enriquecimento teórico e político para entender as circunstâncias e meu papel para mobilizar e fortalecer meus pares. Agora, em 2021, vejo com muita alegria a formação de base que o CAEdF tem conseguido construir, ou pelo menos constituiu até o ano de 2020.

Me formei no 2º semestre 2013 e no final desse mesmo ano realizei a prova para professora de educação básica da SEEDF para o componente curricular Educação Física. Fui aprovada e nomeada no ano de 2014, na 1ª turma do concurso, juntamente com muitos outros colegas da FEF. Foi uma alegria ímpar! Em abril de 2014, foi nossa colação de grau e em julho do mesmo ano já estávamos em exercício na Secretaria.

Após a formatura e durante os trabalhos na SEEDF, cursei três especializações, em instituições privadas, com o intuito de me abastecer de conteúdos não trabalhados durante a graduação e que me faziam falta na militância do exercício docente. No entanto, tive clareza de que os interesses das instituições privadas não estão vinculados à formação docente, tampouco com a formação humana ou com a qualidade da educação.

Ao entrar na SEEDF em julho de 2014, ingressei numa Escola Classe, que, como tal, atende à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. A EC 401 do Recanto das Emas é tradicionalmente conhecida pelas participações nos jogos escolares de sua regional de ensino e por realizar os jogos interclasses anualmente. Nessa escola permaneci até julho de 2018, quando iniciei o afastamento para estudos.

No primeiro ano da trajetória como professora da rede pública, já me vi em uma situação que não estava esperando, como:

– Professora, você terá que treinar ‘os melhores de bola’ para o JEREM [Jogos Escolares do Recanto das Emas]!

No primeiro momento ouvi e digeri, mas em seguida perguntei:

– Onde, quando e que horas vou fazer isso?

A resposta foi categórica:

– Nas suas aulas, para isso serve a Educação Física!

Aquilo foi apavorante, pois a perspectiva do trabalho não era do esporte de alto rendimento, principalmente para os pequenos, pois a escola era e ainda é atendida pelo Programa Educação Com Movimento, que visa uma proposta de trabalho interdisciplinar, em que professores de Educação Física e de Atividades (licenciados em Pedagogia) interajam quanto à sistematização das aulas e dos conteúdos, respeitadas as devidas especificidades de cada componente curricular.

Ao longo dos 4 anos, no grupo de professores, dialogamos, estudamos, passamos a compartilhar e desenvolver estratégias para que o esporte fosse tratado na escola como um conteúdo e não como um sinônimo de Educação Física.

Em 2017, enquanto estive na supervisão pedagógica, pude dialogar com os supervisores e os professores de outras escolas sobre a Educação Física e seus conteúdos, sobre o formato dos jogos internos e também sobre os jogos oficiais propostos pela SEEDF. Foi quando me dei conta de que da mesma forma como fui abordada para “selecionar e treinar” os estudantes, o mesmo parecia acontecer em outras escolas e com outros colegas.

Foi a partir dessas experiências e da minha paixão pelo esporte que me senti incomodada a estudar o esporte escolar, o esporte nas aulas de Educação Física e suas contribuições para a educação.

Diante disso, me inscrevi como aluna especial da disciplina Teorias da Educação e da Educação Física, na FEF, no 1º/2018. A disciplina deu continuidade ao processo de enriquecimento teórico, que me parecia apartado. Concomitante à disciplina, participei da seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da FEF/UnB do qual logo me tornei estudante.

Já no PPGEF, não mais “sozinha” na jornada acadêmica, mas sob a orientação do Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa, decidi pelo curso das seguintes disciplinas no 2º semestre de 2018: **Pesquisa em Educação** [do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE) e ministrada pela Profa. Dra. Liliane Campos], a qual, em alguma medida, me apresentou os procedimentos metodológicos que por ventura pude utilizar na pesquisa; **Políticas de Esporte e Lazer** [ofertada pelo PPGEF com o Prof. Dr. Pedro Atahayde],

componente curricular que me aproximou dos referenciais teóricos que discutem o esporte e as políticas a ele relacionados. Já no 1º semestre de 2019, cursei: **Teoria Social, Pós-modernidade e Educação Física** [também ofertada pelo PPGEF e ministrada pelo Prof. Dr. Edson Marcelo Hungaro], disciplina que mais impactou minha formação, no sentido acadêmico e humano, já que este componente representa a teorização da vida cotidiana em elementos teóricos e em discussões que extrapolam o movimento científico-acadêmico dos estudos da EF; e o **Estágio em Docência** na disciplina **Estudos e pesquisa em Educação Física escolar**. No 2º semestre de 2019, fiz o **Estágio Supervisionado** [ambos os estágios são componentes curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física sob a orientação do Prof. Jonatas]. Cursar essas disciplinas no PPGEF, PPGE e o estágio em docência contribuíram para minha formação, meu enriquecimento teórico e para a construção deste trabalho, pois foi a partir das experiências nesses componentes curriculares, no diálogo com os professores e nas orientações que consegui sistematizar a proposta de pesquisa que foi qualificada em 2019 e, na ocasião, enriquecida pela banca examinadora.

Bem, a partir deste ponto em diante este texto será tratado na primeira pessoa do plural [nós], fazendo menção ao trabalho bilateral realizado no processo de construção deste relatório de pesquisa entre a orientanda e o orientador.

Não suficiente toda a tortuosidade que é o processo de escrita de um trabalho acadêmico, no meio do caminho, especificamente em março de 2020, nos deparamos com a pandemia do novo coronavírus, que ceifou a vida de milhares de pessoas. A condição de isolamento social, em virtude da pandemia, distanciou os pesquisadores e professores que de alguma maneira compartilhavam os espaços de estudo e socialização acadêmica conosco. Precariamente, a universidade retomou as atividades de ensino e pesquisa de forma remota, os grupos aos quais me vínculo deram prosseguimento às reuniões através de plataformas de videoconferências, tais como *Zoom*, *Teams*, *Meet* e até mesmo com a plataforma de compartilhamento de vídeos *YouTube*. Ousamos dizer que este tenha sido o momento mais difícil do processo de ensino aprendizagem na pós-graduação, pois foi calçado de incertezas, angústias e de um falseamento da normalidade.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Faça como o velho marinheiro.*

*Que durante o nevoeiro*

*Leva o barco devagar*

*Paulinho da Viola*

Produzir ciência é um trabalho difícil, afinal, como já sinalizava Marx (2017<sub>a</sub>, p. 77), “todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência”. Para chegar neste texto, em formato de relatório de pesquisa ou monografia de base ou dissertação, foram vários recomeços desde o início da construção do projeto, da erupção da proposta de estudo para a qualificação até, finalmente, esta versão, pois nos deparamos com os nevoeiros do cotidiano. No limite, conduzimos o barco devagar para não perdemos a direção. Havia as limitações do tempo que cercam a pós-graduação *stricto sensu*, nos exigindo adaptação, também os limites humanos, teóricos e contraditórios, os quais procuramos mediar através do estudo, do conhecimento e do diálogo. O processo árduo e prazeroso tem como ponto de partida a escola, a Educação Física escolar e o esporte, elementos integrantes e constituintes da formação humana e que hoje são operados como objetos de estudo deste trabalho.

Este estudo tem como objetivo geral compreender e problematizar a relação dialética entre a Educação Física Escolar e o Esporte sob a perspectiva crítica de educação e Educação Física pós Movimento Renovador da Educação Física.

Para tal, a investigação procurou: a) identificar a função da educação, da Educação Física escolar e seu objeto de conhecimento; b) discutir o esporte e problematizar o porquê é ou deve ser tema da escola; assim como, c) apreender como o Movimento Renovador da Educação Física (MREF) tratou o esporte, sobretudo compreender sua relação com a Educação Física Escolar e como as teorias desenvolvidas após o MREF abordaram o esporte nas suas proposições.

Diante desses objetivos buscaremos responder às seguintes questões norteadoras:

- *Quais as tendências que foram desenvolvidas após o MREF?*
- *Houve avanços e/ ou insuficiências?*
- *Como se encontra o debate sobre o esporte e sua relação com a escola na contemporaneidade?*
- *O debate contemporâneo representa um avanço ou um retrocesso para EF escolar?*

O campo da Educação Física escolar, em especial o do esporte educacional, apresenta contradições, mesmo após as reformas, de pensamento e educacional, ocorridas nas últimas décadas. Considerando que na escola o esporte deve assumir um papel fundamentado em princípios que norteiam a formação humana, buscaremos em certa medida abordar o esporte como um fenômeno social, conteúdo da EF, e, principalmente, como tema da cultura corporal.

Após o “Movimento Renovador”, ocorrido no início dos anos de 1980, dado pela ruptura de paradigmas, sob a necessidade de reinventar seu espaço na escola, a Educação Física tem passado por um processo de reflexão das práticas no campo educacional. Nesse sentido, a própria Educação Física requer de seus atores, quais sejam, professores, estudantes e pesquisadores, apropriação dos conhecimentos relacionados a ela; não somente pela importância científica, sobremaneira pela importância social que a educação e o esporte têm para a formação humana. Assim sendo, temos como justificativa deste trabalho que o esporte merece ser compreendido e tomado como uma dimensão da cultura corporal humanamente construída e socialmente desenvolvida, um bem cultural e direito social, conforme Reis *et al.* (2015).

A Constituição Federal (CF) de 1988 trata o desporto como um dever do Estado e um direito social, de acordo com o artigo 217 (BRASIL, 2017). No mesmo artigo, observamos que o documento confere autonomia às entidades desportivas cedendo às pressões de mercado, quando a CF 1988 destina recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional, pois ao poder público cabe incentivar o lazer como forma de promoção social. Pois bem, tratar o esporte escolar é vinculá-lo também à Educação, que, segundo a Constituição Federal de 1988, é um direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 2017). Ademais, o fundamento constitucional é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, pesquisar e ensinar; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas; a gratuidade do ensino público; a valorização dos profissionais da educação escolar; a gestão democrática do ensino; a garantia de padrão de qualidade, dentre outros, os quais são estabelecidos nos artigos 193, 205 e 206 da CF de 1988.

Apesar de constar a educação e o desporto na CF de 1988<sup>7</sup>, não iremos nos limitar à letra da lei, senão nos arriscar a ir além da normativa e buscar respostas no que o campo acadêmico produziu sobre o objeto que operamos: educação física escolar e esporte.

---

<sup>7</sup> O processo de redemocratização culminou na conquista de um conjunto de direitos, entre os quais o esporte e a educação.

Em tempo, e de modo complementar, nossa intenção passa pela necessidade de ampliar as discussões, os debates e as pesquisas dos estudos sobre Educação Física escolar e esporte. Além disso, queremos contribuir na formação do quadro de professores e nas respostas ao campo social que incidem à prática docente. Por fim, este trabalho também visa apresentar um dimensionamento teórico (MARCONI; LAKATOS, 2010) de como estão organizados os estudos e discussões sobre o esporte e Educação Física escolar no meio acadêmico-científico.

Nos trechos seguintes abordaremos os pressupostos epistemológicos que compõem o caminho da pesquisa, o que entendemos como metodologia e, logo, conceitua-se como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1995, p. 16). Apresentaremos os procedimentos que foram adotados para construir este trabalho, a forma como as informações foram coletadas e o tipo de análise pelos quais os dados foram tratados, de modo que se compreenda como imprescindível associar o referencial teórico à metodologia que se pretende utilizar.

Esta pesquisa se propôs a atacar um problema que já foi objeto de outras reflexões, o que do ponto de vista científico não é impeditivo, sobremaneira quando o trabalho é realizado com o intuito de apresentar uma pesquisa “teórica” ou “panorâmica”. Esse tipo de produção é baseada nos trabalhos já produzidos pelos diversos autores do campo com o objetivo de fomentar o enriquecimento teórico do pesquisador. Neste caso, foram utilizados os escritos sobre a Educação Física escolar e o esporte para formação da pesquisadora (ECO, 2016).

Eco (2016) nos alerta sobre os riscos em responsabilizar os organizadores da pesquisa ao tentar responder todas as questões [problemas] que o objeto possa apresentar no decorrer da investigação. Mas, consideramos importante nos atentar à magnitude da investigação e o curto período de formação, tendo como cuidado a responsabilidade que nos é inferida por Minayo (2018; 2012), quem recomenda compreender o objeto com maior diversidade de colocações no âmbito do conhecimento e abranger a totalidade do problema a ser investigado em suas múltiplas dimensões.

Para isso, considerando a natureza do curso de pós-graduação *stricto-sensu*, se propôs como ideia reguladora a monografia de base como produto final do curso de pós-graduação em nível de mestrado, tendo como referência as instruções de Saviani (1991). O autor sugere que a pesquisa incida em tema essencial [escola, Educação Física escolar e esporte escolar], logo coube à pesquisadora realizar um levantamento das informações disponíveis, detalhadamente, o qual foi organizado segundo critérios lógico-metodológicos adequados ao objetivo.

A “Pesquisa Teórica” pode nos figurar “estranha” (DEMO, 2011), no entanto foi fundamental para a formação da pesquisadora (SAVIANI, 1991), pois a partir de sua realização, o sujeito ativo na execução do processo – a pesquisadora – teve condições de formular quadros explicativos de referência, juízo conceitual, compreensão de alternativas elucidativas na história da ciência e a constituição do enriquecimento teórico para criação discursiva e analítica. Em suma, o trabalho constituiu em um processo de formação educativa, que se pretende considerar como uma atividade humana processual, cujo ator social – a pesquisadora – é “fenômeno político” (DEMO, 2011). Não reduzido somente a este fenômeno, mas sempre vinculado a ele, a autora, na atividade de investigação, o representa sobretudo pelas predileções que motivam os confrontos de ideias e interesses aos quais serve.

Ainda, levando em conta as características desta investigação, buscamos analisar os achados a partir das lentes teórico-metodológica centradas no materialismo histórico, sob o método dialético (GAMBOA, 2012), tendo como referencial as teorias críticas da educação e Educação Física.

Tendo em vista o problema a ser pesquisado, centrado na ideia da monografia de base (SAVIANI, 1991), decidiu-se pela abordagem qualitativa, que sugere o estudo de uma variedade de perspectivas sobre o objeto (FLICK, 2009; MINAYO, 2018).

Com intuito de alcançar os objetivos propostos, este estudo foi orientado teórico-metodologicamente pela dialética e pelas condições históricas (GAMBOA, 2012), em que buscamos compreender os fenômenos complexos e contraditórios, os quais são determinados por variadas circunstâncias. A dialética está pautada na necessidade de buscarmos compreender o fenômeno social ou o objeto além de sua aparente particularidade, mas ao contrário, buscar revelar sua essência.

A pesquisa bibliográfica também denominada de pesquisa de fontes secundárias, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), é o tipo de pesquisa que aborda todo e qualquer tipo de material tornado público, cujo desígnio é conduzir o pesquisador diretamente à produção que já foi realizada sobre o tema. No entanto, este modelo de pesquisa não significa que os dados sejam apenas reproduzidos pelo pesquisador, mas favorece a elucidação do tema sob um outro panorama, podendo alcançar novas conclusões.

Ante a isso, a pesquisa bibliográfica possui diversos tipos e fontes de documentos, categorizados, alguns, em: **a) imprensa escrita; b) meios audiovisuais; c) material cartográfico; e d) publicações**. Neste caso, utilizaremos como tipo e fonte de informações as **publicações**, que se caracterizam pelos livros, teses, dissertações, artigos originais, artigos de revisão e ensaios (MARCONI; LAKATOS, 2010).

A escolha do tema, denominada de primeira fase, foi pautada em fatores externos e internos, neste caso, escolhemos como tema a “Educação Física escolar e o esporte”. Os fatores internos são aqueles relacionados às escolhas da pesquisadora, como as intenções e tendências do campo que se propôs a pesquisar, tendo em vista o período de dedicação e a curta imersão no tema escolhido. Já os fatores externos requerem a disponibilidade de tempo para dedicação e realização da pesquisa. Além disso, o campo escolhido deve possuir obras suficientes e pertinentes para o estudo global do tema, bem como a possibilidade de consultar especialistas da área, tanto para a análise como para a interpretação, o que nos deu condições de produzir um relatório de pesquisa nos termos aqui apresentados.

A segunda fase foi a de elaboração do plano de trabalho, que precedeu das leituras e fichamentos e posteriormente foi ajustado, porque, após iniciada a coleta de dados (leituras dos textos) e a qualificação, a composição do trabalho foi modificada. A terceira e quarta fases são diretamente relacionadas à segunda, e compõe a identificação das bibliografias e a localização a partir do plano de trabalho.

A quinta e sexta fases abarcaram a compilação e o fichamento dos textos que consistem, respectivamente, na organização sistemática do material e registro dos conceitos fundamentais que as obras apresentam. Os registros de fichamentos tiveram como objetivo auxiliar na organização do material que foi analisado e tiveram como principais elementos a identificação das obras e o conhecimento dos conteúdos, o que viabilizou o processo de registros para as citações, a análise do material e a elaboração das críticas.

A sétima fase foi composta pela análise e interpretação dos documentos, que apresenta como objetivo na primeira etapa desta fase a crítica do material bibliográfico e pode ser categorizada em crítica externa e interna, as quais se distinguem da seguinte forma: a) Crítica externa é àquela feita sobre a importância e o valor histórico dos documentos, os quais devem ser analisados sobre: o texto, verificando se sofreu ou não alterações, se foi publicado pelo autor ou uma tradução, por exemplo; a autenticidade, que possibilita identificar a autoria e contexto histórico da publicação; a proveniência, a qual submete-se o texto e sua fidelidade a corrente que o propõe discutir. b) A crítica interna relaciona-se à análise do conteúdo, que aprecia seu sentido e valor, que compreende a crítica de interpretação ou hermenêutica no qual se analisa o sentido exato expresso pelo autor e a crítica do valor interno do conteúdo na qual se aprecia a obra e estabelece um juízo que representa o trabalho sobre as ideias contidas.

A segunda etapa abarcou a decomposição do material e sua classificação, ou seja, verificamos se as obras pertenciam ao mesmo conjunto e suas possíveis relações. A terceira



etapa foi a generalização, que consistiu em relacionar as obras após a decomposição, fazendo a análise e interpretação dos dados a partir de traços comuns, que na quarta etapa passaram pela análise crítica utilizando da objetividade, explicação e justificativa para chegar à validade, posto ainda que neste processo foi utilizado o método de pesquisa dialético. Posteriormente, realizamos a interpretação, que são as sucessivas aproximações ao objeto. Por fim, a oitava fase é a de redação do trabalho, a produção do texto de dissertação, que é uma “dissertação monográfica” (MARCONI; LAKATOS, 2012).

Posto isso, este trabalho teve como marco a seleção bibliográfica das produções publicadas a partir do “Movimento Renovador”, ocorrido nos anos de 1980, que proporcionou a organização sistemática da crítica sobre a EF, em especial a relação da Educação Física escolar com o esporte. Sobretudo, utilizamos como recorte para o estudo do debate contemporâneo a atualização das teorias da EF (CASTELLANI FILHO, 2020), a qual trataremos adiante.

Abordar a educação física escolar e o esporte como objeto de pesquisa requer o compromisso ético e político, que aqui buscaremos desenvolver ao longo desse relatório de pesquisa. A dissertação que se apresenta sob os moldes da ideia da monografia de base tem como título “**Educação física escolar e esporte: balanço bibliográfico pós movimento renovador**”, a qual foi estruturada em três capítulos, quais sejam: Capítulo 1: “*Educação, Educação Física escolar, Cultura Corporal e suas finalidades*”; Capítulo 2: “*O esporte como prática social e necessidade humana*”; Capítulo 3: “*Educação Física escolar e Esporte*”.

Na reunião de conteúdos, acima expressos, este trabalho tem o propósito de apresentar um relatório sobre a compreensão e a problematização acerca da relação dialética entre a Educação Física Escolar e o Esporte sob a perspectiva crítica de educação e Educação Física.

No Capítulo I, respondemos ao primeiro objetivo, que é identificar a função da educação, da Educação Física escolar e seu objeto de conhecimento.

Já no Capítulo II, por sua vez, respondemos ao segundo objetivo específico, que visa discutir o esporte e problematizar o porquê é ou deve ser tema da escola.

Por fim, no terceiro capítulo, ao modo de síntese, relatamos como o Movimento Renovador da Educação Física tratou o esporte e apresentamos um balanço bibliográfico de como está o debate sobre a EF e o esporte na contemporaneidade, especificamente como as teorias da EF se posicionam frente à temática.

## CAPÍTULO I

### 1 EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, CULTURA CORPORAL E SUAS FINALIDADES

O propósito deste capítulo é tecer apontamentos, ao modo de síntese, a respeito da educação e seus desdobramentos na escola e na EF escolar. Nesse sentido, tem como intuito identificar a função da educação formal. Para tanto, procura estabelecer nexos com uma matriz teórica de caráter crítico tanto no campo da Educação como na Educação Física escolar.

Ao refletir sobre a educação a partir dos escritos que neste trabalho serão mencionados, buscamos num primeiro momento a origem e concepção léxica das palavras **Educação e Educar**. No verbete **e.du.ca.ção**, a palavra originária do Latim “*Educatione*” é um substantivo feminino e possui cinco acepções: “1. Ato ou efeito de educar (-se). 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. 3. Civildade, Polidez. 4. Nível de ensino. [...] 5. Tipo de ensino.”. Já a palavra **e.du.car**, que também origina no Latim de “*Educare*”, é, diferentemente de **educação**, que é um substantivo, um verbo com duas definições, ou seja, exprime ações, de acordo com o verbete: “1. Promover o desenvolvimento da capacidade intelectual, moral e física de (alguém) ou de si mesmo. 2. Instruir (-se)” (FERREIRA, 2018, p. 271).

Não sendo suficiente compreender o conceito e sentido léxico da palavra **educação**, considerando sua complexidade e múltiplas determinações, buscamos também incorporar o trabalho educativo à luz da pedagogia histórico-crítica, referencial que nos orienta e que, em síntese, trataremos a seguir.

A pedagogia histórico-crítica foi um marco na educação brasileira, sendo criada pelo Prof<sup>o</sup> Dr. Dermeval Saviani a partir da crítica às pedagogias tradicionais e crítico reprodutivistas. O tema central da pedagogia histórico-crítica é o saber, alinhado aos condicionantes históricos que o constituem. Tal pedagogia credita à educação escolar um espaço privilegiado de contra hegemonia, tendo como projeto e horizonte a superação do modo de produção capitalista.

#### 1.1 O ATO EDUCATIVO: AO MODO DE SÍNTESE

Ao partirmos do pressuposto de que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” (SAVIANI, 2008, p. 11), precisamos tratar sobre a singularidade do gênero humano e conseqüentemente sobre a formação humana. Para isso, partimos de uma

perspectiva de educação que está calçada e determinada na fundamentação de que: é a natureza humana que faz os homens se diferenciarem dos outros seres que formam a natureza.

Dessa forma, o ser humano é capaz de se objetivar, ou seja, de se concretizar por meio de ações que perpassam a relação do sujeito com a natureza, o que Saviani (2008), sob a influência de Marx, chama de “trabalho”. Esta relação do homem com a natureza está fundamentada em Marx, especificamente no capítulo 5 da obra *O Capital*<sup>8</sup> (MARX, 2017). Nesse entendimento, Marx aponta o trabalho como a necessidade do homem de produzir e se reproduzir, desse modo os seres humanos transformam intencionalmente a natureza a fim de atender as suas necessidades existenciais e, dessa maneira, modificam também sua própria natureza. O trabalho se instaura a partir do momento em que o homem antecipa sua ação mentalmente, como é possível notar na relação que Marx (2017) faz entre as ações das abelhas (animal irracional) e as do arquiteto. Neste caso, as abelhas possuem uma capacidade enorme de elaboração da colmeia, no entanto o arquiteto antes de fazer um trabalho análogo – projetar uma “colmeia” [ao desenvolver uma obra] – ele planeja, ou seja, expressa uma “intencionalidade” prévia na ação.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços, e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais [tierartig], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado de como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvencilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2017, p. 255-256).

Quando o homem realiza esse trabalho, o de extrair da natureza intencionalmente os meios de sua subsistência, passa a construir o mundo humano. Isto significa que os seres

---

<sup>8</sup> Sugere-se o estudo da obra *O Capital* e conseqüentemente das categorias propostas no estudo de Karl Marx.

humanos criam outras formas de objetivação. Aqui, retomamos o primeiro parágrafo deste subitem, pois justificamos o pressuposto de que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, afinal, além de ser uma exigência do processo de trabalho, ela por si só é um trabalho. A produção do saber está intimamente relacionada com o trabalho do homem, ou seja, a produção do saber sobre a natureza.

O trabalho é o meio para a produção da riqueza social e está na base da atividade econômica. O trabalho como categoria “[...] faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 41) e é fundamental para a compreensão dos fenômenos humanos e sociais, pois é um processo entre o homem e a natureza. Este processo é mediado entre o sujeito e o objeto, tem uma finalidade e pode ser projetado teleologicamente (prévia ideação)<sup>9</sup>. Esse planejamento, a prévia ideação, é indispensável para a efetivação do trabalho, ou seja, o trabalho somente ocorre quando a prévia ideação se objetiva, isto é, “quando a matéria natural, pela **ação material** do sujeito, é **transformada**” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 44, grifos dos autores).

O trabalho é a objetivação do sujeito. Por sua vez, a objetivação acontece em dois planos, que são denominados como subjetivo e objetivo. O plano subjetivo está configurado na condição do sujeito e o plano objetivo na transformação material da natureza. O plano subjetivo impõe ao sujeito a capacidade de realizar as escolhas concretas, a partir de avaliações que constituirão o resultado do trabalho concreto. No plano objetivo, em que estão as objetivações que realizam o trabalho, não há identificação com o sujeito. É aqui que está a distinção entre sujeito e objeto, quando o objeto se torna existente a despeito do seu criador (NETTO; BRAZ, 2012; LESSA, 2016).

Para a objetivação e transformação da natureza é necessário que o sujeito tenha conhecimento das propriedades da natureza. Em outras palavras, o conhecimento é indispensável para que haja experiências do trabalho e este se realize em coletividade. O sujeito está sempre vinculado a outro membro da espécie humana. Portanto, o sentido coletivo da atividade do trabalho será sempre social. O ser social originou-se a partir da atividade do trabalho com os primeiros grupos de humanos. A atividade que denominamos trabalho somente pode ser realizada por seres humanos, como também, o trabalho é o processo histórico em que se constituiu a humanidade, o ser social e sua humanização (NETTO; BRAZ, 2012; LESSA, 2016).

---

<sup>9</sup> Conceito de Lukács, a partir da ontologia do ser social. Sugere-se estudo da obra Para compreender a ontologia de Lukács (LESSA, 2016).

Netto e Braz (2012) trazem a categoria do trabalho com ênfase para a composição do ser social. No entanto, também ressaltam que o ser social não se resume ao trabalho. A constituição do ser social está vinculada a racionalidade e sensibilidade do sujeito. O ser social cria objetivações que extrapolam os limites do trabalho. Para os autores supracitados, há uma categoria mais ampla que contempla o trabalho e todas as objetivações humanas, denominada de *práxis*. A *práxis* revela o homem como um produto e criação de sua autoatividade, é nesta condição que a espécie humana se torna gênero humano. Isto significa que é pela *práxis* que o ser social se objetiva por meio da ciência, da arte, da filosofia, da construção dos produtos e valores.

Entretanto, as objetivações não se limitam a esses elementos. Segundo Netto e Braz (2012, p. 58, grifo nosso), “[à] medida que o ser social se desenvolve – ou seja: à medida que a sociedade mais se diferencia da natureza e se enriquece com novas objetivações –, **mais complexa se torna a relação entre os homens** tomados singularmente e a genericidade humana”. Logo, precisam ser levadas em considerações duas razões: uma é o enriquecimento do ser social e a outra é como o desenvolvimento histórico se efetivou. No que diz respeito ao enriquecimento é fato que quanto mais o ser social está enriquecido e mais ricas as objetivações em sociedade, maiores e melhores serão as determinações para a socialização dos sujeitos. Quanto ao desenvolvimento histórico, é fato que as condições materiais de objetivações foram dispostas de maneira desigual entre os indivíduos. O processo de humanização ao ser desigual carrega um preço alto para a maioria das pessoas em termos de sociabilização. Enquanto não superarmos tal sociedade dividida em classes, não superaremos a desigualdade no processo de humanização dos homens.

A educação é um elemento importante para a humanização dos homens. Ela está situada na categoria do trabalho não-material, voltado para o campo das ideias, atitudes, valores, modos de vida e habilidades as quais não têm interesse em si, mas sim no que é extrínseco ao homem. Ensinar é um elemento da educação, mas a educação não se limita apenas ao ensino, pois o ato de produção e consumo se conectam, não havendo intervalo, ruptura ou afastamento dessas ações. Nesse sentido, a educação é um ato de produção e consumo simultaneamente (SAVIANI, 2008).

Quando tratamos da produção humana, a partir de Marx, compreendemos que os seres humanos precisam saber a origem de como é feita a natureza, quais são suas propriedades, pois dessa forma possuirão condições de produzirem melhor e terão maior efetividade no desenvolvimento do trabalho. A educação poderá colaborar para a efetividade deste processo. Isto significa que o ato educativo também se desenvolve a partir da necessidade humana de

mediar sua atividade com a natureza, com a finalidade de produzir e reproduzir. É oportuno destacar que os atores do processo educativo, seres humanos, [professores e estudantes] também são a natureza.

A objetivação dos seres humanos é um **processo** que os distingue dos demais seres da natureza. Ao tratarmos do **processo**, entendemos que essa objetivação é sempre um permanente “vir a ser” e tem íntima relação com as experiências que lhes serão acumuladas. Logo, o homem não nasce pronto; aquilo que a natureza não garante ao homem em sua existência, deve ser produzido por ele historicamente. Além disso, há de se considerar, ainda, que isso ocorre de acordo com as condições objetivas em que os indivíduos se encontram. Os seres humanos necessitam do ato educativo, do saber, do conhecimento e da relação com os demais seres humanos para aprimorar sua objetivação através do aprendizado. Esse aprendizado pode ocorrer de maneira formal e informal. Interessa-nos aqui aspectos da educação formal. Em linhas gerais apontaremos como a escola foi se institucionalizando.

A estrutura hegemônica do ambiente social nas comunidades primitivas, quando da não existência da divisão de classes, apontava a educação como o resultado dos interesses comuns, pois acontecia de forma igualitária para todos. No entanto, esse modelo foi superado quando da divisão de classes, a partir do momento em que o homem substituiu a propriedade comum pela propriedade privada. A educação, que, por sua vez, atendia a todos, sofreu uma “partição” com a desigualdade econômica entre os “organizadores” e “executores” devido à exploração sofrida por esses trabalhadores; conseqüentemente, esse processo acarretou desigualdade na educação (PONCE, 1986).

A partir da escravidão, tivemos a educação separada por dois motes, quais sejam: a educação de homens livres que atendia a classe proprietária e voltada para as atividades intelectuais, oratória e exercícios físicos militares ou lúdicos e outra educação para a classe não proprietária, que contemplava escravos e serviçais com a educação incorporada ao processo de trabalho. A educação que atendia aos homens livres foi o ponto de partida da escola.

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, com o intuito de manter o modelo de educação imposto pelas classes dominantes, a sociedade burguesa buscava cumprir estratégias que possibilitassem a manutenção do *status quo*, quais sejam, destruir os vestígios da tradição inimiga; garantir a consolidação da classe dominante; e manter a educação dominada de forma que prevenisse a rebelião das classes dominadas. Ao longo do desenvolvimento da sociedade, essas estratégias adquiriram novas características, no entanto não modificaram os seus interesses. Melhor dizendo, a educação burguesa permanece como um instrumento de

dominação de classe para manutenção dos privilégios da sociedade burguesa. Nesse período, temos a institucionalização da **escola** aliada à divisão de classes da sociedade e consequentemente o aprofundamento da divisão do trabalho (MANACORDA, 2006).

Desta feita, em síntese, sob o ponto de vista do referencial que nos orienta, temos que: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13), ou seja, a constituição dos processos de objetivações dos homens. No sentido da materialidade, das condições materiais e objetivas que a educação tem para a sua realização, o Professor Newton Duarte traz um elemento fundamental para compreensão do trabalho educativo, pois este somente atinge sua finalidade quando:

[...] o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização. Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação [...] (DUARTE, 2012, p. 50).

Assim, orientados pelo entendimento de uma educação emancipatória, em que a educação prepara os homens para suas objetivações, consideramos que a **escola**, instituição formal, é responsável pelo processo de transmissão e assimilação do saber sistematizado e de emancipação política. Tendo como objeto a cultura e seu processo de aprendizagem, Saviani (2008) nos alerta sobre a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados. Os homens se tornam gênero humano a partir do trabalho educativo.

Na educação escolar, Saviani (2008), ao nos alertar sobre os elementos que a educação deve considerar, inicialmente nos aponta a importância de identificar elementos culturais que precisam ser conhecidos. O autor indica também a necessidade de se diferenciar o essencial e o acidental, distinguir o que é central e o que é lateral na formação. Para Saviani, importa a noção de “clássico”, àqueles conteúdos que não devem ser abandonados ou deixados de forma acessória ou em segundo plano. Neste caso, Saviani não trata de equiparar o clássico com o tradicional, ao contrário, ele nos exorta para não confundir o clássico com o tradicional. O conteúdo clássico é àquele que se sustentou como fundamental, como central e tende a se perpetuar. Posteriormente, Saviani (2008) indica a importância de se organizar os meios adequados para desenvolver o trabalho pedagógico, de modo que cada indivíduo singular compreenda o que a humanidade produziu historicamente, especialmente a ciência.

Com o intuito de apreender a natureza e a especificidade da educação à luz das pedagogia histórico-crítica, estamos de acordo com Saviani (2008) quando este defende que a

educação escolar não é reduzida ao ensino. O ensino é um elemento da educação, um espaço privilegiado para a formação humana. Por sua vez, o ato educativo terá completude somente com a mudança de comportamento das pessoas.

## **1.2 PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS: SOB O PONTO DE VISTA EMANCIPADOR**

Para a escola se tornar um espaço institucional de prática humanizadora, passível das objetivações humanas, é preciso defender um projeto de educação escolar inspirado nos ideais de emancipação humana. Entretanto, sabemos que as forças dominantes defendem perspectivas educacionais que visam uma formação para garantir a constituição de trabalhadores disciplinados e comprometidos com a produtividade nos termos do modo de produção capitalista.

Assim, nos cabe refletir sobre a forma como perspectivamos a educação emancipadora e, ao mesmo tempo, compreender que devemos combater a ótica capitalista corroborada pelos objetivos do neoliberalismo que tem ocupado o ensino público brasileiro atualmente. Temos como principal perspectiva para a educação a emancipação da classe trabalhadora brasileira. Ou seja, podemos pensar a mudança na educação concomitantemente às mudanças no quadro social, isto é, “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

O capital atrelado à educação, por vezes aliena os sujeitos coletivos nos espaços formais e informais de educação. Historicamente, a educação pública no Brasil teve sua grande conquista nas primeiras décadas do século XX, quando os trabalhadores advindos da Europa conquistaram o direito ao ensino público e gratuito para seus filhos. Mas a estrutura da escola pública, naquela ocasião, gerava uma grande insatisfação, pois os conteúdos estavam organizados para o ensino elementar, que ofertava uma formação com vistas apenas à agregação ao mercado de trabalho (FERNANDES, 2020), fato que aumentava as desigualdades econômicas entre as classes sociais, as quais eram igualmente mediadas pelo processo educativo burguês (MANACORDA, 2006).

Depois da Primeira Guerra mundial, houve grande mobilização social para a implantação da educação pública e de qualidade. A implantação da educação pública ocorreu aliada à reorganização econômica, que passou a operar principalmente nos espaços urbanos. Como efeito, tinha-se a mobilização pela escola pública através da organização social dos trabalhadores vinculada aos movimentos sindicais. A partir da mobilização das classes populares, com apoio dos sindicatos, o Estado implementou as escolas públicas urbanas e



rurais que pudessem atender aos filhos dos trabalhadores, mas ainda insuficiente e extremamente inicial. Naquele espaço e tempo, os índices de analfabetismo eram altos, embora as escolas estivessem em crescimento. A participação governamental foi lenta e sem legislação específica para direcionar a educação pública (MANCORDA, 2006; SAVIANI, 2013, FERNANDES, 2020).

No surgimento dessa “educação” para a classe trabalhadora, temos como suposto que ali já operávamos [enquanto sociedade] sob a concepção de educação emancipadora. Naquele espaço e tempo datado do século XX, a classe trabalhadora já buscava um ensino laico, emancipador, sem o autoritarismo da igreja e desvinculado das ideologias elitistas. Tendo como objetivo romper com a educação voltada para os interesses dos meios de produção em massa, essa classe almejava uma educação emancipadora, capaz de formar sujeitos humanizados e comprometidos com a emancipação humana, logo, politicamente ativos.

Apesar dos avanços educacionais desde o século XX, o que se vê nos tempos atuais é o crescente avanço educacional que se pauta numa agenda neoliberal, cujo modelo político, econômico e cultural de sociedade reflete os desejos de manutenção da exploração do trabalho. Nele se observa um discurso que se diz voltado para a universalização da educação e da gestão democrática. No entanto, suas entrelinhas estão calçadas nas tensões das diversas concepções de educação, sociedade e trabalho educativo que divergem do ideário da emancipação humana.

Do nosso ponto de vista, a escola deve atender aos interesses da classe trabalhadora através do saber sistematizado (SAVIANI, 2008) e em direção à conscientização política dos educandos. Dessa forma, a partir da formação, os estudantes poderão ter condições de compreender as contradições existentes no trabalho produzido pela humanidade. Ao considerar o papel de cada um na sociedade, terão condições de compreender não somente os conteúdos clássicos e centrais, mas também o processo histórico e cultural da constituição do saber.

Deste modo, para que, de fato, tenhamos uma educação emancipadora precisamos romper com o conhecimento fragmentado, vendido pelo estado mínimo e estimulado pelo mercado educacional, que fortalece a educação como mercadoria.<sup>10</sup> Somente assim é possível que a escola não permaneça atrás das capas e de um falseamento da realidade com projetos e normativas que a afastam do seu caráter emancipador. Consequentemente, o modelo neoliberal e o falseamento da realidade apontam a barbárie da meritocracia, tratando de

---

<sup>10</sup> Aqui não aprofundamos os estudos sobre fetichismo da mercadoria, no entanto temos como perspectiva apreender a relação de inversão entre os papéis: dos seres humanos e de mercadoria.

culpabilizar os sujeitos sociais que ali atuam, tais como os professores, os estudantes e a família.

Ao contrário da perspectiva de educação emancipadora, a política neoliberal distorce a função emancipadora da educação a fim de servir aos interesses do mercado industrial e empresarial. Nesse caso, a educação está vinculada aos requisitos mínimos de preparação para o mercado, ou apenas aponta o conjunto de competências a serem desenvolvidas entre os estudantes. Observa-se a precarização da educação e conseqüentemente das condições de trabalho, tendo como principal função o conhecimento elementar do ler, escrever e calcular para atender aos interesses da sociedade mercantilizada, que desqualifica as ações coletivas em prol das aspirações individuais. Quanto à gravidade do impacto do capital e do neoliberalismo na educação, nos referimos a Mészáros (2008, p. 45, grifos do autor), para quem,

[n]essa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

Os processos neoliberais que avançam sobre a educação são manifestados nas estratégias e intencionalidades que, por sua vez, se concretizam na legislação ao se levantar as bandeiras da “democratização” [aqui no sentido maquiado] como responsabilidade da sociedade civil para a universalização da educação, justificados pelos programas ofertados pelas Organizações Não Governamentais (ONGs), pela privatização do ensino e atualmente pela frequente insistência da militarização<sup>11</sup> das escolas [especialmente no que diz respeito à política de desmonte da escola pública no Distrito Federal<sup>12</sup>]. Neste caso, podemos afirmar

---

<sup>11</sup> Sugerimos pesquisar essa temática em outro estudo, pois trata-se da efetivação da lógica neoliberal nas políticas educacionais, especialmente no DF, o que aqui não pôde ser apreendido ou debatido em profundidade.

<sup>12</sup> Gestão do governador Ibaneis Rocha (MDB) eleito em 2018.

que há desinteresse em garantir uma educação emancipadora para a classe trabalhadora, em outras palavras, o intento é de manter a educação com seu caráter elitista.

Aqui percebemos a clareza como a classe dominante busca a manutenção do *status quo* através da educação para manter-se no poder. Consequentemente, a classe dominante usa a própria legislação para afastar a intencionalidade emancipadora da educação pública e, por conseguinte, manter a concentração do poder com a burguesia, ameaçando o direito à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) traz na letra da Lei que “a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996<sup>a</sup>, n.p.). Isso é uma evidente demonstração de que as perspectivas educacionais brasileiras, de acordo com a legislação, secundarizam o desenvolvimento da pessoa e o preparo para a cidadania, tornando-o qualificado para o trabalho (SAVIANI, 2010).

Ao contrário dessa organização dominante (estruturada no saber elementar), a organização da educação que toma como referência a forma de organização da sociedade dividida em classes possibilita a real compreensão das contradições aqui existentes, bem como promove a emancipação e formação humana a partir do conhecimento. Esta educação emancipadora ou transformadora deve proporcionar aos estudantes o acesso aos referenciais que possibilitarão a transformação da sociedade, ou seja, a modificação da natureza pela ação do homem, constituído histórico e culturalmente pelas experiências vividas. Temos como perspectiva a formação humana sob o ponto de vista emancipador, associada à pedagogia histórico-crítica, que nos seus pressupostos aponta a necessidade de operar a educação com intencionalidade, sem perder o caráter racional das atividades desenvolvidas. A pedagogia histórico-crítica é fundamentada na centralidade e sistematização, operando sob a lógica da reflexão sobre a educação, revolução e emancipação humana.

### **1.3 FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO: ELEMENTAR OU EMANCIPADORA?**

Nesta seção trataremos especificamente da função social da educação, ainda sob o referencial que nos orienta, a pedagogia histórico-crítica. Desse ponto de vista, Saviani (2012) entende a educação como instrumento de luta, sob a égide da classe trabalhadora. Portanto, temos uma relação imbricada e inseparável entre educação e política.

As relações entre a educação e a política têm existência histórica e integram um mesmo conjunto, uma mesma totalidade, conceituada por Saviani (2012, p. 85) como “a prática social”. A política e a educação são manifestações sociais determinadas, ambas são

manifestações de prática social da própria sociedade de classes, histórica e objetivamente pautada no conflito de interesses [antagônicos]. Para as classes dominadas, vale uma prática social fundamentada para o necessário enfrentamento político.

Em outros termos, para a pedagogia histórico-crítica, a educação formal é um instrumento de luta que tem como objetivo constituir uma nova hegemonia política<sup>13</sup>, estabelecendo uma relação hegemônica que favoreça a transformação da sociedade, a partir das orientações da classe trabalhadora, adequada aos interesses populares. A educação nesses moldes desarticula os interesses da classe dominante.

Saviani (2007) preconiza elementos que apontam a função social da educação. Primeiramente, temos como objetivo **evar o nível cultural das classes populares**. E, para tanto, é necessário que as classes populares se apropriem da consciência de classe, que, por sua vez, tem como ponto de partida o indivíduo singular. Ou seja, a partir do conhecimento sistematizado, trabalho fundamental exercido pela educação de forma efetiva, torna-se o estudante consciente de seus atos a partir de algum conhecimento científico ou cultural ou de lazer etc.

Quando damos vazão às singularidades dos educandos, possibilitamos o acesso ao patrimônio genérico e temos condições de constituir seres humanos mais humanizados e conseqüentemente mais afeiçoados ao desenvolvimento da própria humanidade. Para isso, é necessário que os professores levem em consideração e tenham como princípio um determinado projeto político, o qual, para nós deve ser um projeto político crítico ao sistema.

Posteriormente, atrelado ao acesso cultural, temos como objetivo **fazer a crítica da concepção dominante**, ou seja, compreender a educação como instrumento de luta hegemônica, antagônica às ideologias da classe burguesa. O autor aponta dois momentos simultâneos desse processo transformador. O momento negativo, entendido como a crítica ao pensamento dominante, é quando é possível discernir as ideologias carregadas pelo pensamento da classe burguesa, com intencionalidade de modificar essas ideologias em forças contra hegemônicas. O segundo momento é positivo e tem relação com trabalho educativo de base. Partindo do senso comum, Saviani compreende a necessidade de chegar à consciência filosófica. Sendo assim, através desses recursos, a educação escolar tem condições de possibilitar a formação de sujeitos conscientes.

Passar do senso comum à consciência filosófica significa **passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita,**

---

<sup>13</sup> Termo salvaguardado por Gramsci.

**degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada\*.** [Nota de rodapé\*:] O leitor terá percebido que **senso comum e consciência filosófica foram caracterizados por conceitos mutuamente contrapostos**, de modo que se podem dispor os seguintes pares antinômicos: fragmentário/unitário, incoerente - coerente, desarticulado/articulado, implícito/ explícito, degradado/original, mecânico/intencional, passivo/ativo, simplista/cultivado. (SAVIANI, 2007, p. 02, grifos nossos).

Fundamental à formação humana, o processo educativo constituído de múltiplas determinações possibilita a passagem do senso comum à consciência filosófica. E isso se dará a partir da orientação metodológica lógico dilética, uma lógica concreta que supera a formal metodológica. Pois bem, o senso comum é parte do entendimento popular e, em compensação, a consciência filosófica integra a expressão hegemônica. No entanto, ambos atuam mutuamente e pode-se apreender que o pensamento hegemônico atua diretamente sobre o entendimento popular, entretanto vinculam o pensamento aos interesses dominantes e impossibilitam as manifestações produzidas pela camada popular. Por conseguinte, torna-se inviável a organização social da classe trabalhadora. Ademais, o senso comum é um dado contraditório, constituído da combinação de unidades ocultas da produção massificada juntamente com elementos superficilizados, porém explícitos, advindos da concepção hegemônica (SAVIANI, 2007).

Posto isso, podemos compreender a relação de hegemonia que o senso comum e a consciência filosófica tomam como firmamento à organização da sociedade. Em nosso caso, a luta de classes vem objetivar essa relação antagônica [senso comum e consciência filosófica]. Portanto, desarticulam-se os interesses dominantes e os rearticulam em volta dos interesses populares, por meio de uma concepção de mundo elaborada, consistente, coesa e coerente com a realidade. Como já tratamos anteriormente, compreender a educação como instrumento de luta potencializa a edificação e importância fundamental da educação para a crítica da concepção dominante.

Ao possibilitar o acesso às artes, à literatura, ao cinema, ao esporte e demais elementos da cultura através do saber científico, formamos pessoas conscientes. Isso quer dizer que através da educação escolar os estudantes têm oportunidade de migrar do senso comum ao conhecimento instruído e filosófico, configurando o bom senso em senso crítico, apropriando-se de uma concepção de mundo coletiva. Mas isso não garante que os estudantes tenham consciência de classe.

O terceiro elemento que configura o papel da educação do ponto de vista emancipador, atrelado à crítica à concepção dominante, é o **exercício do senso comum de modo que se**

**extraia o seu núcleo válido, o bom senso, e se dê a expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares** (SAVIANI, 2008). Diante desse complexo elemento, podemos apreender que ao ter acesso ao conhecimento e, por sua vez, ao desenvolvimento intelectual, os educandos devam ter consciência de que fazem parte de uma força hegemônica, mas ao mesmo tempo não se contradizer com seu modo de agir na sociedade, partindo de sua consciência teórica.

Em outras palavras, podemos compreender que a educação tem potencial formador e transformador para a constituição de um coletivo histórico e articulado, entre a teoria ofertada pelo saber sistematizado e a vida cotidiana, de modo que mantenha sempre no horizonte o favorecimento sob o ponto de vista, das classes populares, considerando, pois, a mudança na estrutura social. Isso, contudo, pode não ocorrer em curto prazo. É importante nos atentarmos ao fato de que a constituição deste coletivo não dependerá apenas do trabalho realizado pelo professor.

Em síntese, cabe à educação oportunizar o conhecimento científico e sistematizado aos homens para que sejam produzidas as humanidades necessárias ao combate das desigualdades. É preciso ampliar o acesso das massas à cultura popular e à cultura humana sistematizada. O ponto de partida será sempre a heterogeneidade do debate e terá como objetivo a homogeneidade, de modo que a classe trabalhadora tenha acesso ao saber sistematizado e, por sua vez, esteja instrumentalizada para lutar contra a hegemonia da burguesia que em inúmeras vezes utiliza a escola como espaço de dominação.

#### **1.4 ESCOLA: INSTRUMENTO DE PRÁTICA REVOLUCIONÁRIA**

O objetivo desta seção é apresentar a função da escola, tomando como pressuposto que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade e tem papel fundamental para a formação humana.

A função da escola é fundamentalmente educativa, voltada para o conhecimento e ação pedagógica. Juntamente com a sociedade capitalista, a escola também possui um caráter contraditório, apesar de indicar uma possível transformação e, por conseguinte, uma possibilidade de superação do capitalismo. Ao considerarmos que estamos em uma sociedade de classes [com interesses antagônicos], que, como tal, enfrenta as contradições impostas pelo atual modo de produção da vida social; e, ainda, que a escola teve sua origem na sociedade burguesa, conseguimos compreender o porquê desta instituição [escola] ser intencionalmente atacada pelos detentores do poder. A desvalorização da escola tem íntima relação com o

enfraquecimento da sociedade e do poder de transformação que o conhecimento tem sobre as ações da própria sociedade. Isto significa que a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber elaborado (SAVIANI, 2008) e, conseqüentemente, na humanização dos homens, operando, fundamentalmente, sob a lógica de superação das desigualdades.

A escola a que nos referimos, diz respeito ao conhecimento elaborado, porém entra em conflito com a classe dominante, pois, à luz da pedagogia histórico-crítica, apreendemos que o papel da escola é trabalhar com as abstrações, distanciando os sujeitos, por um determinado período e de forma relativa, da realidade imediata em direção ao conhecimento objetivo da realidade. Neste entendimento, compreendemos que a pedagogia histórico-crítica se alinha ao método adotado por Marx (2017) para analisar a economia política, que para alcançar o concreto mediou as abstrações. E aqui percebemos o distanciamento desta teoria e os discursos hegemônicos e fundamentalmente da lógica neoliberal que desvalorizam a escola de forma alienada ao entenderem que a humanidade tem capacidade para compreender a realidade e operar sobre ela.

Pensar a escola é remeter-se às necessidades humanas, sobre sua função e os interesses aos quais deve servir. Esta escola é um local que deve servir aos interesses populares, garantindo a todos os educandos um bom ensino e saberes básicos capazes de gerar repercussões em suas vidas (SAVIANI, 2012). Na compreensão de que a escola deve ser valorizada como instrumento de apropriação do saber, entende-se que esta pode contribuir para a eliminação da seletividade e exclusão social, preparando o estudante para o mundo. Saviani (2012) considera que a escola não resolverá todos os problemas dos seus estudantes, mas deverá lhes proporcionar condições de apoderar-se dos conhecimentos necessários para resistir e combater a lógica capitalista.

Desta maneira, na qualidade de instrumento de transformação revolucionária da sociedade, a escola deve estimular e oferecer o aprendizado crítico e intelectual, trazendo a verdade e os fatos científicos. Tal verdade, porém, incomoda a classe dominante, pois se contrapõe à lógica de perpetuação da ordem existente [de desumanização dos homens]. Logo, a escola instrumentalizada criticamente, terá condições de evidenciar as contradições dos determinantes sociais, compreender o grau que essas ações têm sobre a sociedade e, a partir daí, tomar partido de onde e como agir para enfrentar as contradições da sociedade capitalista.

Para isso, na condição de instituição que visa a socialização do conhecimento e de maneira sistematizada, com vistas a instrumentalização das classes populares, é importante que a escola leve em consideração a organização de seus elementos, pois “a escola é uma

instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2008, p. 14).

Tal saber, do ponto de vista pedagógico, possui elementos fundamentais para sua socialização, apontados por Saviani (2008, p. 14-22) como balizadores do trabalho educativo realizado pela escola. Oportunamente, refere-se à **identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados** e à descoberta das **formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico**.

O primeiro tem relação com os conteúdos que serão trabalhados, os quais requerem atenção do professor e da escola quanto à organização, pois há que se diferenciar àqueles conteúdos centrais dos laterais<sup>14</sup>, tendo como ponto de partida a distinção entre os conteúdos clássicos e tradicionais, diferenciando os clássicos como àqueles fundamentais e essenciais ao trabalho pedagógico. Aqui caberá à escola através de um projeto político pedagógico coerente, coeso e conciso, construído coletivamente, estabelecer critérios para a seleção desses conteúdos, de modo que sejam úteis e atuem direta e intencionalmente sobre a ação pedagógica no processo de singularização dos seus estudantes.

Já o segundo elemento está diretamente relacionado com a organização do trabalho pedagógico, que dependerá dos meios pelos quais a escola ofertará o conhecimento científico produzido historicamente pelos homens. Neste caso, a escola precisa descobrir as formas mais adequadas para desenvolver o trabalho pedagógico.

Em outros termos, cumpre à escola fazer intencionalmente com que as pessoas percebam o modo de ser e agir do sistema capitalista a fim de que estas tenham condições de atuar contra as relações sociais [do modo capitalista]. Consequentemente, através de um processo de enriquecimento e humanização, as pessoas poderão caminhar para uma possível revolução. Entendemos que o processo de emancipação das pessoas dependerá da escola, pois ao socializar o conhecimento, a arte, a cultura e a ciência, os estudantes terão possibilidades de compreender as relações sociais de ordem capitalista, como já tratamos, no sentido de ir contra a hegemonia dominante.

Inspirado no próprio Saviani, Hungaro (2013, p. 153-154) ressalta a importância da escola e seu modo de ser e vir a ser.

Ou seja, o conhecimento sobre a nossa condição existencial é fundamental para uma intervenção sobre a realidade.

---

<sup>14</sup> Eles são tratados por Saviani (2008) como essencial e acidental, principal e secundário, fundamental e acessório.



Assim, para Saviani, a tarefa fundamental da educação consistiria em fazer que os educandos, por uma ação sistemática da escola (mas não só dela), pudessem sair de seu estado de alienação (miséria de consciência) num processo de tomada de consciência sobre os seus determinantes existenciais (por exemplo, as razões da desigualdade, da fome, do analfabetismo, do consumismo, entre outras determinações).

Para tanto, cabe à escola examinar a realidade, reconhecer e se reconhecer como parte fundamental deste processo de transformação revolucionária da sociedade, levando em conta as contradições históricas, hegemônicas e contra hegemônicas que a ela pertence. Para isso, compreendemos que a pedagogia histórico-crítica é o referencial que teoriza nossa prática, ao sinalizar que:

[e]ssa formulação envolve a necessidade de se 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 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, 2008, p. 93).

A escola, na condição de espaço privilegiado para a transformação social e consequente instrumentalização e emancipação humana, deve estar articulada com uma concepção política diversa da capitalista e voltar-se para uma “concepção política socialista”, tal como Saviani (2008) nos ensina. Essa concepção política deve estar alinhada à concepção pedagógica histórico-crítica, pautada na compreensão da realidade humana como consequência da própria ação dos homens.

Esta escola, em seu modo de ser e agir, tem sua ação desenvolvida com base na materialidade. O sentido material da escola condiciona o seu desenvolvimento. Saviani (2008, p. 107) explicita que para o desenvolvimento da ação educativa a escola necessita de “condições materiais e atua em condições também materiais”.

A terceira tese de Marx e Engels sobre Feuerbach a respeito da Teoria do conhecimento (MARX; ENGELS, 2010) aponta claramente essa condição que considera o homem produto das circunstâncias e da educação, ou seja, a tomada de consciência como expressão da prática revolucionária.

A doutrina materialista que supõe que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, em razão disso, os homens transformados

são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece-se de que são justamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. Por isso, essa doutrina chega, necessariamente, a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais é posta acima da sociedade. A coincidência da mudança das circunstâncias com a atividade humana ou mudança de si próprio só pode ser vista e considerada racionalmente como *práxis revolucionária* (grifos dos autores) (MARX; ENGELS, 2010, p. 118).

Essas condições materiais se configuram no campo da prática e tem na prática o seu critério de verdade, tal como evidenciado por Marx e Engels (2010, p. 120), para quem “é na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento” (grifo do autor). Isso nos faz refletir sobre teorizar nossa prática e ao mesmo tempo praticar a teoria que nos orienta. À medida que esta prática se alinha ao conhecimento científico de forma dialética, estes conferem sentido e finalidades que complementam o entendimento histórico e crítico de educação proposto por Saviani.

Configura-se, assim, a educação como um processo, caracterizada pelo acesso ao conhecimento historicamente construído e pela identificação dos indivíduos como pertencentes a uma classe social inserida em uma sociedade dividida em classes. A educação escolar surgida nesse contexto será, portanto, orientada em direção à humanização do indivíduo e de suas relações.

A escola tem um papel fundamentalmente educativo, no trato com o conhecimento científico, do saber sistematizado, produzido historicamente pelos homens, com o intuito de formar pessoas mais humanas. Os conteúdos que emergem do conhecimento científico possibilitam a transformação dos modos de pensar e agir dos homens com a tentativa de superação da ordem existente e do modelo político vigente.

Ante o exposto, consideramos, também, que o ato educativo requer persistência, insistência e resistência. Persistência e insistência no sentido de continuidade, de ter um período, no mínimo suficiente, para socializar a ciência; e resistência para lutar contra a hegemonia dominante com o vigor que a ação pedagógica requer em seu ato político. E com a intencionalidade e atribuição que é devida pelo processo, entendemos o vir a ser da educação como tornar as pessoas mais humanas e proporcionar condições para que elas compreendam suas condições existenciais e intervenham sobre elas.

## 1.5 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SEU OBJETO DE CONHECIMENTO

Nesta seção, inicialmente, faremos um apanhado histórico-crítico da EF e posteriormente nossa compreensão sobre a função da EF escolar e seu objeto de conhecimento, a cultura corporal.

No primeiro momento trouxemos elementos colhidos a partir da obra *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*<sup>15</sup>, de autoria do Professor Dr. Lino Castellani Filho, publicado em 1988<sup>16</sup>.

Posteriormente, discutiremos a função social da educação física na escola e seu objeto de conhecimento, a cultura corporal. Procuramos fazer uma síntese que nos permitisse minimamente apreender o referencial teórico crítico no âmbito da EF. Para tanto, foi necessária a incorporação mais contundente da obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, produzida por um conjunto de autores e que se tornou conhecida na área como o *Coletivo de Autores*.

### 1.5.1 Circunstâncias históricas

Entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX,<sup>17</sup> a EF teve sua origem marcada por forte influência militar, sendo vinculada ao ideário de eugenia da raça<sup>18</sup>. Depois das primeiras décadas do século XX a EF esteve voltada para os cuidados com o desenvolvimento do físico associado às reformas educacionais que contemplavam a EF como uma atividade da escola, parte da grade curricular. No entanto, além da eugenia da raça, a EF estava também alicerçada na preocupação com a segurança nacional e com a manutenção da

---

<sup>15</sup> Sugere-se a leitura na íntegra desta obra, que abunda em dados histórico-políticos para a compreensão da EF.

<sup>16</sup> O autor é referência na produção científica, histórico e político-pedagógica da EF e nesta publicação apontou evidências de uma prática revolucionária do campo. À guisa de síntese, seguros de não conseguirmos trazer com suficiência as informações contidas na obra, registramos um brevíário da história contada pelo Professor Lino, pois entendemos que a compreensão das circunstâncias históricas, políticas e econômicas são fundamentais para a leitura do objeto que discutimos. Nos arriscamos a dizer que nossa síntese mais se aproxima de uma sumarização do que de um relato histórico. Ver nota anterior.

<sup>17</sup> Esse período, datado entre o final do século XIX e início do século XX, marcou a EF como um momento de criação dos conceitos que caracterizam o corpo e seu uso como força de trabalho. Tendo como referencial o modelo europeu, com a consolidação do Estado Burguês e a constituição da burguesia como classe. Aliado aos interesses da constituição do homem como força de trabalho, mas também provedor, forte e defensor da nação, a constituição do corpo forte e saudável foi o princípio para a existência da EF (SOARES, 2012). Ao mesmo tempo, sabemos que foi um período de grandes avanços dos movimentos sociais, de compreensão da sociedade sobre as possibilidades de revolucionar o mundo, tendo como instrumento as organizações revolucionárias, por exemplo, os partidos, a *Revolução Russa* e a *Primavera dos Povos*, na Europa.

<sup>18</sup> A eugenia da raça tem como objetivo defender a existência de seres superiores através da seleção biológica para melhorar as gerações futuras.

força de trabalho. Com o advento do Estado Novo e a intenção de manter os jovens obedientes e preocupados com a segurança e defesa da pátria, o objetivo da EF era a manutenção da saúde<sup>19</sup> (CASTELLANI FILHO, 2013).

No ano de 1940, com o intuito de aprimorar a raça, a disciplina Educação Moral, Cívica e Física foi considerada componente curricular obrigatório para a formação de jovens guardadores da pátria e com corpos saudáveis. Esta EF continha em seu núcleo o discurso sexista e higiênico, com disciplina moral, adestramento do físico e defesa da nação. Em 1942, com o surgimento da Educação Industrial, a EF tornou-se componente obrigatório nesta modalidade de ensino. A intenção era aumentar a produção e formar a classe trabalhadora com base nos valores burgueses (CASTELLANI FILHO, 2013).

Em 1943, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e, posteriormente, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), a EF foi considerada um instrumento de salvaguarda para que os trabalhadores tivessem melhores condições de saúde, associados ao desporto como forma de se ‘sacrificar para o bem comum’, trabalhar com vigor e garantir uma *performance* considerável (CASTELLANI FILHO, 2013). Passadas décadas, a EF continuou servindo aos interesses do patronato.

No início da década de 1960, a EF era componente curricular obrigatório nos ensinos primários e médio, bem como no ensino superior. A EF como componente curricular obrigatório no ensino superior teve idas e vindas na legislação até que foi suprimida. Já no ano de 1971, a EF escolar foi tratada como **atividade**, dotada de caráter técnico voltado para preparação e manutenção da força de trabalho. Nesse momento, não por acaso, a filosofia foi retirada do currículo (CASTELLANI FILHO, 2013), o que, do nosso ponto de vista, não foi muito diferente do que vinha sendo proposto e praticado anteriormente. O termo **atividade** expressa a “conotação de um fazer prático e não significativo de uma reflexão teórica” (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 84). A “educação do físico” foi fortalecida em 1975 com a Política Nacional de EF e desporto, que visava o aprimoramento da aptidão física da população.

A relação de exploração da força de trabalho da classe trabalhadora com a EF, mais uma vez, demonstra as injustiças causadas pelo sistema capitalista, o que, por sua vez, justifica a luta de classes. A partir das nossas reflexões, entendemos que a burguesia buscou camuflar a luta de classes através da dominação e dos valores que impuseram no curso histórico da EF.

---

<sup>19</sup> Nesta ocasião, a matrícula na escola dependia das condições de saúde da criança. Em caso de “patologia”, a criança não poderia frequentar a escola, pois não teria condições de participar das aulas de EF.

Portanto, ao longo de todo este período, até o final da década de 1970 e início da década de 1980, a EF permaneceu caracterizada como expressão do conservadorismo político brasileiro. Somente com o arrefecimento da ditadura militar burguesa e a factível abertura política que se aproximava, a EF vislumbrou uma possível ruptura com as práticas e políticas conservadoras. Do nosso ponto de vista, este foi o momento mais importante para a EF brasileira, fundamentalmente por realizar a denúncia contra as práticas alienadas adotadas pela EF escolar.

Consideramos importante tomarmos nota das reflexões de Medina (2013), que apontaram para uma denúncia às práticas e pensamentos que dominavam a EF em determinado momento da história e nos parece pertinente até os dias de hoje.

O professor João Paulo Subirá Medina, no ano de 1983, ao publicar a primeira edição da obra *Educação Física cuida do corpo... e “mente”*<sup>20</sup>, aponta que a educação física ainda sofria as consequências do golpe militar de 1964. Naquele momento, a EF colocava à público sua luta contra a neutralidade e em oposição as ações de ordem burguesa que dominavam seu campo (MEDINA, 2013). Apesar de passados 37 anos desde a sua primeira publicação até a produção desta dissertação, verificamos que a reflexão proposta por Medina tem sido mais que necessária. Nos arriscamos a dizer que é fundamental, pois aborda as questões sociais e a necessidade urgente de um compromisso político com a EF.

Medina (2013) procurou recuperar o sentido humano do corpo<sup>21</sup>, com o intuito de privilegiar a EF, especialmente a escolar, com efeito educativo e social. Assim, touxe à EF um caráter revolucionário, colocou em crise os padrões existentes e possibilitou a reflexão e ação sob os condicionantes sociológicos, antropológicos e filosóficos. Com a intenção de compreender o corpo em todas as suas dimensões, o autor preocupava-se continuamente com a necessidade de humanização dos indivíduos e consequentemente das práticas que os envolvem.

Entendemos que a denúncia de crise apontada por Medina no início dos anos de 1980, na obra *Educação Física cuida do corpo... e “mente*, fortaleceu a constituição de teorias que pedagogizassem a EF. Foram constituídos diversos quadros teóricos<sup>22</sup> após esse momento de anunciação dos novos tempos e formas de intenção pedagógica da EF. Recentemente,

---

<sup>20</sup> Em sua 26ª edição, este é um referencial fundamental para a compreensão crítica da Educação Física.

<sup>21</sup> Para melhor compreender a discussão sobre “corpo” proposta por Medina, sugere-se a leitura de *O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo*, obra publicada pela editora Papirus que está em sua 12ª edição.

<sup>22</sup> Ver as publicações de Castellani Filho (1998; 2013<sub>a</sub>; 2013<sub>b</sub>), Darido e Rangel (2014) e Ghiraldelli Júnior (2007).

Castellani Filho (2020) realizou a atualização dessas teorias. Baseados na organização feita pelo referido autor, a seguir sistematizamos em forma de quadro as teorias que atualmente tem composto com ênfase o campo teórico da EF:

Quadro 1 - Teorias Pedagógicas da Educação Física

(continua)

<b>Autor/Autora</b>	<b>Teoria</b>	<b>Referencial Epistemológico</b>
Coletivo de Autores <sup>23</sup>	Crítico-superadora	Teoria social de Marx; Pedagogia histórico-crítica de Saviani.
Elenor Kunz	Crítico-Emancipatória	Razão comunicativa de Habermas; Fenomenologia de Paulo Freire.
João Batista Freire	Construtivista	Piaget; Manuel Sergio; Edgar Morin e Vygotsky.
Jocimar Daolio	Cultura de Movimento	Clifford Geertz; Marcel Mauss.
Wagner Wei Moreira	Corporeidade	Fenomenologia existencial (psicologia); Maurice Merleau-Ponty e Edgar Morin.
Confef - CREF <sup>24</sup>	Recomendações para a EF escolar	Biológico, militar e neoliberal; Nahas; Corbin; Guedes; Hillman, Castelli e Buck; Krebs; Farinatti.
Dartagnan Pinto Guedes	Educação para a saúde	Biológico de Bouchard.
Go Tani	Desenvolvimentista	Biológico-desenvolvimentista de Gallahue.
Victor Matsudo	Binômio: Atividade física/Saúde	Biológico retrógrado <sup>25</sup> : Matsudo; Lee; Paffenbarger.

<sup>23</sup> Além do coletivo constituído em sua criação, Castellani Filho (2020, p. 47) cita os grupos de pesquisa que hoje são tidos como “herdeiros desta concepção: Grupo de Estudo, Pesquisa e Intervenção Profissional “Ethnós”, da Universidade Estadual de Pernambuco, coordenado pelo professor Marcílio Souza Júnior. Se espraiando em terras nortistas e nordestinas, temos o “LEPEL”, com base na UFBA sob coordenação da Professora Celi Taffarel. Indo para o Centro-Oeste, nos deparamos com o “Avante”, Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Políticas de Educação, Esporte e Lazer, coordenado pela tríade de professores constituída por Edson Marcelo Hungaro, Fernando Mascarenhas e Pedro Athayde”.

<sup>24</sup> Organizadores: Ricardo Catunda, Sergio Kudsi Santori e Elizabetete Laurindo. Apesar de não entendermos que este sistema deva ter relação com a escola, consignamos no quadro, pois a obra referida aponta a compreensão que o sistema Confef-CREFs tem sobre a EF escolar e indica os caminhos que a instituição confere à prática pedagógica. Disponível em: [https://listasconfef.org.br/arquivos/publicacoes/RECOMENDACOES\\_PARA\\_A\\_EDUCACAO\\_FISICA\\_ESCOLAR2.pdf](https://listasconfef.org.br/arquivos/publicacoes/RECOMENDACOES_PARA_A_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR2.pdf)

<sup>25</sup> Importante destacar que este referencial não dialoga com o campo de debate da Saúde Coletiva (CASTELLANI FILHO, 2020).

Quadro 1 - Teorias Pedagógicas da Educação Física

(conclusão)

Autor/Autora	Teoria	Referencial Epistemológico
Marcos Neira	EF Cultural	Culturalismo: Hall; Giroux; Nelson, Treichler e Grossberg; Tomaz Tadeu da Silva. Multiculturalismo: Kincheloe; Steinberg, Bhabha; Willinsky, Mc Laren.
Suraya Cristina Darido	Elaboração dos PCN's EF	Ecletismo teórico <sup>26</sup> .
Alex Branco Fraga e Fernando Jaime González	Propostas Curriculares: Lições do Rio Grande (RS) e BNCC	Valter Bracht; Zigmunt Bauman.

Fonte: Elaboração própria

Não é a intenção deste texto em retratar todas as tendências pedagógicas da educação física, mas apenas sinalizar a sua existência. Afinal, conforme já anunciado, trataremos apenas de uma, a pedagogia crítico-superadora, pois está alicerçada no referencial com o qual nos identificamos. Esta teoria teve sua organização sistematizada na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, publicada pela primeira vez no ano de 1992. Posto isso, a seguir, abordaremos a Educação Física escolar e seu objeto de conhecimento a partir desta sistematização, que naquele momento os autores constituíram a autodenominação<sup>27</sup> de **Coletivo de Autores**<sup>28</sup>.

### 1.5.2 A Educação Física Escolar: função social e a cultura corporal

Na esteira dos acontecimentos da educação e da educação física escolar, há os mais distintos reflexos dos sistemas sociais, políticos e econômicos que espelham na escola as

<sup>26</sup> As autoras fundamentam-se nos diversos campos epistemológicos, mas enfatizam e sustentam como referencial a legislação brasileira (DARIDO; RANGEL, 2014).

<sup>27</sup> Motivo pelo qual também utilizamos a nomenclatura “Coletivo de Autores” nas referências bibliográficas e citações.

<sup>28</sup> Sobre o Coletivo de Autores: a) Integrantes: Carmen Lúcia Soares, Celi Tafarel, Lino Castellani Filho, Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 199-200). b) Atualmente os componentes do Coletivo de Autores tomaram rumos diferentes daqueles que à época eram comuns; hoje cada autor seguiu com suas produções e pesquisas em distintas frentes epistemológicas da EF.

consequências desse *modus operandi*, em nosso caso, o modo de produção capitalista. Esse reflexo é um produto da ação dos próprios homens. A escola e a educação física quando contradizem os ideários políticos, econômicos e sociais capitalistas exteriorizam o seu caráter revolucionário. Em contrapartida, ainda sofrem pressões para se manterem dominadas pela hegemonia. Ao mesmo tempo, há uma relação dialética em que a natureza transformadora da escola torna possível as consciências no processo de humanização.

No decorrer da história da EF, ficou claro que não foi esse o papel que ela deveria desempenhar. Oficialmente, tínhamos como paradigma a aptidão física. As críticas e denúncias feitas no início dos anos de 1980 ainda permanecem muito pertinentes. Passados quase 40 anos, o reducionismo ao positivismo, ao biologicismo e à despolitização das práticas corporais continuam. Percebe-se uma lacuna formativa substancial<sup>29</sup> que aqui demonstra o caráter acrítico expressado pela educação física no decorrer de sua história.

Temos clareza que as circunstâncias históricas, políticas e econômicas influenciaram a constituição da EF e fundamentalmente sua presença na escola. Compreendemos a EF como prática pedagógica e, organicamente, aliada a um projeto político-pedagógico.

Quando tratamos de projetos políticos-pedagógicos, nos referimos a como os conteúdos e currículo se materializam na escola. Ou seja, quais intenções, ações e estratégias serão utilizadas para intervir sobre determinada ação da humanidade. A partir do referencial que nos orienta, a pedagogia histórico-crítica, consideramos que o projeto político-pedagógico deve considerar a estrutura social, os movimentos sociais e os interesses das camadas populares, bem como suas lutas. Talvez, aos olhos nus, parece caro à EF escolar pensar desta forma, sobretudo se tivermos como referência a leitura conservadora e tradicional que a sociedade vislumbra à nossa área. No entanto, temos convicção que esse ideário é o meio de alcançarmos a emancipação. Não é à toa que Marx e Engels (2016, p. 101) escreveram: “[a] burguesia imagina o mundo onde ela domina obviamente como o melhor mundo”. Por isso, nos atemos à luta que devemos travar: a de classes (MARX; ENGELS, 2016).

Nesse sentido, o Coletivo de Autores (2012), inspirado na teoria crítica, sobretudo em Marx, evidencia a importância da compreensão sobre a luta de classes e sua relação orgânica com a EF escolar. A classe trabalhadora tem como interesse a construção de uma hegemonia popular, possibilitando ao trabalhador usufruir dos resultados do seu trabalho e lutar pela garantia dos direitos sociais. Diferentemente, a classe dominante tem como interesse a manutenção do *status quo*, sem renunciar os seus privilégios, tampouco transformar a

---

<sup>29</sup> Motivo pelo qual consideramos emergente e necessário o debate sobre o Movimento Renovador e suas implicações para a Educação Física escolar.



sociedade. Na contramão da classe trabalhadora, a classe proprietária tem como objetivo o acúmulo de riqueza e conseqüentemente o aumento do consumo e do patrimônio. Ou seja, os interesses são antagônicos e conflitantes.

Para combater a hegemonia dominante, a EF escolar como a prática social e pedagógica vem sendo ou deveria ser subsidiada por uma determinada pedagogia, que o Coletivo de Autores (2012) denomina de crítico-superadora. Esta pedagogia tem como referencial três elementos avaliativos que auxiliam na implementação de sua prática: 1) **diagnóstica**, pois tem como fundamento a análise e leitura da realidade, considerando a sociedade capitalista e conseqüentemente a classe à qual pertence; 2) **judicativa**, porque faz o juízo de determinada prática considerando a ética que representa os interesses de classe; e 3) **teleológica**, que a partir da análise e julgamento tem como finalidade estabelecer o objetivo, o alvo que se deseja alcançar, a depender: conservador ou transformador. Em nosso caso, o transformador.

Observamos que esses três elementos de reflexão que constituem a pedagogia crítico-superadora estão alicerçados na pedagogia histórico-crítica, pois para a pedagogia histórico-crítica a apropriação do saber é uma das formas possíveis de emancipação humana. A pedagogia crítico-superadora tem a intenção de dar condições e elementos teóricos para que o conhecimento seja assimilado de forma consciente e auxilie os professores a pensar de maneira autônoma, sem a pretensão de apontar um manual para a prática docente. Posto isso, podemos relacionar a pedagogia crítico-superadora também às categorias de fonte material, com princípios históricos e em dialética, as quais tem como princípio educativo o trabalho, o que possibilita a superação da partição do indivíduo e fragmentação do conhecimento. De acordo com a história, a Educação Física tem elaborado sua identidade a partir da pluralidade de concepções pedagógicas, segundo Castellani Filho (1999). Assim, a pedagogia crítico-superadora tem como perspectiva superar as pedagogias anteriores<sup>30</sup> e, principalmente, superar o paradigma da aptidão física.

A pedagogia crítico-superadora compreende a EF escolar como “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de

---

<sup>30</sup> A EF brasileira possui uma série de tendências e concepções que fundamentam a prática docente. Para melhor compreensão sugere-se a visitação das publicações que atualizam essas informações: *As concepções de Educação Física no Brasil* (CASTELLANI FILHO, 2013<sub>b</sub>) e *Às voltas com o futuro: minhas incursões na educação física escolar* (CASTELLANI FILHO, 2020).

conhecimento que podemos chamar de **cultura corporal**<sup>31</sup>” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 50, grifo nosso).

Esse movimento da Educação Física surgiu a partir de uma necessidade social concreta, das condições e acontecimentos históricos a que pertenceu [e/ou pertence, no entendimento de que esse movimento não é acabado, como o próprio saber, que mantém-se em movimento.]. Tratamos brevemente da condição econômica, política e educacional nas seções anteriores e o processo de tentativa de superação da ordem social.

A concepção crítico-superadora é fundamentada numa concepção de currículo ampliado, que tem como objeto a reflexão do estudante. Pode-se depreender, então, que cabe à escola possibilitar essa reflexão. O Coletivo de Autores (2012, p. 29) explicita que o ensino deva ser “compreendido como atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e da apresentação de um conhecimento científico”. Destaca-se que essa concepção de currículo ampliado tem preocupação e compromete-se em atender aos interesses da classe trabalhadora.

Para tanto, o Coletivo de Autores sugere que para desenvolver essa lógica reflexiva e dialética deve-se partir de três eixos: 1) constatação, 2) interpretação e 3) compreensão/explicação da realidade social. Nessa perspectiva, a concepção de currículo ampliado não legitima nenhum componente curricular isoladamente. Essa concepção defende que cada disciplina deverá articular seu objeto de conhecimento numa dinâmica curricular<sup>32</sup> que expresse a totalidade da realidade.

Sem nos esquecermos que os conhecimentos também emergem das vivências e práticas sociais da humanidade, os conteúdos dos componentes curriculares devem ser trabalhados a fim de proporcionar aos estudantes a aquisição de conhecimentos, para a formação de habilidades e práticas (SAVIANI, 2003). Deste modo, os conteúdos escolares devem apropriar-se da cultura humana sistematizada e social para instrumentalizar os estudantes e transformar a realidade (SAVIANI, 2008).

---

<sup>31</sup> No seu sentido “restrito”, o termo Educação Física abrange as atividades pedagógicas, tendo como tema o movimento corporal e que toma lugar na instituição Educacional. No seu sentido “amplo” tem sido utilizado para designar, inadequadamente, a meu ver, todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana, que no seu conjunto parecem-me melhor abarcadas por termos como cultura corporal ou cultura de movimento. (BRACHT, 1992).

<sup>32</sup> O conceito de dinâmica curricular: o trato com o conhecimento corresponde “[...] à necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sua sistematização lógica e metodológica”. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31).

Segundo o Coletivo de Autores (2012, p. 28), “o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização”. Assim, entende-se que sua função social está vinculada a organização e reflexão pedagógica, de modo que possibilite ao estudante apreender seus conteúdos e desenvolver sua capacidade intelectual.

Desta feita, entende-se que o currículo, assim como a escola, deve ser capaz de propiciar “uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30), em que o estudante seja capaz de fazer a leitura da realidade social, interpretando-a, compreendendo-a e explicando-a, de maneira a considerar sua complexidade e contradições. Concordamos com Saviani (2008, p. 16) quando conceitua o currículo como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Desse modo, a seleção dos conhecimentos deve ocorrer baseada no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar a realidade (SAVIANI, 2007).

O Coletivo de Autores (2012) propõe princípios curriculares para o trato do conhecimento, os quais denominam de: relevância social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriedade do conhecimento.

A relevância social do conteúdo deve voltar-se para dar sentido e significado ao conteúdo, vinculando a realidade social e possibilitando que o estudante compreenda sua condição de classe social, através de determinantes sócio-históricos. Imbricado à relevância social, o princípio da contemporaneidade do conteúdo, como o próprio nome já antecipa, deve estar relacionado aos acontecimentos da atualidade, considerando o avanço da ciência e da técnica de modo que os saberes clássicos (SAVIANI, 2008) estejam presentes neste bojo, não os confundindo com o tradicional. Afinal, os saberes clássicos “jamais perdem a sua contemporaneidade” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 33).

Selecionar o conteúdo considerando a adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno requer do docente capacidade para apropriar o conteúdo à competência cognitiva e à prática social do estudante, considerando a necessidade de confrontar o senso comum com o saber científico (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, em perspectiva dialética, possibilita compreender o conteúdo como pertencente à realidade, não podendo este ser pensado isoladamente, tendo como interesse a compreensão do real no pensamento. Isso inclui desmistificar as etapas ou a fragmentação do conteúdo de modo a romper a linearidade

e iniciar o processo da espiralidade da incorporação das referências do pensamento, que desmistifica a ideia de terminalidade do conteúdo (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Conectado ao anterior, a provisoriedade do conhecimento indica ao docente desenvolver os conhecimentos de forma que possibilite ao estudante entender a historicidade e gênese do conteúdo, demonstrando a evolução das produções humanas, tendo como referencial as sucessivas aproximações do sujeito ao conteúdo. Deste modo, é necessário reconhecer que o conhecimento é expressão do real no pensamento, sendo o que viabilizará ao estudante entender que as produções humanas são provisórias e sofrem mudanças ao longo de sua história.

Assim, compreender o currículo e a seleção de conteúdos numa dinâmica curricular dialética favorece a aprendizagem do sujeito, tendo em vista a apropriação do conhecimento por meio de um processo de construção intelectual do estudante.

A EF é um componente curricular que trata de uma área do conhecimento denominada de **cultura corporal**, a qual tem como objetivo a compreensão da expressão corporal. Os temas da cultura corporal (jogos, esporte, ginástica, dança e outras manifestações) constituem os conteúdos da EF. Esses temas devem ser tratados de modo que seja possível a compreensão da realidade por meio da problematização dessas temáticas, provocando a reflexão do estudante (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A Educação Física na escola deve provocar a criatividade no intuito de produzir e criar elementos da cultura. A Educação Física escolar também necessita desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história e externado pela expressão corporal. Ainda na perspectiva de reflexão sobre cultura corporal, esta Educação Física deve contribuir para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, bem como na construção de sua consciência de classe para o engajamento na luta pela transformação social.

Na sequência, vamos tratar de um dos principais fenômenos da cultura corporal mundial, fortemente presente no contexto das aulas de educação física, o esporte.

## **CAPÍTULO II**

### **2 O ESPORTE COMO PRÁTICA SOCIAL E NECESSIDADE HUMANA**

A Educação Física, durante muito tempo, teve o esporte como “sinônimo” de sua prática, o que não nos parece ter mudado hoje. Apesar de não ser elemento fundamental da EF, o esporte foi um componente importante para a legitimação da EF e, conseqüentemente, adentrou à escola, onde permanece até os dias atuais. Diante disso, neste capítulo, buscamos apresentar a relação entre o esporte e a escola, ou seja, discutir o esporte e problematizar o porquê este é ou deve ser tema da escola. Para tanto, buscou-se apreender o objeto a partir da análise histórica, sua gênese e as determinações que medeiam a sua relação com a escola.

#### **2.1 AFINAL, O QUE É O ESPORTE E COMO ELE SURTIU?**

O esporte é mais um produto da construção da humanidade, uma manifestação cultural com suas características e organização. Não há consenso na literatura sobre a gênese do esporte, mas pelo menos dois debates que tratam seu conceito e gênese. Um dos debates trata o esporte com um movimento de continuidade, relacionando o fenômeno às práticas pré-existentes à sociedade capitalista; e o outro compreende o esporte como fenômeno próprio da modernidade marcado pela descontinuidade, ou seja, pela ruptura histórica que surge por volta do século XVIII. Trabalhamos aqui com o referencial que mais se aproxima do campo crítico e que traz a consignação do esporte moderno<sup>33</sup>.

Bracht (2011a; 2002) apresenta duas condições que caracterizam o esporte, quais sejam, a natureza essencial e a natureza histórico-social. Na primeira, o esporte é tratado essencialmente pela sua gênese, a partir da cultura e atualização da sociedade; na segunda condição, o esporte é uma fenômeno marcado historicamente [datado].

O autor que mais se aproxima do conceito de esporte e que dialoga com o referencial com o qual nos identificamos é Jean-Marie Brohm, quem desenvolveu um modelo sociológico para dar conta de explicar a instituição esportiva. Brohm (1982, p. 70) enfatizou a “ruptura histórica” quando fez a diferenciação das atividades que ocorriam antes da constituição da sociedade capitalista industrial (esporte antigo) entre àquelas praticadas após sua constituição (esporte moderno). Na abordagem de Brohm, apesar de demonstrar certo

---

<sup>33</sup> Optamos pela não adjetivação do esporte com o termo “moderno”.

ecletismo teórico,<sup>34</sup> nota-se uma busca por apresentar a relação dialética entre esporte e sociedade. Para o autor, o esporte é:

[...] um sistema institucionalizado de práticas competitivas, com predomínio do aspecto físico; delimitadas, reguladas, codificadas e regulamentadas convencionalmente, cujo objetivo confesso é, sobre a base de uma comparação de provas, de marcas, de demonstrações, designar o melhor concorrente (o campeão) ou de registrar a melhor marca (recorde). O esporte é, pois, um sistema de competições físicas generalizadas, universais, aberto por princípio a todos, que se estende no espaço (todas as nações, todos os grupos sociais, todos os indivíduos podem participar) e no tempo (comparações dos recordes entre as diversas gerações sucessivas), e cujo objetivo é o de medir e comparar as atuações do corpo humano concebido sempre como potência aperfeiçoável. O esporte é, pois, em definitivo, um sistema cultural que registra o progresso corporal humano objetivo, é o *positivismo institucionalizado do corpo*, o museu das atuações, o arquivo dos êxitos através da história. É a instituição que a humanidade descobriu para tomar nota de sua progressão física contínua; o conservatório do recorde onde ficam registradas suas façanhas. A história do esporte está concebida explicitamente como uma mitologia da ininterrupta ascensão até a superação: “*citius, altius, fortius*”. Este espírito novo, industrial, que reflete todas as categorias centrais do modo de produção capitalista e as subordina ao princípio do rendimento que integra o corpo humano em uma fantástica corrida em direção ao êxito. Essa consciência esportiva é parte constitutiva do universo contemporâneo (BROHM, 1982, p. 42-43, tradução nossa e grifos do autor).<sup>35</sup>

O processo de esportivização das manifestações culturais foi um produto da ascensão da nova forma de organização capitalista, ocorrida entre o final do século XVIII até o início do século XX, com o processo de urbanização e industrialização ocorrido na Inglaterra. As

---

<sup>34</sup> O autor fundamentou-se na teoria social postulada por Marx e se identifica desta forma, mas ao mesmo tempo flertou com o estruturalismo de Claude Lévi-Strauss para estudar o sistema esportivo (BROHM, 1982) e constituiu uma organização com “tipos ideais” utilizados pelo referencial weberiano (embora o autor não explicita esta vinculação a Weber).

<sup>35</sup> Texto original: *El deporte es un sistema institucionalizado de prácticas competitivas, con predominio del aspecto físico; delimitadas, reguladas, codificadas y reglamentadas convencionalmente, cuyo objetivo confesado es, sobre la base de una comparación de pruebas, de marcas, de demostraciones, de prestaciones física, designar al mejor concurrente (el campeón) o de registrar la mejor actuación (récord). El deporte es, pues, un sistema de competiciones físicas generalizadas, universales, abierto por principio a todos, que se extiende en el espacio (todas las naciones, todos los grupos sociales, todos los individuos pueden participar) o en el tiempo (comparación de los records entre diversas generaciones sucesivas), y cuyo objetivo es el de medir y comparar las actuaciones del cuerpo humano concebido como potencia siempre perfectible. El deporte es, pues, en definitiva, el sistema cultural que registra el progreso corporal humano objetivo, es el positivismo institucionalizado del cuerpo, el museo de las actuaciones, el archivo de los éxitos a través de la historia. Es la institución que la humanidad ha descubierto para tomar nota de su progresión física conitnua; el conservatorio del récord donde quedan registradas sus hazañas. La historia del deporte está concebida explicitamente como una mitología de la interrumpid ascensión hacia la superación: <<*citius, altius, fortius*>>. Es es espíritu nuevo, industrial, que refleja todas las categorías centrales del modo de producción capitalista y las subsume bajo el principio de rendimento que integra al cuerpo humano en una fantástica carrera hacia el éxito. Esta consciencia deportiva es parte constitutiva del universo industrial contemporáneo* (BROHM, 1982, p. 42-43).

primeiras competições foram marcadas pelas corridas de cavalos, momento em que as apostas começaram a ser feitas aos que tivessem os melhores resultados. Posteriormente, foi a corrida sobre pista com marcação de quilometragem sobre a hora de relógio. Em seguida, passaram a apostar sobre lutas, esgrima e golfe, todos com o uso de cronômetro, para a marcação dos recordes. Os primeiros jogos foram organizados pelas *public schools* (escolas destinadas aos filhos dos burgueses) e pelos *clubs* (clubes sociais frequentados pela burguesia). Esses jogos eram constituídos como parte do processo civilizador, considerados como uma estratégia educacional e de controle (BROHM, 1982; MELO, 2004).

Naquele período, ocorria a implantação das fábricas; e entre o século XVII e o século XIX o esporte foi se difundindo para outros países, juntamente com o processo de industrialização. Assim, é prudente pautar que o esporte moderno é um fenômeno com uma crescente e recente expansão universal e que acompanha a consolidação do modo de produção capitalista.

O esporte passou a ter grande influência sobre a Educação Física após a Segunda Guerra Mundial, se fortalecendo como elemento hegemônico da cultura corporal (ASSIS, 2001). No Brasil, era o fim do Estado Novo, momento em que ocorria o avanço no processo de urbanização, com o desenvolvimento industrial e o crescimento da comunicação de massa. Os governos pós-64 incentivaram o crescimento do esporte e inculcavam o esporte à EF, dando a entender ambos como binômio. Foi a partir desta perspectiva que a Educação Física escolar se subordinou ao sistema esportivo, sobretudo no entendimento de que era através do esporte que se adquiriam o bom desempenho da aptidão física.

As influências médicas e militares foram fortes e muito presentes no processo de vínculo da EF à Saúde Corporal e à Educação do Físico. O higienismo aqui teve o seu papel pedagógico instaurado, utilizando-se das condições precárias de saúde da população como instrumento de educação dos corpos. A partir da eliminação dos hábitos coloniais [dado como desordem higiênica], do ponto de vista da burguesia, a população cuidaria mais da saúde (CASTELLANI FILHO, 2013).

A partir da década de 1970, as políticas públicas foram incorporando o esporte escolar ao sistema esportivo, isto é, colocou a EF a serviço e como alicerce do esporte de alto rendimento, utilizando o discurso da saúde e educação como elementos legitimadores para a captação de recursos. Como destacado por Castellani Filho (1985, p. 10), havia mais “[...] a intenção velada de atender aos interesses do desporto de alto nível do que propriamente se inserir no processo de garantir ao meio escolar um instrumento de socialização [...]”. Tal compreensão é reforçada pelo mesmo autor quando em uma de suas notas para a 1ª

Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto:<sup>36</sup> “[...] desde o Estado Novo, o esporte escolar e comunitário justificam-se, na estrutura do sistema esportivo brasileiro, como fomentadores do esporte de alto rendimento” (CASTELLANI FILHO, 2001, p. 588).

Por isso, é necessário pensar o esporte tomando-o como ponto de partida do corpo social, cujo objeto está em constituição e necessita ser estudado de forma concreta e histórica. Este modelo [o esporte moderno] preconcebido não nos permite uma compreensão e análise sem que seja discutido o seu desenvolvimento problematizador, cujas tensões são percebidas desde a sua concepção até os tempos atuais, incluindo as possibilidades de rupturas [descontinuidade] desse processo dinâmico e modificado pela ação social dos homens.

Nesse sentido, Proni (2002) destaca que a história do esporte é parte das construções dos processos comportamentais e institucionais humanos, fortalecendo o entendimento de que estão incluídas suas contradições e que estas estão marcadas por rupturas (envoltas pelo cenário político e econômico). Bracht (2002) aponta que o esporte moderno é um reflexo da sociedade industrial capitalista e um elemento singular da cultura que transcende as formas de organização. Por isso, tivemos certa atenção na tentativa de compreender o fenômeno a partir da sociedade moderna, com ênfase na forma de organização do trabalho, produção e consequências.

A seguir buscaremos apontar as tendências ou perspectivas interpretativas que o campo acadêmico e científico produziu a respeito do esporte.

## **2.2 PERSPECTIVAS OU TENDÊNCIAS INTERPRETATIVAS DO ESPORTE**

Nesta seção tentaremos apresentar as perspectivas interpretativas de algumas abordagens que apontam a diversidade de conceitos que o esporte recebeu no decorrer de sua constituição histórica. Nós a compreendemos como dinâmica, inacabada e fundamentalmente como um produto da ação social dos homens. As perspectivas que trataremos a seguir não necessariamente dialogam com nosso referencial, e no decorrer do texto sinalizaremos essa condição.

O esporte começou a ser discutido na transição do século XIX para o século XX. Antes desse momento, o esporte não tinha prestígio no campo científico. A seguir e em linhas gerais, apontaremos as principais obras sobre tal, num sentido de digressão. Foram inúmeros os autores que tentaram conceituar o esporte, mas aqui trouxemos àqueles que, do nosso

---

<sup>36</sup> Ver nas referências.



ponto de vista, tiveram maior debate e influência no campo das ciências sociais e, conseqüentemente, na EF:

✓ **A Teoria da Classe Ociosa:** é um estudo econômico das instituições, publicado pela primeira vez em 1899, que trouxe os conceitos de ócio e consumo conspícuos, de autoria de Thorstein Bunde Veblen, quem teve como ponto de partida a sociedade norte-americana, considerando o comportamento imaturo dos homens. Veblen (1974) trata que a cultura está nos sujeitos e na causa dos eventos [desacreditando do impacto causado pela superestrutura], bem como desconsidera o sentido histórico e de ruptura do capitalismo. No limite, consignamos que estes são os principais pontos de divergência com o referencial que trabalhamos, ao desconsiderar a superestrutura, a historicidade e a possibilidade de ruptura com o capitalismo.

O referido texto traz o seguinte conceito sobre o esporte:

[e]sportes de toda espécie têm um mesmo caráter geral, inclusive o pugilismo, as touradas, o atletismo, o tiro ao alvo, a pesca, o iatismo e os jogos de habilidade, até mesmo quando o elemento da eficiência demolidora não é característica saliente. Mediante a habilidade, os esportes se transformam gradualmente, de uma base de combate hostil, em astúcia e chicana, sem que seja possível traçar-se uma linha divisória em qualquer ponto. A base da inclinação para o esporte é uma constituição espiritual arcaica – a posse de uma inclinação predatória emulativa em potência relativamente alta. Uma forte propensão para a proeza temerária e para infringir danos é especialmente pronunciada naqueles costumes de uso coloquial, especificamente denominados esportividade (VEBLEN, 1974, p. 394-395).

Para Veblen (1974), o esporte seria uma maneira de praticar a destreza e a virilidade competitiva. Além disso, no nosso entendimento, a visão do autor sobre o esporte para os homens daquele tempo é de que seria uma maneira de demonstrar a esperteza da vida desenfreada e longe da censura. A prática era usada como justificativa para melhorar o corpo físico e promover a virilidade entre os competidores e espectadores.

✓ Na sequência, no ano de 1902, Marcel Mauss (2003, p. 420) desenvolveu sua teoria “montagens físico-psico-sociológicas”, a qual publicou somente em 1934 à sociedade de psicologia, com o texto intitulado **As técnicas do corpo**, como parte do livro *Sociologia e Antropologia*.

A teoria de Mauss não destaca um conceito de esporte ou o trata de alguma maneira como elemento principal. Em sua produção, o autor buscou apresentar elementos estruturalistas que pudessem explicar as práticas corporais. Não suficiente, Mauss também destaca sua leitura sexista e etária sobre as técnicas do corpo. O autor classifica as técnicas do

corpo em função do rendimento, fenômeno dado como resultado de um adestramento mediante o qual haveria normas para o desenvolvimento de determinada habilidade (MAUSS, 2003).

✓ Max Weber, na obra **A ética protestante e o espírito do capitalismo**, publicada pela primeira vez em 1904, buscou apontar aspectos que pudessem dar condições de compreender a atitude dos indivíduos daquela sociedade. O autor problematizou a contraposição que os puritanos ingleses tinham em relação às atividades esportivas e recreativas que ocorriam naquele momento (WEBER, 2004).

✓ Em 1921, Heinz Hisse publicou o texto **Sociologia do Esporte**<sup>37</sup>, cuja obra foi considerada a mais abrangente daquele momento de ascensão do esporte nas ciências sociais. O trabalho foi orientado por Alfred Weber, e nela se buscou analisar o esporte de competição a partir da crítica ao modelo de sociedade industrial daquela época (DUNNING, 2004; PILZ, 1999 *apud* SOUZA; MARCHI JÚNIOR, 2010).

✓ Johan Huizinga, filósofo, que em 1938 publicou pela primeira vez o clássico chamado **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**, tratou do esporte moderno como uma forma mais elaborada do jogo. Dedicou um capítulo de sua obra para tratar do esporte como um elemento lúdico da cultura contemporânea. Para Huizinga (2019), o esporte foi perdendo a ludicidade a partir do momento em que as regras tornaram-se mais rigorosas, complexas e com o estabelecimento dos recordes. Todavia, ainda creditou aos praticantes de esporte amador a possibilidade do elemento lúdico no esporte, ao contrário do esporte praticado por profissionais. Nesse sentido, o autor fez uma relação de descompasso com os praticantes amadores e profissionais, em que àqueles que são os modelos, no caso os profissionais, foram levando o esporte para longe do componente lúdico, enquanto os amadores buscam o contrário, tendo como objetivo a ludicidade.

✓ Nos anos de 1940, diversos autores que compunham a Escola de Frankfurt colaboraram para este debate, em especial por meio da obra **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**, de Theodor Adorno e Max Horkheimer, publicada em 1947. Os autores buscaram “discutir as atividades de lazer e, de certo modo, o esporte sob o ângulo crítico do que viria a ser chamado por eles de indústria cultural” (SOUZA; MARCHI JÚNIOR, 2010, p. 49).

✓ No ano de 1969, Georges Magnane publicou a obra **Sociologia do Esporte**. Inicialmente, Magnane (1969, p. 9, grifo do autor) trata o esporte como “um fato social em

---

<sup>37</sup> Texto difícil de ser localizado, indisponível nos sistemas de bibliotecas da UnB e nos livreiros.

estado *bruto*”. De maneira ampla, o autor afirma não ter uma posição a defender ou uma tese que possa propor sobre o conceito de esporte. Apesar do autor não realizar uma marcação conceitual, em alguma medida, ele apresenta sinais de onde podemos partir para compreendê-lo, quando refere-se ao esporte como “um fenômeno social que impregna profundamente a vida cotidiana do homem do século XX” (MAGNANE, 1969, p. 16). A partir da nossa percepção sobre a obra, o autor consigna o esporte como uma atividade de lazer que tem como elemento predominante o esforço físico, como uma prática competitiva que traz consigo regulamentos e instituições específicas, além de ser uma prática suscetível a uma série de transformações vinculadas ao campo profissional e da cultura.

✓ Pierre Bourdieu publicou o texto **Programa para uma sociologia do esporte** em 1990 como parte do livro *Coisas Ditas* (BOURDIEU, 2004). Bourdieu (2004) categorizou o esporte como um campo em que os agentes ocupam posições e conservam interesses de diversas ordens, como um lócus dotado de uma relativa autonomia. O sociólogo deu ênfase na dimensão de oferta e procura em que o esporte está mercadologicamente inserido, sempre ressaltando a centralidade dos atores sociais nesse processo. Do nosso ponto de vista, a produção de Bourdieu é complexa e de difícil compreensão. Principalmente porque se apresenta eclética ao se fundamentar em Weber, Marx, Durkheim e outros autores. O autor tratou o esporte da mesma forma como o de outras práticas sociais, como exemplo, a dança.

✓ Em **A Busca da Excitação: Desporto e Lazer no Processo Civilizacional** (1992),<sup>38</sup> Norbert Elias e Eric Dunning trazem a sociologia configuracional, disposto em outra matriz teórica. Nesta obra, os autores tratam o esporte como uma prática da modernidade que, por sua vez, derivou-se dos jogos tradicionais e de rituais muito violentos. Na transição do século XVIII para o XIX, a Inglaterra teria sido o palco dessas transformações. Ao tratar os passatempos e divertimentos, marcados por violência e derramamento de sangue, os quais eram marcados por regras rígidas que conferiam maior segurança aos praticantes e aos espectadores. Essas práticas impunham maior controle dos comportamentos sociais de caráter agressivo – mas nem por isso eram carentes de certos componentes de ludicidade –, o que sucede a criação de instituições regulamentadoras que estão na origem do esporte moderno (ELIAS; DUNNING, 2019).

Para os autores, o esporte não é considerado uma produção material da vida social. Nesta obra trazem o esporte apenas como um elemento da cultura, do campo dos costumes, em que deixam de considerar as condições sociais e econômicas que guardam relação com a

---

<sup>38</sup> Outra obra de difícil acesso. Durante o processo de estudo aguardamos a chegada do livro por mais de 3 meses, pois está indisponível nas livrarias nacionais.

divisão social do trabalho. Os autores enfatizam o controle, considerando que o esporte tem as regras e somente naquele momento da prática do esporte o trabalhador teria condições de se recuperar física e mentalmente. Em suma, nota-se uma visão salvacionista do esporte de que somente no momento da prática esportiva os trabalhadores pudessem liberar tensões oriundas do trabalho (ELIAS; DUNNING, 2019).

✓ Valter Bracht publicou pela primeira vez no ano de 1997 a obra **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Nesta obra, Bracht (2011a) trouxe o esporte, num esforço de síntese, a partir da sociologia crítica do esporte, a qual tem grande apoio na indústria e no capitalismo industrial. Para o autor,

[o] esporte moderno refere-se a uma atividade corporal de movimento com caráter competitivo surgida no âmbito da cultura europeia por volta do século 18, e que com esta expandiu-se para o restante do mundo. O esporte moderno resultou de um processo de modificação, poderíamos dizer, de esportivização de elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas, como jogos populares, cujos exemplos mais citados são os inúmeros jogos com bola, e também de elementos da cultura corporal da nobreza inglesa. Este processo inicia-se em meados do século 18 e se intensifica no final do século 19 e início do 20 (BRACHT, 2011a, p. 21-22).

Bracht foi um dos estudiosos que esteve envolvido com a teoria crítica do esporte (TCE), movimento que buscava questionar o esporte de alto rendimento e de espetáculo de forma ampla.

✓ Jean-Marie Brohm (1982) trouxe o conceito amplo [àquele que tratamos no início do capítulo] na obra *Sociología política del deporte*. Sua obra foi pouco difundida, mas atualmente possui publicações em francês, espanhol e inglês.<sup>39</sup> Brohm fez parte do movimento que desenvolveu a TCE a partir de maio de 1968.

A proposta de ensaio de classificação e de delimitação conceitual que Brohm (1982) apresenta possui três eixos de análise, quais sejam, o político, o econômico e o ideológico, os quais se inserem na complexidade da sociedade capitalista. O autor diz que “o esporte aparece como um vasto complexo multiforme, diversificado e evolutivo no qual se cruzam diferentes instâncias e recortes da realidade social”<sup>40</sup> (BROHM, 1982, p. 22, tradução nossa). Além disso, o autor extraiu categorias que caracterizam o esporte moderno, tais como: princípio do

<sup>39</sup> Trouxemos Brohm fora da sequência cronológica das publicações, pois traremos alguns elementos que consideramos necessário destacar.

<sup>40</sup> Texto original: *el deporte aparece como un vasto complejo multiforme, diversificado y evolutivo en el que se cruzan las instancias y se recortan los niveles de la realidad social* (BROHM, 1982, p. 22).

rendimento, sistema de hierarquização, princípio da organização burocrática e princípio da publicidade e da transparência.

A primeira categorização feita por Brohm (1982, p. 44, tradução nossa) é a do princípio de rendimento, que trata tanto da essência do esporte moderno, principalmente pela busca incesante pelo recorde, como, conseqüentemente, da sua forma de organização, a qual é orientada pelo modo de produção capitalista.

A distinção conceitual rigorosa entre o esporte de alto rendimento e o esporte de massa é ideológico, na medida em que esconde uma afinidade estrutural entre estas esferas de atividade. Todo o esporte de competição está organizado institucionalmente para produzir o melhor rendimento (BROHM, 1982, p. 44).<sup>41</sup>

Quanto ao sistema de hierarquização, Brohm (1982) aponta que toda a instituição esportiva se baseia em hierarquizar provas e capacidades. Sobre isso há em Brohm uma justificativa social que compreende que tal hierarquização acontece de diversas maneiras e envolve as modalidades esportivas entre os atletas e nações e uma hierarquia paralela entre o sistema social.

Todos os esportes não são igualmente apreciados. Essa hierarquia reproduz, é claro, e exatamente, a hierarquia profissional em que os negócios são avaliados uns em relação aos outros. [...] O esporte não é, ao contrário da opinião comum, um sistema democrático, mas um sistema autocrático e tecnocrático (p. 45-46). [...] Outro tipo de hierarquia que tem conseqüências políticas importantes é a entre nações esportivas. No mercado de competições esportivas internacionais, as nações são classificadas de acordo com o número de medalhas de ouro, prata e bronze conquistadas. [...] Em suma, pode-se dizer que o esporte é o corpo da hierarquia. O esporte, portanto, reproduz, do ponto de vista da organização e no plano das superestruturas ideológicas, o modelo burocrático da sociedade capitalista de Estado (ou sociedade burocrática de Estado nos países orientais, especialmente em sua versão estalinista totalitária ou neoestalinista-Maoísta). Parafrazeando Hegel e Marx, pode-se ironicamente dizer que o sistema esportivo é a corporação burocrática da hierarquia dos corpos treinados. Mas esta ideologia apoia e condiciona outra igualmente virulenta e profundamente ancorada no sistema dos aparatos ideológicos do Estado: é a hierarquia paralela, a hierarquia-evasão, que dá tanto peso e importância a todas as competições injustas que têm por objeto permitir que os indivíduos tenham suas oportunidades (BROHM, 1982, p. 45-47, tradução nossa)<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Texto original: *La distinción conceptual rigurosa entre deporte de alta prueba y deporte de masas es ideológica en la medida en que esconda la afinidad estructural de las dos esferas de actividad. Todo el deporte de competición está organizado institucionalmente para producir el mejor rendimiento* (BROHM, 1982, p. 44).

<sup>42</sup> Texto original: *Todos los deportes no son igualmente apreciados. Esta jerarquización reproduce, claro está, y con exactitud, la herarquía profesional en la que los oficios son evaluados unos con respecto a otros. [...] El*

O princípio da organização burocrática trata que o esporte em si possui uma infraestrutura característica do sistema burocrático: a organizativa (a rede de instituições, como federações e clubes), a institucional (que organiza e estimula o processo esportivo) e a jurídica (controle dos atletas, registros das marcas e recordes). Elas são consideradas como necessárias para a própria prática do esporte nos moldes do alto rendimento. Em síntese, para o autor, “[o] esporte já é um exemplo típico de organização; é a expressão característica de uma organização que encontra em si mesma seu próprio fim em uma sequência infinita”<sup>43</sup> (BROHM, 1982, p. 50, tradução nossa).

O último princípio apontado por Brohm (1982) foi o da publicidade e da transparência, que tem como finalidade alcançar e educar a população a partir das conquistas da humanidade. Para tal, considera que

[h]oje o sistema esportivo é, antes de tudo, um vasto complexo audiovisual no qual os atletas são exibidos. Conseqüentemente, no esporte reina inegavelmente *o princípio do espetáculo*, que reflete perfeitamente esta "sociedade do espetáculo" de que já falaram os situacionistas: a exibição de mercadorias, a encenação do espetáculo social, etc. (BROHM, 1982, p. 56, tradução nossa, grifos do autor).<sup>44</sup>

Baseados nos critérios que Brohm (1982) desenvolveu para analisar o esporte, destacamos que nosso objeto alcança uma relação totalmente imbricada com o sistema capitalista e se fundamenta nos princípios deste modelo de sociedade. No entanto, compreendemos que este modelo não é uma norma ou uma inexorável condição para se

---

*deporte no es, contrariamente a la opinión común y corriente, un sistema democrático, sino un sistema autocrático, tecnocrático. [...] Outro tipo de jerarquía que tiene consecuencias políticas importantes es la que existe entre las naciones deportivas. En el mercado de la competición deportiva internacional, las naciones se ordenan jerárquicamente según el número de medallas de oro, de plata y de bronce ganadas. [...] Para resumir se puede decir que el deporte es la oesía corporal de la jerarquía. El deporte reproduce, pues, desde el punto de vista de la organización, y sobre el plano de las superestructuras ideológicas, el modelo burocrático de la sociedad capitalista de Estado (o burocrático de Estado em los países del Este, especialmente em su versión totalitaria etalinista o neoestalinista-maoísta). Parafraseando a Hegel y a Marx, podría decirse ironicamente que el sistema desportivo es la corporación burocrática de la jerarquía de los cuerpos entrenados. Pero esta ideología soporta y condiciona otra igualmente virulenta y profundamente anclada em el sistema de los aparatos ideológicos del Estado: se trata de la jerarquía paralela, de la jerarquía-evasión, que tanto peso e importancia da a todos los concursos atrapaincautos que tienen por objeto permitir a los individuos tentar sus oportunidades (BROHM, 1982, p. 45-47).*

<sup>43</sup> Texto original: *El deporte es ya un ejemplo típico de organización; es la expresión característica de una organización que encuentra em sí misma suproprio fin em una secuencia infinita* (BROHM, 1982, p. 50).

<sup>44</sup> Texto original: *El sistema desportivo es hoy, ante todo un vasto complejo audiovisual em el que se exhiben los deportistas. Por conseqüente, em el deporte reina inconstestablemente el principio de lo espectacular que refleja perfectamente esta << sociedad del espectáculo >> de la que hablaron ya los situacionistas: la exhibición de la mercancía, la puesta em escena del espectáculo social, etc* (BROHM, 1982, p. 56, grifos do autor).

analisar o esporte. O próprio autor deixa claro que sua proposta é na tentativa de ser explicativa e dialética (BROHM, 1982).

Embora consideremos Brohm como um referencial importante e [possivelmente] o mais completo e que dialoga com nossa base epistemológica, não podemos deixar de explicitar algumas de suas insuficiências. Apesar de realizar uma leitura crítica e de descontinuidade do esporte, Brohm (1982) trata o fenômeno esportivo como se em todos os lugares sua constituição e prática fossem os mesmos, desconsiderando as especificidades e diversidade de cada nação. O autor também considera que seu modelo não traz elementos suficientes para realizar uma análise histórica do fenômeno esportivo, neste caso, seu objetivo principal foi apontar a lógica do sistema esportivo. Mesmo diante dessas observações, compreendemos que este referencial viabiliza uma análise crítica do fenômeno esportivo, fundamentalmente para compreendermos a relação entre o esporte de rendimento com o esporte que ensinamos na escola.

Ante o exposto, temos a compreensão de que o esporte é uma prática social com grande influência na sociedade, possuindo relação direta com os demais componentes da estrutura social. No caso desta pesquisa, destacamos o campo educacional, em especial o esporte e sua interface com a escola. Para isso, a seguir, trataremos de investigar o potencial educativo e emancipatório do esporte e, fundamentalmente, por que este deve ser tema da escola.

### **2.3 ESPORTE E AS NECESSIDADES HUMANAS**

Diferentemente da mensagem que se propaga no senso comum, aquele de um esporte salvacionista e que “pode tudo,”<sup>45</sup> o que temos de fato é o esporte como um produto da ação humana sobre a natureza. O esporte é um bem cultural socialmente criado pela humanidade, com suas contradições, como qualquer fenômeno produzido pelo homem. Aqui não temos o propósito de negar o esporte, tampouco negá-lo na escola, mas temos a intenção de compreendê-lo como parte da cultura e como espaço de interação social.

Quando nos referimos aos bens culturais também os relacionamos às necessidades humanas básicas ou sociais<sup>46</sup>. As necessidades humanas básicas são fenômenos objetivos e

---

<sup>45</sup> Sugere-se a leitura da obra *O esporte pode tudo*, de autoria de Vitor Marinho de Oliveira, cuja publicação está em sua 2ª edição pela editora Cortez.

<sup>46</sup> Conceito designado por Pereira (2006), pois na literatura há diversas correntes, sentidos e expressões que conotam amplamente o termo. Para melhor compreensão, sugere-se o estudo da obra *Necessidades Humanas: subsídios 1 à crítica dos mínimos sociais*. Importante registrar que as necessidades humanas e sociais estão vinculadas aos direitos de cidadania. Ver Athayde (2014).

passíveis de generalização. Isto posto, num entendimento contrário, especialmente os neoliberais e neoconservadores compreendem que essas necessidades são subjetivas e relativas, dando ênfase às condições que o mercado tem para atendê-las. Pois bem, do nosso ponto de vista, as necessidades humanas básicas são um fenômeno histórico. Essas necessidades podem variar de uma cultura para outra, inclusive de um modo de produção para outro. Isso não significa uma relativização das necessidades humanas básicas, mas sim compreender que as contradições históricas que se desenrolam a partir do modo de produção capitalista precisam ser superadas (PEREIRA, 2006).

De um modo geral, independentemente de pensamentos conservadores ou progressistas, não há consenso ou marco conceitual sobre as necessidades sociais. Como é afirmado por Pereira (2006, p. 50), “[...] o refrão dominante é o mesmo: não existe um conceito universal e objetivo de necessidades sociais”, o que demonstra as diversas limitações, especialmente àquelas que relativizam<sup>47</sup> essas necessidades. A ausência de marcação conceitual ou de definição sobre as necessidades humanas, mesmo em Marx, tendem a valorizar a dimensão humana (HELLER, 1998 *apud* PEREIRA, 2006). A essência humana não depende apenas da sobrevivência, mas também de elementos que constituem a objetivação das pessoas, como o trabalho, a sociabilidade, a universalidade, a autoconsciência e a liberdade.

Quando da ausência das necessidades básicas, Pereira (2006, p. 67, grifos da autora) coteja a vicissitude de “*sérios prejuízos* à vida material dos homens e à atuação destes como *sujeitos* (informados e críticos)”. Os *sérios prejuízos* são no sentido de precarizar, impedir ou minimizar as condições de objetivação dos seres humanos, que limita as condições de usufruir das atividades da vida social ativa e criticamente. Isto é, as necessidades básicas são objetivas e universais<sup>48</sup>, e para que os seres humanos se objetivem precisam ter acesso às condições de objetivação. Não tendo acesso às necessidades básicas, os sujeitos são acometidos de prejuízo físico e racional, pois isso interfere diretamente na autonomia dos sujeitos. Para que os seres humanos expressem sua autonomia, é fundamental que lhes sejam garantidas a “capacidade intelectual de formular objetivos e crenças comuns, possuir suficiente confiança para desejar

---

<sup>47</sup> Sugere-se a leitura da Crítica aos *approaches* relativistas. (PEREIRA, 2006, p. 50-55).

<sup>48</sup> Pereira (2006) baseia-se nos estudos de Doyal e Gough que constituem dois conjuntos de necessidades básicas: a saúde física e a autonomia. Físico porque os homens estariam impedidos inclusive de viver. E a autonomia porque é através dela que os indivíduos conseguem escolher seus objetivos, analisar e praticar sem opressões. Nessa mesma linha de estudos, Pereira (2006) aponta três elementos que quando não atendidos impactam nesse processo de autonomia: saúde mental, habilidade cognitiva e oportunidade de participação.



atuar e participar; e formular desejos e crenças consistentes” atreladas a diversas oportunidades significativas (PEREIRA, 2006, p. 73).

Além disso, Pereira (2006) elenca onze “satisfadores” universais de necessidades humanas básicas<sup>49</sup>, que exprimem uma condição mediadora desse processo. E que são fundamentais para a proteção da saúde física, da autonomia e da capacitação dos seres humanos para envolver-se nas formas de vida e da cultura. Entre os satisfadores,<sup>50</sup> está a educação apropriada, cujo papel é destacado como fundamental para expandir e fortalecer a autonomia dos sujeitos. Arriscamo-nos a incluir o esporte como parte desta educação apropriada, além de compreendermos que este fenômeno é parte da cultura e oportuniza a integração das pessoas.

Temos algumas inquietações: o esporte reproduz ou transforma? Por que ele deve ser tema da escola? Ora, na lógica do cidadão consumidor entendemos que o esporte na maioria das vezes reproduz. No limite, o esporte como conteúdo da escola, relaciona-se à forma de manifestação do esporte difundida e assumida hegemonicamente com o esporte de rendimento, no que diz respeito aos princípios e estrutura. Agora, a maneira de se desenvolver o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física, sob a lógica do modo de produção vigente, carrega em si um risco, sobretudo da forma com que recorrentemente tem sido tratado como cópia **irrefletida** do esporte de rendimento. Mas não é nosso propósito tratar o esporte como um vilão; o vilão aqui é o modo de produção capitalista. As necessidades humanas básicas, as quais tratamos nas passagens anteriores, por si só não são suficientes para a emancipação política; elas podem contribuir para desconstrução dos sujeitos alienados e engendrados pelo modo de produção vigente.

A emancipação é o cerne da profunda transformação que a sociedade necessita [não ter classes], não parece simples, aliás, a essência é complexa, vejamos:

[m]as a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças *sociais* e, em consequência, não mais separar de si

---

<sup>49</sup> Satisfadores universais: alimentação nutritiva e água potável, habitação adequada, ambiente de trabalho desprovido de riscos, ambiente físico saudável, cuidados de saúde apropriados, proteção à infância, relações primárias significativas, segurança física, segurança econômica, **educação apropriada** e segurança no planejamento familiar, na gestação e no parto.

<sup>50</sup> Os satisfadores são marcados como insuficientes quando avaliadas as condições locais de determinados grupos.

mesmo a força social na forma da força *política* (MARX, 2010, p. 54, grifos do autor).

Ao que nos parece, a emancipação humana é uma reparação do mundo humano e das relações humanas ao próprio ser humano. Ela depende das condições de superação e ruptura entre indivíduo egoísta e abstrato. Podemos nos arriscar a tratar como uma forma de transcender as formas de alienação que estão vinculadas ao modo de produção social e de *práxis*.

O discurso salvacionista e também de controle tem no esporte de alto rendimento um referencial, com ênfase nos preceitos do sistema esportivo, como exemplo os atletas, as possibilidades de ascensão social através do esporte, a competição em busca da vitória a qualquer custo, o elemento disciplinador, entre outras adjetivações do esporte *salvador do mundo*. Essas questões se afastam da condição de superação da ordem existente e principalmente dos aspectos emancipadores e educacionais.

No sentido do esporte *salvador do mundo* [àquele com o qual não nos identificamos] a escola se converte em espaço de reprodução e seleção de craques. No entanto, o esporte na condição de bem cultural criado pelos homens tem seu local privilegiado e formativo na escola. A partir da ótica da cultura corporal, o esporte é conteúdo predominante das aulas de Educação Física. Esse conteúdo necessita ser abordado à luz das teorias críticas que fundamentam sua existência na escola, tais como a teoria crítico-superadora e a pedagogia histórico-crítica, ambas alicerçadas na teoria social. Do ponto de vista da cultura corporal, são evidenciados os valores e normas que regulamentam o esporte, orientado para um contexto que tome como objetivo a transformação social (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Para o Coletivo de Autores (2012, p. 69), o esporte necessita ser pertencente à escola e ser abordado na perspectiva complexa de um fenômeno social e integrante da cultura:

[o] esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola.

O esporte, especialmente o da escola, deveria ser aquele relacionado com as necessidades humanas e com a perspectiva da emancipação humana, em que anunciamos a necessidade de ruptura com o paradigma da aptidão física e com o modo de produção

capitalista. E, ainda, contamos com os instrumentos da luta de classes para o processo de transição ao objetivo que se propõe, a transformação social.

A seguir, em tom de incertezas, abordaremos o esporte e sua relação com Educação Física a partir do Movimento Renovador e os desdobramentos desse debate.

## **CAPÍTULO III**

### **3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ESPORTE**

O objetivo deste capítulo é apresentar o Movimento Renovador da Educação Física, mas sobretudo depreender como este movimento discutiu o esporte e sua relação com a Educação Física Escolar. Nos termos de síntese, com base nos referenciais clássicos da Educação Física, será retratado a partir do contexto histórico as implicações do movimento para o campo da Educação Física. Por fim, será apresentado um balanço bibliográfico de como está o debate sobre EF escolar e esporte.

#### **3.1 MOVIMENTO PROGRESSISTA DE RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA**

Considera-se que no final década de 1970 e durante a década de 1980, a educação física brasileira foi marcada por um importante momento de inflexão teórica e epistemológica. Tal período fora caracterizado por um conjunto de denúncias que refletiam o caráter conservador da área e que se voltava em favor do poder hegemônico e dominante, pautado nas condições determinantes e opressivas (CAPARROZ, 1997; MEDINA, 2009).

O campo progressista da Educação Física esteve vinculado à ampla organização das instituições que lutavam pela redemocratização da sociedade brasileira. Neste bojo, estavam os movimentos sociais, os sindicatos, as associações e os coletivos acadêmicos que reivindicavam a abertura política, devido ao descontentamento da sociedade com o autoritarismo. Esse período de enfrentamento foi marcado pelos debates que tencionaram as áreas do conhecimento da Educação Física, tendo como principais pautas as práticas relacionadas ao papel da EF e as políticas públicas daquela época.

As práticas e políticas públicas para a Educação Física que permeavam o campo eram baseadas na influência do campo biológico e substancializadas através de práticas desportivas cuja intenção era a formação de atletas. Foi contrapondo as ordens dominantes da época que o campo progressista da Educação Física compôs os debates com a inserção da história, filosofia e sociologia, empreendendo a crítica político-acadêmica às práticas subordinadas ao paradigma biológico.

As críticas sobre o ideário da função sociopolítica conservadora da Educação Física foram debatidas do ponto de vista crítico da Educação, que discutia a superação das práticas conservadoras, com o intuito de tornar a Educação Física com efeito transformador das

necessidades sociais concretas. Naquele período, o debate tornou-se fundamental, pois tratava-se da redemocratização do País.

Desde 1964 até 1985, a sociedade brasileira foi governada pelos militares. A Educação Física sofria as consequências desse regime (civil-militar), pois suas práticas eram baseadas no paradigma da aptidão física sob influência das instituições médica, militar e esportiva. O Movimento Renovador da Educação Física (MREF) foi um importante agente de intenção ruptur<sup>51</sup> paradigmática, pois seus atores discutiam a EF para além do paradigma da aptidão física, pensando em sua natureza histórico-social. Não somente a EF, mas a Educação e toda a sociedade brasileira passavam por esse momento de reorganização (por exemplo os movimentos sociais, populares e sindicatos). Foi a partir do movimento de renovar os caminhos da educação que a EF também passou a refletir sobre seu papel ao longo da história (CASTELLANI FILHO, 2013<sub>b</sub>).

O paradigma da aptidão física impedia a Educação Física de ser pensada democraticamente e de forma contextualizada. Tendo em vista essa problemática, o MREF passou a discutir o processo formativo e de produção de conhecimento da EF, ao considerar os temas da EF como dimensões da cultura humana, pensando-os como de natureza histórico-social e conseqüentemente rompendo com o paradigma da aptidão física. Do MREF surgiram diversas nomenclaturas para denominar esses temas, aqui nos referimos à cultura corporal, nomenclatura utilizada pelo nosso referencial, a teoria crítico-superadora (tratada em passagens anteriores). Nas palavras de Hungaro (2013, p. 137, grifos do autor), “a educação física, pela primeira vez, questionava ‘teoricamente’<sup>52</sup> sua histórica funcionalidade aos interesses das elites dominantes e inaugurava um movimento de engajamento com a luta pela mudança radical (na raiz) da sociedade capitalista”. De fato, foi possível pensar a EF como produto do trabalho do homem, como algo cuja origem esteve alinhada aos interesses burgueses.

Embora o MREF tenha se tornado expressivo do ponto de vista da necessidade de uma nova formação para a área – o que tornou possível muitos avanços, sobretudo no campo pedagógico –, é relevante mitigar seu real alcance na materialidade da EF brasileira. Nesse sentido, vale reforçar o pensamento de Húngaro (2013), sobretudo aquele em que o autor

---

<sup>51</sup> Considerando a ruptura para àquele momento histórico e fundamentalmente teórico, pois, como Hungaro (2013, p. 137) trata em sua nota de rodapé número 6 “A ênfase visa assinalar a que o movimento se deu, fundamentalmente, no debate teórico. Embora, nos anos 1980, inúmeras ações tenham sido efetivadas a fim de modificar a prática pedagógica do professor de educação física, os resultados obtidos ainda são muito incipientes, inclusive pelo enorme hiato existente entre o debate teórico – muitas vezes travado no âmbito da Academia – e a prática pedagógica na escola.”

<sup>52</sup> Ver nota anterior.

classifica tal movimento simplesmente como uma “intenção de ruptura”<sup>53</sup>. A EF precisava dialogar com outras áreas do conhecimento que pudessem responder à configuração da cultura corporal, especialmente aos questionamentos que surgiriam a partir das ciências humanas e sociais, as quais as ciências biológicas não conseguiriam responder, sem negar o conhecimento que as ciências biológicas conferem à EF para as questões fisiológicas. Em outras palavras, a EF precisava se enriquecer de outro campo científico para se instrumentalizar teoricamente para justificar a cultura corporal como prática social. Assim, nas palavras de Castellani Filho (2013<sub>b</sub>, p. 16), “[...] a partir dos anos 1980 ficamos com a possibilidade de nos formarmos, trabalharmos e produzirmos conhecimento a partir das duas grandes áreas científicas: Ciências Biológicas e Ciências Humanas e Sociais”.

Esse movimento possibilitou o processo de pedagogização (BRACHT, 1992) da EF, em que foram desenvolvidas novas teorias além daquela dominante que tinha como princípio a aptidão física. A área acadêmica da EF estava baseada nesses princípios biologicistas, logo, foi no movimento de diálogo com as ciências humanas e sociais que a EF se aproximou da Educação. Isso permitiu à EF a reflexão sobre as concepções e teorias filosóficas da Educação que de alguma maneira a influenciavam.

O MREF, que se constituiu nos anos 1980, foi um movimento de críticas ao velho e de anúncio do novo, que se pretendia romper com o velho utilizando-se das “teorias críticas”<sup>54</sup> concomitantemente ao processo de redemocratização do País. A EF estava preocupada em compreender suas relações com a sociedade e esvaziar-se da neutralidade política. Em entrevista concedida a Ferreira Neto (1996, p. 211), o Professor Lino Castellani demonstra como.

Nós tínhamos uma questão complexa. Vivíamos um momento político onde o que mais se cogitava era resgatar nossa capacidade de intervenção na realidade. E nós, enquanto profissionais da educação, queríamos intervir na Educação brasileira, na configuração de políticas educacionais, na administração e planejamento dessas políticas, e na construção de projetos curriculares. Esse era o problema concreto.

Na década de 1990, as circunstâncias históricas trouxeram grandes males à sociedade e, conseqüentemente, à EF. Passadas algumas décadas, um ator importante desse movimento, Castellani Filho (2019), atualizou a nomenclatura Movimento Renovador da Educação Física

---

<sup>53</sup> Termo alcunhado por Hungaro (2013).

<sup>54</sup> Quadro teórico proposto por Saviani (2012) na obra Escola e Democracia.

para Movimentos Renovadores e, ainda, classificou os MR em duas vertentes, caracterizando-os por sua natureza, como progressistas ou conservadores.

O “Conservador”, assim caracterizado pela subserviência ou endosso aos valores societários impostos pela ditadura civil-militar gestada pelo golpe de 1964, e minimizada pela sua inserção no processo, aparentemente inovador, de cientificização da EF/Ciências do Esporte, gestado nos anos 70. O “Progressista”, parido no processo de redemocratização da sociedade brasileira nos anos 80, sinalizando a *ruptura* com os princípios sociopolíticos presentes no período de exceção ao Estado Democrático de Direito do período anterior e com os paradigmas científicos inerentes ao processo de cientificização da área instaurados naquela ocasião. Ao assim fazer, buscamos evidenciar que as bases de sustentação do “Movimento de Renovação Progressista” não só eram contrárias como também se antagonizavam com as do “Movimento de Renovação Conservadora”, não podendo ser compreendido, portanto, o segundo, como expressão de continuidade do primeiro (CASTELLANI FILHO, 2019, p.74).

Ainda sob a análise de Castellani Filho (2019), este processo de ruptura iniciado nos anos 1980 ainda precisa ser continuado, especialmente no sentido de romper com a ordem existente e combater o conservadorismo. Entendemos que o MREF do qual nos referimos anteriormente é o “Movimento Progressista de Renovação da Educação Física brasileira”, que se utiliza criticamente das causas de ordem econômica, social, política e cultural.

Juntamente com a EF, o esporte passou por um processo de desenvolvimento após a segunda guerra mundial, simultaneamente ao desenvolvimento industrial e de comunicação em massa. O esporte foi gradualmente se afirmando e se constituindo hegemonicamente. Conseqüentemente, na condição de fenômeno social e elemento da cultura corporal, o esporte foi funcional para afirmação e manutenção da ordem capitalista.

A forma do esporte institucionalizado, o esporte de rendimento, num viés conservador e de reprodução, favorece e estimula a lógica social existente. Tendo em vista a consideração dos elementos que de alguma maneira caracterizam o esporte de rendimento – disciplina, competitividade, performance, racionalidade técnica, organização e burocratização, os quais são de origem da sociedade capitalista industrial –, este esporte por si só não consegue provocar uma reflexão e, conseqüentemente, uma ação do homem sobre a natureza, pois carrega em si condições de manutenção e aceitação da ordem dominante.

Com o Movimento Progressista de Renovação da Educação Física brasileira, o esporte passou a ser pensado criticamente, o que não significa sua negação, senão sua legitimação como produção humana e fenômeno social, tendo como princípio sua contextualização e compromisso político com a classe trabalhadora. Visto dessa forma, o esporte pode ser

considerado um elemento fundamental para a socialização e conseqüentemente para as mudanças estruturais da sociedade. Em sentido contrário à lógica reprodutivista e de subordinação ao esporte de rendimento, o MREF buscou dar um novo sentido ao esporte, caracterizando-o como uma ferramenta de luta (BRACHT, 1992). Nesta perspectiva que o MREF, o campo progressista, pensou o esporte como um instrumento de reflexão crítica à ordem social existente.

Posto isso, a seguir buscaremos apontar num debate, mesmo que ainda incipiente, como o MREF defendeu essa nova funcionalidade do esporte.

### **3.2 PODE O ESPORTE SE ALINHAR A UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA DE EDUCAÇÃO?**

A nova funcionalidade que o Movimento Progressista de Renovação da EF brasileira pensou para o esporte resultou no entendimento de que o debate sobre o esporte não deveria pertencer apenas à Educação Física, mas sim ao conjunto da escola, como uma oportunidade formativa. Para tal, toma-se como ponto de partida que as práticas corporais são fruto da atividade produtiva humana e têm propósito de ir além do saber fazer corporal, contemplando, assim, sob o ponto de vista reflexivo, os seus valores e intenções.

Apesar de sua entrada na escola ter sido por vias do esporte de rendimento, o movimento de renovação proporcionou uma crítica consideravelmente relevante para o fortalecimento do esporte na condição de conteúdo das aulas de EF. Em certa medida, o campo acadêmico preocupou-se em apontar a importância do esporte para que sua prática não fosse negada. Nesse sentido, buscou-se minimamente sua problematização como um fenômeno sócio cultural “por suas relações com a totalidade social, da qual é uma manifestação, a escola não poderia ficar alheia a todo esse processo histórico de consolidação do esporte” (VAGO, 1996, p. 10). Bracht (2011a) fez uma análise sobre o discurso legitimador da instituição esportiva, tratando a centralização dessa prática nos eixos da educação, saúde, confraternização entre grupos sociais e paz mundial. Assim, nesses princípios [educação e saúde] está o acesso que o esporte precisava para adentrar à escola, ou seja, “foi a ligação do esporte ao ideal da educação e da saúde que permitiu ao esporte tornar-se conteúdo central da educação escolar” (BRACHT, 2011a, p. 117).

Este movimento de renovação da EF brasileira, em certa medida, enfatizou a crítica que a competição imbrica ao esporte. A competição é um valor e um elemento da ordem burguesa. Através da reflexão, no intuito de superar os equívocos, o movimento buscou tratar



e discutir a competição como deve ser e deu a ela seu espaço na escola, diferente daquela que domina os espaços sociais (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Abordar o esporte enquanto conteúdo de aulas, em perspectiva crítica, significa que devem ser evidenciados os sentidos e significados dos valores e normas que o regulamentam. Para tanto, os elementos técnicos e táticos devem ser considerados na Educação Física escolar, mas não como únicos conteúdos de aprendizagem.

### **3.3 BALANÇO BIBLIOGRÁFICO**

Nesta seção faremos mediações entres os dois temas que constituem nossa pesquisa: educação física escolar e esporte. Para isso, realizamos uma busca bibliográfica sobre a EF escolar e o esporte na produção contemporânea brasileira. Esta investigação abarcou a seleção, o mapeamento e a análise crítica da produção acadêmica da área no que diz respeito à temática.

Utilizaremos como referencial de análise os autores que foram elencados por Castellani Filho (2020) quando da atualização sistemática das teorias da Educação Física, no entanto, selecionamos àquelas que, em alguma medida, mencionam ou tratam o esporte e sua relação com a escola. Neste caso, desconsideramos as três teorias que se fundamentam no biologicismo (Educação para a saúde, Desenvolvimentista e Binômio: Atividade física e Saúde).

Para o balanço bibliográfico, consideramos as principais obras publicadas sobre as teorias: Crítico-emancipatória, Construtivista, Cultura de movimento, Corporeidade, Recomendações do Sistema Confef/CREFs, EF Cultural, os PCNs, Referencial Curricular do Rio Grande do Sul e Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, buscamos apontar os avanços e/ou insuficiências que têm surgido no debate atual, bem como apresentar as tendências que foram desenvolvidas.

#### **3.3.1 Crítico-Emancipatória**

O autor Elenor Elenor Kunz, em 1994, apresentou a pedagogia<sup>55</sup> crítico-emancipatória e didática-comunicativa na obra *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*<sup>56</sup>. Kunz (2016) utiliza-se da razão comunicativa de Habermas, inspirado nos pressupostos da teoria

---

<sup>55</sup> Termo utilizado pelo autor para se referir à teoria (KUNZ, 2016).

<sup>56</sup> Comercializada pela mesma editora, atualmente a obra se encontra na 9ª edição (2020) e em versão digital (*e-book*). Neste estudo, utilizamos a 8ª edição, publicada no ano de 2016 pela editora Unijuí.

crítica da escola de Frankfurt e posiciona-se teoricamente no campo da fenomenologia, especialmente nas proposições de Paulo Freire.

A teoria desenvolvida por Elenor Kunz fez parte do Movimento Progressista de Renovação da Educação Física brasileira, sendo inquestionável a importância de sua obra e de suas produções para a EF<sup>57</sup>.

Kunz (2016) faz coro na defesa do ensino crítico e considera que é a partir desse modelo de ensino que os estudantes compreendam a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade e que, conseqüentemente, formam as falsas convicções, interesses e desejos. O autor sugere que a educação crítica terá condições de superar as estruturas autoritárias e direcionar os estudantes a caminho de uma emancipação guiada pelo uso da linguagem. Ele considera que a linguagem é fundamental para o agir comunicativo, porque é através dela que os sujeitos manifestam a compreensão do mundo social. Também é através da linguagem que as pessoas se organizam para a tomada de decisões, na constituição dos interesses e preferências para atuar de acordo com as condições em que o coletivo está inserido.

Considerando as observações acima descritas, importante ressaltar que Kunz (2016) considera que o esporte tem sido realizado de maneira normativa e padronizada, com vistas ao atendimento das exigências das sociedades industriais, neste caso com o objetivo principal de alcançar o rendimento. O autor sugere que para ensinar o esporte na escola devem ser analisados os interesses e necessidades da instituição escolar, levando em consideração que o esporte na condição de fenômeno social deve propiciar ao estudante (i) o colocar-se no lugar do outro, (ii) a compreensão dos componentes do esporte que influenciam as ações socioculturais e (iii) o desenvolvimento das competências: de autonomia, interação social e objetiva<sup>58</sup>. Para o autor, é importante que a estrutura deste conteúdo tenha fundamentação nos pressupostos teóricos da ciência humana e social, constituindo uma base firme para um agir racional-comunicativo.

A didática-comunicativa é outro elemento importante a ser considerado, pois subsidia a função do esclarecimento e do domínio da racionalidade comunicativa. Kunz (2016) classifica a teoria crítico-emancipatória como uma teoria instrumental, em que são desenvolvidas as ações comunicativas ou as intenções simbolicamente mediadas (KUNZ,

---

<sup>57</sup> Discordamos quando o autor trata a teoria crítico-superadora como deficiente em relação às práticas da realidade concreta, tratando como se a teoria estivesse negando ou adjetivando a EF e conseqüentemente o esporte como um todo errado e sem apresentar elementos para uma mudança ao nível de prática.

<sup>58</sup> O autor estabelece três categorias como constituintes do processo de ensino: trabalho, interação e linguagem, os quais devem conduzir ao desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa (KUNZ, 2016).

2016). Do nosso ponto de vista, para o autor, a emancipação é compreendida como o processo que medeia o uso da razão crítica e do agir social, cultural e esportivo, desenvolvidos pela educação. Neste sentido, Kunz (2016) aponta que este processo conduz à autorreflexão e, a partir disso, os estudantes terão um estado de liberdade e de conhecimento sobre seus interesses.

Apesar de convergirmos em determinados elementos e nos considerarmos, em certa medida, próximos desta teoria [por estar alinhada ao campo progressista da EF], divergimos no que diz respeito ao processo de emancipação. Entendemos que a emancipação somente ocorre quando os atores sociais, através do conhecimento, reconhecem a origem e a causa da dominação e alienação. No entanto, Kunz (2016, p. 121) considera que a emancipação ocorre com a forma direta da transcendência de limites: “[...] manipulação direta da realidade pelo simples explorar e experimentar de possibilidades e propriedades dos objetos”. Posto isso, são agregadas as formas culturalmente organizadas, inclusive de práticas corporais, e “[...] o aluno se torna capaz de ‘definida uma situação’, criar/inventar movimentos e jogos com sentido para aquela situação” (KUNZ, 2016, p. 121).

Quanto ao esporte, Kunz (2016) sugere que os conteúdos sejam de cunho teórico e prático, de modo que seja possibilitado ao estudante a compreensão do fenômeno esportivo, não somente o desenvolvimento de habilidades e técnicas de esporte. Isso, de alguma maneira, viabilizaria uma leitura da realidade de acordo com as reais necessidades e possibilidades de prática esportiva daqueles envolvidos, considerando os princípios de *co* e *autodeterminação* e do *se movimentar*. Nesse sentido, Kunz (2016) afirma que o homem conhece o mundo através do *se movimentar*. Para o autor, essa relação do homem com o mundo deve ser problematizada, bem como o ensino do esporte. Somente assim seriam oferecidas condições de análises tematizadas e críticas sobre as diversas perspectivas do esporte.

Para isso, Kunz (2016) propõe que sejam ofertados cursos específicos para esta finalidade, viabilizando a realização de encenações<sup>59</sup> que sejam de fato relevantes. Essas encenações devem ser compostas por regras e por um roteiro que determinará as ações. Segundo o autor, essas encenações propiciariam auxiliar na compreensão do fenômeno esportivo de forma ampla, considerando as condições históricas e a avaliação do fenômeno, possibilitando diversas encenações e interpretações<sup>60</sup> do esporte.

---

<sup>59</sup> O autor utiliza este conceito para referir-se às práticas propriamente ditas.

<sup>60</sup> Aqui o autor trata dos sujeitos, das práticas, das organizações, dentre outras possibilidades de papéis existentes.

O autor acredita que através da encenação do esporte as práticas pedagógicas (trabalho, interação e linguagem) são clarificadas, quando o ponto de partida são os determinantes do sentido e significado da encenação do esporte. Esses determinantes são: os atores e os sujeitos com suas experiências e as diversas formas de encenação, considerando os sentidos histórico e cultural.

É importante considerar que Kunz (2016) privilegia o agir comunicativo através da linguagem para que os estudantes se apropriem da cultura. Para que isso ocorra, a proposta do autor é que o professor coloque os estudantes em condições encenadas para a tomada de decisões dos atores.

Kunz (2016) enfatiza a relevância da subjetividade no processo pedagógico ao dar protagonismo às práticas sociais experimentadas pelos sujeitos individualmente. Tal processo se dá através da realidade concreta, numa relação de tensão permanente entre o ser social e individual e é capaz de confrontar a ordem hegemônica por meio da didática comunicativa, privilegiando a interação e a linguagem, dados pelo autor como o saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir. Para o autor, a relação direta entre a subjetividade e o *se movimentar* possibilita a sensibilização das práticas, que liberta o sujeito das ilusões falseadas, a partir da crítica do estudante.

Nesse sentido, Kunz (2016) confere aos professores a promoção do agir comunicativo entre os estudantes para que de alguma maneira consigam expressar sua compreensão do mundo, nas dimensões objetivas e subjetivas. Apesar de dar ênfase à subjetividade, o autor confessa que em condições concretas do processo de ensino-aprendizagem o esporte é uma das formas de objetivação da cultura, sendo expressado pelo *se movimentar*. Para o autor, se o esporte for tratado com valor educacional crítico-emancipatório este viabilizará a transformação por meio do *se movimentar* nas práticas, mudando os sentidos individuais e coletivos. Para que seja dado o devido valor a esta transformação, Kunz (2016) sugere que se dê centralidade ao estudante no ensino do esporte na escola, considerando as condições do *se movimentar* do estudante e do contexto escolar no qual ele está inserido. Kunz (2016) propõe uma estrutura ampla e desmembrada para o ensino do esporte, o qual deve ser sistematizado pelo professor, mas posteriormente discutido e modificado pelos estudantes. Mesmo considerando que cada aula tem um conteúdo e um objetivo específico, o intuito deve ser o mesmo: dar uma nova funcionalidade ao movimento humano.

Kunz (2016, p. 122-123) tece críticas ao esporte pela forma como é conduzido na escola e na sociedade. Fundamentalmente, seria tratado como cópia irrefletida do esporte de rendimento, o que instrumentaliza o “sucesso para uma minoria” e o “insucesso para a

maioria”, sendo, para o autor, uma “irresponsabilidade” pedagógica. Ademais, também aponta sua crítica ao esporte televisionado, pois, do seu ponto de vista, este não constitui nenhuma condição de formação educacional. Dentre as críticas, o autor também considera que o esporte de rendimento, quando praticado na escola nos moldes hegemônicos, é orientado por princípios de “sobrepunção” e “comparações objetivas”, que não podem ser alterados devido à ausência de condições ideais. Por conseguinte, o princípio do rendimento deixa de ser objetivo principal. Em linhas gerais, o autor assegura que o esporte alcançaria uma transformação somente se comprometido com a concepção-crítico emancipatória e se viabilizado pelo processo de transformação didático-pedagógica e da didática comunicativa.

Nosso ponto de convergência de análise com esta teoria incide sobre o fato de que o esporte como conteúdo das aulas de EF na escola deve ser tratado criticamente, a partir de um processo de reflexão sobre o esporte como fenômeno e das práticas em si, propriamente ditas. No entanto, o autor não considera que para isso é necessário um processo de ruptura com o capitalismo para a possível emancipação. Kunz (2016) defende que a emancipação pode ser alcançada através do esclarecimento e da conscientização de sua alienação e das superestruturas, o que destoa da nossa concepção de mundo e leitura da realidade. Como já comentado, defendemos a ruptura com a ordem social em que estamos organizados.

Em suma, a teoria crítico-emancipatória enfatiza o esporte como conteúdo da EF, porém, temos clareza que, apesar de ser um conteúdo hegemônico, o esporte não é o único, ao contrário, ele compõe os diversos temas da cultura corporal. Nossa leitura sobre o referencial fundamenta-se na ausência de compreensão por parte do autor em conceber a ruptura com a ordem social vigente.

### **3.3.2 Construtivista**

A teoria construtivista da EF desenvolvida por João Batista Freire foi publicada pela primeira vez pela editora Scipione, na obra Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física, no ano de 1997, sendo que neste trabalho utilizamos a 4ª edição (FREIRE, 2005). O autor utiliza-se das contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky, que consideram a atividade motora como um meio de adaptação, de transformação e de relacionamento com o mundo, ressaltando a adaptação da espécie humana ao mundo e a constante construção da cultura. Esta teoria tem raízes profundas firmadas na psicologia, em especial na teoria Piagetiana, que trata o desenvolvimento infantil fracionado por períodos e/ou estágios.

Freire (2005) não faz uma marcação conceitual específica sobre o objeto esporte, mas este tema da cultura corporal se faz presente através de outros elementos<sup>61</sup> considerados pelo autor, tais como o jogo e a competição.

O autor considera o jogo como uma atividade de prazer, no entanto somente através do saber-fazer que lhe é conferido o prazer. Há três tipos de jogos: de exercício, de símbolo e de regras. É por causa do jogo de regras – cuja essência é “uma característica do ser suficientemente socializado que pode, portanto, compreender uma vida de relações mais amplas” – é que nos atemos a esta breve introdução. “Enquanto jogo, representa as coordenações sociais, as normas a que as pessoas se submetem para viver em sociedade” (FREIRE, 2005, p. 117).

O autor faz um diálogo com Huizinga (2019) ao tratar do jogo social caracterizado pela existência de regras firmemente estabelecidas por um grupo, o que seria a forma mais avançada e complexa de jogo (FREIRE, 2005). Nesse sentido, a intenção de Freire (2005) também é apontar que o jogo prepara o viver em sociedade. O esporte faz parte da constituição do jogo de regras e é considerado pela teoria construtivista de Freire (2005) e por Huizinga (2019) como a forma mais avançada e sofisticada do jogo de regras. O jogo do qual trata a escola e sua forma mais elaborada, o esporte, deve ser tratado de forma comprometida com a realidade. Pensar no jogo como instrumento do processo de ensino-aprendizagem do esporte requer compreender que sempre será necessária sua adaptação, porque ele é o meio para o ensino do conteúdo, inclusive de maneira comprometida com a formação dos estudantes.

A competição é o outro elemento que nos faz pensar no esporte a partir da teoria construtivista, que em determinado momento da história foi negada pela EF. O esporte é a representação das ações individuais e coletivas da sociedade num contexto lúdico. E a competição é representada no jogo ou no esporte, mas não necessariamente nasce deles (FREIRE, 2005). Em acordo com esta condição da competição, temos um destaque das palavras de Freire (2005, p. 150):

[é] possível que percebamos melhor a destrutividade da competição no esporte do que na vida em sociedade, mas é nesta que ela, de fato destrói. O jogo e o esporte têm um caráter revelador que pode nos facilitar observar aspectos, normalmente camuflados das nossas condutas.

---

<sup>61</sup> Para melhor compreensão, sugere-se a leitura dos capítulos 4, A respeito do jogo, e 7, A questão da competição (FREIRE, 2005, p. 115-120 / p. 149-158).

Nos arriscamos a dizer que parece ingênuo por parte do autor pensar na competição como uma necessidade para manter nas pessoas e na sociedade a sua existência, pois “ser competitivo é um recurso para estar no mundo” (FREIRE, 2005, p. 151). O que convergimos é quanto à existência da cultura da competição, dos jogos e do esporte na escola, mas não de qualquer maneira ou a qualquer custo. A competição carrega em si a necessidade do outro e, conseqüentemente, precisará da cooperação do adversário (FREIRE, 2005). Isso, de certa forma, é uma contradição, pois pensarmos na formação dos estudantes para o bem comum, sendo que na competição temos um vencedor e um perdedor, logo, não havendo o atendimento da coletividade, mas sim de uma parcela.

Para além do jogo e da competição, Freire (2011) desenvolveu a pedagogia do futebol com o objetivo de auxiliar professores no ensino da modalidade, com uma linguagem objetiva e de fácil compreensão. Nesta produção, o autor tem como ponto de partida a pedagogia da rua, e, como o próprio nome já revela, trata-se do futebol de várzea. Ao contrário da rua, o futebol praticado na escola deve ser aquele que possibilita a tomada de consciência, através do saber sistematizado e elaborado, aqui nomeado pelo autor como estratégia didática de pedagogia do futebol. Esta proposta tem a intenção de não reproduzir o que acontece na rua, de privilegiar os “habilidosos” e desfavorecer àqueles que estão no processo de aprendizagem.

Para isso, Freire (2011) sugere quatro princípios pedagógicos básicos que norteiam esta pedagogia, quais sejam: 1 - ensinar futebol a todos, que tem como premissa ensinar aos que não sabem jogar e aos que sabem, ensinar a jogar melhor; 2 - ensinar bem futebol a todos tem relação com a qualidade do ensino e com a técnica, neste caso, o objetivo é que todos tenham acesso e consigam aprender o melhor futebol possível; 3 - ensinar mais que futebol a todos é o ensinar para além da técnica e das habilidades, pois a partir do ensino do futebol o autor supõe que os estudantes aprendam a conviver coletivamente, a criar e questionar as regras, a resolver os conflitos ocorridos durante a aula e conseqüentemente o desenvolvimento da inteligência; e 4 - ensinar a gostar do esporte tem íntima relação com o prazer, com o lúdico e com a satisfação dos estudantes em praticarem o futebol, a fim de que este espaço de aprendizagem seja um facilitador para as crianças quererem aprender pelo prazer e não pela ambição em ser um craque do futebol (FREIRE, 2011).

Esses princípios devem estar alinhadas às vinte condutas pedagógicas,<sup>62</sup> conforme Freire (2011, p. 10-12).

Diferentemente do esporte de alto nível, que visa o rendimento e o lucro, nesta perspectiva da pedagogia do futebol o esporte escolar tem ênfase no brincar, na diversão e na humanização do fazer corporal, incluindo as atividades de técnica, tática e preparação física. Enfim, a intenção é levar para escola a cultura do esporte, mas considerando-o como ciência e arte.

---

<sup>62</sup> Condutas pedagógicas:

1. Todo professor deve ter permanente formação pedagógica, orientado por especialista na área da pedagogia, além de formação técnica em futebol.
2. O professor deve participar ativamente das aulas, jogando junto com os alunos, apitando os jogos ou apenas observando, porém dentro do campo. Com frequência, o professor deve interromper o jogo para corrigir eventuais falhas. Essas interrupções devem constituir momentos privilegiados a serem utilizados pelo professor para ensinar aquilo que percebe que os alunos ainda não aprenderam.
3. Todas as aulas devem ser planejadas com antecedência.
4. O professor deve promover rodas de conversas rápidas no início e no final de cada aula.
5. Os professores devem fazer avaliações periódicas de suas aulas, apresentando os resultados dessa avaliação em reuniões com os demais professores.
6. Diante de atitudes ofensivas de alunos ou de pais para com o professor ou para com outros alunos, o professor deve aguardar o momento adequado para conversar com eles.
7. Em se tratando de atitudes de alunos, o momento privilegiado para se conversar com eles sobre tais atitudes é a roda ao final de cada aula.
8. Quando surgirem conflitos, desacordos ou discussões em torno do jogo, o professor deve aproveitar a ocasião para administrar a construção de regras pelos alunos.
9. Além de utilizar apitos, o professor pode convencionar outros sinais para chamar a atenção dos alunos.
10. Sempre que o professor quiser conversar com os alunos, deve fazê-lo com seus alunos em círculos, de preferência sentados.
11. Nos jogos envolvendo crianças muito novas, devem ser feitas adaptações para que essas crianças possam fazer muitos gols\*.
12. Durante as aulas, as atividades devem ser diversificadas e lúdicas.
13. Durante os jogos feitos nas aulas, devem ser pedidos tempos técnicos, tanto para o professor conversar com os alunos, como para estes conversarem entre si.
14. Dar preferência a jogos em pequenos grupos, principalmente para alunos mais novos.
15. Levar em conta as necessidades e interesses dos alunos, de acordo com cada faixa etária.
16. O professor deve promover entre os alunos rodízios de posicionamentos. Esse rodízio é tão mais importante quanto mais novo for o aluno.
17. Todos os alunos devem ser permanentemente avaliados.
18. Se o aluno não consegue se adaptar a um grupo, mesmo depois de muitas tentativas, o professor deve procurar incluí-lo em outro grupo mais adequado às suas características.
19. O professor deve ser flexível em suas condutas com os alunos, mas tem de saber estabelecer limites para eles, sempre preservando o respeito para com o professor e para com os colegas.
20. Entre os alunos mais novos (até o início da adolescência), não deve haver especialização em posições.

\*No Brasil, utiliza-se usualmente a forma “gols”, apesar de os dicionários trazerem como plural as formas “gois”, “golos” e “goles” (N. do E.).



### 3.3.3 Cultura de Movimento

A teoria Cultura de Movimento fundamenta-se no entendimento de que o ser humano é fruto da cultura e não da natureza. Para essa teoria, o nível de desenvolvimento que a humanidade está é fruto do processo cultural de apropriação de comportamentos e atitudes, que também impactam no componente biológico.

Jocimar Daolio, o principal expoente desta teoria, afirma que é impossível desvincular o ser humano da cultura. O fato de a humanidade produzir a cultura é o elemento fundamental que a distingue dos demais seres vivos. O autor defende que a cultura se sobrepõe à natureza animal e de forma alguma pode ser considerada como um incremento ou um adereço da humanidade, mas sim como uma condição de sobrevivência da espécie (DAOLIO, 1995; 2010).

O autor faz uma discussão intensa sobre o corpo e sua relação com a cultura; àquele é dado o adjetivo de síntese da cultura. Nesse sentido, o corpo tem papel de assimilar e se apropriar das normas, valores e costumes sociais, dado pelo processo de “inCORPOração” dos conteúdos culturais no conjunto das expressões humanas (DAOLIO, 1995, p. 25). De maneira sintética, os comportamentos coletivos e individuais são determinados pela cultura de determinado povo.

A cultura de movimento tem como princípio as técnicas corporais, conceito desenvolvido pelo antropólogo Marcel Mauss, que trata das formas do homem se expressar na sociedade. Ambos consideram que os gestos e os movimentos corporais são técnicas próprias da cultura que podem ser transmitidas de uma geração para outra e constituída de significados específicos de acordo com os interesses e experiências de cada grupo (DAOLIO, 1995, 2010; MAUSS, 2003).

O corpo é o elemento fundamental desta teoria e está constituído da interação entre a natureza e a cultura. O uso do corpo pela natureza é considerado como uma atividade social, levando em conta que cada movimento ou ação são passíveis de reorganização e reinvenção. Como consequência, as ações do corpo representam ações sobre a constituição da sociedade em que o corpo está inserido. Incluem-se todas as práticas corporais, inclusive o esporte e as próprias aulas de EF. Nesse sentido, a cultura de movimento imbrica às práticas corporais o uso do corpo pelo homem como sujeito da vida social e a não redução destas apenas ao fazer em si (movimentos corretos ou precisos), mas às consequências do fazer, como um ato cultural. Inclusive, as consequências das diversas expressões da espécie humana, que são exprimidas de formas distintas, não deixam de ser da humanidade (DAOLIO, 1995; 2010).

O ato corporal, no sentido da técnica, perdeu sua singularidade a partir do momento em que a ciência foi se incorporando às atividades humanas. Essa transformação é consequente do processo de oposição da arte. A sociedade moderna é fragmentada e especializada, e alguns elementos técnicos saem do seu lócus de origem (de quando nas sociedades tradicionais) e se colocam em um local de destaque, inclusive a técnica corporal. A técnica corporal é uma construção cultural que, inclusive, parte dos contextos históricos e sociais. Juntamente com a técnica surgem as ideologias e a não democratização das práticas corporais (DAOLIO; VELOZO, 2008).

Daolio e Velozo (2008) entendem que o esporte moderno tem sido pedagogicamente profissionalizado. Como consequência do processo de modernização, inclusive do esporte, a técnica tem sido apropriada pelo ensino do esporte, como a união da modernidade, ciência moderna e esporte moderno. O último faz parte do processo de modificação das expressões da cultura de movimento e é considerado como uma prática hegemônica dos últimos séculos e como expressão do trabalho fabril, que distoa pelo menor refinamento em relação à discussão das relações entre corpo e cultura.

### **3.3.4 Corporeidade**

A teoria da Corporeidade teve sua criação protagonizada pelo Prof. Dr. Wagner Wey Moreira. Para compreender a perspectiva teórica da Corporeidade e sua relação com o esporte, nos empreitamos no estudo da obra “Educação Física e Esporte no Século XXI” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2016), publicada pela Editora Papirus. A obra foi organizada pela professora Vilma Lení Nista-Piccolo e pelo professor Wagner Wey Moreira, porém aqui daremos ênfase apenas à terceira parte do livro, intitulada “Perspectivas para o trato do fenômeno corporeidade”, que trata com maior especificidade sobre a teoria que, por ora, nos referimos: a corporeidade. Nesta parte, um capítulo, em específico, chamou atenção: “Educação Física, esporte e corporeidade: associação indispensável”, cuja autoria é de Wagner Wey Moreira e Regina Simões. Também nos dedicamos ao estudo do artigo publicado na revista *Motrivivência* intitulado “Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física”, de Wagner Wey Moreira, Aline Dessupoio Chaves e Regina Simões.

Os autores apresentam como principal característica da teoria da Corporeidade enfrentar a dicotomização entre corpo e mente. Esse dualismo traz ao corpo uma identidade de máquina e conseqüentemente o associa ao esporte de rendimento. Os autores se

posicionam de forma contrária a essa condição dualista do ser humano, separando a unidade humana (corpo e mente).

Wagner Wey Moreira e Regina Simões fazem coro à necessidade de uma ressignificação do que compreendemos como corpo na sociedade contemporânea para que de alguma maneira seja modificada a compreensão de esporte (MOREIRA; SIMÕES, 2016). Os autores têm como referencial a fenomenologia existencial, uma vertente da psicologia que carrega consigo a concepção de multiplicidade, presente nos estudos de Maurice Merleau-Ponty.

Os autores consideram que a EF, os esportes e a corporeidade são três universos distintos e inseparáveis. Ambos advogam no sentido de compreender esses universos como inerentes e responsáveis pela superação da noção de corpo-máquina, a partir da fenomenologia. Tem custado caro à EF e à sociedade essa pregação exacerbada sobre o corpo perfeito, fomentado pelos discursos do consumo, da saúde e da própria EF. O conhecimento que trata a EF destina-se ao ser humano que se movimenta (MOREIRA; SIMÕES, 2016).

Já o artigo de Moreira, Chaves e Simões (2017) aborda especificamente que a EF trata dos corpos humanos, dando ênfase ao entendimento que se possa ter sobre o corpo que se movimenta para superação no conhecimento de si mesmo, dos outros, das coisas ou do mundo e sua relação com a corporeidade. Os autores deixam claro que a “corporeidade não é objeto científico da EF”, mas sim uma “atitude que deve nortear os profissionais pesquisadores que trabalham com o corpo, com o movimento, com o esporte, tanto no sentido coletivo quanto no individual”; ou seja, a corporeidade é considerada pelos autores como um eixo norteador para a EF (MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017, p. 207).

A corporeidade é fortemente defensora do princípio da aprendizagem humana e humanizante, em que se considera a complexidade dos seres humanos – dada pelo tempo, pela antropologia, pela psicologia e pela biologia –, e que somente pode ser compreensível através da integração com a estrutura social, sem reduzi-la a nenhum elemento. Para os autores, a corporeidade somente existe porque o homem produz a história e a cultura (MOREIRA; SIMÕES, 2016; MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017).

No entendimento dos autores, a corporeidade, na condição de eixo norteador, deve possibilitar aos estudantes e professores a superação ou transcendência por meio dos conhecimentos históricos da EF atrelada ao estudo da complexidade humana. A corporeidade, então, nessa condição, de certa forma, reúne as dimensões física, intelectual, sensível e transcendente, que escamoteia a racionalidade na apreensão do mundo. A corporeidade considera as representações intelectuais, motoras e sensitivas, dando ao corpo o caráter de

corpo-sujeito e não corpo-objeto (MOREIRA; SIMÕES, 2016; MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017).

Moreira e Simões (2016) apontam que a corporeidade pressupõe a compreensão do esporte para além das manifestações presentes no alto rendimento. Para os autores, os inúmeros significados que o esporte traz consigo possibilitam enfrentar uma ressignificação das dimensões moral e ética. Além dessas dimensões, a corporeidade discute o corpo na condição de entidade física cercado pela ordem social, política, religiosa e econômica. Moreira, Chaves e Simões (2017) também sugerem que através da corporeidade o esporte pode ser tratado de maneira transformadora, deixando a essência mecânica e transformando-se em arte. Vejamos:

[c]orporeidade pode auxiliar a rever o sentido e o significado do esporte, que escapa a muitos olhares menos atentos: é identificar que o esporte, tem como razão de ser, o trato da forma humana, o aprimoramento corporal, gestual e comportamental do ser humano. E este propósito só pode ser alcançado através da técnica, esta também necessitando de um redimensionamento (MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017, p. 209).

Nesse sentido, os autores consideram a técnica como um elemento que possibilita a criatividade e a inovação. De forma geral, eles dimensionam o esporte como uma estratégia para o desenvolvimento corporal humano, no sentido do corpo que faz, pensa, sente e modifica. Por fim, essencialmente, esta teoria compreende o esporte como um grande formador educacional e impõe à EF a pedagogização do esporte.

### **3.3.5 Recomendações do Sistema Confef/CREFs**

O documento Recomendações para a Educação Física escolar, publicado no ano de 2014, pelo Sistema Confef/CREFs, apresenta um guia com propósitos altamente controladores e sem a mínima fundamentação teórica que justifique ou embase suas indicações. A ausência de autores clássicos da EF e da educação demonstram o distanciamento desta instituição com a escola e especialmente o descrédito dado à produção científica ao longo da trajetória da EF.

Suas mais de 60 páginas não consideram os maiores pensadores da área, tampouco a própria EF e seu crescente desenvolvimento. Nos parece um documento pautado no senso comum, no biologicismo, no alto rendimento e na rasa legislação. Em algum momento ele faz menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas não cita ou especifica o que de fato utilizou do documento. Ao fazermos a análise do seu conteúdo com o auxílio de Bardin

(2016) percebemos que a construção do trabalho pareceu uma colcha de retalhos sem um método ou uma sistematização que justificasse seu conteúdo e organização.

De início percebemos que o documento desqualifica os professores e os diretores que estão na escola, a liberdade de cátedra, os cursos de formação inicial oferecidos pelas universidades e a própria EF. Converte-se numa tentativa de utilizar o documento como uma espécie de mola propulsora para o crescimento da EF escolar, como se a EF escolar dependesse deste documento ou desta instituição para o seu desenvolvimento.

A falta de compreensão do que é a EF escolar e seu papel na escola é notadamente incoerente e descabida. Inclusive para a distribuição de carga horária o documento utiliza-se do princípio do rendimento:

[c]omo disciplina curricular, a Educação Física deve **respeitar os princípios científicos do treinamento físico**, na medida em que a sua carga horária deve ser suficiente para que tenha **efeito fisiológico no aluno**. Paralelamente, deve procurar aproximar-se das recomendações existentes para a prática das atividades físicas, **nas quais se considera que todas as crianças, adolescentes e jovens devem praticar pelo menos 60 minutos de atividade física por dia com uma intensidade de moderada à vigorosa** (CATUNDA *et al.* 2014, p. 25, grifos nossos).

A ausência de organicidade do documento dificulta nossa análise. No entanto, num esforço de síntese e fidelidade ao método que dá suporte a esta investigação, buscamos trazer elementos que pudessem de alguma maneira explicitar a leitura que o Sistema Confef/CREFs tem a respeito do esporte e da EF escolar.

O documento não cita ou faz qualquer menção aos autores que foram utilizados para justificar o esporte ou os elementos que constituem a seção de uma página dedicada a ele. Para não sermos “injustos” na introdução do documento, ressaltamos que os autores utilizam outro documento, com os mesmos princípios, para justificar a presença do esporte na escola:

[o] Documento “Uma Visão Global para a Educação Física na Escola”, apresentado no Fórum Mundial sobre Atividade Física e Esporte (1995), apresentou o impacto positivo da atividade física e do esporte no conhecimento e domínio cognitivo, afetivo e motor na vida de crianças e jovens como fatores relevantes para o desenvolvimento de um estilo de vida ativo, saudável e produtivo (CATUNDA *et al.*, 2014, p. 14).

O conteúdo do texto enfatiza a saúde e a produtividade, o que nos parece uma reprodução irrefletida do discurso legitimador, hegemônico e do senso comum sobre o esporte. O esporte é tratado como um conteúdo da EF e é o primeiro conteúdo exposto pelo

documento. Está nas entrelinhas e sem ser citado o uso de elementos propostos pelo Professor Manoel Tubino, como as dimensões sociais (CATUNDA *et al.*, 2014).

O documento preocupa-se em apontar objetivos, os quais são tratados como conteúdos, que devem ser alcançados pela EF escolar utilizando-se do esporte:

[c]onhecer aspectos históricos, geográficos e políticos do esporte e paradesporto enquanto elementos da cultura humana;  
 Relacionar aspectos do esporte com os jogos;  
 Vivenciar aspectos básicos dos fundamentos (movimentos + regras) de esportes coletivos e individuais trabalhados como conteúdo específico;  
 Compreender as diferenças entre esporte de rendimento, esporte como lazer e esporte como meio para promoção da saúde;  
 Conhecer as características dos esportes e sua relação com o ambiente;  
 Identificar, analisar e compreender a influência da mídia nos esportes;  
 Conhecer o contexto social e econômico de diferentes esportes;  
 Compreender as dimensões do esporte e suas relações no âmbito da escola e fora dela;  
 Identificar e interpretar o esporte e sua apropriação pela indústria cultural;  
 Compreender as relações entre esporte e trabalho;  
 Conhecer os processos de organização de eventos esportivos e sistemas de disputas;  
 Compreender o fenômeno esportivo e aspectos relativos à competição esportiva;  
 Resignificar as práticas esportivas, considerando as limitações físicas e intelectuais das pessoas com deficiência (CATUNDA *et al.*, 2014, p. 27).

O único elemento de convergência entre as recomendações e o nosso referencial é que o documento reconhece que o esporte é uma produção humana e parte da cultura. No entanto, por se tratar de uma organização carente de referenciais, de organicidade, de método ou sistematização, não nos arriscamos em marcar conceitualmente como a essência do esporte para os autores. A forma como o documento é constituído demonstra o viés biologicista, tecnicista e utilitário que a instituição tem a respeito da EF escolar e do esporte, o que consequentemente se distancia do caráter emancipador.

### **3.3.6 Educação Física Cultural**

A Educação Física Cultural é uma perspectiva fundamentada nas teorias pós-críticas. Registra-se que o primeiro trabalho publicado sobre o tema foi realizado no ano de 2005. Os autores tratam a EF como: EF cultural, currículo cultural, perspectiva cultural, perspectiva pós-crítica ou perspectiva culturalmente orientada como sinônimos.

Do nosso ponto de vista, a intenção das teorias pós-críticas foi de tentar ampliar os estudos feitos pelas teorias críticas, mas sem dar conta de, ao menos, compreender as teorias

críticas. As teorias pós-críticas questionam os princípios e pressupostos da modernidade, constituídos pelas teorias críticas. O pensamento pós-moderno coloca em xeque as diferenças entre classes e o próprio conhecimento (entre o que é científico e o que é cotidiano). A EF deu ênfase a esse diálogo através do Professor Marcos Garcia Neira, docente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Esta perspectiva culturalmente orientada busca nos referenciais pós-modernos elementos que possam constituir a experiência pedagógica, com intenções de descentralizar o conhecimento acadêmico, com intuito de valorizar os saberes provenientes do senso comum e da cultura popular e levá-los para a escola (NEIRA, 2016). O que nos incomoda e vai ao encontro do que acreditamos como fundamento emancipador é o fato desta perspectiva colocar em dúvida o processo de emancipação por meio do saber científico.

O multiculturalismo é recente e tem origem nos países do hemisfério norte, a partir de movimentos sociais e minorias que pleiteavam ter suas manifestações culturais socialmente reconhecidas e representadas. O multiculturalismo desconsidera o debate econômico para pensar nos debates políticos e pedagógicos sobre a diversidade (SILVA, 2019).

Apoiado na ideia da diversidade, o multiculturalismo liberal ou humanista fundamentou-se na existência humana como forma de valorização dos grupos minoritários. Como trata Silva (2019, p. 86), “em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade”. Há também a perspectiva crítica do multiculturalismo, que além de discutir a diversidade, busca fazer a análise das diferenças que são geradas pelas desigualdades. Neira (2016) afirma que a EF, uma vez tratada a partir do multiculturalismo crítico, tem potencial para promover a problematização e questionamento da cultura corporal, quando privilegia determinadas práticas.

Ainda alinhados às teorias pós-críticas estão os Estudos Culturais, os quais privilegiam a interdisciplinaridade e buscam constituir um campo de estudos que relaciona a cultura contemporânea com a sociedade, com menos enfoque crítico e com maior flexibilização das análises. Esta perspectiva utiliza-se de metáforas e da apropriação da cultura corporal, mas atribui a ela os significados que os grupos sociais constituem durante suas práticas (NEIRA, 2011; 2016). Isso caracteriza a mudança de objeto. Enquanto para as teorias críticas a cultura corporal é o objeto em si, para os estudos culturais e teorias pós-críticas o objeto de estudo passa a ser o significado das práticas da cultura corporal.

Alguns princípios são basilares para o desenvolvimento dos conteúdos das aulas de EF na perspectiva cultural, dentre eles, são fundamentais o reconhecimento do patrimônio corporal da comunidade e a definição do tema (prática social de determinada atividade) que será estudado mediante sua articulação com o projeto pedagógico da escola (NEIRA, 2011; 2016).

Os estudos culturais não tratam as práticas corporais, as brincadeiras, as danças, as lutas, o esporte ou ginástica como temas, como conteúdo, objeto ou tema.

A definição do tema de estudo não tem nada a ver com questões técnicas. Antes de tudo trata-se de uma postura política e pedagógica. Um currículo elaborado de forma justa mantém-se atento ao modo como se privilegiam certos conhecimentos, discursos, identidades e vozes em detrimento de outros, atuando no sentido de modificar as condições de minimização e desqualificação dos conhecimentos pertencentes aos grupos não hegemônicos (NEIRA, 2016, p. 88).

Como os estudos culturais da EF partem dos temas da cultura corporal, não há estudos que tratam especificamente do esporte. Os estudos baseados nas teorias pós-críticas fundamentam-se nos interesses dos grupos sociais a que pertencem. Para os estudiosos dessa corrente, esse modelo é denominado de justiça curricular e busca de alguma maneira superar as conotações discriminatórias que os grupos sociais sofreram ao longo da história. O intuito desse princípio é promover a desconstrução dos modelos hegemônicos e viabilizar a descolonização do currículo. Esta é entendida como uma possibilidade de diálogo entre as culturas, mesmo quando os grupos já internalizaram determinadas práticas hegemônicas, o que de certa forma ocasiona o conflito durante o processo de ensino-aprendizagem. Para enfrentar esse dissenso, o autor sugere que é necessário consignar as diferentes culturas presentes na escola (NEIRA, 2011; 2016).

Por isso, o currículo cultural requer atividades que permitam lidar com a heterogeneidade, sem almejar a padronização dos efeitos formativos: a assistência a vídeos, modos variados de participar das vivências corporais, construção de blogs, registros escritos, pictóricos, filmicos ou fotográficos, análises de textos e imagens presentes nas mídias, elaboração de clipes, atividades partilhadas com outras escolas, demonstrações, apresentações, estudos do meio, construção de materiais, preparação e realização de entrevistas, conversas com convidados, realização de pesquisas etc. (NEIRA, 2016, p. 89).



Na perspectiva do currículo cultural, os atores têm autonomia para a construção da organização curricular, com responsabilidades e atribuições adequadas a cada grupo (professores e estudantes), obviamente alinhados às teorias pós-críticas.

Não há um roteiro ou método que norteie a organização, além dos princípios citados em passagem anterior e da leitura das relações sociais que desenrolam a partir da vivência corporal. Ao tratar das relações sociais que emergem das práticas corporais nessa perspectiva do currículo cultural, é fundamental que seja considerada a multiplicidade das relações étnicas, de gênero, classe social e cultura que determinada prática adquire nos distintos tempos históricos, o que para Neira (2011; 2016) representa a ressignificação das vivências corporais. Além disso, o currículo cultural não considera *a priori* os conteúdos no processo de organização do planejamento. Para esta perspectiva, é mais importante compreender o processo de produção de conhecimento e o funcionalismo dos mecanismos do que as práticas propriamente ditas.

A principal lacuna que observamos na constituição desta teoria dos estudos culturais é que essas perspectivas não associam as condições econômicas ao método de análise, apesar de acreditarem que as consequências do modelo econômico não podem ser desprezadas. Consequentemente, os conteúdos clássicos sofrem por não terem protagonismo, tendo em vista que são evidenciados outros elementos que não àqueles que originaram as práticas sociais. E o esporte, como tema da cultura corporal, é tratado com base na problematização das questões de gênero, da forma de mercado e do ideário de ascensão social a partir da pesquisa, do debate e da ressignificação das práticas.

### **3.3.7 Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são considerados por Suraya Cristina Darido e Luiz Sanches Neto como uma teoria da EF, pois tratam os PCNs como uma possibilidade de aproximação entre as diversas teorias que constituem o campo de estudo da EF. Os PCNs constituem uma proposta curricular relevante, que subsidia os estados e municípios, no entanto, não é referencial obrigatório.

Os documentos foram baseados na LDBEN, nº 9394/96, a EF é especialmente tratada no artigo 26 e parágrafo terceiro, que estabelecem a EF como componente curricular da educação básica (BRASIL, 1996).

Para Darido e Neto (2014), os PCNs são de modo geral objetivos e concisos. Os autores receberam críticas quanto ao uso dos temas transversais, pois consideraram que os

documentos deram um caráter utilitarista. Mas, Darido e Neto (2014) afirmam que não há como caracterizar dessa forma, pois os temas transversais devem ser vinculados aos conteúdos e não substituir o que é clássico. Ao mesmo tempo, os autores consideram que na seção do ensino médio os documentos apontam para um viés tecnicista e utilitário, devido ao processo de inserção no mercado de trabalho e associação à escolarização.

De um modo geral, Darido e Neto (2014, p. 18) consideram que os PCNs têm uma abordagem cidadã para a EF, com preocupação pelo “pleno exercício da cidadania”, com vistas à formação de cidadãos críticos:

- participação em atividades corporais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade;
- conhecimento, valorização, respeito e apropriação da pluralidade como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis e relacionando-os com os efeitos sobre a saúde individual e coletiva;
- conhecimento acerca da diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que permeiam os diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção na cultura em que são produzidos e analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia;
- reivindicação, organização e interferência no espaço, sobretudo público, de maneira autônoma, por exemplo, requerendo locais adequados para promover atividades corporais de lazer.

Darido e Neto (2014) consideram que esta é uma abordagem cidadã e deve tratar os temas transversais como emergentes para garantir a inclusão de todas as minorias, por meio da “Cultura Corporal de Movimento<sup>63</sup>” através da problematização crítica dos conteúdos. Nesta abordagem, os autores levam em consideração as dimensões dos conteúdos e os aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais. Eles compreendem que a EF quando abordada nesta perspectiva cidadã é capaz de promover a autonomia dos estudantes, incluindo a crítica ao modelo de ensino vigente.

Especificamente em relação ao esporte, os PCNs fazem a crítica ao modelo de alto rendimento reproduzido na escola. Todavia, ao mesmo tempo, eles o tratam de forma salvadora, inclusive mencionando a necessidade de que os professores de EF recuperem “o prestígio da EF perdido nas últimas décadas” (BRASIL, 2000, p. 35). Ao considerarmos as décadas passadas, as quais os documentos se referem, temos como referência as aulas de EF baseadas no paradigma da aptidão física. Esse fato, ao nosso ver, é a maior contradição com os próprios princípios da abordagem cidadã proposta por Darido e Neto (2014), pois a referida abordagem visa a autonomia dos estudantes e a formação cidadã, e ao contrário, a EF das

---

<sup>63</sup> Termo utilizado pelos autores, o qual nos referenciamos como Cultura Corporal.

décadas passadas tinha como objetivo a constituição de corpos fortes para o trabalho fabril. Isso, no documento, está expresso como o estímulo ao interesse social e ao mercado de trabalho promissor que as atividades físicas podem proporcionar (BRASIL, 2000).

O texto do documento faz menção ao esporte como aquele praticado no alto rendimento, consignando os seus códigos e significados.

Considera-se esporte as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e profissional. Envolvem condições especiais de equipamentos sofisticados como campo, piscinas, bicicletas etc. (BRASIL, 2000, p. 43).

Pois bem, os PCNs são indiscutivelmente ecléticos, tendo em vista sua organização e a consignação das diversas frentes teóricas que a EF escolar constituiu ao longo de sua história. Para Darido e Neto (2014), o ecletismo teórico dos PCNs não é um problema, ao contrário, os autores consideram que esta característica é positiva, pois viabiliza a condução das aulas de EF frente às diversas teorias que circundam a EF e o atendimento das distintas formas de ver e pensar a EF por parte dos professores.

No entanto, entendemos que o ecletismo teórico viabiliza e reforça os posicionamentos teóricos, metodológicos, ideológicos e políticos conservadores, o que em grande medida proporciona a manutenção da ordem capitalista e, por sua vez, as formas de exploração do trabalhador e a manutenção do *status quo*. Do nosso ponto de vista, o ecletismo teórico apenas possibilita uma intervenção que não ultrapassa o imediatismo aparente da realidade, em outros termos, apenas reproduz as contradições de classes.

### **3.3.8 Referenciais Curriculares: Rio Grande do Sul e Base Nacional Comum Curricular**

O “Referencial Curricular: Lições do Rio Grande” e a “Base Nacional Comum Curricular”, como o próprio nome sugere são documentos norteadores que têm como função ser um referencial para a organização dos conteúdos e projetos políticos pedagógicos das escolas. Esta dissertação não tem como objetivo analisar os currículos ou propostas das Unidades da Federação, mas sim de buscar nas teorias da EF a consignação do esporte para cada uma delas. Nos apropriamos dos documentos supracitados, pois temos como recorte as teorias da EF, atualizadas por Castellani Filho (2020), conforme tratado em passagens anteriores. Esses documentos são considerados teorias da EF e contaram com o protagonismo

dos Professores Alex Branco Fraga e Fernando Jaime González para a organização dos referenciais da EF.

A seguir em dois excertos buscaremos apontar como o esporte está consignado em ambos os documentos. Para tanto, teceremos alguns apontamentos sobre o aporte conceitual e teórico que eles apresentam. Consideramos importante destacar que apesar dos avanços democráticos e progressistas, os documentos curriculares têm apresentado um certo ecletismo teórico, tendo em vista sua construção coletiva.

### ***3.3.8.1 Referencial Curricular: Lições do Rio Grande do Sul***

A Secretaria de Educação do Estado Rio Grande do Sul (Seduc-RS) organizou os Referenciais Curriculares, entre os anos de 2008 e 2009, com o intuito de orientar as escolas estaduais gaúchas. Na ocasião, a Seduc-RS convidou alguns professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, de Matemática, de História e de Geografia para que pudessem iniciar os estudos e elaboração do documento. Quando reunidos, os professores entenderam que seria importante a composição com a Educação Física, especialmente para a área do conhecimento denominada de Linguagens e Códigos juntamente com os componentes Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e a Arte (artes visuais, dança, música e teatro). O professor Dr. Alex Branco Fraga foi convidado para representar a EF, no entanto disse que somente aceitaria o convite se pudesse trabalhar em conjunto com o professor Dr. Fernando Jaime González, que aceitou participar da empreitada<sup>64</sup>. Apesar do protagonismo de Fraga e González, após a sistematização do documento os professores de EF da rede estadual puderam participar da organização do documento e dos desdobramentos dele.

A organização do documento esteve pautada na LDBEN e nos PCNs. Estes são considerados pelos organizadores como um documento abstrato e distante da realidade concreta das escolas. De acordo com o relato de Fraga (2013), não havia uma sistematização que norteasse o trabalho; a Seduc-RS tinha como premissa o referencial curricular do estado de São Paulo. Frente à ausência de sistematização do próprio RS, Fraga González trabalharam com a intenção de dar maior visibilidade ao componente curricular EF e, conseqüentemente, evidenciar os conteúdos pertencentes à EF. E, ainda, buscaram demonstrar que a EF possuía mais do que atividades que desenvolvessem habilidades motoras (FRAGA, 2013).

---

<sup>64</sup> Para compreensão da história do processo de constituição da equipe de trabalho da EF, sugerimos a leitura do depoimento do Professor Alex Branco Fraga II, em entrevista concedida ao Projeto Garimpando Memórias (FRAGA, 2013).

O “Referencial Curricular: Lições do Rio Grande” foi organizado sob o ponto de vista de um currículo tradicional, positivista, no entanto, segundo relatos de Fraga (2013) havia possibilidades de diálogo e alternância de rotas. Apesar do prestígio e do forte teor crítico do componente curricular EF, consideramos as competências e habilidades como um elemento fundamental que, no campo teórico, caracteriza o positivismo desta organização curricular e um inevitável conservadorismo. Vejamos como está expresso no documento a justificativa da existência das competências<sup>65</sup> e habilidades como parâmetro.

Sabemos que elas sempre foram uma condição para a continuidade do **exercício de profissões qualificadas e socialmente valorizadas**. Mas, hoje, temos duas alterações fundamentais, que expressam conquistas de direitos humanos e superação de desigualdades sociais. Primeira, **competências e habilidades são julgadas necessárias para todas as profissões e ocupações**. Segunda, mais que isto, **são essenciais para uma boa gestão e cuidado da própria vida**, na forma complexa que assume, hoje.

O melhor momento e lugar para formar competências profissionais é na escola superior ou em cursos de habilitação. **O melhor momento e lugar para formar competências e habilidades válidas para qualquer profissão e que têm valor para a vida como um todo é na educação básica**, ou seja, no sistema de ensino que a compõe (Escola de Educação Infantil, Escola Fundamental e Escola de Ensino Médio). E se os conteúdos e os procedimentos relativos às competências e habilidades profissionais são necessariamente especializados, as competências e habilidades básicas só podem ser gerais e consideradas nas diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica.

[...] Na educação básica, como mencionado, as competências a serem desenvolvidas não são relativas a profissões em sua especificidade. Como se viu no dicionário, a significação tradicional de competência **refere-se à capacidade ou habilidade de um profissional, legitimado por uma instituição, para apreciar, julgar ou decidir situações que envolvem conflito, luta, oposição**. Por exemplo, uma pessoa que está doente recorre a um médico para ser tratada. Do ponto de vista dos gestores e dos professores, ou seja, dos profissionais da educação (ou da aprendizagem), o mesmo acontece; **espera-se que eles sejam competentes para cuidar das necessidades fundamentais das crianças (aprender a ler e a escrever, etc.)**, pois nenhuma delas pode fazer isto por si mesma. (SEDUC-RS, 2009, p. 25-27, grifos nossos).

O Referencial Curricular: Lições do Rio Grande propõe a **aprendizagem em contexto** e a **interdisciplinaridade** como estratégias que devem ser levadas em consideração para ensinar e aprender as devidas competências esperadas para os níveis de ensino e as respectivas áreas do conhecimento (SEDUC-RS, 2009).

---

<sup>65</sup> O termo tem uma relação direta com a divisão sócio-técnica do trabalho.

Entende-se por contextualização a forma como será a abordagem que viabilizará o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos que possibilitarão a aquisição das competências. Aqui fazemos um parêntese, pois o documento considera que as competências são equivalentes ao conhecimento, a todo o saber científico. No entanto para que o conhecimento se torne uma competência é necessário que o processo de ensino aprendizagem esteja vinculado aos fatos da vida cotidiana do estudante. Além disso, a aprendizagem em contexto supõe que haja diálogo entre teoria e prática, considerando ainda a compreensão dos fatos da realidade social (SEDUC-RS, 2009).

Ao que diz respeito a interdisciplinaridade, o documento aborda essa questão como um caso particular da contextualização, pois considera que ao tratar de maneira contextualizada o conteúdo de determinada área do conhecimento será possível desenvolver inevitavelmente outros elementos, não somente àquele conteúdo central. No entanto, somente pode ocorrer a interdisciplinaridade se houver sensibilidade para a contextualização, tendo em vista que sua prática e sistematização requerem o trabalho de um ou mais professores. O documento estabelece que a interdisciplinaridade não necessariamente dependa de outros professores, desde que o professor de determinado componente estabeleça as relações entre o conteúdo central de sua disciplina e o de outras disciplinas, essas outras disciplinas podem ser existentes no currículo ou não. Todavia, as possibilidades de se realizar uma abordagem interdisciplinar são maiores dentro de uma mesma área do conhecimento. Cabe ressaltar que para uma ação interdisciplinar o documento preconiza que haja conhecimento profundo e consolidado de determinada disciplina, o que viabilizará tornar evidente as incursões nos limites dos demais conteúdos ou saberes. Para além de um projeto específico é fundamental que o currículo seja amplamente conhecido por todos a fim de que haja abertura e condições de diálogo entre os docentes para o planejamento das ações de conexões entre as distintas frentes de aprendizagem.

A despeito da crítica à consignação de habilidades e competências, temos clareza da importância que o documento tem para a EF e especialmente para o campo progressista. De início, estamos de acordo com a proposta quando esta mostra que a área de Linguagens e Códigos reconhece a capacidade humana de articular os diversos significados coletivos em códigos, e que os sujeitos por meio da linguagem interagem com o mundo social da vida cotidiana. Esta linguagem se concretiza na prática, no processo de vir a ser a professores e estudantes, cujas atuações são dinâmicas e historicamente construídas.

Para além das questões de linguagem, o documento apresenta dois princípios norteadores da área de Linguagens e Códigos, que por consequência, contempla a EF, quais

sejam: 1) o **direito a fruição**, a qual pode ser entendida como “o prazer, o entretenimento, a apreciação estética do mundo, o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento; entende-se também a atitude de quem se vale de oportunidades, e se permite vivenciar as múltiplas faces da vida humana” e 2) o exercício da cidadania, que tem como referência os PCNs e “deve ser entendida aqui em sua acepção mais básica de convivência: copresença e interação entre homens livres na ‘cidade’.” (SEDUC-RS, 2009, p. 38). Esses princípios bebem na fonte das teorias críticas de currículo, especialmente nas proposições de José Gimeno Sacristán<sup>66</sup>.

Os conteúdos não são apresentados no documento em um rol curricular, ao contrário o documento deixa claro que a proposta não é de apresentar um currículo com uma relação de conteúdos a serem trabalhados. Considera-se que todo o repertório de experiências escolares articuladas pelo projeto político pedagógico faz parte do conteúdo (SEDUC-RS, 2009).

Não obstante, para além de uma relação de conteúdos, consideramos importante levar em consideração a organização das unidades didáticas. As unidades didáticas foram inspiradas no modelo dos referenciais do estado de São Paulo, que do nosso ponto de vista em certa medida expressa uma forma inflexível organizacional. Mas o próprio documento da Seduc-RS (2009) deixa claro que os referenciais e as unidades didáticas servem como ponto de apoio para o planejamento dos conteúdos. Ao analisarmos as unidades didáticas percebemos que ali havia exemplos de como organizar os conteúdos considerando os princípios abordados pelo referencial. Especificamente no que compete a EF, há mapas de competências e conteúdos que ao longo de 10 (dez aulas) podem ser trabalhados com os estudantes (SEDUC-RS, 2009).

No documento, fica evidente a influência do movimento renovador, fundamentalmente da obra Coletivo de Autores, consignando a cultura corporal como objeto de conhecimento da EF, tratada pelos autores como cultura corporal de movimento<sup>67</sup>. A forma como as unidades estão apresentadas demonstram preocupação em favorecer a apropriação, a problematização e a intervenção na realidade concreta.

Nos cadernos do quinto ano, os jogos são os temas centrais, já nos anos seguintes o esporte é consignado como elemento central. Até os anos finais do ensino fundamental os documentos sugerem a necessidade de classificação dos esportes e, sobretudo, conhecer as

---

<sup>66</sup> J. Gimeno Sacristán faz uma discussão contundente que fortalece o entendimento sobre o respeito mútuo, o conhecimento do outro, a solidariedade e a cooperação a partir da cultura e da cidadania na obra “Educar e conviver na cultura global”, publicada pela editora Artmed.

<sup>67</sup> Termo alçado por Bracht (1992).

práticas esportivas que estão mais presentes na cultura escolar: futsal, basquete, handebol (esportes de invasão) e voleibol (esporte de rede e parede de rebote). No primeiro e segundo ano do ensino médio, a proposta enfatiza a prática esportiva na esfera do lazer, no sentido de como vivenciar essa produção humana e de como experimentá-la nos espaços coletivos, nos espaços públicos e na escola.

É latente a relação entre esporte e saúde, não como um salvador da sociedade, tampouco apenas com a finalidade utilitarista que comumente é praticado, mas no sentido de fenômeno social. A proposta demonstra preocupação em desconstruir o paradigma da aptidão física ainda presente na EF escolar e em demonstrar o potencial do esporte como uma manifestação da cultura corporal que precisa ser estudada na escola.

Ao modo de observação fazemos um alerta quanto às condições materiais e objetivas para a realização do trabalho como tem sido proposto no Referencial Curricular: Lições do Rio Grande. A realização de um trabalho de qualidade requer a formação continuada do corpo docente, tempo disponível para estudo e planejamento das atividades e infraestrutura minimamente favorável à execução das atividades.

### ***3.3.8.2 Base Nacional Comum Curricular***

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi organizada de janeiro de 2014 a maio de 2018. A terceira e última versão foi publicada no dia 11 de maio de 2018. O documento foi organizado pelo Ministério da Educação (MEC) e contou com 116 profissionais<sup>68</sup>, distribuídos em 29 comissões, sendo que todos foram selecionados pelo MEC. Além dos profissionais especialistas das áreas do conhecimento, o processo foi influenciado por grandes corporações<sup>69</sup> financeiras que movimentaram seus impostos para suas fundações a fim de produzir materiais educacionais que possuíssem vínculo com o mercado empresarial.

A EF está articulada à área de Linguagens da BNCC, no entanto, no documento, não fica claro qual a justificativa para a EF pertencer a área de linguagens. A organização da BNCC segue os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010). O componente curricular EF possui 06 (seis) unidades

---

<sup>68</sup> Para o componente curricular de EF, a última versão do documento apresenta os seguintes docentes como protagonistas: Suraya Cristina Darido da Cunha (redatora e integrante da comissão de especialistas); Fernando Jaime González (integrante da comissão de especialistas) e Alex Branco Fraga (representante no comitê assessor) (BRASIL, 2018).

<sup>69</sup> Ver a lista e os objetivos desses grupos no sítio <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 26 de março de 2020.



temáticas para o Ensino Fundamental, entre as quais está o esporte consignado em uma delas, denominada de “Esportes” (BRASIL, 2018, p. 215).

Na unidade temática “Esportes”, estão contempladas as manifestações esportivas formais e suas derivações. O documento, apesar de considerar o esporte como uma prática passível de recriação, fundamenta que essencialmente devem ser mantidas as características de regulação, mas as normas e os espaços podem ser adaptados de acordo com as condições existentes. O documento propõe que sejam levados em consideração os seguintes critérios: a cooperação e interação com o adversário, o desempenho motor e os objetivos táticos da atividade. A unidade temática sugere sete categorias de esportes como exemplo (BRASIL, 2018).

A seguir relacionaremos as categorias que a BNCC propõe na unidade temática Esportes e o exemplo de algumas modalidades de cada uma dessas categorias. 1) Marca: patinação de velocidade, atletismo e ciclismo; 2) Precisão: bocha, *curling*, golfe e tiro com arco.; 3) Técnico-combinatório: ginástica artística, ginástica rítmica, patinação artística, etc.; 4.1) Rede/quadra dividida: vôleibol, tênis de mesa, badminton e peteca, 4.2) Parede de rebote: pelota basca, raquetebol e squash; 5) Campo e taco: beisebol, críquete e *softbol*; 6) Invasão ou territorial: basquetebol, *frisbee*, futebol, futsal, handebol e rúgbi; e 7) Combate: judô, boxe, esgrima e jiu-jitsu.

A BNCC tenta, em alguma medida, considerar que todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em todas as etapas e modalidades de ensino, porém identificamos que a historicidade das práticas corporais é completamente ausente das proposições do documento. A ausência da abordagem histórica é a maior lacuna que consideramos ao analisar o componente curricular da EF.

Percebemos, também, que nos textos iniciais há pistas que nos levam a compreender que há uma ênfase na teoria dos estudos culturais da EF e dos PCNs, como no exemplo a seguir, da relação com o culturalismo.

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como **fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório**. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2018, p. 213, grifos nossos).

Apesar de termos poucos elementos como este, compreendemos que a contextualização e a forma como os conteúdos foram sistematizados podem ser relacionadas também aos PCNs. Essa relação é visível, fundamentalmente, quando é privilegiada a aquisição das habilidades através das dimensões do conhecimento, distribuídas em 8 categorias, as quais relacionamos às dimensões dos conteúdos propostas por Darido e Rangel (2014).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), as dimensões são: 1) experimentação, 2) uso e apropriação, 3) fruição, 4) reflexão, 5) construção de valores, 6) análise, 7) compreensão e 8) protagonismo comunitário. Elaboramos um quadro que demonstra a relação com as dimensões dos conteúdos, conforme proposta de Darido e Rangel (2014):

**Quadro 2 - Dimensões do conhecimento e dos conteúdos**

(continua)

<b>Dimensões dos Conteúdos (DARIDO; RANGEL, 2014)</b>	<b>Dimensões do Conhecimento BNCC (BRASIL, 2018)</b>	<b>O que vem a ser?</b>
Conceitual	Análise	São os conhecimentos transmitidos e construídos com os estudantes, de forma que sejam capazes de classificar as modalidades esportivas, as técnicas, as táticas e as diversas manifestações corporais.
	Reflexão	São os conhecimentos gerados a partir da observação e análise das experiências corporais vividas pelos próprios estudantes e também aquelas que são realizadas por outras pessoa.
	Compreensão	Entender as oráticas corporais no seu contexto sociocultural.

**Quadro 2** - Dimensões do conhecimento e dos conteúdos

(conclusão)

<b>Dimensões dos Conteúdos (DARIDO; RANGEL, 2014)</b>	<b>Dimensões do Conhecimento BNCC (BRASIL, 2018)</b>	<b>O que vem a ser?</b>
Procedimental	Experimentação	São os conhecimentos que precisam ser experimentados através da vivência corporal, sem dar ênfase aos aspectos táticos e técnicos.
	Uso e apropriação	É o saber fazer que proporcionará a autonomia do estudante ao realizar uma prática corporal dentro e fora da escola.
	Fruição	É a apreciação estética das experiências corporais, vividas a partir de conhecimentos dessas vivências, que possibilite ao estudante desfrutar das práticas corporais como agente da ação ou espectador.
Atitudinal	Construção de valores	É a aprendizagem de valores e normas voltados para o exercício da cidadania, com vistas ao combate de estereótipos e preconceitos relacionados às práticas corporais.
	Protagonismo comunitário	São os conhecimentos voltados para ações que possibilitem a democratização do acesso às diversas práticas corporais. E também a instrumentalização para que os estudantes tenham condições de requerer o acesso às práticas corporais.

**Fonte:** elaboração própria

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino, bem como a organização dos conteúdos segundo os princípios das dimensões dos conhecimentos. No entanto, a BNCC (BRASIL, 2018) sugere que são necessários cumprir alguns critérios de progressão do conhecimento, exemplificados como: os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos

sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos, a exemplo da unidade temática “Esportes”, que organiza sua tipologia pelo modelo de classificação das modalidades.

A forma como está organizado o conhecimento esporte demonstra um viés tradicional na constituição do conteúdo. Os elementos que nos direcionam a ter essa compreensão são: a **organização da unidade temática** que **classifica** o conteúdo de acordo com o esporte de alto rendimento, desconsidera a historicidade e a contemporaneidade dos conteúdos; e a **progressão de conhecimento**, a qual implica numa compreensão de conteúdo com “começo meio e fim”, quando na realidade sabemos que o ensino e a aprendizagem se dão em um processo dialeticamente construído.

Por fim, também fazemos nossa crítica em relação à maneira perversa como o documento foi organizado, articulado com as grandes empresas, sob a égide das corporações empresariais, com padronizações de currículos e avaliações baseadas por competências. Tal documento é reflexo de um país de dimensões continentais cujas unidades escolares nas suas diversas localidades estão desabastadas de recursos humanos, físicos e financeiros, o que, por sua vez, viabiliza a desqualificação do trabalho realizado na escola pública, e conseqüentemente os resultados apresentados nas ditas avaliações de larga escala, favorecendo a ingerência da iniciativa privada na educação pública.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Arriscando-me a falar dialeticamente diria que hoje o homem enxerga mais, embora continue cego. Apesar de todo o progresso, ele não conseguiu ainda superar a alienação na qual estão envolvidos tanto os dominados quanto os dominantes. Esta é a nossa fase atual. Esta é a problemática de muitos povos do mundo. Este é o caso dos países de terceiro mundo. Este é o caso do Brasil.*

João Paulo Subirá Medina (2009, p. 63)<sup>70</sup>

Sabemos que não há pioneirismo no desenvolvimento deste texto, mas entendemos que o processo de compreensão da realidade, a análise crítica e a ação sobre ela têm potencial transformador e pode minimizar a cegueira em que nos encontramos. Sobretudo pelo fato de não ser um texto que trata o objeto de forma inédita, buscamos em alguma medida apresentar ao modo de síntese o apanhado bibliográfico de como os estudiosos tratam a relação entre a educação, a EF escolar e o esporte na contemporaneidade, tendo em vista o reconhecimento das teorias críticas que circundam a educação e a EF escolar.

Fato é que precisamos formar estudantes com maiores condições de emancipação humana para que conquistemos uma verdadeira democracia. Do nosso ponto de vista, a chave para a transformação está na emancipação das pessoas, pois estas, por conseguinte, terão condições de operar sobre a realidade e, inclusive, compreender o modo de produção capitalista. Esse modo de produção é completamente distinto e distante da real dimensão do que é o humano.

A emancipação não se dará fora de um violento processo de ruptura com o atual modo de o capital organizar a vida. Temos consciência de que para alcançar a emancipação obrigatoriamente precisamos pleitear o acesso do trabalhador às diversas *práxis* criadas pelo gênero humano, entre as quais a educação e o esporte, sem desvincular a luta por uma nova sociedade que atenda aos interesses históricos e universais de todos os sujeitos.

Para isso, precisamos enfrentar os estudos sobre a concepção de sociedade que esperamos e conseqüentemente também nos alicerçarmos nos saberes que constituem a formação de seres humanos livres e emancipados. O estudo desses objetos está firmado nos trabalhos que discutem a organização das estruturas sociais. Compreendemos que para isso são necessárias imersões nos estudos que tratam a teoria social e a ontologia do ser social,

---

<sup>70</sup> Texto publicado em 1987 na primeira edição da obra *O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo*.

tendo em vista, a necessidade de nos enriquecermos dos conceitos que amparam o “debate crítico” da EF.

Apreendemos que o processo de mediação dos debates que circundam a EF requer o mínimo de conhecimento possível acerca da teoria social. Isso porque não somente os estudos críticos da EF, mas toda análise que visa o estudo do ser humano e da sociedade [emancipados] precisam ser analisados a partir dos contextos econômicos, políticos e históricos.

No campo da educação, há uma vasta produção que dialoga os estudos com a teoria social, especificamente a pedagogia histórico-crítica, na qual nos fundamentamos e a pedagogia libertadora. Os estudos sobre a pedagogia-histórico crítica foram realizados por Dermeval Saviani, quem discute a educação numa abordagem materialista. Já os estudos a respeito da pedagogia libertadora foram desenvolvidos por Paulo Freire,<sup>71</sup> quem fez produções no campo da fenomenologia, apesar de beber na fonte da teoria social e fundamentar-se nela.

A educação, a EF escolar e o esporte possuem elementos que auxiliam na formação e constituição de homens e mulheres conscientes, autônomos e em direção ao processo de emancipação, o que não significa que a “**educação, a EF escolar e o esporte**” sejam redentores ou salvadores dos inúmeros problemas sociais em que nos encontramos. No entanto, a educação, a EF escolar e o esporte podem ser considerados instrumentos que viabilizam o engrandecimento formativo dos sujeitos.

Não pretendemos trazer uma representatividade heroica para o nosso objeto de pesquisa, mas buscamos apontar os fundamentos ou elementos que nos fazem pensar que a educação, a EF escolar e o esporte devem ser reconhecidos e valorizados no processo formativo dos estudantes. E não podemos perder de vista que devemos levar em consideração o fato de para superar a desigualdade no processo de humanização dos homens termos que superar a divisão da sociedade em classes. Nesse sentido, consideramos a educação um eixo estruturante para a formação humana, pois, a fim de que haja aprendizado, é indispensável o acesso ao saber, ao conhecimento, ao ato educativo e à relação com os demais seres humanos, o que, no sentido formal das aprendizagens, ocorre por meio da escola.

---

<sup>71</sup> Em tempos de ataques à educação brasileira, aos professores e, sobretudo, à educação pública, apesar de não se tratar do referencial que guia este trabalho, fazemos menção e aqui destacamos a importância de Paulo Freire para a educação brasileira. Ele que foi pedagogo, filósofo e educador, ficou exilado durante o regime civil-militar e em 13 de abril de 2012 foi declarado patrono da educação brasileira através da Lei Nº 12.612 (BRASIL, 2012). Paulo Freire é respeitado mundialmente pelo desenvolvimento da teoria da libertação, que se fundamenta na aprendizagem a partir da dialética com a realidade, que contrapõe a educação bancária, tecnicista e alienante (FREIRE, 1996; 2011; 2012).

A função da escola é de atender aos interesses da classe trabalhadora através do saber sistematizado. Apesar de hoje colhermos os frutos das lutas do século passado, os interesses que rodeiam a escola no século XXI têm se voltado aos interesses do capital ao se vincular a educação aos interesses de grandes corporações calçadas nas diversas concepções de educação, de sociedade e de trabalho educativo. Tais concepções divergem dos ideários de emancipação humana e de atendimento aos interesses da classe trabalhadora.

O perfil de educação voltado para atender aos interesses do capital, que nos assombra cotidianamente, é absolutamente contrário à perspectiva emancipadora de educação. Esta é fundamentada no neoliberalismo e manifestada nas estratégias e intencionalidades dos projetos que têm como objetivos a privatização da educação e o insistente projeto de militarização, cujo objetivo é manter o caráter elitista da educação. Para rompermos com esses ataques, precisamos nos ater à totalidade das *práxis* e, fundamentalmente, buscar na educação sua essência e não sua formalidade. Isso significa romper com o conhecimento fragmentado que é vendido pelo estado mínimo em conformidade aos interesses do capital.

Cabe à escola instrumentalizar a classe trabalhadora por meio do conhecimento científico e sistematizado para enfrentar a hegemonia da burguesia, que constantemente tem utilizado a escola como espaço de dominação. A escola tem função essencialmente educativa e possibilita aos homens compreender a realidade e operar sobre ela, o que justifica sua necessidade de atender aos interesses populares. A escola é um espaço privilegiado para a transformação social e para a emancipação humana.

Assim, atribuímos as características da escola à EF escolar, inclusive as lutas travadas ao longo de sua história e hoje as suas condições do vir a ser pertencente à formação humana. Assim como fez com a educação de um modo geral, a burguesia também buscou dominar a EF escolar e camuflar a luta de classes. A EF escolar foi marcada pelo conservadorismo militar-político brasileiro e teve ares de democratização com o arrefecimento da ditadura civil militar.

A EF escolar teve seu crescente enriquecimento teórico e de expansão contra os padrões existentes no início dos anos de 1980, quando o MREF trouxe à EF questionamentos que giravam em torno da reflexão sociológica, antropológica e filosófica da EF, com o propósito de discutir e compreender a EF em todas as suas dimensões, preocupando-se com a humanização dos sujeitos e com as práticas realizadas pelo coletivo. Nesse processo de “intenção de ruptura”, a EF constitui os diversos quadros teóricos tanto no campo progressista como no campo conservador. Nosso trabalho analisou teorias que integram os dois campos,

no entanto não analisamos o conteúdo de teorias que dialogam exclusivamente com o campo biológico.

Diante das diversas teorias que discutem a EF, tivemos como referencial uma obra clássica e pioneira na organização teórica pós MREF, o “Coletivo de Autores”. Nele encontramos como ponto de partida e ponto de chegada a cultura corporal, a qual neste trabalho é operada como o objeto de conhecimento da EF referenciada na teoria crítico-superadora. Nesta perspectiva da cultura corporal como objeto de conhecimento da EF e tratada pelo viés da teoria crítico-superadora, tivemos a oportunidade de compreender a luta de classes e sua relação orgânica com a EF escolar. Das nossas incipientes conclusões, o primeiro fato é que a partir da prática pedagógica e social da EF nos prismas diagnósticos, judicativo e teleológico, de fato, em alguma medida, a classe trabalhadora terá o acesso de qualidade aos temas da cultura corporal. Cabe à escola, neste caso à EF escolar proporcionar uma reflexão comprometida e ampliada com as camadas populares.

O esporte é um produto da construção humana e uma manifestação cultural; ele foi um componente importante para a legitimação da EF e entrou na escola desde a constituição da EF. No decorrer da pesquisa, identificamos que a trajetória histórica do esporte é datada a partir da constituição da sociedade capitalista. Todavia, somente após a Segunda Guerra Mundial o esporte passou a ter grande influência sobre a EF, sobretudo no que tange à relação do esporte com a EF escolar, já que durante muito o esporte foi tratado como sinônimo de EF, sob as influências médicas e militares. Esta pesquisa, para além disso, demonstrou que o esporte é parte dos processos comportamentais e institucionais humanos, além de também ser um reflexo da sociedade industrial capitalista.

No processo do estudo, consideramos importante, mesmo que de forma incipiente, fazer um apanhado sobre as tendências interpretativas que medeiam o esporte, especialmente no campo das ciências sociais. Isso surgiu no decorrer da investigação e possibilitou compreender que a constituição histórica do esporte é um produto da ação social dos homens como um processo dinâmico e inacabado.

Dentre aquelas tendências tratadas no texto, no decurso do capítulo 2, destacamos as teorias de Valter Bracht e Jean Marie~Brohm, guardadas as suas devidas contradições e nossas limitações teórico-epistemológicas. Na teoria desenvolvida por Bracht, na Introdução à Sociologia Crítica do Esporte, destacamos a constituição que o autor deu ao esporte como uma atividade corporal de movimento que tem grande apoio na indústria e no capitalismo industrial. Já o modelo sociológico de Jean Marie~Brohm, ainda que de maneira exordial, nos auxiliou a analisar dialeticamente o esporte e a sociedade. Sua conceituação de esporte



demonstra a preocupação em buscar revelar a essência do objeto além de sua aparência ao considerar as condições impostas pelo modo de produção capitalista que imergem a instituição esportiva e no modelo de cascata tem ascendência sobre os demais meios sociais a que o esporte pertence. Apesar de considerarmos que esta teoria demonstra estar mais próxima da teoria social, verificamos que há insuficiências no modelo de análise, por exemplo quando Brohm não considera a diversidade multicontinental do fenômeno esportivo e as diversas práticas e especificidades de cada nação. Além disso, o modelo do autor não sugere elementos suficientes que viabilizem a análise histórica do esporte.

A partir das teorias propostas por Bracht e Brohm, pudemos chegar a uma de nossas poucas certezas: o esporte é uma prática social com grande influência sobre a sociedade moderna, além disso, esta prática social tem relação direta com as demais estruturas que compõem a sociedade. Incluindo a relação dialética, histórica e permanente com o campo educacional, no que diz respeito à interface do esporte com a escola e sua essência, fundamentalmente, voltada para a formação humana.

O esporte na condição de bem cultural e socialmente criado pela humanidade é uma necessidade humana e mesmo sendo um bem e uma necessidade, ele possuiu contradições, inclusive ganhando um caráter salvacionista ou de um esporte que tudo pode e pode tudo. Essas contradições pertencem a qualquer fenômeno produzido pelos homens, mas não tivemos a intenção de focar apenas nisso, senão nos voltar ao caráter essencial do esporte de formação humana, sempre levando em consideração nossos referenciais (a teoria social, a pedagogia histórico-crítica e a teoria crítico-superadora).

O esporte é um fenômeno que faz parte da objetivação das pessoas. E na ausência dos elementos que constituem a essência humana no processo de objetivação dos seres humanos há limitações para que usufruamos das atividades da vida social ativa e criticamente. E para que, enquanto espécie humana, tenhamos condições de objetivações precisamos ter acesso às necessidades básicas objetivas e universais, entre as quais os satisfadores universais. Estes medeiam o processo de objetivação das necessidades humanas, como a educação apropriada, que tem como objetivo ampliar e fortalecer a autonomia dos sujeitos. Como a interface esporte e escola é uma permanente condição frente ao nosso objeto, consideramos que o esporte faz parte desta educação apropriada.

Sob a perspectiva do cidadão consumidor, o esporte, na maioria das situações, reproduz, mesmo no ambiente escolar. Todavia, a forma de se desenvolver o conteúdo esporte nas aulas de EF na escola, como tema da cultura corporal [objeto de conhecimento da EF], sob o ponto de vista e a lógica do modo de produção vigente traz consigo um risco, quando

tratado como cópia irrefletida do esporte de rendimento. Isso contraria a perspectiva de emancipação humana que defendemos desde o princípio deste estudo, pois o esporte, conteúdo de aulas tratado de maneira irrefletida, afasta qualquer possibilidade de romper com a ordem capitalista, sobretudo o de alto rendimento, que possui em sua essência características deste modo de produção. Nos encontramos com o entendimento de que o esporte é conteúdo da EF, deve ser tratado na escola, mas deve ser trabalhado à luz das teorias críticas que fundamentam sua existência na escola (pedagogia histórico-crítica e teoria crítico-superadora, ambas alicerçadas na teoria social). Tais teorias relacionam os fenômenos sociais, aqui incluímos o esporte, com as necessidades humanas e com vistas à emancipação humana, que tem como pretensão romper com o modo de produção capitalista e o paradigma da aptidão física. O esporte do qual tratamos na escola nestes moldes [romper com a ordem social vigente e com paradigma da aptidão física] tem como objetivo a transformação social.

O debate crítico sobre o esporte na escola surgiu com o MREF (entre o final da década de 1970 e durante os anos de 1980), movimento que defendeu a superação das práticas conservadoras na escola, incluindo o trato dado ao esporte nas aulas de EF. O intuito do MREF foi de possibilitar através da EF a materialização do caráter transformador das necessidades sociais concretas, por meio da crítica às práticas conservadoras. Foi também a partir do MREF que a EF percebeu a necessidade de se enriquecer com as demais áreas do conhecimento, pois até então era dominada pelo campo biológico sob a égide do paradigma da aptidão física. O MREF, então, foi responsável pelo diálogo da EF com as ciências humanas e sociais e foi tratado como um movimento que buscava romper com a ordem existente e com as práticas conservadoras. Mas somente passadas algumas décadas que um expoente do MREF revelou que o movimento possui duas vertentes. Além de um movimento com intenção de ruptura, também há (porque ainda estamos em processo de renovação da EF brasileira) um campo conservador na MREF, no entanto sempre que nos referimos ao MREF neste trabalho tratamos do Movimento Progressista de Renovação da EF brasileira.

O esporte passou a ser pensado criticamente a partir do Movimento Progressista de Renovação da EF brasileira e discutido sob o prisma da legitimação como uma produção humana e fenômeno social, do qual a escola deve se apropriar com compromisso político com a classe trabalhadora. Ou seja, o esporte como conteúdo de aulas é um instrumento de reflexão crítica à ordem social vigente. Isto significa que na escola, local privilegiado para tratar o esporte, sejam evidenciados os sentidos e significados dos valores e normas que regulamentam o fenômeno esportivo.

Nos estudos realizados sobre o debate contemporâneo do esporte e sua relação com a EF escolar encontramos convergências e divergências, do ponto de vista teórico e epistemológico. A seguir explanaremos nossas impressões a partir da análise de conteúdo das teorias.

Na teoria crítico-emancipatória no que diz respeito à convergência, estamos de acordo quando se diz que o esporte, como conteúdo das aulas de EF, deve ser tratado criticamente e com um processo de reflexão. Mas para isso há que se pensar em que condições sociais o esporte está sendo debatido. Quando entramos no dilema das divergências, para além do referencial desta teoria, que é o fenomenológico, identificamos que o nosso maior ponto de inflexão está na condição que viabiliza ou não a emancipação. A teoria crítico-emancipatória desconsidera a necessidade de romper com a lógica do sistema capitalista para que se efetive a emancipação humana, o que nos parece uma concepção limitada de emancipação. A teoria assegura que a emancipação pode ser alcançada através do esclarecimento e da conscientização sobre sua alienação, destoando da nossa concepção de mundo e de leitura da realidade que não dialoga com o modo de produção vigente.

Na teoria Construtivista, cujas raízes, do ponto de vista epistemológico, estão na psicologia, não se faz uma relação específica da escola com o esporte. Porém, o esporte na condição de conteúdo das aulas de EF se faz presente em outros elementos que a teoria trata como categoria, que são denominados como o jogo e a competição. A teoria demonstra preocupação ao tratar o jogo como um instrumento do processo de ensino-aprendizagem do esporte e que requer sua constante e necessária adaptação. Já no que diz respeito a competição, encontramos aqui a divergência do vir a ser do esporte ou da competição na escola, pois a teoria tem uma proposição contraditória ao sugerir que as pessoas precisam da competição para se manterem no mundo, o que do nosso ponto de vista é o desenho concreto do que não é essencial para a manutenção e emancipação da espécie.

Na teoria da Cultura de Movimento não há um debate consistente ou forte sobre o esporte especificamente. A teoria considera o esporte como um fenômeno que tem sido pedagogizado. A preocupação desta teoria gira em todos das discussões sobre o corpo, sobre as técnicas corporais e sobre as formas do homem se expressar na sociedade. Desatacamos que a Cultura de Movimento apesar de dar ênfase ao debate do corpo ela também se preocupa em tornar as práticas corporais reflexivas, possibilitando aos sujeitos a reflexão sobre as consequências do fazer corporal, como um ato cultural. Mas entendemos que o debate que poderíamos realizar foi mitigado por inconsistência teórica ou talvez de maiores incursões nas discussões sobre o corpo.

A teoria Corporeidade tem como principal enfrentamento a dicotomização do corpo e mente. Ela advoga na defesa de que esta dicotomia viabiliza o olhar para o corpo como uma máquina, enfatizando, conseqüentemente, o esporte de rendimento, o que é nocivo ao ser humano. A teoria fundamenta-se numa vertente da psicologia, a fenomenologia existencial, e porta a concepção de multiplicidade que discute a relação entre consciência e natureza. A teoria trata a EF, o esporte e a corporeidade como três universos distintos, mas que dialogam entre si. A Corporeidade em si discute as relações do corpo que se movimenta para superar o conhecimento de si mesmo e das relações com o mundo. Estamos de acordo com a Corporeidade quando esta sugere o trato do conhecimento da EF a partir dos fatos históricos e da complexidade humana, mas divergimos quando a teoria trata que a racionalidade deve ser escamoteada para dar lugar a dimensão de transcendência do pensamento, em razão do pensamento fenomenológico. Especificamente sobre o esporte, a teoria em questão considera a técnica como um elemento que possibilita a criatividade e a inovação, cercado pela ordem social, política, religiosa e econômica, o que de certa forma permitiria a transformação do esporte em arte. A Corporeidade aqui se encontra na matriz da psicologia, o que nos colocou no mesmo dilema ético e teórico que enfrentamos ao pontuar as convergências e divergências da Cultura de Movimento.

As Recomendações do Sistema Confef/CREFs demonstram o total distanciamento do que é a EF escolar e o seu papel na formação dos estudantes. O documento demonstrou absoluto descaso com a formação humana e com os princípios progressistas para a EF escolar. O documento é explícito quanto à finalidade do esporte na escola, pois o trata com o intuito de promover a saúde e a produtividade. Isso demonstra o caráter descompromissado com a EF escolar e seus conteúdos, tratando o esporte como cópia irrefletida do discurso legitimador, hegemônico e de senso comum. Não constituímos nenhum ponto de convergência com a teoria proposta nas Recomendações do Sistema Confef/CREFs, tendo em vista que o documento apesar de ser contemporâneo é marcado por conceitos retrógrados, tratando a EF escolar sob o ponto de vista biológico, tecnicista e utilitário.

A teoria Educação Física Cultural é fundamentada nas teorias pós-críticas. De antemão já anunciamos que a ordem de teórica do pensamento pós-moderno coloca em risco as diferenças entre classes e o próprio conhecimento. Apesar de possuir caráter político ético, não concordamos quando a teoria deixa em dúvida a existência do processo de emancipação por meio do saber científico. Os estudos culturais da EF não tratam o esporte e os demais conhecimentos da cultura corporal como conteúdo, objeto ou tema. O esporte é tratado de acordo com as questões problematizadoras de gênero, da forma de mercado e do ideário de

ascensão social a partir do debate, pesquisa e ressignificação das práticas. Os conteúdos emergem das práticas sociais realizadas pelo coletivo (professores e estudantes). Apesar da teoria considerar que as consequências do modelo econômico não podem ser desprezadas, consideramos que a maior lacuna da teoria é que não associa as condições econômicas ao método de análise. E dessa forma, os conteúdos clássicos perdem o seu lugar na escola por não terem protagonismo, considerando que são evidenciados outros elementos que não àqueles que originaram as práticas sociais.

Os PCNs são considerados pelos organizadores como uma teoria da EF porque aproximam as diversas frentes teóricas que constituem o campo da EF. Diretamente sobre o esporte, os PCNs ao mesmo tempo que criticam o modelo de alto rendimento na escola, também o tratam como o salvador da credibilidade da EF. Todavia, na verdade, o documento se refere ao momento em que as aulas eram baseadas no paradigma da aptidão física, o que caracteriza sua maior contradição, pois tem como referencial a abordagem cidadã. Os PCNs tratam o esporte como o que é praticado no alto rendimento. Os PCNs são indiscutivelmente ecléticos, o que, do nosso ponto de vista, viabiliza e fortalece os posicionamentos teóricos, metodológicos, ideológicos e políticos conservadores. Isso apenas reproduz as contradições de classe, proporcionando a manutenção da ordem capitalista e, por sua vez, as formas de exploração do trabalhador e a manutenção do *status quo*.

Os referenciais curriculares Lições do Rio Grande e BNCC são documentos organizados, em tese, coletivamente a convite das instituições que os sistematiza. Apesar dos avanços democráticos e progressistas, esses documentos curriculares apresentaram ecletismo teórico significativo na sua organização. Ambos os documentos trabalham sob o ponto de vista da constituição das competências e habilidades, o que do nosso ponto de vista caracteriza o positivismo das organizações curriculares e o inevitável conservadorismo.

No entanto, a despeito das críticas ao conservadorismo e as contradições dos documentos, especialmente no documento Lições do Rio Grande está presente a cultura corporal, tal como é tratada pela teoria crítico-superadora, como objeto de conhecimento da EF; ainda sobre o documento gaúcho, também está presente a preocupação em favorecer a apropriação, a problematização e a intervenção na realidade concreta. No referencial curricular gaúcho, também há uma presença forte da relação do esporte com a saúde, mas tratado como um fenômeno social. Ademais, em alguma medida, o documento demonstra preocupação em desconstruir o paradigma da aptidão física.

Já na BNCC o esporte tem uma unidade temática dedicada a ele (talvez de início tivemos uma expectativa de valorização dele como um conteúdo clássico), mas o documento

orienta que devem ser mantidas as características de regulação do esporte de alto rendimento, ou seja, ele não deixa de ser clássico, mas perde a essência de como espera-se que seja tratado. Notamos que na BNCC os conteúdos são tratados sem historicidade, o que no trato com o conhecimento da EF é a maior lacuna que encontramos no documento.

Apesar de termos poucos elementos que nos levam a fazer esta leitura, tanto a BNCC quanto o Referencial Curricular: Lições do Rio Grande demonstram ter influência dos PCNs; e a BNCC, especificamente, também apresenta ter influência dos estudos culturais da EF quando trata as práticas corporais relacionadas ao multiculturalismo. A organização da BNCC atende aos interesses do mercado, sob a proteção e conluio das corporações empresariais, com padronizações de currículos e avaliações por competências e habilidades. Por assim ser, acaba por desconsiderar as condições político-geográficas do nosso país, favorecer o aumento das desigualdades de oferta, ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, viabilizar a desqualificação do trabalho realizado pela escola pública. Por fim, à vista disso, os resultados apresentados nas ditas avaliações de larga escala serão enfraquecidos, favorecendo a ingerência da iniciativa privada na educação pública.

Em suma, este trabalho teve como finalidade compreender o esporte na condição de fenômeno social, produzido pelos homens e como uma necessidade humana, além de tornar possível a compreensão dele como um produto da ação dos homens e como um espaço de socialização. Para além disso, esta dissertação retratou o esporte, fundamentalmente, como um espaço de humanização dos homens, que nas suas prévias ideações almejam a revolução e nas suas *práxis* buscam a redução das desigualdades sociais. Por fim, destacamos que o debate das produções que relacionam o esporte e a EF escolar apresentou estagnação, ou seja, o que há de mais completo e revolucionário ainda é a obra Metodologia do Ensino de Educação Física, do Coletivo de Autores.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, S. **Reinventando o Esporte: possibilidade da prática pedagógica**. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- ATHAYDE, P. F. A. **Esporte e Lazer do Governo Lula e suas implicações sociais**. 2014. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasília, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, P. Programa para uma sociologia do esporte. *In*: BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. 1ª Reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004. Cap. 3, p. 207-220.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V. Esporte, História e Cultura. *In*: PRONI, M.; LUCENA, R. **Esporte: história e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002. Cap. 8, p. 191-206.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 4 ed. Ijuí: Unijuí, 2011a. Coleção Educação Física.
- BRACHT, V. *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, abr./jun. 2011b.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Dezembro 1996<sub>a</sub>.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, v. II, 2000.
- BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010: Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 Dezembro 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 26 mar. 2020. Seção 1, p. 34.
- BRASIL. Lei 12.612 de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, Abril 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112612.htm). Acesso em: 26 nov. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas EC n. 1/92 a 99/2017 e DL n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 3 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BROHM, J. **Sociologia política del deporte**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física da Escola e a Educação Física na Escola: a Educação Física como componente curricular.** Vitória: CEFD, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. O esporte na Nova República. **Corpo e Movimento**, Catanduva, n. 4, p. 7-10, abr. 1985.

CASTELLANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física.** Campinas: Autores Associados, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas.** 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física, esporte e lazer: reflexões nada aleatórias.** Campinas: Autores Associados, 2013.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta.** 19 ed. Campinas: Papirus, 2013<sub>a</sub>.

CASTELLANI FILHO, L. As Concepções de Educação Física no Brasil. **Revista Horizontes - Revista de Educação**, Dourados, v. 1, n. 2, p. 11-31, jul./dez. 2013<sub>b</sub>.

CASTELLANI FILHO, L. 40 anos de CBCE: de expressão do “Movimento de Renovação Conservadora” à síntese do “Movimento Renovador (Progressista)” da Educação Física/Ciências do Esporte. In: LARA, L.; *et al.* **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE.** Ijuí: Unijuí, v. I - Memória e História do CBCE, 2019. p. 65-76.

CASTELLANI FILHO, L. Às voltas com o futuro: minhas incursões na educação física escolar. **POIÉISIS – Revista do programa de pós-graduação em Educação – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina**, Tubarão, v. 14, n. 25, p. 19-51, jan./jul. 2020.

CATUNDA, RICARDO; SARTORI, SERGIO KUDSI; LAURINDO, ELISABETE (orgs.). **Recomendações para a Educação Física Escolar.** Sistema CONFEF/CREF'S: Conselhos Federal e Regionais de Educação Física, 2014. Disponível em: [https://listasconfef.org.br/arquivos/publicacoes/RECOMENDACOES\\_PARA\\_A\\_EDUCACAO\\_FISICA\\_ESCOLAR2.pdf](https://listasconfef.org.br/arquivos/publicacoes/RECOMENDACOES_PARA_A_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR2.pdf). Acesso em: 28 jul. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 24-28, jun. 1995.

DAOLIO, J. **Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura.** Campinas: Autores Associados, 2010.

DAOLIO, J.; VELOZO, E. L. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 09-16, jan./jul. 2008.



DARIDO, S. C.; NETO, L. S. O contexto da Educação Física na Escola. *In:* DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014. p. 01-24.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. *In:* SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. Cap. 2. Coleção polêmicas do nosso tempo.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 26. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação: desporto e lazer no processo civilizacional**. Lisboa: Edições 70, 2019.

FERNANDES, F. **A conspiração contra a escola pública**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

FERREIRA, A. B. D. H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2018.

FERREIRA NETO, A. **Pesquisa histórica na Educação Física Brasileira**. Vitória: Proteoria, 1996.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGA, A. B. Referencial Curricular de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul - Lições do Rio Grande. *In:* SILVA, B. D. O. E. **Projeto Garimpando Memórias**. Copidesque: Silvana Goellner. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte, v. II, 2013. p. 1-27.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2005.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do Futebol**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011. Coleção educação física e esportes.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Especial. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Cadernos de Formação, p. 09-24. set. 2009.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. 9 ed. (rev. e atual.). São Paulo: Perspectiva, 2019.

HUNGARO, E. M. A Educação Física e a tentativa de "deixar de mentir": o projeto de intenção de ruptura. *In: MEDINA, J. P. S. A Educação Física cuida do corpo... e "mente": novas contradições e desafios do século XXI.* Campinas: Papyrus, 2013.

KUNZ, E. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. 8 ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 4 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

MAGNANE, G. **Sociologia do Esporte.** Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1969. Título original: *Sociologie du sport.*

MANACORDA, M. A. **História da Educação:** da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARX, K. **Sobre a questão judaica.** Tradução de Nélio Schneider (Karl Marx) e Wanda Caldeira Brant (Daniel Bensaïd). São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Miséria da filosofia, 1818-1883.** Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2017<sub>a</sub>.

MARX, K. Prefácio da Primeira Edição. Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. *In: MARX, K. O capital: Livro 1.* Tradução de Rubens Enderle. 2 ed. São Paulo: Boitempo, v. 1, 2017<sub>b</sub>. p. 77-81.

MARX, K. Capítulo 5: O Processo de trabalho e o processo de valorização. *In: MARX, K. O capital: Livro 1.* Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017<sub>b</sub>. p. 255-263.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã:** Feuerbach - a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. Tradução de Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2010. Coleção obra-prima de cada autor.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. *In: MAUSS, M. Sociologia e Antropologia.* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. Cap. Sexta parte, p. 399-422.

MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e seu corpo:** educação e política do corpo. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2009.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e "mente":** novas contradições e desafios do século XXI. 26 ed. Campinas: Papyrus, 2013.

MELO, V. A. D. Esporte. *In: GOMES, C. L. (org.). Dicionário crítico do lazer.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 80-84.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

MINAYO, M. C. D. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 621-626, mar. 2012.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

MOREIRA, W. W.; CHAVES, A. D.; SIMÕES, R. M. R. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 202-212, mai. 2017.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Educação Física, esporte e corporeidade: associação indispensável. In: NISTA-PICCOLO, V. ; MOREIRA, W. W. **Educação Física e Esporte no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016. Parte III.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. Tese (Doutorado em Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

NEIRA, M. G. Educação Física Cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 80-101, jul./dez. 2016.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. Trabalho, sociedade e valor. In: NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8 ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 2012. Cap. 1, p. 41-65. Biblioteca básica de serviço social.

NISTA-PICCOLO, V. ; MOREIRA, W. W. **Educação Física e Esporte no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016.

PRONI, M. W. Brohm e a organização capitalista do esporte. In: PRONI, M.; LUCENA, R. **Esporte: história e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002. Cap. 2, p. 31-61.

REIS, N. S. *et al.* O esporte educacional como tema da produção de conhecimento no periodismo científico brasileiro: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 3, p. 709-724, jul./set. 2015.

SAVIANI, D. Concepção de dissertação de mestrado centrada na ideia de monografia de base. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 159-168, 2º semestre, 1991.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 7969-7987, jul./set. 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEDUC-RS. **Referencial curricular: Lições do Rio Grande**. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, v. I, 2009. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_voll.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf). Acesso em: 06 jul. 2020.

SILVA, T. T. D. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUZA, J.; MARCHI JÚNIOR, W. Por uma gênese do Campo da Sociologia do Esporte: cenários e perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 45-70, abr./jun. 2010.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola". **Movimento**, Porto Alegre, v. III, n. 5, p. 4-17, 2º Semestre 1996.

VEBLER, T. B. **A Teoria da Classe Ociosa: Um estudo econômico das instituições**. Tradução de Olívia Krähenbühl. São Paulo: Ática, 1974. Coleção: Os pensadores.

WEBER, M. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Martin Claret, 2004.