

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Felipe Francisco Insfran

O texto escolar Metodologia do Ensino de Educação Física: compêndio ou manual didático? Uma análise de suas proposições para o trabalho didático na Educação Física escolar

CAMPO GRANDE, MS

2023

Felipe Francisco Insfran

O texto escolar *Metodologia do Ensino de Educação Física*: compêndio ou manual didático? Uma análise de suas proposições para o trabalho didático na Educação Física escolar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Faculdade de Educação, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito.

CAMPO GRANDE, MS

2023

INSFRAN, Felipe Francisco.

Análise das proposições do texto escolar Metodologia do Ensino de Educação Física (1992): compêndio ou manual didático?

Trabalho de Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, 2023.

Orientadora: Silvia Helena Andrade de Brito

1. Educação Física. 2. Trabalho didático. 3. Pedagogia crítico-superadora história da educação. I. INSFRAN, Felipe Francisco. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande. III. Análise das proposições do texto escolar Metodologia do Ensino de Educação Física (1992): compêndio ou manual didático?

Felipe Francisco Insfran

Análise das proposições do texto escolar *Metodologia do Ensino de Educação Física* (1992): compêndio ou manual didático?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: 1 - História, Políticas, Educação.

Campo Grande, MS, 30 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Silvia Helena Andrade de Brito (Presidente)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^ª. Dr^ª. Carla Villamaina Centeno (Membro titular)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. André Malina (Membro titular)

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Dirceu Santos Silva (Membro titular)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^ª. Dr^ª. Carina Elisabeth Maciel (Membro titular)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dedico a minha mãe, Maria Regina Francisco (*in memoriam*).
Lembro que foi a primeira pessoa a chorar de alegria quando
passei na seleção da faculdade, com certeza a primeira no
mestrado e, agora, garanto que está chorando de alegria, ao me
ver concluir mais uma etapa.

AGRADECIMENTOS

Pensei em escrever os agradecimentos separados, mas isso não faria o menor sentido diante da minha perspectiva de mundo. Acredito que cheguei a esta etapa graças a um grupo de pessoas que sempre esteve comigo e, de certa forma, todos estão juntos nesta trajetória.

Não poderia deixar de começar agradecendo à minha orientadora, Silvia Helena Andrade de Brito, pelas orientações diárias, autonomia e pela delicadeza de ajustar o rumo desta pesquisa para que eu me sentisse ainda mais confortável. Essa orientação foi uma das mais desafiadoras para mim, não pela Silvia, mas por dois motivos. Primeiramente, desde 2010 sou orientado; já são 13 anos decorridos. Sei que tenho muito a aprender, mas a ansiedade pelo término eventualmente pesa.

Em segundo lugar, o desafio foi ampliado devido ao caos que enfrentamos durante os três anos do programa. Lidar com a Covid, ter um presidente que desacreditou da ciência e ver as consequências dessa descrença colocando vidas em risco, algumas delas perdidas, não foi fácil.

Por outro lado, também compartilhamos momentos incríveis que aliviaram essa jornada. Destaco o nascimento do Felipinho, carinhosamente chamado de Bolachinha, e a incansável luta pela democracia. Mesmo com a mudança para orientações semipresenciais, você, Silvia, nunca deixou de me transmitir segurança e carinho, tanto com relação à Bella quanto ao Felipinho. Seu comprometimento, disciplina e ênfase na importância da ciência foram transmitidos através da tela de maneira inabalável.

Houve momentos em que pensei que não havia mais nada a aprender como aluno, mas como diz o ditado, "nunca é tarde para aprender". Silvia, assim como André, Ângela, Finocchio e Carla, sua sensibilidade, espírito de luta revolucionária e cuidado pelo próximo foram elementos mais do que importantes. Você é o leme, o cerne desta tese e, sem dúvida, está marcada para sempre em minha vida. Só tenho a agradecer.

E se hoje estou plenamente preparado para defender esta tese de doutorado, é graças a você, meu pai, Luiz Miranda Insfran, que esteve ao meu lado desde sempre. Você me ofereceu apoio emocional e estrutural, não apenas financeiramente (isso nem precisa ser mencionado), mas também por meio dos valores de amizade, honestidade, carinho e amor pelo filho, que moldaram minha personalidade e, de certa forma, são reflexo da sua.

Crescer na zona sul, na periferia da cidade de pedras, jogar bola, soltar pipa na quebrada do Jd. São Luiz, ficar no bar do Sr. Antônio e assistir aos jogos do Glorioso

Praiano na Vila Belmiro, Pacaembu e Morumbi ao seu lado... isso não tem preço! Talvez a sensibilidade em relação à classe trabalhadora não tenha vindo do meio acadêmico, mas sim da vivência na Gráfica Crisan e das experiências diárias com os trabalhadores. Lembro de cada um deles. Pode ter certeza de que essa tese representa esses momentos. Pai, vou ser sincero, nossa história não caberia em duas pesquisas. Te amo.

Falando em Bolachinha, não posso deixar de agradecer à minha esposa, companheira de vida, Isabella Vieira de Rezende Insfran, e ao meu filho, Felipe. Esta jornada não teria sentido sem você ao meu lado. Viajar pensando no doutorado, ficar acordado até as 2h da manhã para escrever conclusões e revisar capítulos não é fácil, mas tudo se tornou mais doce com sua presença. Você sempre esteve disposta a ajudar e a sonhar comigo e com o Bolachinha em busca de voos mais altos. Querida, te amo.

A família é grande e não se limita a isso. Agradeço aos meus irmãos, Luiz Francisco Insfran e Fernanda Francisco Insfran, por estarem sempre ao meu lado e por cuidarem do Bolachinha quando precisei. Vocês foram essenciais neste momento. Amo vocês.

Aos meus eternos orientadores, André, Ângela e Finocchio, que me acompanham e orientam desde 2010 no mundo da ciência. Mesmo com o passar dos anos, nossos encontros ainda parecem ser na UFMS. Continuamos a rir das mesmas piadas, relembrar os momentos clássicos de Piraputanga, ouvir o melhor da MPB e do samba, e discutir sobre a política e a busca por mudanças. Vocês são os melhores! Um agradecimento especial a Ângela, que, na ausência da dona Maria Regina, me proporcionou o acolhimento materno. De maneira única, você é mãe, protetora e doa-se a todos ao seu redor. Eu sou um desses beneficiados.

Quando menciono Piraputanga, não posso deixar de agradecer aos meus amigos e irmãos, Eduardo Pieretti, Caroline Ortiz, Caroline Maciel, Jennifer Zanela, Carlos Henrique e Henrique Malina. Companheiros, vocês fazem parte desta jornada e estamos sempre juntos! Cada palavra deste trabalho carrega nossa história.

Por último, agradeço às pessoas que não estão diretamente envolvidas, mas que sempre acreditaram em meus estudos e na ciência: William, Ivaldo, tio Eder, Jorge, João Américo, a equipe das escolas onde dou aulas e todos que estão ao lado do Bolacha.

Lembrando os ensinamentos de meu pai, a gratidão e o reconhecimento da solidariedade dos outros nunca são demais. Aquele garoto que brincava de ser professor aos 9 anos, que jogava esconde-esconde até os 16 anos e teve dificuldades em português

durante todo o ensino fundamental II e médio, tornou-se professor, mestre e doutor (quem sabe...). Pois é, pessoal, quem foi que falou que eu não sou um moleque atrevido?

Afinal, quebrar o protocolo e escrever duas páginas de agradecimentos é a minha marca registrada.

RESUMO

A tese apresenta uma investigação do texto escolar denominado *Metodologia do Ensino de Educação Física*. O presente instrumento de trabalho didático, objeto de nossa investigação, pode ser justificado pela sua relevância na área de Educação Física e por apresentar uma proposta teórica da pedagogia crítica-superadora (PCS), abordagem que vai na contramão do conservadorismo e que procura resistir e apresentar uma discussão teórica a partir da ciência da história. O objetivo geral é discutir as possibilidades e limites do texto escolar enquanto instrumento de trabalho didático para o ensino da Educação Física no ambiente escolar. Nossos objetivos específicos são: (1) analisar as propostas que partem da PCS para o ensino da Educação Física escolar, bem como examinar as teses e dissertações que discutiram as proposições da pedagogia crítica-superadora; (2) apresentar e discutir a proposta da PCS, por meio do principal instrumento didático que a mesma coloca à disposição dos professores, o texto escolar *Metodologia do Ensino de Educação Física*; (3) discorrer criticamente sobre o conteúdo teórico do terceiro capítulo do texto escolar *Metodologia do Ensino de Educação Física*; (4) problematizar o texto escolar *Metodologia do Ensino de Educação Física* na sua condição de instrumento do trabalho didático, e responder ao questionamento sobre sua condição de ser um compêndio ou um manual didático. O trabalho tem como referencial teórico-metodológico o marxismo, defendido enquanto método por Marx e Engels. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a leitura do texto escolar em estudo (primeira e segunda edição); e a coleta de outros documentos que nos permitissem problematizar esse instrumento do trabalho didático na Educação Física, ao utilizar a revisão de literatura, a produção historiográfica sobre a Educação Física, entre outros. Como considerações, destacamos que o texto escolar *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado pela primeira vez, em 1992, é a produção mais desenvolvida da teoria marxista na Educação Física e dada as condições históricas, apresentou conceitos revolucionários e inovadores. Enquanto instrumento didático está situado na transição de um compêndio e um manual didático e apresenta sínteses de conteúdos e conceitos da psicologia histórico-cultural e do marxismo. Na sua condição de texto escolar de transição, discute o conceito de cultura corporal e destaca em sua teoria um conceito da fenomenologia, ao afirmar a condição da expressão corporal enquanto linguagem. Embora tenha essas especificidades, o texto escolar corresponde a uma importante publicação, que sistematiza e tem a preocupação de socializar o conhecimento mais desenvolvido pela sociedade em termos de movimento corporal, e continua como referência importante para muitos autores e professores da área.

Palavras-chave: Educação Física; Trabalho Didático; Pedagogia Crítico-Superadora.

ABSTRACT

The thesis presents an investigation of the school text entitled "Teaching Methodology in Physical Education." The current didactic tool, the subject of our research, can be justified by its relevance in the field of Physical Education and for presenting a theoretical proposal of critical-transformative pedagogy (CTP), an approach that goes against conservatism and seeks to resist and engage in a theoretical discussion based on the science of history. The general objective is to discuss the possibilities and limitations of the school text as a didactic tool for teaching Physical Education in the school environment. Our specific objectives are as follows: (1) to analyze the proposals that stem from CTP for the teaching of school Physical Education, as well as to examine the theses and dissertations that discussed the propositions of critical-transformative pedagogy; (2) to present and discuss the CTP proposal, through the main didactic instrument that it provides to teachers, the school text "Teaching Methodology in Physical Education"; (3) to critically discuss the theoretical content of the third chapter of the school text "Teaching Methodology in Physical Education"; (4) to problematize the school text "Teaching Methodology in Physical Education" in its condition as a didactic work instrument and answer the question about whether it is a compendium or a didactic manual. The theoretical-methodological framework of the work is Marxism, advocated as a method by Marx and Engels. The methodological procedures used included the reading of the school text under study (first and second editions); and the collection of other documents that allowed us to problematize this didactic work instrument in Physical Education, using literature review, historiographical production on Physical Education, among others. As considerations, we highlight that the school text "Teaching Methodology in Physical Education," first published in 1992, is the most developed production of Marxist theory in Physical Education, and given the historical conditions, it presented revolutionary and innovative concepts. As a didactic tool, it is positioned in the transition between a compendium and a didactic manual and provides syntheses of content and concepts from historical-cultural psychology and Marxism. In its condition as a transitional school text, it discusses the concept of bodily culture and highlights in its theory a concept of phenomenology, affirming the condition of bodily expression as language. Despite these specificities, the school text corresponds to an important publication that systematizes and aims to socialize the knowledge most developed by society in terms of bodily movement and continues to be an important reference for many authors and teachers in the field.

Keywords: Physical Education; Didactic Work; Critical-Transformative Pedagogy.

RESUMEN

La tesis presenta una investigación del texto escolar denominado *Metodologia do Ensino de Educação Pública* (Metodología de la Enseñanza de la Educación Física). Este instrumento de trabajo didáctico, objeto de nuestra investigación, puede justificarse por su relevancia en el área de la Educación Física y por presentar una propuesta teórica de pedagogía crítica-superadora (PCS), enfoque que va en contra del conservadurismo y busca resistir, y presentar una discusión teórica basada en la ciencia de la historia. El objetivo general es discutir las posibilidades y límites de los textos escolares como herramienta de trabajo didáctico para la enseñanza de la Educación Física en el ámbito escolar. Nuestros objetivos específicos son: (1) analizar las propuestas que provienen de la PCS para la enseñanza de la Educación Física en la escuela, así como examinar las tesis y disertaciones que discutieron las propuestas de la pedagogía crítica-superadora; (2) presentar y discutir la propuesta del PCS, a través del principal instrumento didáctico que pone a disposición de los docentes, el texto escolar Metodología para la Enseñanza de la Educación Física; (3) discutir críticamente el contenido teórico del tercer capítulo del texto escolar Metodología de la enseñanza de la educación física; (4) problematizar el texto escolar Metodología de la Enseñanza de la Educación Física en su condición de instrumento de trabajo didáctico, y responder a la pregunta sobre su condición de compendio o manual didáctico. La obra tiene como referente teórico-metodológico el marxismo, defendido como método por Marx y Engels. Los procedimientos metodológicos utilizados fueron la lectura del texto escolar objeto de estudio (primera y segunda edición); y la recopilación de otros documentos que permitieron problematizar este instrumento de trabajo didáctico en Educación Física, utilizando revisión de literatura, producción historiográfica sobre Educación Física, entre otros. Como consideraciones, destacamos que el texto escolar *Metodologia do Ensino de Educação Pública*, publicado por primera vez en 1992, es la producción más desarrollada de la teoría marxista en Educación Física y, dadas las condiciones históricas, presentó conceptos revolucionarios e innovadores. Como instrumento didáctico, se sitúa en la transición entre un compendio y un manual didáctico y presenta síntesis de contenidos y conceptos de la psicología histórico-cultural y del marxismo. Como texto escolar de transición, discute el concepto de cultura corporal y destaca en su teoría un concepto de fenomenología, al afirmar la condición de expresión corporal como lenguaje. Aunque tenga estas especificidades, el texto escolar corresponde a una publicación importante, que sistematiza y se preocupa por socializar los conocimientos más desarrollados por la sociedad en materia de movimiento corporal, y continúa como una referencia importante para muchos autores y docentes del área.

Palabras clave: Educación Física; Trabajo Didáctico; Pedagogía Crítica-Superadora.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDE - Associação Nacional de Educação
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBCE - Colégio Brasileiro de Ciência e Esporte
- CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação
- CFE-MEC - Conselho Federal de Educação – Ministério da Educação
- CELAFISCS - Centro de Estudos Laboratório Aptidão Física São Caetano do Sul
- COMUNA - Projeto Social de Extensão da Comunidade Universitária Acadêmica do Departamento de Educação Física/UFMS
- CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
- CUT - Central Única dos Trabalhadores
- EF – Educação Física
- ETHNÓS - Grupo Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte
- EXNEEF - Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
- FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- JOV - Juventude Operaria Católica
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LDP-EF - Livro Didático Público de Educação Física
- LEPEL - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
- OTD – Organização do Trabalho Didático
- PHC – Pedagogia Histórico-Crítica
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNLD - Programa Nacional de Livros Didáticos
- PT - Partido dos Trabalhadores
- SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
- SEMED - Secretaria Municipal de Educação
- SED MS – Secretária Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Texto escolar <i>Jogos para todo o ano: primavera, outono, inverno e verão</i>	155
Figura 2 - Texto escolar <i>Jogos para todo o ano: primavera, outono, inverno e verão</i>	156
Quadro 1 - Textos escolares para a disciplina Sociologia, produzidos por Delgado de Carvalho, no Colégio Pedro II - 1931 a 1938.....	34
Quadro 2 - Trabalhos acadêmicos que se referem à PCS, por ano, local, tipo de pesquisa/levantamento de dados e visão do autor sobre a proposta da PCS - 2013 a 2020.....	40
Quadro 3 - Relação dos objetivos dos jogos para o 1º ciclo de escolarização, tomando como referência o texto escolar do Coletivo de Autores (1992).....	92
Quadro 4 - Relação dos objetivos dos jogos para o 2º ciclo de escolarização, tomando como referência o texto escolar do Coletivo de Autores (1992).....	148
Quadro 5 - Relação dos objetivos dos jogos para o 3º ciclo de escolarização, tomando como referência o texto escolar do Coletivo de Autores (1992).....	93
Quadro 6 - Relação dos objetivos do futebol, tomando como referência o texto escolar do Coletivo de Autores (1992).....	94
Quadro 7 - Relação dos objetivos da aula de ginástica, tomando como referência o texto escolar do Coletivo de Autores (1992).....	97
Quadro 8 - Relação das falas dos autores no posfácio do texto escolar do Coletivo de Autores (2012).....	119
Quadro 9 - Comentário dos autores no posfácio do texto escolar do Coletivo de Autores (2012).....	123
Quadro 10 - Textos escolares e compêndios de Arthur Higgins, para Ginástica.....	148
Quadro 11 - Textos escolares e compêndios de Educação Física, que circularam no Brasil - 1855 a 1909.....	149
Quadro 12 - Informações sobre os autores de textos escolares de Educação Física - 2º metade do séc. XIX aos anos 1910.....	150
Quadro 13 - Relação de autores e textos escolares utilizados em Campo Grande/MS, tomando como referência Insfran (2018).....	153

Quadro 14 - Relação dos livros investigados e suas características, tomando como referência Insfran (2018).....	154
Quadro 15 - Principais elementos investigativos do texto escolar do Coletivo de Autores (1992).....	158
Quadro 16 - Síntese das referências e discussões centrais dos capítulos do texto escolar do Coletivo de Autores (1992).....	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. Objetivos geral e específicos.....	19
2. Problematização.....	20
3. Metodologia.....	25
3.1 A organização do trabalho didático na escola moderna.....	28
3.2 A escola moderna: do uso dos clássicos à produção dos compêndios e manuais didáticos.....	31
Partes do trabalho.....	36
Seção 1: A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA RETRATADA EM TRABALHOS ACADÊMICOS, A PARTIR DA PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA.....	38
Seção 2: O TEXTO ESCOLAR <i>METODOLOGIA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA</i>.....	67
2.1 O surgimento do movimento renovador na Educação Física e sua importância para a produção do Coletivo de Autores.....	67
2.1.1 As perspectivas e lideranças do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.....	73
2.2 O texto escolar <i>Metodologia do Ensino de Educação Física</i>	78
2.2.1 Apresentação do texto escolar e dos seus fundamentos.....	80
2.2.2 Análise do posfácio.....	102
2.2.3 Análise das falas: pontos divergentes e convergentes.....	112
Seção 3: OS CONCEITOS DE <i>CULTURA CORPORAL</i> E A <i>EXPRESSÃO CORPORAL COMO LINGUAGEM: PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA, POSSIBILIDADES E LIMITES</i>.....	128
3.1 O capítulo três do texto escolar <i>Metodologia do Ensino da Educação Física</i> em questão.....	128
3.2 A expressão cultura corporal: ponto de discórdia ou uma categoria específica da Educação Física?.....	135
3.3 A cultura corporal e as problematizações.....	138
3.4 A expressão corporal como linguagem e a sua problemática.....	143
Seção 4: O TEXTO ESCOLAR “<i>METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA</i>” COMO SUPORTE MATERIAL PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: COMPÊNDIO OU MANUAL DIDÁTICO?.....	147
4.1 Compêndios e manuais didáticos na Educação Física.....	147
4.2 O texto escolar <i>Metodologia do Ensino de Educação Física</i> (1992): compêndio ou manual didático?.....	157
4.3 Considerações e análises das referências e notas bibliográficas.....	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	182
REFERÊNCIAS.....	187

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, a prática foi compreendida como o elemento que determina a escolha do referencial epistemológico, o objeto e os caminhos das discussões na pesquisa. Dessa maneira, por um lado, as práticas do campo acadêmico: estudos das disciplinas da área, projetos de pesquisa e extensão, grupos de estudos, congressos e encontros acadêmicos; por outro lado, a prática profissional na área escolar, com as discussões em sala de aula, a prática da Educação Física, formações continuadas, entre outras questões do cotidiano da educação básica, foram fatores determinantes para o desenvolvimento da presente tese.

O marxismo foi o referencial que utilizamos nesta tese, e a prática foi considerada como processo histórico e materialista. A consciência do homem e a sua relação com o mundo só existem a partir de uma prática, do trabalho humano. Segundo Marx e Engels (2007), o homem se diferencia do animal pela capacidade de transformar a natureza por meio do trabalho humano. O trabalho humano, prática do homem, corresponde a um elemento que permite a construção e as relações do homem com o mundo, com a economia, política, cultura, entre outros.

Sou professor no ensino público e atuo na educação básica há 10 anos, porém, desde 2010 estive na condição de colaborador em projetos de extensão e pesquisa vinculados à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na área de Educação Física: tratava-se dos projetos COMUNA e PIBID. O projeto COMUNA foi desenvolvido nos anos de 2010 e 2011 e tinha como referencial teórico a pedagogia crítico-superadora (PCS). O PIBID foi desenvolvido no ano de 2012-2013, e como referencial teórico, foi utilizado a pedagogia histórico-crítica (PHC).

Atuo na educação pública e desenvolvo aulas de Educação Física fundamentadas na PHC e na PCS, e no livro "Matriz Metodológica Crítica para o Ensino do Esporte" (MALINA et al., 2017). A partir dessas referências teóricas, realizo discussões com os alunos a partir da história, reconhecendo o desenvolvimento histórico dos movimentos corporais e os seus objetivos a partir do atual modelo de sociedade, o capitalismo.

Este breve relato é necessário para entender como o objeto da pesquisa surgiu. O objeto foi pensado para refletir sobre todo um trabalho que começou na graduação, continuou no mestrado e atualmente continua nas aulas desenvolvidas na educação pública. Ambos os projetos, grupos de estudos, monografias e dissertações foram desenvolvidos a partir da ciência da história, tendo como *locus* a escola e a educação

pública.

O objeto da pesquisa é o texto escolar "Metodologia do Ensino de Educação Física" (Coletivo de Autores), lançado em 1992 pela Editora Cortez, na Coleção: Magistério 2º Grau - Série Formação do Professor. Denominamos esse livro como um texto escolar a partir do momento em que a obra foi pensada para a formação de professores (ALVES, 2015). A proposta foi discutir o instrumento de trabalho didático mais desenvolvido em termos de marxismo e de ensino crítico na Educação Física. O texto escolar do Coletivo de Autores (1992) foi escolhido por ser um dos únicos textos escolares que discute a abordagem nessa perspectiva na área da Educação Física e pela sua relevância enquanto produção da área, tanto nos ambientes acadêmicos como escolares.

Sobre o texto escolar, que é objeto desta tese, "Metodologia do Ensino de Educação Física", foi estruturado por um conjunto de intelectuais da área para a qual foi dirigido, intitulando-se o Coletivo de Autores, publicado pela primeira vez em 1992. O texto escolar foi produto de um movimento renovador mais amplo da Educação Física, integrado por vários autores, destaca-se Vitor Marinho de Oliveira, com o livro "O que é Educação Física", publicado em 1983, e João Paulo Subirá Medina, com o livro "A educação física cuida do corpo e 'mente'", publicado no ano de 1982. Esse movimento tinha como objetivo romper com o tradicionalismo e discutir a Educação Física por um lado não positivista e biologicista.

O texto escolar foi destinado, inicialmente, para a educação de 2º grau, habilitação para a formação de professores. A ideia inicial dos autores era desenvolver uma metodologia para os professores do magistério; no entanto, devido às poucas referências em Educação Física para as universidades e às discussões críticas para a área, em termos sociológicos, pedagógicos e históricos, o Coletivo de Autores passou a ser utilizado no ensino da formação inicial na graduação. Consideramos a importância do texto escolar em questão pelo seu recorte epistemológico. Os autores defendem a relevância do marxismo por entenderem que é uma ciência que trata de responder, desvelar as contradições do capitalismo e propor uma nova forma de produção e de relações humanas. Nesse sentido, consideramos a necessidade de discutir as principais questões apontadas por Karl Marx.

Ressaltamos, a partir do referencial epistemológico adotado, que o ensino do conhecimento partindo da história permite o entendimento das relações sociais que se

desenvolveram na sociedade. A PCS representa no cenário educacional uma proposta teórica relevante para uma educação crítica, democrática e humana.

A seguir, apresentaremos os objetivos geral e específicos da pesquisa, a problematização, a relevância do estudo e a metodologia. Discutiremos como delimitamos cada objetivo e como eles se articulam com cada ponto da pesquisa. A problematização da pesquisa será destacada a partir do desenvolvimento histórico da Educação Física escolar e as propostas que surgem a partir das mudanças sociais. A relevância social da pesquisa se caracteriza a partir da necessidade de superação social e de uma educação democrática e humana, que vai na contramão de uma educação conservadora e antidemocrática. Na metodologia, faremos a exposição do referencial teórico e apresentaremos como o materialismo histórico foi estruturado e como a Organização do Trabalho Didático (OTD) foi importante para o conhecimento da escola moderna.

Objetivos geral e específicos

As discussões levantadas até o momento são importantes para estruturarmos os principais elementos do objeto de estudo. Os objetivos são importantes para alcançarmos questões específicas do objeto da pesquisa.

O objetivo geral foi discutir se o texto escolar do Coletivo de Autores (1992) é um manual didático, um compêndio ou se ele está no processo de transição entre esses dois instrumentos didáticos. Partimos do pressuposto de que o texto escolar, enquanto elemento didático, historicamente sofreu alterações em termos de estrutura e de conteúdo. Além disso, ao considerarmos a relevância do texto escolar do Coletivo de Autores (1992) para a Educação Física, se fez necessário investigar o texto e analisar os seus fundamentos e objetivos.

Os objetivos específicos serão discutidos no trabalho para alcançarmos o objetivo geral. Discutiremos os fundamentos e as principais questões levantadas pelos autores do texto escolar. Além disso, destacaremos as principais mudanças ocorridas na Educação Física a partir de 1980, com ênfase no movimento renovador. Dessa forma, temos os seguintes objetivos específicos:

- Destacar os limites e possibilidades da PCS, a partir da análise de investigações acadêmicas centradas em reflexões sobre a utilização da PCS.

- Discutir as propostas da PCS, seus antecedentes históricos e matriz teórico-metodológica.
- Desvelar as formas de utilização e o conteúdo do texto escolar "Metodologia do Ensino de Educação Física" (1992), com ênfase nas categorias utilizadas em seu terceiro capítulo: cultura corporal e a expressão corporal como linguagem.
- Analisar o texto escolar "*Metodologia do Ensino de Educação Física*" (1992) como suporte material para a organização do trabalho didático: compêndio ou manual didático?

Problematização

Neste momento, realizaremos um debate por meio de autores da Educação Física acerca do desenvolvimento da disciplina escolar e de suas abordagens teóricas. Após essa questão, identificaremos os pontos levantados por cada uma e por que o Coletivo de Autores (1992) corresponde como uma das melhores alternativas para discutir uma proposta crítica para a Educação Física.

Levantar problemáticas da sociedade, a partir da ciência da história, é um momento importante para compreendermos que as contradições do capitalismo afetam a humanidade e, como consequência, geram as desigualdades sociais, exclui a classe trabalhadora das estruturas sociais, tais como moradia, transporte, alimentação, saúde, educação, lazer, cultura, entre outros. No que diz respeito à educação, em especial à Educação Física, esse entendimento é importante para problematizarmos a disciplina em ambiente escolar.

O movimento corporal, em especial o ato físico, se desenvolve a partir da pré-história e das primeiras necessidades humanas. Dessa forma, os movimentos, gestos e técnicas de locomoção surgem pela necessidade do ser humano se alimentar, abrigar-se e hidratar-se. Por exemplo, para se alimentar, é preciso caçar seu alimento. Esse ato exige movimentos físicos de locomoção, como correr, nadar, lançar, saltar, arremessar, etc. (MARINHO, 2004).

Ainda para o autor, na história da humanidade, não podemos definir um marco da origem da sistematização da Educação Física, já que muitos povos nos antecederam: as comunidades primitivas, as sociedades de classes (egípcios, fenícios, incas, maias, astecas, gregos, romanos, chineses, indianos, entre tantas outras civilizações) que já desenvolviam e sistematizavam seus movimentos com diversos objetivos: defesa (luta), lazer (jogos), meditação (ioga), entre outros.

Marinho (2004) reconhece que a Educação Física ressurgiu de forma sistematizada no século XIX. A sistematização da ginástica passou a ser uma necessidade para atender os trabalhadores, que ficavam em uma única posição ao desenvolver seu trabalho, o que gerava problemas posturais. Dessa maneira, os métodos ginásticos eram utilizados como uma forma de ajudar na saúde corporal do trabalhador. A Educação Física passou a ser parte da educação na sociedade, praticada por um número cada vez maior de pessoas.

Atualmente, o predomínio das aulas de Educação Física está enfatizado de forma técnica e esportivista. Os movimentos mecanizados e automatizados, reproduzidos pelos professores, reduzem a capacidade de raciocínio e criatividade do aluno. A Educação Física acompanhou a tendência educacional do tecnicismo¹ dos anos de 1960.

O predomínio das formas técnicas e mecânicas pode ser comparado com a pedagogia bancária apresentada por Freire (1987), já que não se considera o conhecimento e a bagagem cultural dos alunos. A educação deve ser um diálogo libertário, pois mesmo as pessoas não alfabetizadas têm cultura, e quando o educador consegue fazer a mediação com a cultura dos alunos, estabelece um diálogo para que os novos conhecimentos sejam adquiridos.

O modo mecânico e automatizado da Educação Física escolar é decorrente do seu processo histórico no Brasil. Segundo Castellani Filho (1991), a história da Educação Física no Brasil é complexa e está alinhada à política educacional de cada governo. Em cada período político, há um objetivo para a Educação Física.

No Brasil, no século XIX, em seu processo de introdução na sociedade, a Educação Física contou com a contribuição de vários setores diferenciados: os colonos, imigrantes, militares, etc. Em diferentes momentos históricos, houve também objetivos distintos: proporcionar o lazer, a formação corporal e a disciplina, com a utilização dos jogos, exercícios físicos, recreações e competições.

Segundo Azevedo (2009), a Educação Física no Brasil se introduz por influências militares. Nas primeiras escolas superiores, a preparação dos instrutores de Educação Física ocorre pelo meio militar, e como forma de ensino, predominavam os métodos ginásticos introduzidos pelo método alemão, posteriormente substituídos pelo método francês.

¹ Para ver mais informações sobre o tecnicismo, ver Saviani (2008) e a tendências educacionais.

Marinho (2010) destaca que a escola alemã teve duas grandes manifestações: a primeira foi a artístico-rítmico-pedagógica, com a integração das artes no campo da Educação Física, como dança, teatro e música, que contribuíram para uma nova concepção de exercícios físicos. A escola francesa foi assinalada por três orientações: a científica, integradora, com exercícios de senso pedagógico e a técnico-pedagógica, representada por uma ginástica natural.

Segundo Marinho (2010), durante o século XIX, a Educação Física foi introduzida nas escolas devido aos benefícios à saúde proporcionados pelos exercícios físicos. Finocchio (2013) reconhece que a corte portuguesa no Brasil teve influência na introdução da ginástica no país, com o objetivo de preparar os oficiais e sistematizar a esgrima como forma de preparo físico.

A Educação Física brasileira foi influenciada por militares e pelos métodos ginásticos, como já mencionado. As aulas dessa disciplina nas escolas tiveram sua introdução com o objetivo de preparar o corpo por meio da ginástica. Finocchio (2013) destacou que, no Colégio Pedro II, Guilherme Luiz de Taube, ex-capitão do Exército Imperial, foi o primeiro mestre de ginástica da instituição escolar.

Azevedo (2009) afirma que o crescimento do esporte na Educação Física brasileira ocorreu após a II Guerra Mundial e o fim do Estado Novo. O esporte tornou-se um dos fenômenos culturais predominantes nas escolas. Para o Coletivo de Autores (1992), a influência do esporte no sistema escolar foi tão impactante que o esporte "na" escola, e não "da" escola, como conteúdo predominante na Educação Física escolar, passou a ser o centro da discussão.

No que diz respeito à formação na educação superior, Azevedo (2009) reconheceu que a primeira escola de graduação em Educação Física superior foi criada em 1939 para civis, denominada Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Essa escola teve forte influência dos militares, que estiveram na direção da escola por quatro gestões. Nesse sentido, eles elaboraram um currículo com base no curso de Educação Física do exército. Predominava o método ginástico francês, com um caráter técnico-desportivo e biológico.

Com o desenvolvimento da sociedade no final da ditadura militar, a partir da década de 1980, e de um novo panorama político, a Educação Física e o esporte passaram a ser criticados por alguns autores como Vitor Marinho, João Medida, Celi Taffarell, Elenor Kunz, Lino Castellani Filho, entre outros.

Segundo Darido (2001), a partir dos anos 1980, surgiram novos livros e artigos que criticaram as características até então predominantes na área, com a elaboração de propostas e pressupostos que enfatizaram conteúdos que abordavam a Educação Física com um caráter mais pedagógico, mais próximo da realidade educacional escolar.

Para Azevedo (2009), por mais que consideremos um marco para a Educação Física brasileira, é importante destacar que as referências publicadas nos anos 1980 não abalaram e não foram suficientes para romper com o tecnicismo e esportivização na educação escolar. Nos anos de 1980, surgiram textos importantes com uma produção crítica relacionada às perspectivas tecnicistas de uma Educação Física mecanizada e com ênfase no esporte, mas isso não rompeu completamente o padrão dominante.

De acordo com Darido (2001), as abordagens pedagógicas de maior impacto surgiram a partir da década de 1980, sendo: psicomotricidade, construtivista, desenvolvimentista, humanista, crítico-superadora e crítico-emancipatória. Consideramos que essas abordagens, embora na maioria critiquem a Educação Física técnica e biológica, não discutiram na mesma perspectiva teórica e apresentaram características específicas para a Educação Física.

Na área de Educação Física, destacamos as duas abordagens com maior relevância para a área, consideradas críticas: a abordagem crítico-emancipatória e a PCS. Os autores trazem uma proposta baseada na fenomenologia e no marxismo, respectivamente, como forma de interpretação do mundo.

Na abordagem da psicomotricidade, a criança aprende e desenvolve seu processo cognitivo, afetivo e psicomotor, pela qual visa desenvolver a formação integral do aluno. Na perspectiva construtivista, segundo Darido (2001), seu objetivo é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo. João Batista Freire é o precursor dessa abordagem, e como característica fundamental, destaca que os jogos e a construção de conhecimento são realizados a partir deles. Dessa forma, o professor deve respeitar a bagagem cultural do aluno para desenvolver as aulas com base nos princípios dos jogos.

O modelo desenvolvimentista tem como precursor o professor Go Tani. Segundo Darido (2001), a abordagem é direcionada para alunos de quatro a quatorze anos e busca principalmente o desenvolvimento motor do aluno. Nessa abordagem, o desenvolvimento motor, fisiológico, cognitivo e social deve ser alcançado por meio do movimento. A habilidade motora é um dos elementos centrais da abordagem. Go Tani destaca que, por meio do desenvolvimento motor, o aluno pode se adaptar aos problemas do cotidiano. A

abordagem desenvolvimentista destaca duas habilidades, as habilidades básicas e complexas. As habilidades básicas são classificadas como locomotivas, manipulativas e de estabilização. As habilidades específicas estão relacionadas aos jogos, esportes e danças.

O precursor da pedagogia humanista é o autor Vitor Marinho de Oliveira, proposta no livro Educação Física Humanista (1985). Segundo Marinho (1985), essa abordagem situa os objetivos de uma educação integral. O conteúdo é um instrumento nas relações interpessoais e facilita o desenvolvimento da criança. A abordagem destaca o jogo, o esporte, a dança e a ginástica como os conteúdos mediadores para alcançar os objetivos educacionais. O professor é considerado agente educador que orienta a aprendizagem e proporciona o crescimento pessoal dos alunos. A abordagem humanista considera que o aluno tem uma participação prática social e, a partir dessa questão, tem como um dos princípios contribuir para a ampliação da consciência social e crítica dos alunos.

A abordagem crítico-emancipatória tem como precursor Elenor Kunz, que se inspirou na pedagogia de Paulo Freire. A proposta de Kunz (2006) parte de uma concepção de movimento denominada dialógica, e o ensino do conhecimento deve partir da comunicação. Essa ação deve esclarecer e racionalizar o processo educacional.

A abordagem crítico-emancipatória visa formar sujeitos críticos e autônomos para a transformação da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentado no desenvolvimento de três competências: a competência objetiva, a competência social e a competência comunicativa (KUNZ, 2006).

Kunz (2006) entende o esporte como uma falsa ideologia na escola e destaca seu caráter mecanizado e padronizado, que não tem criticidade e segue um modelo alienante. A abordagem crítica-emancipatória tem o objetivo de desvelar essas falsas ilusões criadas pelo esporte. Segundo o autor, é por meio de um processo de reflexão e ação que os alunos tomam consciência de que o esporte nada mais é do que uma invenção social e não um fenômeno natural, pois, sendo a escola uma instituição socialmente construída na moderna sociedade industrial, acaba que reproduz as ideologias e a imagem do homem e do mundo propostos por este modelo social.

Dessa forma, a abordagem em questão visa à formação de um sujeito crítico e emancipado, pois os alunos não precisam apenas reproduzir movimentos, mas também devem ser incentivados a compreender os fenômenos e contextos que permeiam a sociedade e a questionar as manifestações corporais presentes em seu contexto

sociocultural.

A PCS se destaca pelo seu caráter revolucionário na compreensão do mundo. Embora a abordagem crítico-emancipatória tenha a intenção de libertar as falsas ilusões criadas pela sociedade, destaque para o esporte, ela não traz como proposta de mundo a transformação e a superação social. Não faremos uma síntese completa da PCS neste momento, pois isso será abordado ao longo do trabalho.

Este estudo tem relevância social, pois apresenta uma discussão científica que vai na contramão de uma Educação Física que, em sua história, permanece especializada, técnica e esportiva. É importante apresentar no campo acadêmico, no ambiente profissional e para a sociedade em geral que existem propostas que resistem a uma educação técnica e conservadora.

Desta forma, planejamos contribuir para a construção de um saber crítico, criativo, social e, portanto, coletivo, que desenvolva a emancipação humana. A mudança no cenário da Educação Física ocorrerá em etapas e mediante pesquisas como esta, que criam a possibilidade de gerar novas contribuições para as produções e práticas escolares.

3. METODOLOGIA

Como já apresentamos, a prática é uma parte da metodologia que compõe este trabalho. Dessa forma, realizaremos um detalhamento da perspectiva teórico-metodológica que embasou o presente trabalho, incluindo as categorias de método, como contradição, historicidade, entre outras.

Após a apresentação das categorias, faremos uma exposição de como elas aparecerão no corpo do texto e na análise dos dados levantados a partir da revisão de literatura e do texto escolar do Coletivo de Autores (1992). O referencial teórico não está destacado apenas na análise, mas também como perspectiva de mundo, perspectiva de mudanças na educação básica e de contribuições para uma transformação do modo de produção capitalista.

Após a apresentação da perspectiva teórica-metodológica, apresentaremos um detalhamento dos procedimentos metodológicos utilizados para o acesso aos dados empíricos: busca em banco de dados, busca em arquivos, busca em bibliotecas etc. Apresentaremos como realizamos nossa revisão de literatura, quais os parâmetros que utilizamos para o levantamento das obras, assim como a justificativa.

O referencial epistemológico que embasa a pesquisa é o marxismo. Justificamos

a escolha como perspectiva teórica por representar uma teoria que historicamente materializou um conhecimento científico com base concreta a partir da ciência da história e que propõe uma superação da sociedade capitalista, um modelo de sociedade dividida em classes sociais e que preza o lucro acima das relações humanas. O marxismo nos instiga a lutar por uma sociedade mais justa, na qual todos possam participar efetivamente de suas estruturas sociais: educação, transporte, alimentação, lazer, habitação, entre outros.

Na história, Marx e Engels escreveram inúmeras obras com o objetivo de desvendar as contradições do modo de produção capitalista e propor caminhos para a sua superação. A partir dessa questão, destacamos três obras clássicas dos autores como nossa referência teórica. Os livros são: "O Capital" (MARX, 2013); "Manifesto Comunista" (MARX; ENGELS, 2005) e "A Ideologia Alemã" (MARX; ENGELS, 2001). A ideia não é esgotar a discussão de cada livro, mas sim buscar em sua gênese o melhor caminho para debater a trajetória da pesquisa.

O materialismo histórico é uma concepção teórico-científica que surge a partir da crítica ao pensamento burguês. O materialismo histórico é uma ciência prática e revolucionária que surgiu de uma base material concreta. Dessa maneira, rompeu com o materialismo de Feuerbach e com a ideologia hegeliana, mas ao mesmo tempo, incorporou o que havia de mais avançado na filosofia alemã (MARX; ENGELS, 2001).

Para romper com o idealismo de Hegel, Marx e Engels (2013) partem da base concreta e de algumas premissas. Nesse sentido, afirmam que toda historiografia deve partir da base natural e das transformações dos homens, que ocorrem por meio da história. Dessa forma, reconheceram que a primeira premissa da existência da história humana é a existência dos seres vivos.

Segundo Marx e Engels (2013), o limite do idealismo e das concepções históricas, pré-materialismo histórico, é a omissão das relações reais, pelas quais se limitam no reconhecimento de grandes fatos históricos e políticos, o que exclui a relação do indivíduo com a natureza. No materialismo histórico, o reconhecimento concreto da sociedade se dá a partir do reconhecimento da história do homem, das condições de existência, propriedade e trabalho.

Marx e Engels (2013) reconheceram que o pensamento da classe dominante é aquele que predomina na estrutura da sociedade. A classe dominante detém os meios de produção e também é dominante no plano da ideologia: seus pensamentos determinam a forma de pensar e agir do intelectual. Historicamente, como forma de oposição à classe

dominante, surgem outras classes sociais com interesses diferentes. Chama-se a atenção para a criação da propriedade privada que, historicamente, é uma forma de subordinação do ser humano à divisão do trabalho, conforme discutido por Marx e Engels (2013). O indivíduo que não possui propriedade é obrigado, na sociedade capitalista, a vender sua única propriedade, sua força de trabalho.

Karl Marx e Friedrich Engels reafirmam, assim, como é importante na metodologia da pesquisa que toda investigação deve partir da base material concreta e do seu desenvolvimento histórico. Assim, não podemos analisar a Educação Física como um fato isolado, mas sim como uma área que se desenvolve historicamente a partir de uma certa base material, está inserida dentro desta totalidade e, portanto, atende às suas necessidades enquanto modo de produção.

Por isso, investigamos em trabalhos acadêmicos, como o Coletivo de Autores (1992), como foi discutido no ambiente escolar nas aulas de Educação Física. É importante o reconhecimento da área como disciplina escolar, que se desenvolve historicamente e, a partir do movimento humano, se materializa nos currículos e nos documentos prescritivos educacionais. Defendemos uma Educação Física integral, que seja compreendida como parte da totalidade social e não apenas por meio de sua forma específica.

Consideramos que a partir do ensino das técnicas do movimento humano é possível promover uma reflexão crítica do aluno, com o modo de produção capitalista como base material e social. Nesse sentido, o aluno deve apreender o conhecimento da Educação Física a partir de sua realidade concreta. É necessário compreender as contradições da sociedade e discuti-la a partir da Educação Física. Essa discussão é importante para o reconhecimento das necessidades de mudanças e revolução no atual modelo econômico e político.

Para a próxima seção, apresentaremos nossa categoria principal de análise, a organização do trabalho didático. Essa parte do trabalho é importante para compreender como a escola moderna foi pensada, a partir do século XVII, por Comenius, e como se constituiu historicamente até chegarmos ao momento histórico em que se encontra nosso objeto, o texto escolar “Metodologia do Ensino de Educação Física”, que surgiu a partir do movimento renovador dos anos 1980, mas foi publicado no início dos anos 1990.

3.1 A organização do trabalho didático na escola moderna

A organização do trabalho didático (OTD) tem em vista discutir a escola moderna a partir de uma categoria elaborada por Gilberto Luiz Alves (2005; 2015), que ganhou espaço na discussão acadêmica no final dos anos 1990. Parte do estudo do projeto mais bem delineado do que seria a escola moderna, pensada por Comenius no século XVII, com o objetivo de atender às necessidades da nova sociedade que surgia, a sociedade capitalista, com a intenção de universalizar a educação em seu interior.

A discussão da figura do professor e dos instrumentos didáticos foi compreendida, nessa pesquisa, como marco inicial da escola moderna. Sobre essa questão, a discussão levantada por Alves (2010), Centeno (2010) e Brito (2015) será o leme do diálogo. O entendimento da escola moderna será mediado pelo primeiro momento da origem do capitalismo, o período da manufatura. Esse período corresponde ao ponto-chave para compreendermos o desenvolvimento da escola moderna e a figura do professor.

A forma do capital que iremos destacar, para entendermos a OTD, é a manufatura. Esse modelo de produção do capitalismo, segundo Marx (2013), surge no século XVI e termina no final do século XVIII. Marx (2001) destaca que, para atender às novas necessidades sociais surgidas com o desenvolvimento do comércio e das cidades, ou seja, para que houvesse maior produção de mercadorias, foi necessária uma nova forma de divisão do trabalho, diferente do trabalho artesanal. Como consequência dessa transição, surgiu a manufatura, um modelo com nova configuração do trabalho social. Segundo Marx (2001), para a formação da manufatura, criaram-se dois elementos: concentração de pessoas e de capital.

De acordo com Marx (2001), a tecelagem foi a primeira e a principal atividade manufatureira. O aumento da produção, decorrente da procura do produto e do aumento do capital nas cidades, fez com que os produtos da tecelagem aumentassem em quantidade e qualidade. A manufatura teve como consequência a mudança na relação do trabalhador e do empregador. Na forma do feudalismo, a relação se dava entre mestre/aprendiz; já na manufatura, essa relação agora é entre empregado/capitalista.

Aqui é importante entender a perda da especialização do trabalhador no processo da manufatura. Segundo Marx (2013), quando há uma concentração de trabalhadores com diferentes especialidades e quando produzem uma única mercadoria, perdem a especialização e se cristalizam em uma única função. Logo, a manufatura leva a uma nova divisão de trabalho, e a sua totalidade é alcançada a partir de uma somatória de partes de

uma tarefa.

Sobre a especificidade do trabalho, Marx (2013) destaca que o corpo do trabalhador se automatiza e torna-se unilateral. Para o capitalismo, há uma vantagem: a diminuição de tempo para a produção e da força de trabalho necessária para isso. Com a automatização de uma única tarefa, seria necessário menos tempo e o mínimo de dispêndio de força de trabalho.

As ferramentas de trabalho também mudaram com o novo processo de trabalho. Se antes existiam ferramentas para uma determinada totalidade de produção, no processo parcial as ferramentas são outras. Assim como o trabalho é simplificado, os instrumentos de trabalho também o são (MARX, 2013).

O período da manufatura simplifica, melhora e diversifica as ferramentas de trabalho por meio de sua adaptação às funções específicas e exclusivas dos trabalhadores parciais. Com isso, cria-se, ao mesmo tempo, uma das condições materiais da maquinaria, que consiste em uma combinação de instrumentos simples (MARX, 2013, p. 518).

Para representar o processo de divisão do trabalho, Marx (2013) apresenta um exemplo da produção de relógios. Para fazer uma única mercadoria, são necessárias mais de vinte especialidades, como o fazedor de caixas, molas, ponteiros, cordas, parafusos, rotor, âncora, entre outras funções parciais para a construção final de um relógio. No que se refere à função orgânica da manufatura, o processo de produção cria formas para igualar o tempo de produção dos produtos. Se uma parte específica de uma produção demora mais para ser executada, o capitalista coloca mais trabalhadores para realizar determinada tarefa, o que cria uma subdivisão do trabalho e uma igualdade em termos quantitativos.

O objetivo da manufatura é a diminuição do tempo de trabalho necessário para a produção de uma mercadoria (MARX, 2013). Esse tempo de trabalho só pode ser diminuído pela inserção das ferramentas, uma concentração de pessoas no mesmo lugar e a divisão de tarefas simples. A manufatura não depende apenas do maquinário, mas também do trabalho coletivo dos trabalhadores e dos trabalhos parciais.

Nessa breve síntese da história da manufatura, podemos refletir sobre alguns pontos: a mudança nas formas de produção, totalidade e parcialidade; a simplificação dos instrumentos de trabalho, instrumentos para a realização de uma simples tarefa; a especialização do trabalhador. Antes, o trabalho de um artesão era único, e na manufatura, passou a ser dividido em partes unilaterais, que, juntas, formam um produto final; o aumento na produção de mercadorias; a diminuição do custo de formação do trabalhador

parcial; a valorização do capital.

A partir do processo de manufatura, ocorreu o aumento da concentração de pessoas na cidade. Decorrente desse processo, houve um aumento populacional com o crescente aumento de crianças e jovens. Cabe destacar que parte dessas crianças e jovens estava dentro das manufaturas, outras ficavam em casa e outras iam para a escola. Discutiremos a escola moderna como forma de instituição de ensino, que surge no período das manufaturas e que permanece como estrutura escolar na sociedade atual.

O processo de investigação da OTD, visto que o ponto de partida é a base material da sociedade, destaca pela necessidade de entender a didática por outro prisma. Segundo Alves (2005), toda educação tem uma forma de OTD, e, nesse sentido, a perspectiva está centrada nas formas de organização didática. Assim, é necessário compreender primeiro a base estrutural da escola e a sua organização didática para, depois, discutirmos as teorias e correntes pedagógicas.

Se a escola moderna surgiu como projeto de Comenius, que conseguiu fazê-la ser instalada em algumas regiões dominadas pelo protestantismo, no momento histórico em que a manufatura, como processo de produção, superava o modo de produção artesanal do feudalismo, foi neste último que o citado educador se inspirou para pensar o seu projeto de escolarização. Dessa maneira, assim como houve a superação na forma de produção de mercadorias, esse movimento aconteceu nas instituições escolares (ALVES, 2005). A escola alterou a sua forma de OTD e a sua natureza. Antes, a relação educativa era de caráter individual; agora, no período manufatureiro, passou a ser coletiva.

A escola moderna também foi um novo formato de produzir o conhecimento, a partir de novos instrumentos de trabalho, especialização do professor e do espaço escolar. Três elementos constituem a OTD em qualquer sociedade: espaço físico; instrumentos de trabalho; relação educativa. A escola moderna atingiu o seu objetivo, tal como a manufatura atingiu o cenário econômico. No ambiente escolar, transformou a forma de produção de conhecimento, segundo Alves (2005), a partir dos novos espaços físicos, que abrigassem coletivos de alunos, e os novos instrumentos de trabalho, os textos escolares.

Com esses novos instrumentos de trabalho, os professores se tornaram especializados e perderam a totalidade do conhecimento, o que barateou o seu custo de produção. Alves (2005) destaca que a estrutura da escola moderna afetou diretamente a educação atual. Entendemos que o atual cenário educativo seguiu a mesma estrutura organizacional da escola moderna, pensada por Comenius no século XVII, e com o desenvolvimento do capitalismo, houve um barateamento dos instrumentos de trabalho,

com as novas tecnologias. A especialização do professor avançou e cada vez mais barateou e sucateou o trabalho educativo.

Concluindo, Alves (2005) define a escola moderna como manufatureira. Para entender a produção dos instrumentos de trabalho didático e da escola moderna, foi necessário compreender o movimento do capital, o processo de expansão, e como a escola atendeu às suas necessidades².

Neste momento, discutiremos, em especial, a função do texto escolar, pensado por Comenius no século XVII, para atender as necessidades do capital e da escola moderna. Discutir o processo de produção de mercadorias e acumulação de capital é importante para compreender a universalização da educação e, como consequência, a produção dos textos escolares e a sua função.

3.2 A escola moderna: do uso dos clássicos à produção dos compêndios e manuais didáticos.

Ao se pensar na produção dos textos escolares, Comenius (2001) já afirmava as vantagens da imprensa: (1) rapidez, já que dois homens podiam realizar a impressão de um livro mais rapidamente que 200 copistas; (2) além de serem mais atraentes e elegantes, os livros tinham números de páginas, forma e linhas iguais; (3) correção com precisão: um exemplar de livro corrigido é suficiente para que todos os livros saiam com o texto correto; (4) diferentemente dos textos manuscritos, os textos impressos podem ser produzidos em papel mais fino, o que também barateia o custo da mercadoria final.

Quanto à preparação do texto escolar, Comenius (2001) indicava que era preciso prepará-los com o seu conteúdo para atingir a universalização da educação. Os textos escolares deveriam ter tudo o que era relativo à cultura dos espíritos para que ninguém fosse impossibilitado de aprender. Para essa questão, era indicado ter uma divisão, organização e separação das tarefas escolares anuais, mensais, diárias, por hora e organizadas conforme a classe dos alunos.

² Ao reconhecer que o modo de produção capitalista exige um conhecimento simplificado e utilitário, Alves (2015) destaca que a escola moderna foi pensada para atender essa exigência, mas também destaca, no entanto, as especificidades que fazem com que a escola seja distinta nos diferentes países; tenha se universalizado gradualmente, a partir do final do século XIX, sem ter atingido tal condição ainda, mesmo na sociedade capitalista globalizada, entre outros aspectos que dizem respeito às especificidades do desenvolvimento capitalista e da escolarização, em seu interior.

Pensou-se em dois tipos de textos escolares, “[...] verdadeiros livros de texto para os alunos e livros-roteiros (informatórios) para os professores, para que aprendam a servir-se bem daqueles” (COMENIUS, 2001, p. 160). Os textos escolares, portanto, assim divididos, seriam a principal base para a universalização da educação a partir do momento em que se torna o principal instrumento didático para a educação. Sobre essa questão, Comenius afirmava que:

[...] se ela falta, pode tornar-se inútil toda a máquina, ou, se está presente, pode pô-la toda em movimento: uma provisão suficiente de livros pan-metódicos. Efetivamente, da mesma maneira que, fornecendo o material tipográfico é fácil encontrar quem o possa, saiba e queira utilizar, e quem ofereça soma para imprimir bons e úteis livros, e quem compre esses livros, de preço acessível e de grande utilidade, assim também seria fácil, uma vez preparados os meios necessários para a pan-didáctica, encontrar os fautores, os promotores e os diretores de que ela precisa. [...] Portanto, o ponto central de toda esta questão está na preparação de livros pan-metódicos. (COMENIUS, 2001, p. 469. Os grifos são nossos.)

No entanto, Alves (2015) destaca que embora com a criação da imprensa e a sua difusão, a expansão dos textos escolares, particularmente de sua forma mais desenvolvida, o manual didático, não aconteceram de forma rápida, em alguns casos, a sua expansão, só aconteceu em meados do século XX, como no Brasil.

Antes disso, no caso do Brasil, tivemos o uso de textos clássicos, ora na sua forma original, ora reunidos em coletâneas, como as antologias (ALVES, 2015). Em seguida, passamos a encontrar os compêndios, já a partir do Império, em disciplinas como História do Brasil (ALVES; CENTENO, 2015); no final do século XIX, na disciplina de Biologia (MIANUTTI, 2011) e nos primórdios do século XX, na Sociologia (BRITO, 2015).

O que diferenciava os compêndios dos textos clássicos? Os compêndios eram textos escolares volumosos, com síntese e resumos de variados textos clássicos, sem ilustrações, destinados para as áreas de conhecimento específicas e divididos por etapas de escolarização. O compêndio cumpria duas funções, pois servia tanto para o professor, como para o aluno.

Afirmamos que o compêndio corresponde a um texto com resumo e síntese, que juntam textos em um único livro para o ensino. Segundo Alves (2015), resumo e compêndio podem ser chamados de sinônimos. “Seriam compêndios, então, a Retórica e a Poética, de Aristóteles, a Arte poética, de Horácio, e extratos de Instituições oratórias, de Quintiliano, assim como Do orador, de Cícero, pois teriam a virtude de resumir a

teoria” (ALVES, 2015, p. 21).

Sobre a questão, os compêndios modernos não eram escritos por autores clássicos: a sua elaboração se dava por professores com formação científica, com relevância na área do conhecimento. Para o compêndio ser aprovado, no Colégio Pedro II, a escola considerada padrão em termos de ensino secundário desde o Império até a primeira metade do século XX, era necessário a aprovação antecipada da Congregação Literária. Além disso, para que os seus padrões de qualidades fossem alcançados, era recomendado pelo Estatuto: (1) que os compêndios fossem elementares, sem serem superficiais; (2) sistemáticos e bem ordenados; (3) bem escritos, com o estilo puro (ALVES, 2015).

Como já afirmamos, nas escolas do Brasil, o uso do compêndio se difundiu no século XIX, em especial no Colégio Pedro II, e posteriormente para outras regiões do país. Porém, é importante destacar que com o desenvolver do ensino, esse material passou a não ter um uso:

Em paralelo, ocorreu o progressivo desuso daquele outro significado, referido nos “Estatutos”, que ligava o compêndio às obras e aos autores clássicos. Essa precisão conceitual estava associada ao maior grau de especialização que o próprio instrumento de trabalho ganhará na atividade de ensino. Especializando-se, também seu significado se especializou para traduzir o que de fato se tornaria: instrumento de trabalho didático inteiramente vinculado à escola, ao professor e à função que exercia na relação educativa (ALVES, 2015, p. 22).

Para Alves (2015), a utilização dos compêndios no Colégio Pedro II durou mais de um século. Destaque para os anos de 1850 a 1912, período em que os compêndios se difundiram amplamente no Colégio Pedro II, os atlas, dicionários ou mapas eram utilizados como complementos e o instrumento central era o compêndio.

Para apresentarmos a transição dos compêndios para o manual didático, como o principal texto escolar utilizado na escola moderna, Brito (2015) apresenta uma discussão sobre a produção de textos escolares, por Carlos Miguel Delgado de Carvalho, para o ensino da sociologia no Colégio Pedro II, voltado para o ensino secundário. Essa discussão é fundamental e necessária para entendermos duas situações: a estrutura dos compêndios e a transição dos compêndios para o manual didático por meio da expansão do capitalismo e das indústrias editoriais no Brasil.

Brito (2015) discute os quatro textos escolares elaborados por Carlos Miguel Delgado de Carvalho³. Esses textos tiveram um papel importante para a concretizar a

³ “Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980) [...] teve um papel importante no momento da consolidação da sociologia como disciplina escolar na escola secundária, lugar que ocupa com outros

matéria de sociologia enquanto disciplina escolar no ensino secundário. Os textos escolares, analisados pela autora, são: *Sociologia* (1931); *Sociologia experimental* (1934); *Sociologia aplicada* (1935); *Prática de Sociologia* (1938). Para ficar mais evidente em relação à estrutura, apresentaremos um quadro com alguns pontos relevantes para o entendimento dos textos escolares (quadro 1).

Quadro 1. Textos escolares para a disciplina Sociologia, produzidos por Delgado de Carvalho, no Colégio Pedro II - 1931 a 1938

Texto Escolar e ano de publicação	Nº de páginas	Principais características, discussões e autores
Sociologia (1931)	280	Organizado em quatro partes; apresenta resumo de obras de autores consagrados; temas acompanhados por suas questões sociais; destaque para Karl Marx, Émile Durkheim; Lester Frank Ward;
Sociologia experimental (1934)	240	Organizado em três partes; destaque para autores: Hegel; Marx e Émile Durkheim;
Sociologia aplicada (1935)	458	Organizado em três subdivisões; destaca as categorias da sociologia; destaque para os autores: Lester Frank Ward; Karl Marx
Prática de Sociologia (1938)	238	Organizados em capítulos, a obra tem como características autoinstrução do aluno para habilitar os alunos do ensino secundário ingressar na escola superiores; realizadas breves menções aos diferentes conjuntos teóricos-metodológicos presentes no pensamento sociológico.

Fonte: (BRITO, 2015).

Organização: Insfran (2022).

A partir dessas questões, Brito (2015) ressalta que os textos escolares escritos por Carlos Miguel Delgado de Carvalho permanecem como compêndios até os anos de 1970, data que antecede à reforma do ensino secundário, o que deu origem ao ensino de 2º grau, entre 1971/1972. Porém, algumas características, que não eram elementos típicos dos compêndios do século XIX, aproximava os textos escolares de Delgado de Carvalho daquilo que se tornaria o manual didático.

intelectuais, como foi o caso de Fernando de Azevedo. Seu contato com as ciências sociais, contudo, vem do doutorado em ciências políticas, título que obteve na École des Sciences Politiques de Paris, em 1908 [...] (BRITO, 2015, p. 131).

Além disso, em que pesem o volume dos textos e a inexistência de ilustrações, todos se fazem acompanhar de indicações de como deveria se efetivar a rotina do professor em sala de aula, tendo como base, por um lado, a participação ativa do aluno, sem, por outro, dispensar a mediação do professor (BRITO, 2015, p. 152.)

Assim, os textos de Carlos Miguel Delgado de Carvalho, ainda que fossem tratados como compêndios, já começavam a apresentar uma preocupação com a simplificação e objetivação do trabalho didático, pois cada vez era maior o ensino coletivo, seriação e especialização de conteúdos e disciplinas.

Cabe destacar uma discussão sobre a especialização e a simplificação do trabalho didático e as suas consequências para a educação, já que essa questão acarretou perda de acesso ao conhecimento na educação. Ao falarmos em ensino da Educação Física escolar é indispensável negar o papel do professor para esse conhecimento no ambiente escolar.

A Educação Física é uma disciplina, que está inserida no campo educativo, na OTD e no modo de produção capitalista. Sabemos que muitos professores que estão inseridos na escola moderna são especialistas que utilizam os manuais didáticos como o seu principal instrumento de trabalho.

Indicamos a necessidade de problematizar a discussão da Educação Física pela sociedade capitalista e pela OTD. Assim, a ideia da tese não foi desconsiderar outras propostas da Educação Física e sim, entender o texto escolar do Coletivo de Autores (1992) a partir OTD⁴, dada sua importante condição de instrumento de trabalho para os professores de Educação Física. Dessa forma, partiremos do instrumento de trabalho didático para compreender o que propõe o Coletivo de Autores (1992) para o trabalho didático na Educação Física escolar. Como demonstrado, que esse instrumento do trabalho didático no decorrer da história altera a sua estrutura, ou seja, existe uma história dos textos escolares, que partem do uso de livros clássicos⁵; e passa pelos compêndios, até chegar-se no que conhecemos mais, pois é hegemônico no século XXI, os manuais didáticos.

A partir dessa questão, passamos a nos preocupar em responder este problema: o texto escolar *Metodologia do Ensino de Educação Física* deve ser situado como um

⁴ A OTD é uma categoria elaborada por Gilberto Luiz Alvez (2005) para discutir como se realiza o trabalho didático na escola moderna, parte-se de três elementos investigativos: (1) o espaço escolar; (2) os instrumentos de trabalho didático, entre eles, destacando-se os textos escolares; (3) relação educativa. Como categoria de análise desta tese, discutiremos a OTD ainda nesta introdução.

⁵ Como exemplo, no livro *Emílio ou da Educação*, escrito em 1762, Rousseau expõe o que entendia como educação do corpo, neste momento de transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista (VALLADÃO, 2009).

compêndio ou como um manual didático? Apontamos como tese, a ser demonstrada neste trabalho, que o texto escolar do Coletivo de Autores (1992) está na transição entre um compêndio e um manual didático. Isso explicaria, por exemplo, o porquê dos professores que utilizam essa referência não se apropriarem de forma complexa dos conceitos adotados no texto escolar pelas condições da simplificação do trabalho didático, consequência da expansão escolar, do desenvolvimento do capital e da objetivação do ensino pela escola moderna.

A partir dessas questões, podemos agora apresentar as partes do trabalho, para entendermos a sua sequência.

4. Partes do trabalho

A tese será desenvolvida em quatro seções. Na primeira, intitulada em **A prática da Educação Física retratada em trabalhos acadêmicos a partir da pedagogia crítico-superadora**, apresentaremos uma revisão de literatura a partir de teses e dissertações acerca do Coletivo de Autores (1992). Esse momento é importante para entendermos como o texto escolar foi utilizado pelos professores na educação básica e no campo acadêmico.

No segunda seção, denominado **O texto escolar Metodologia do Ensino de Educação Física (1992)** foi discutido os momentos que antecedem a produção do texto escolar e os fundamentos propostos pelos autores para a PCS, num primeiro momento. Em um segundo momento, faremos uma análise da sua estrutura e identificaremos as referências, notas bibliográficas, com a discussão da segunda edição, publicada em 2016, o seu apêndice, fruto de depoimentos colhidos com o Coletivo de Autores, 14 anos após a publicação deste texto escolar.

Como já indicado pelo seu título, na seção três visamos a: **Análise do terceiro capítulo do texto escolar Metodologia do Ensino de Educação Física (1992)** e dos conceitos de cultura corporal e expressão corporal como linguagem: possibilidades e limites. Selecionamos o terceiro capítulo, para problematizarmos como são apresentadas as duas categorias - cultura escolar e expressão corporal como linguagem - nos conteúdos propostos para a Educação Física. Nosso objetivo, é entendermos como o texto escolar do Coletivo de Autores (1992) trata o conhecimento da Educação Física e quais as suas possibilidades de utilização enquanto instrumento de trabalho didático.

O problema de pesquisa, no qual se baseia a tese que defendemos, e que encaminha toda a discussão deste trabalho, é lembrado no título na seção quatro e última:

O texto escolar Metodologia do Ensino de Educação Física como suporte material para as aulas de Educação Física: compêndio ou manual didático? Assim, voltaremos ao texto escolar a partir da análise enquanto parte da OTD na Educação Física Escolar, e discutiremos se esta produção é um compêndio, manual didático ou se se encontra na transição entre essas duas modalidades de instrumentos didáticos.

Por fim, destacamos as conclusões finais do trabalho, em que serão expostos os pontos que alcançamos com a análise e o que precisam ser melhores discutidos, além de reafirmar a relevância social da pesquisa para o campo acadêmico, educação básica e para a sociedade.

SEÇÃO 1 - A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA RETRATADA EM TRABALHOS ACADÊMICOS A PARTIR DA PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA

A revisão de literatura é um desafio e uma etapa importante para grande parte das pesquisas acadêmicas. Nesse momento, consideramos a revisão de literatura como parte dos levantamentos de dados para entender como o texto escolar do Coletivo de Autores (1992) foi trabalhado em campo nacional no ambiente escolar.

Na seção, apresentaremos os trabalhos acadêmicos, em especial teses e dissertações, com a temática a partir do nosso objeto de pesquisa. Delimitamos as teses e dissertações ao invés de artigos. Essa escolha nos permite uma visão mais ampla dos procedimentos metodológicos e por conter mais informações sobre as referências de Educação Física que podem ajudar na escrita do trabalho. Entendemos que os artigos, embora sejam fontes relevantes, são limitados em laudas, decorrente das normas das revistas ou eventos, e ficam restritos às possíveis informações relevantes para a construção da pesquisa.

Como procedimento para o levantamento de dados, realizamos uma pesquisa nos principais campos de busca referente às teses e dissertações como: catálogo de teses e dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No campo de busca das palavras-chave utilizamos para a pesquisa: Educação Física e crítico-superadora; Crítico-Superadora, determinamos a área de Educação e Educação Física como área de concentração.

Os trabalhos foram lidos na íntegra, realizamos uma síntese para destacar os principais pontos da discussão de cada pesquisa. A partir dos dados levantados, tivemos em vista problematizar as questões, que têm como ponto de partida as propostas teóricas da Educação Física fundamentada no texto escolar do Coletivo de Autores (1992).

No caminho metodológico, centralizamos a discussão de como os autores discutem o seu objeto de pesquisa e como as referências teóricas estão articuladas com a pesquisa. Visamos superar a discussão pelo viés empírico, já realizada na introdução, no momento em que destacamos as experiências profissionais e acadêmicas com as referências da PCS, vivenciadas no ambiente escolar.

Encontramos treze trabalhos referentes à PCS; todos os trabalhos estavam diretamente relacionados com a prática da Educação Física na escola. Nesse sentido, não analisamos nenhum trabalho que discutia a Educação Física escolar de forma

“secundária”, como, por exemplo, políticas públicas, lazer ou financiamento.

No que diz respeito aos trabalhos da PCS, os autores apresentam pontos de discussões distintos. Há autores que: (1) ministraram aulas a partir da abordagem; (2) investigaram como a abordagem está materializada nos documentos prescritivos educacionais; (3) discutiram a abordagem a partir de trabalhos científicos; (4) apresentaram uma proposta de reorganização de partes do livro e, (5) analisaram um texto escolar. Para ter mais clareza das primeiras questões levantadas, apresentaremos um quadro com os trabalhos dos autores, ano, local, pontos da proposta, tipo de pesquisa/levantamento de dados empíricos.

O quadro 2 apresenta uma síntese dos trabalhos lidos. Podemos destacar cinco pontos: (1) as possibilidades e os limites, em ambiente escolar, das proposições contidas no texto escolar do Coletivo de Autores (1992); (2) a estruturação dos conteúdos da Educação Física no texto escolar, a cultura corporal como discussão a partir de documentos prescritivos educacionais; (3) a atualização da discussão sobre os ciclos de escolarização; (4) a crítica ao esportivismo e a forma técnica assumida pela Educação Física ensinada na escola; (5) a importância de discutir os fundamentos do marxismo na escola no âmbito da Educação Física.

Nesse primeiro momento, cabe ressaltar que os autores trabalham de formas distintas a abordagem e que grande parte dos trabalhos reconhece a complexidade e o posicionamento crítico e político do Coletivo de Autores. Os autores discutem em seus trabalhos a partir da aplicação da proposta em ambiente escolar, investigação da proposta nos documentos prescritivos educacionais, investigação da proposta a partir de trabalhos acadêmicos, sugestões de aprofundamento da proposta, entre outras questões.

Quadro 2. Trabalhos acadêmicos que se referem à PCS, por ano, local, tipo de pesquisa/levantamento de dados e visão do autor sobre a proposta da PCS – 2013 a 2020

Autor e tipo de trabalho	Ano	Local	Tipo de pesquisa/levantamento de dados empíricos	Visão do autor(a) sobre a proposta da PCS
Costa (Dissertação)	2020	UNB Brasília	Aplicação de um festival esportivo na escola para superação dos “tradicionalis” jogos interclasses	- O festival esportivo a partir da PCS contribui com a Educação Física escolar, contempla elementos da cultura corporal e as dimensões dos conteúdos e pode ser uma alternativa para superar os tradicionais jogos escolares.
Cauper (Dissertação)	2018	UFG (Goiás)	Aplicação de uma sequência didática, dado o conteúdo: esporte de orientação.	- Há pouco material didático para trabalhar o esporte de orientação. - Apresenta a complexidade da PCS, PHC, psicologia histórico-cultural para esta tarefa.
Ferreira (Dissertação)	2014	UFSCar (São Carlos)	Utiliza a PCS para delimitar os conteúdos e aplica aulas a partir dos fundamentos da abordagem.	- A Educação Física é voltada para promoção de saúde, quando se trata de pessoas com deficiência intelectual. - Quando se trata de aspectos socioculturais ou educacional, essas propostas ficam em segundo plano.
Teixeira (Tese)	2018	UFBA (Bahia)	Apresenta uma proposta de reorganização do primeiro ciclo de escolarização escolar a partir da ginástica.	- A proposta amplia a questão do movimento como eixo central da pré-escola. - Os movimentos da cultura corporal consideram os aspectos sociais da atividade humana. - A PCS amplia o desenvolvimento infantil e suas dimensões.
Oliveira (Tese)	2018	UFBA (Bahia)	Apresenta uma reflexão do esporte nos ciclos de escolarização.	- Crítica à visão do esporte fragmentário, pela qual o ensino do esporte prioriza outros fins e não o entendimento do homem enquanto ser social. - Reconhece que a PCS tem os seus limites.

Rigotti (Dissertação)	2018	UNESC (Santa Catarina)	Aplica aula de minivoleibol (proposta no texto escolar do Coletivo de Autores).	- Verificou que a proposta de jogo atende a proposta do texto escolar, a partir da resolução de problemas e adaptação às novas regras.
Duarte (Tese)	2017	UFPEL (Pelotas)	Realiza uma análise da PCS e de outras teorias críticas.	- Afirma a importância da PCS e o esforço dos autores, porém é preciso reorganizar a teoria e a sua dimensão cultural, principalmente em relação ao conceito de homem unilateral e omnilateral.
Lorenzini (Dissertação)	2013	UFBA (Bahia)	Discute o trabalho pedagógico do ensino da Educação Física em ambiente escolar, partindo do conteúdo da ginástica.	- Destaca que é possível, a partir de uma teoria do conhecimento, problematizar o ensino do conteúdo. - O par dialético conteúdo/método, subsidiado pelo materialismo histórico-dialético, é necessário para a elevação do pensamento dos alunos. - Para a elevação do conhecimento da vida cotidiana para o conhecimento objetivo e científico é necessário aplicação a de teorias críticas como a PHC e PCS. É preciso, porém, que a escola tenha as condições de conhecimento e de instrumentos necessários para aplicação dessas abordagens.
Paraíso (Tese)	2015	UFBA (Salvador)	Discute a teoria geral da ginástica, a partir de trabalhos de um Grupo de Pesquisa articulado, na Região Nordeste.	- A teoria marxista é fundamental para avançar na contribuição da teoria geral da ginástica.
Lima (Dissertação)	2019	UFG (Goiás)	Pesquisa bibliográfica de artigos, teses e dissertações.	- Os artigos apresentam uma oposição à naturalização da Educação Física, às questões individuais e valorizam o compromisso com a escola pública.

				<ul style="list-style-type: none"> - Parte dos artigos discute o Projeto Político-Pedagógico e fazem a contraposição crítica ao Estado neoliberal. - Os professores apontam a dificuldade de materializar a PCS. - É necessário aprofundar os estudos teóricos na PCS.
Tenório (Tese)	2017	UPE/UFPB (Recife)	Análise dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco.	<ul style="list-style-type: none"> - Destaca que a teoria e a prática estão deslocadas. - As atividades propostas nos documentos não são efetivadas. - Reconhece a necessidade e a importância de trabalhar de forma crítica. - Reconhece o ecletismo teórico na proposta do documento de Pernambuco.
Nunes (Dissertação)	2014	UNB (Brasília)	Investigação do referencial curricular do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE).	<ul style="list-style-type: none"> - O projeto do CEPAGE instrumentaliza o professor para o mesmo elaborar e estruturar um trabalho pedagógico fundamentado em uma proposta crítica. - A proposta do CEPAGE é pautada na PCS.
Costa (Dissertação)	2014	UFPR (Paraná)	Analisou o texto escolar público de Educação Física para o ensino médio do estado do Paraná. O livro utiliza o texto escolar do Coletivo de Autores (1992) como uma das referências.	<ul style="list-style-type: none"> - Define o texto escolar do Paraná como um manual didático. - Os autores do livro propõem que o texto escolar tenha uma linguagem de fácil compreensão para o aluno. - Aponta a ausência de textos clássicos.

Fontes: COSTA (2014); COSTA (2020); CAUPER (2018); DUARTE (2017); FERREIRA (2014); LIMA (2019); LORENZINI (2013); NUNES (2014); OLIVEIRA (2018); PARAÍSO (2015); RIGOTTI (2018); TEIXEIRA (2018); TENÓRIO (2017).

Organização: INSFRAN, 2023.

Sobre esta primeira questão, não desconsideramos as pesquisas dos autores e nem diminuimos a sua importância e relevância social dentro do campo acadêmico. As críticas são realizadas a partir dos limites e possibilidades da proposta do Coletivo de Autores (1992).

Costa (2020) apresenta em sua pesquisa uma proposta de festival de cultura corporal voltado para o ensino médio no estado de Pernambuco, se destaca uma proposta de jogos internos com um viés progressista, como uma alternativa aos jogos “tradicionais” que ocorrem na escola. O festival parte da PCS e dos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco.

Segundo Costa (2020), o objetivo do seu trabalho foi identificar os aspectos da prática pedagógica da Educação Física no festival e também os aspectos sistematizados a partir do projeto político-pedagógico (PPP) e da Educação Física escolar. Historicamente, os jogos internos se materializavam nas escolas a partir de modalidades esportivas, pela qual exclui outras alternativas de manifestações culturais. Os jogos eram voltados para a competição, o rendimento e a exclusão. Esse formato vai no sentido oposto de uma formação integral e da proposta do projeto político-pedagógico transformador.

A estruturação dos jogos, a partir da PCS, aconteceu de forma coletiva, com a participação dos alunos, que puderam discutir o formato dos jogos. O pesquisador realizou um procedimento diagnóstico com os alunos, com o objetivo de discutir o festival. Dessa forma, discutiu-se o ambiente escolar, experiências anteriores, participação, conteúdos, dificuldades, relação pedagógica, sugestões, entre outras questões (COSTA, 2020).

Costa (2020) destaca que o festival foi um processo que deu ênfase na construção coletiva e nas diversas manifestações da cultura corporal que estão sistematizadas no currículo da Educação Física. Essa participação coletiva foi importante para que todos pudessem contribuir e se sentir parte da proposta, de forma que enxergassem o festival como um processo social e coletivo.

A discussão do Coletivo de Autores serviu como base para a seleção dos conteúdos e como forma de se contrapor ao modelo esportivista, que estava materializado nos eventos e festivais esportivos. Embora os fundamentos da PCS estivessem presentes, por um lado, como nos atos conceituais, atitudinais e procedimentais. Por outro lado, nos elementos da reflexão pedagógica, apenas encontramos a realização da etapa diagnóstica. Não foi destacada a etapa judicativa e nem a etapa teleológica da proposta. Tais elementos estão presentes no texto escolar quando se trata da dinâmica curricular e da reflexão

pedagógica (COSTA, 2020).

Costa (2020) discutiu algumas questões de socialização, cooperação, solidariedade, mas não se aprofundou em outras questões teóricas marxistas, que a abordagem propõe, como, por exemplo, classe social e o reconhecimento do esporte de forma histórica e a partir do modo de produção capitalista. Reconheceu os seus limites e o tempo necessário para discutir e refletir sobre a matriz teórica e a dimensão da cultura corporal. Porém, apesar desses limites, destacou que a sua proposta contempla a PCS quando se trata de romper com os jogos “tradicionais” e os seus conceitos de competição, individualidade, entre outros.

Entendemos que Costa (2020) de fato rompe com o “tradicional” e apresenta um festival esportivo com a inclusão da tecnologia, como construção coletiva e participativa, ao ampliar as modalidades e romper, por exemplo, com o futsal e vôlei, propostas hegemônicas de jogos internos, interclasses.

Costa (2020) visa materializar os fundamentos da PCS quando trabalha a etapa diagnóstica e os conceitos e valores sociais a partir da cooperação, solidariedade, autonomia, entre outros. Porém, a crítica realizada ao trabalho é que, embora contemple a PCS, não encontramos no festival, a priori, uma discussão sobre o capitalismo e o esporte. Essa proposta de discussão do capital encontra-se na proposta do texto escolar em estudo, a partir das características específicas da reflexão pedagógica:

A judicatividade dessa reflexão contribui para o desenvolvimento da identidade de classe dos alunos, quando situa esses valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos. Essa identidade é condição objetiva para construção de sua consciência de classe e para o seu engajamento deliberado na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28).

A discussão de Costa (2020) apresenta um complexo debate sobre a reflexão acerca da competição, do individualismo, da participação igualitária entre meninos e meninas, mas ao entendermos que o processo de reflexão do processo judicativo, apontado pelo Coletivo de Autores (1992), é a partir da identificação de classe social, isso não fica evidente nas discussões do festival.

Por sua vez, Cauper (2018) destacou uma pesquisa realizada a partir do esporte de orientação. A discussão do trabalho é sobre as possibilidades e os limites da prática corporal de aventura terrestre, voltada para o ensino médio, com a referência da PCS. Discute e apresenta também a PHC e a psicologia histórico-cultural.

A pesquisa foi aplicada no estado de Goiás, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE). Apresentou uma sequência didática para o ensino do esporte de orientação para contribuir com acesso e ampliação do conhecimento e possibilidades de aprendizagem dos alunos do instituto. Um dos objetivos da autora é sobre as contribuições da Educação Física para o processo de uma formação humana numa concepção omnilateral (CAUPER, 2018).

Cauper (2018) utiliza Saviani e a PCS como um dos pilares do referencial teórico para discutir a importância de se ensinar o conhecimento em uma perspectiva histórica-social, assim como ensinar os conteúdos clássicos, a formação e o compromisso político do professor, bem como a forma espiralada de ensinar.

O texto escolar do Coletivo de Autores (1992) foi utilizado para discutir a importância da Educação Física na escola, a partir de uma proposta que vá para além da técnica e do esporte como os principais conteúdos. O esporte exclui outras possibilidades de ensinar as manifestações da cultura corporal e como consequência a Educação Física deixa de ampliar o conhecimento na escola. A PCS foi delimitada por fazer esse contraponto ao esporte como único conhecimento hegemônico na Educação Física e por ser uma proposta metodológica que parte de uma prática pedagógica crítica e transformadora (CAUPER, 2018).

Cauper (2018) reconhece que, para ensinar a Educação Física a partir da abordagem com referencial histórico-dialético, é preciso que o professor estude e tenha o conhecimento daquilo que se propõe. Essa não foi, porém, a única questão apontada e nem seria a mais importante que, a priori, elencamos em nosso trabalho. Para além disso, o professor, para trabalhar em uma abordagem com referencial epistemológico marxista, é necessário que o mesmo tenha um projeto de mundo e social, nessa mesma direção. Em outras palavras, o professor deve se apropriar de uma consciência de classe social e de um posicionamento político de transformação social.

Ao finalizar, Cauper (2018) destaca a relevância do texto, mas ressalta que a obra tem seus limites e lacunas, dentre elas, a apropriação de Paulo Freire no texto, pela qual rompe com o seu caráter epistemológico. Apresenta um diálogo entre o texto do Coletivo de Autores, Saviani e as questões levantadas na tese de Gama (2015), como, por exemplo, os quatro elementos para a seleção de conteúdos: “relevância social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades socio-cognoscitivas do aluno e objetividade e enfoque científico” (CAUPER, 2018, p. 151).

A partir desse diálogo, aponta outros limites do texto do Coletivo de Autores (1992) e apresenta algumas contribuições para a sua superação. Outro ponto crítico é sobre as questões equivocadas no que se trata das traduções americanas da escola de Vigotski.

Como considerações finais, em termos de ensino da proposta, como dito anteriormente, Cauper (2018) ressalta que, para se aplicar uma proposta a partir de um referencial da PCS, é necessário que o professor tenha uma consciência de classe e uma visão da transformação da sociedade. Dessa forma, reconhece que poucos professores têm essa compreensão, e que a proposta da aplicação da abordagem e do rompimento do conteúdo esportivista fica muito mais distante quando não se tem uma formação continuada adequada e um grupo de estudos para a sistematização do referencial.

Cauper (2018) afirma que o seu trabalho identificará os espaços e os limites deixados pelos autores ao utilizar a proposta do Coletivo de Autores (1992) de forma íntegra. Realizou-se um trabalho de campo a partir de um conteúdo diferente dos hegemônicos na Educação Física escolar. Entendemos e achamos importante ao se tratar de cultura corporal e a partir da perspectiva dos autores, que é possível a ampliação de novas experiências corporais, que devem ser socializadas e apropriadas de forma crítica pelos alunos.

Cauper (2018) realizou uma discussão de diversos esportes e práticas de aventuras como: *Stand up*, tirolesa, *slackline*. Além dos esportes, realizou um questionário diagnóstico e assim como Costa (2020), discutiu coletivamente com os alunos e propôs formas de construção e organização de material e atividade, também de avaliação crítica, entre outras questões metodológicas abordadas pelo Coletivo de Autores (1992).

Uma questão importante que destacamos na pesquisa de Cauper (2018), é que em todas as aulas relacionadas ao ensino dos esportes de práticas de aventura, foram propostas uma discussão sobre o conceito, a história, o custo dos materiais, entre outras questões para o aluno refletir sobre a prática a partir da sua realidade concreta.

Um ponto importante levantado na pesquisa é que na quinta aula, foi questionado ao estudante sobre a prática de aventura vivenciada até aquele momento, a Cauper (2018) propõe uma discussão pelo viés do objetivo da escola, confrontando-os com os da escolinha de esporte. Destaca-se também uma discussão a partir do esporte de alto rendimento, lazer e esporte escolar. A aplicação das aulas respeitou os ciclos de escolarização. Essa questão, pelo que nos mostra a revisão de literatura, é um dos pontos no qual os autores e pesquisadores dão continuidade na discussão iniciada pelo Coletivo

de Autores (2012).

A partir da discussão do Coletivo de Autores (1992), ao considerar que a realidade concreta se dá a partir do modo de produção capitalista, entendemos que as discussões levantadas no trabalho de Cauper (2018) são enriquecedoras quando se trata de ensinar o conhecimento pela sua realidade concreta e contribuir com a transformação social. Concordamos e compreendemos os limites que a autora destaca para a materialização das aulas: a falta de discussões acadêmicas acerca dos esportes de aventura, a falta de grupos de estudos e pesquisa, formação dos professores, as condições materiais do professor, a resistência dos estudantes para discutir e ler, entre outros pontos do cotidiano escolar.

Ferreira (2014) apresenta um trabalho voltado para sujeitos com deficiência intelectual, no qual propõe a PCS como referencial teórico-metodológico. A proposta está voltada para o desenvolvimento de habilidades sociais das pessoas com deficiência intelectual a partir dos movimentos da cultura corporal. A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo e avaliativa, que destaca como um dos seus objetivos, verificar a influência de uma proposta de Educação Física nas pessoas com deficiência intelectual, com base na referência dos princípios da cultura corporal.

A PCS está justificada no trabalho de Ferreira (2014) a partir da sua relevância enquanto seleção dos conteúdos para o processo de sistematização do conhecimento a partir dos seus fundamentos: relevância social, contemporaneidade, possibilidades sociocognitivas, simultaneidade, confronto e contraposição de saberes, provisoriamente e simultaneidade. Ferreira (2014) apresenta a cultura corporal como um processo de movimentos produzidos pela história humana, que devem ser sistematizados a partir da realidade do aluno.

Ferreira (2014) utilizou a PCS para delimitar os conteúdos e apresentou a partir dos fundamentos da abordagem como o mesmo foi aplicado. Um exemplo foi a adaptação dos conteúdos aos sujeitos envolvidos, a relevância social e a simultaneidade como forma de organização dos conteúdos.

Os conteúdos foram sistematizados de forma oposta ao modelo "tradicionalista" e esportivista da Educação Física. Dessa forma, destacou os conteúdos elencados pela abordagem: dança, jogos, esporte, ginástica e lutas. A dança foi ministrada a partir da dança indígena, com destaque para sua história; os jogos de forma cooperativa; nos esportes pré-desportivos, a ginástica foi contemplada pela geral; e nas lutas, destacou a capoeira (FERREIRA, 2014).

Como resultado, destacou que a Educação Física é voltada para a promoção da saúde ao se tratar de pessoas com deficiência intelectual, e quando se refere de aspectos socioculturais ou educacionais, essas propostas ficam em segundo plano. Ferreira (2014) discutiu a proposta numa perspectiva pouco discutida na revisão de literatura: a educação especial. A autora justificou a PCS a partir da afirmação de que os movimentos da manifestação da cultura corporal incentivam as habilidades sociais.

Ferreira (2014) apresentou que tais habilidades contribuíram com o processo de adaptação das pessoas à sociedade. O trabalho teve como um dos objetivos utilizar os movimentos da cultura corporal para estimular as habilidades sociais dos alunos especiais. Ao aplicar as aulas de Educação Física para alunos com deficiência intelectual, identificamos que foi elaborado um programa de Educação Física com base na PCS, ao apresentar a necessidade de compreender as especificidades dos alunos como: déficit de atenção, comprometimento intelectual, processo de memorização, desenvolvimento motor e cognitivo, idade, entre outros.

Um dos pontos a serem atingidos nas aulas é a autonomia das atividades e o reconhecimento da realidade social. Para alcançar os objetivos, adotou-se algumas estratégias de ensino como: explicações curtas, o professor posicionado adequadamente, com utilização de sons via aparelho de CD, materiais de cores fortes, entre outras estratégias. No primeiro momento das aulas, aplicou a diagnóstica, processo da reflexão pedagógica do texto escolar do Coletivo de Autores (1992) (FERREIRA, 2014).

Em seguida, trabalhou os conteúdos da Educação Física propostos na abordagem. Os objetivos elencados foram: desenvolver habilidades, conhecimentos e potencialidades em interação com desafios em grupos; proporcionar a tomada de decisões e o autocontrole com dinâmicas independentes para resolução de problemas inerentes às situações cotidianas; estimular a capacidade de mutualidade com outras pessoas em situações de movimentos, para favorecer as relações interpessoais e oportunizar e estimular a expressividade emocional (FERREIRA, 2014).

Ferreira (2014) apontou que os diversos espaços escolares facilitaram a aprendizagem dos alunos. A pesquisadora não utilizou apenas a quadra para aplicar as aulas. Esse ponto pode ser importante no que se trata dos espaços físicos, pelos quais os alunos assimilaram a prática e o conhecimento da Educação Física em um único local, a quadra.

Outro ponto positivo que destacamos é que a pesquisa de Ferreira (2014) abordou todos os conteúdos da PCS: jogo, esporte, ginástica, dança e lutas. Apontamos algumas dificuldades levantadas por Ferreira (2014), como a divisão de espaços escolares com outra turma. Sobre essa questão, destacamos que os alunos ficavam dispersos. Para concretizar a proposta, indicamos que essa pesquisa, além de ser uma das primeiras nessa temática, segundo a autora, contribui com duas questões importantes para a área: (1) o trabalho com os alunos especiais (2) aplicação da PCS.

Ferreira (2014) tem uma preocupação em ensinar os alunos a partir da realidade concreta e também de contribuir com uma Educação Física mais crítica, ao apresentar outras possibilidades de discussão, sem ter a promoção de saúde como ponto central da área. Como um dos resultados, identificou que o movimento humano a partir da cultura corporal contribui com as habilidades sociais como: responsabilidade, autocontrole, autodefesa, cooperação.

Sabemos que as crianças especiais têm muitas necessidades e especificidades, como Ferreira (2014) destaca em seu texto. Identificamos, porém, que não foi realizada uma discussão crítica ao atual modelo econômico, e nem apresentaram aulas com alguma temática das categorias do marxismo apresentadas no texto escolar do Coletivo de Autores (1992), como, por exemplo, classe social ou contradição.

Essa questão não coloca uma crítica ao trabalho, mas sim uma questão que pode ser pensada para outros estudos referentes à temática. Destacamos questões importantes levantadas no texto escolar do Coletivo de Autores (1992) e que se concretizaram na pesquisa. Por fim, expôs aulas a partir de elementos para ampliação dos movimentos e de valores sociais a partir dos conteúdos e da avaliação coletiva, cooperação, ludicidade, vivência de vitórias e derrotas, discussões gerais sobre esses aspectos.

A respeito da segunda e terceira questão: a estruturação dos conteúdos da Educação Física do texto, a cultura corporal como discussão a partir de documentos prescritivos educacionais e a atualização dos ciclos de escolarização, destacou-se os trabalhos de Teixeira (2018), Oliveira (2018), Rigotti (2018), Duarte (2017), Ferreira (2014) e Lorenzini (2013). Os trabalhos não aplicaram as aulas de forma prática como Costa (2020) e Cauper (2018), porém apresentam uma reflexão acerca das discussões do Coletivo de Autores (1992) e sugestões de ampliação de alguns conceitos do texto, como, por exemplo, os ciclos de escolarização, como Teixeira (2018) e Oliveira (2018).

Teixeira (2018) discute um trabalho específico sobre o ensino da Educação Física escolar para a educação infantil a partir da PCS. O autor destaca que a Educação Física

escolar, nessa etapa do conhecimento, prioriza os movimentos de coordenação motora e brincadeira, ao excluir outras possibilidades do conhecimento, o da cultura corporal.

A partir dessas questões, como objetivo geral, Teixeira (2018) apresenta os fundamentos teóricos-metodológicos da PCS para o ensino da pré-escola, primeiro ciclo de escolarização. Para alcançar o objetivo, o autor sistematizou estudos da Educação Física escolar na educação infantil para defender a ideia da necessidade de ensinar os conteúdos da cultura corporal como parte do núcleo central do currículo nessa etapa escolar.

A pesquisa se desenvolve em defesa da necessidade do ensino mais desenvolvido pela humanidade, a partir da referência dos conteúdos clássicos e atuais. Teixeira (2018) tem como referencial epistemológico o marxismo e parte do materialismo histórico-dialético, defende a PCS. Apresenta em seu trabalho duas discussões que dão continuidade às questões levantadas no texto do Coletivo: o debate sobre a cultura corporal e uma atualização do primeiro ciclo de escolarização.

Para o ciclo de escolarização, não faz uma pesquisa a partir de uma prática escolar, e sim, pensa em uma forma de organizar o ensino da ginástica para a pré-escola a partir da referência de Gama (2015), que apresenta uma contribuição da sistematização do conteúdo a partir da PCS e a PHC. Como síntese, destaca um esboço da possibilidade de atualização do primeiro ciclo, a partir da periodização do referencial histórico-cultural.

Teixeira (2018) pensa em uma forma de contribuir com a atualização do objeto de ensino da Educação Física, a cultura corporal, que corresponde a um objeto que, após a escrita do texto escolar, continuou como fonte de estudos para dois autores, Celi Taffarel e Michele Escobar. A partir da ontologia do ser social e da categoria trabalho, apresenta a cultura corporal como uma necessidade histórica do ser humano e importante para a sua formação social.

O entendimento da centralidade do trabalho como mediador das relações humanas é imprescindível, uma vez que este é o princípio que dá sustentação à explicação do desenvolvimento humano, do psiquismo, da técnica e da Cultura Corporal que uso como suporte teórico ao longo desta tese. (TEIXEIRA, 2018, p. 41)

Como considerações finais, Teixeira (2018) defende a possibilidade de ensinar e ampliar o conhecimento da Educação Física na educação infantil e destaca a necessidade de sistematizar os movimentos do corpo humano e conhecimentos historicamente

produzidos e acumulados pela humanidade em termos de cultura corporal. Essa defesa é uma oposição à prática atual, que está concretizada no âmbito da Educação Física infantil, centrada nas tendências biologista e unilateral.

Oliveira (2018) destaca uma discussão do ensino do esporte a partir da PCS. Parte da ideia do esporte como um fenômeno humano e contra-hegemônico, no qual se destaca um viés oposto ao sentido seletivo, biologista, de alto rendimento, competitivo ao extremo, ou seja, a perspectiva que atende à necessidade do capital. Para a presente discussão, parte do materialismo histórico-dialético e faz um diálogo entre o Coletivo de Autores (1992), a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

Sobre a PCS, Oliveira (2018) afirma que a abordagem entende o esporte como uma manifestação histórica e que trata o conhecimento da cultura corporal pela sua raiz, que é o homem. Reconhece que essa metodologia tem os seus limites e destaca que o texto escolar apresenta guias e diretrizes de ensino, porém isso não descaracteriza a sua importância para a Educação Física.

Oliveira (2018) apresenta uma discussão sobre os ciclos de escolarização e entende a sua relevância para o ensino do conteúdo de forma espiralada, que rompe com a fragmentação e o etapismo. Os ciclos são passíveis de atualizações. “A proposição dos ciclos de escolarização já havia sido retomada e aprofundada em alguns elementos em Taffarel et. al. (2010), tendo sido este o material que subsidiou as discussões empreendidas por Gama (2015) e Melo (2017)” (OLIVEIRA, 2018, p. 113).

No que diz respeito às atualizações, Oliveira (2018) aponta, a partir dos estudos de Melo (2017), que propõe a atualização no 1º e 2º ciclos com algumas mudanças e adição de alguns elementos. A proposta de alteração do 1º ciclo para o ensino, desde a educação infantil, daquilo que no texto escolar do Coletivo de Autores (1962) se iniciava na primeira série, e, agora, o ponto de partida seria a educação infantil. Para o segundo ciclo, foi proposto a sua extensão, que se iniciaria no 1º ano e se estenderia até o início da adolescência. O terceiro ciclo ficaria na etapa da adolescência e o quarto ciclo na juventude até o início da fase adulta.

Como resultado do seu trabalho, realiza a crítica na visão do esporte fragmentário, pela qual o ensino do esporte prioriza outros fins e não o entendimento do homem enquanto ser social e aponta para a importância dos ciclos de escolarização e dos seus aprofundamentos teóricos enquanto processos de ensino da Educação Física. Oliveira (2018) e Teixeira (2018) apresentaram propostas que caminham na mesma direção e apresentam uma reflexão e uma proposta de reorganização e reflexão dos ciclos de

escolarização, proposto na PCS, a partir de um conteúdo específico. Teixeira (2018) delimita a ginástica e Oliveira (2018), o esporte.

Concordamos com Oliveira (2018) ao reconhecer o esporte como um fenômeno social inserido no modo de produção capitalista, que utiliza diversas formas para reproduzir a sua lógica, como, por exemplo, segundo o autor, o esporte utiliza os atletas como receitas pré-fabricadas de marketing, quando são usados para estimular a venda de materiais esportivos, carros, lojas de apostas online, etc.

É importante destacar que apresenta uma crítica na forma de reconhecer o esporte como uma prática pronta e acabada, ao desconsiderar os motivos concretos da sua produção e desenvolvimento, isto é, sua história, fundamentos, relações com o atual modelo de sociedade e com os interesses das diferentes classes sociais (OLIVEIRA, 2018).

Entendemos e destacamos a importância do reconhecimento do ciclo de escolarização como parte importante da abordagem. Assim como o autor, reconhecemos que o ciclo de escolarização rompe com o pensamento de etapas e fragmentos. O etapismo, segundo o Coletivo de Autores (1992), está presente no ensino escolar e se fundamenta nos pré-requisitos, seriação, na qual o conhecimento seria transmitido de forma distinta. Acreditamos que essa fase de etapas escolares dificulta a compreensão do conhecimento por parte dos alunos, ao não reconhecer que o processo do ensino se dá pela simultaneidade do conhecimento.

Oliveira (2018) apresentou uma discussão crítica do esporte e, a partir de uma nova proposta do ciclo de escolarização, demonstrou como o professor pode discutir o esporte de forma crítica e contra-hegemônica. Destacamos uma parte que apresenta uma possibilidade de discussão a partir dos exemplos dos atletas Sócrates, pela sua posição política a favor de um país democrático e o da Joana Maranhão, que denunciou os abusos sexuais sofridos. Também apresentou o caso do jogador Felipe Melo, conhecido pela sua violência em campo e pelo forte apoio ao político conservador da extrema-direita, ultraneoliberal e negacionista da ciência, Jair Messias Bolsonaro. Apontamos que essa forma de discutir e apresentar os conteúdos, estimula a sociedade a debater os temas.

Teixeira (2018) não apresentou exemplos de atividades e aulas, mas trouxe duas contribuições importantes: uma relacionada às atitudes e formas do docente e a outra sobre como trabalhar a ginástica na pré-escola a partir dos ciclos de escolarização. Na primeira questão, destacou a importância do trabalho em grupo na formação das crianças, os cuidados na dimensão estética dos objetos, o papel da imitação do adulto, as mudanças

motivacionais, a complexidade nos graus de dificuldades das tarefas, o papel da linguagem oral e da fala em voz alta, os aspectos cognitivos prevalentes e a transição para o ensino fundamental.

No que diz respeito à ginástica e ao ensino nos ciclos de escolarização, concordamos com o autor quando ele destaca que a ginástica ensinada a partir da PCS deve ser tratada como uma manifestação corporal historicamente criada e desenvolvida pelos seres humanos, que precisa ser apropriada pelos alunos a partir das relações que determinam a sua existência e evolução histórica.

No final do seu trabalho, Teixeira (2018) apresenta os níveis de ensino na pré-escola e como o professor deve atuar nesses níveis. São apresentados três níveis: o nível inicial ou idade pré-escolar inferior; nível intermediário ou idade pré-escolar mediana; nível avançado ou idade pré-escolar superior (TEIXEIRA, 2018).

Os dois trabalhos apresentaram uma contribuição importante para uma nova discussão sobre os ciclos de escolarização. Entendemos a relevância dos trabalhos e indicamos a necessidade de avançar nas discussões acerca dessa questão. A proposta do Coletivo de Autores (1992), como ficou evidente no posfácio⁶ da 2ª edição, precisa ter continuidade e ser melhor estruturada em alguns pontos específicos. Oliveira (2018) e Teixeira (2018) caminham na direção da continuidade e do avanço da proposta.

A pesquisa de Rigotti (2018) discute o voleibol a partir da perspectiva histórico-cultural e da PCS. Para desenvolver o seu estudo, parte da proposta do conteúdo voleibol, na qual se destaca o minivoleibol no texto escolar do Coletivo de Autores (1992). Dessa forma, o autor apresenta trechos do texto escolar que tratam do voleibol e discute a proposta de minivoleibol nos diferentes ciclos de escolarização.

Rigotti (2018) analisa a proposta do minivoleibol para verificar até que ponto o jogo se articula com a abordagem da PHC e da PCS. Discutiu-se o ensino do voleibol nos diferentes ciclos de escolarização, destaca-se o 1º, 2º e 3º ciclos, e o 4º ciclo, do ensino médio, que ainda não foi discutido. O autor não aplica a proposta de forma prática, afirma que a sua pesquisa tem caráter bibliográfico. No final do trabalho, nos anexos, apresenta dois planos de aulas, destinados ao 5º ano e ao 8º ano.

Como resultado, aponta que a proposta do texto escolar é satisfatória para o aluno aprender o voleibol, e que o minivoleibol é uma estratégia metodológica pela qual o aluno pode compreender a resolução de problemas, uma vez que as regras não são oficiais.

⁶ O posfácio será analisado e discutido na próxima seção.

Nesse sentido, o aluno pode ter outra compreensão do jogo e tomar novas decisões. Rigotti (2018) destaca que essa proposta se diferencia das tradicionais, que enfatizam o ensino da técnica de forma isolada e, posteriormente, o jogo oficial.

Apontamos que Rigotti (2018) em seu trabalho reconhece e faz críticas aos professores que ensinam o voleibol de forma fragmentada, com ênfase nos aspectos técnicos em detrimento do aspecto geral do esporte. Reconhece que essa forma fragmentada não promove a criatividade, a partir da solução de problemas, nem reconhece o processo histórico da construção do voleibol.

Quanto à proposta do Coletivo de Autores (1992) de ensinar voleibol a partir do jogo de minivoleibol, Rigotti (2018) reconhece que o minivoleibol facilita a aprendizagem por meio da adaptação de regras, permite que o aluno tenha uma nova compreensão do esporte. O trabalho do autor destaca que o conhecimento possibilita transformar a realidade.

Ao propor uma transformação da realidade, Rigotti (2018) reconhece o esporte de alto rendimento e o poder econômico que está por trás do esporte e das marcas, mas, a princípio, não realiza discussões efetivas ou propõe exemplos baseados em categorias como classe social, trabalho, contradição, entre outras, em sua pesquisa. Apontamos que o autor não destaca nenhuma crítica com base na proposta do texto escolar e também não discute efetivamente o processo de transformação da realidade e quais possibilidades existem para abordar a proposta do voleibol de maneira crítica.

Consideramos que, na sugestão de plano de aula para o 8º ano, apresentada no anexo B da pesquisa de Rigotti (2018), não foi contemplada uma proposta crítica de transformação da sociedade. O autor propõe a montagem de miniquadras de voleibol, onde trios jogarão, com a regra de que cada equipe deve tocar na bola pelo menos duas vezes antes de passá-la para a quadra adversária.

Duarte (2017) apresenta sua pesquisa a partir de uma análise da PCS e da formação humana omnilateral. Dessa forma, investiga até que ponto a abordagem contribui para uma formação humana omnilateral na Educação Física escolar. Para construir a sua pesquisa, ele apresenta uma discussão entre formação humana unilateral e omnilateral, pela qual discute o atual modelo de sociedade, os saberes escolares, as metodologias críticas e não críticas da Educação Física, entre outros assuntos pertinentes ao seu objeto.

No que se refere à PCS e à sua contribuição para a formação omnilateral, Duarte (2017) destaca, a partir da análise de cada capítulo do texto escolar do Coletivo de Autores

(1992), a importância do esforço teórico e a indicação de que essa obra é o que se tem de mais aprofundado na área quando se trata do pensamento marxiano e do materialismo histórico-dialético.

Um ponto importante apresentado é sobre a crítica ao ensino dos conceitos biológicos, sobre as capacidades e o desenvolvimento motor. É fundamental que os alunos também aprendam esses conceitos, e o texto escolar do Coletivo de Autores (1992) não desconsidera essa questão, embora não a enfatize tanto quanto outras discussões, de acordo com Duarte (2017).

Ao admitir a necessidade de aprofundamento colocadas no âmbito da teoria, Taffarel (2009) abre um precedente para que possamos estar propondo então, tanto a reorganização do objeto de estudo da Educação Física – a cultura corporal – como os elementos biofísicos consequentes das práticas corporais – que, em que pese, a formação intelectual, são indispensáveis para a formação plena das novas gerações (DUARTE, 2017, p. 130).

A respeito do desenvolvimento motor e suas fases, a saber, fase motora reflexiva; fase motora rudimentar; fase motora fundamental e fase motora especializada, deveriam estar expostos em paralelo com os ciclos de escolarização. Duarte (2017) destaca os limites sociais e reconhece, contudo, que para uma formação humana omnilateral é necessário a superação do capitalismo. Sobre os limites do texto, a autora aponta que:

[...] para tanto, é preciso reorganizar ou reajustar essa proposição teórica com os princípios da omnilateralidade e pensar o corpo em suas dimensões culturais – como linguagem e expressão da linguagem –, mas também considerá-lo em seus aspectos orgânico e motor (DUARTE, 2017, p. 156).

Lorenzini (2013) discute em sua pesquisa o trabalho pedagógico do ensino da Educação Física em ambiente escolar a partir do conteúdo da ginástica. Dessa forma, aponta que o par dialético, conteúdo e método, com base na PHC e na PCS, é fundamental para o aumento do nível de pensamento teórico dos alunos. A pesquisa de Lorenzini (2013) tem como uma das finalidades contribuir com um processo teórico-metodológico a partir da ginástica, nos níveis do ensino fundamental e médio, com destaque para um ato pedagógico que acrescente com a formação de estruturas cognitivas a partir da perspectiva do conhecimento do estudante, do processo de identificação, interpretação, compreensão e explicação do conteúdo. Nesse sentido, discute a teoria marxista e as teorias educacionais, que tem como base esse caminho epistemológico, destacado na PHC.

A autora apresenta um capítulo da PCS e destaca os fundamentos, a epistemologia, entre outras questões. Lorenzini (2013) reconhece que o ensino da PCS e da PHC, partem do concreto sincrético, abstrato, com o objetivo de atingir o concreto pensado. Reconhece que ambas são fundamentadas no materialismo dialético e destaca que para o professor se apropriar dessa abordagem e ensinar a Educação Física, é necessário que tenha claro o seu projeto de mundo e de homem, compreender qual a sua contribuição no processo da formação do homem, os interesses da classe social a qual defende, os valores éticos e morais. Lorenzini (2013) investigou um banco de 120 horas aulas de ginástica em ambiente escolar. As aulas foram desenvolvidas a partir da PCS⁷ e de forma sistematizada investigou as aulas a partir dos fundamentos teóricos: da realidade social, pelo contexto histórico, discutiu os conceitos científicos, desvelou as abstrações do senso comum para alcançar o real concreto. Destaca-se que foi um longo processo, no qual foram avaliados procedimentos de estudo, leitura da realidade, interpretação, auto-organização coletiva, avaliações, festivais de ginástica, entre outras ações para alcançar o objeto da proposta.

Identificamos que as aulas investigadas atendem os quatro ciclos de escolarização propostos. Alguns dos objetivos específicos do 1º ciclo são: as possibilidades de ação e movimentos da ginástica, recriar os movimentos, identificar a ginástica a partir do cotidiano e das representações concretas, identificar os sinais vitais (frequência cardíaca durante as aulas), execução dos fundamentos, entre outros (LOORENZINI, 2013).

Para esse ciclo, retratou-se como síntese que as crianças tiveram a primeira experiência sensorial com a ginástica e destacou o momento em que elas captam as aparências da realidade e identificam os dados sensoriais da realidade, como:

No I ciclo, por ser de natureza prioritariamente sensorial, o estudante apreendeu as manifestações externas do objeto em estudo – a ginástica, cuja execução também possibilitou sentir/conhecer: as excitações ou sinais dos órgãos vitais (coração, pulmão), a posição do corpo em relação ao espaço – em pé, sentado, deitado, agachado, suspenso; a execução de ações corporais – saltos, giros, equilíbrios..., relacionando-as às modalidades esportivas que utilizam materiais/aparelhos móveis ou fixos, a exemplo da Ginástica Rítmica e da Ginástica Artística. Neste contexto ficou demonstrada a formação das representações referentes à ginástica nas explicações dos estudantes referentes ao conteúdo (LORENZINI, 2013, p. 164-165).

Para o II ciclo, foram investigadas 32 aulas. Como parte da proposta foi pedido para os alunos identificarem as diferenças das modalidades esportivas da ginástica.

⁷ Além da PSC, para discutir a ginástica nos ciclos de aprendizagem, Lorenzini (2013) parte também dos fundamentos de Leontiev e Vigotski .

Segundo Lorenzini (2013), o objetivo geral destinado para esse ciclo foi a sistematização dos conhecimentos/conteúdos e como objetivos específicos, destaca-se alguns como: a) identificar as formas técnicas e vivenciar diferentes formas de andar, correr etc.; b) organizar uma sequência ginástica; c) realizar uma pesquisa com colegas mais experientes, professores, para discutir informações do mundo da ginástica e relacionar com o trabalho educativo, saúde e lazer; d) aferir e aprender o cálculo da frequência cardíaca (LORENZINI, 2013).

Como síntese, destaca que houve uma superação em termos de representações do pensamento imediato a partir das generalizações do conhecimento entre o 1º e o 2º ciclo, e também destaca:

A sistematização da ginástica levou os estudantes ao significado dos fundamentos técnicos, das acrobacias e bases da ginástica e das modalidades estudadas, apropriaram-se do conhecimento ao conhecer a ação gímnica, contextualizando-a, compreendendo sentidos e significados, identificando-a com a execução das próprias ações ginásticas, estabelecendo relações com a saúde, o lazer, o trabalho (LORENZINI, 2013, p. 174).

No 3º ciclo, foram investigadas 27 aulas. O objetivo geral se destaca pela ampliação do conhecimento, de forma sistemática. Alguns dos objetivos específicos são: a) experimentar aulas com colegas menos experientes; b) socializar, por meio de formas escritas ou faladas, os conceitos e atitudes aprendidos; c) pesquisar e socializar o conhecimento da ginástica; d) reorganizar o conteúdo, visando uma nova síntese.

Como síntese das aulas, destaca que a elaboração das generalizações a partir da elaboração do pensamento teórico, no qual se destaca a ampliação da sistematização do conhecimento:

Ao ampliar a sistematização do conhecimento, os aprendizes investigados apropriaram-se da realidade de forma mediata fazendo comparações, análises e sínteses, elaborando conceitos sobre o fenômeno e suas modalidades demonstrando um nível apreciável de conhecimento técnico e expressivo, na criação e socialização de sequências ginásticas à comunidade escolar, bem como posicionaram-se diante das condições de vida nos bairros da sua cidade, criticando a precariedade referente ao atendimento à saúde, ao lazer e à própria escola (LORENZINI, 2013, p. 182).

No 4º e último ciclo, 21 aulas foram investigadas, com o objetivo geral de aprofundar de forma sistematizada os conhecimentos. Como objetivos específicos destacamos alguns como: a) aferir a frequência cardíaca, identificando-a na zona de treinamento aeróbico; b) realizar pesquisa escolar para coletar os dados sobre a ginástica, relacionando-a à saúde, lazer, ao trabalho competitivo, entre outras; c) refletir sobre os

conceitos, valores, hábitos da ginástica; d) produzir texto individual e Coletivo sobre uma sequência de ginástica; e) participar em festival de ginástica, em busca da ressignificação de conceitos, valores, hábitos e atitudes.

Como síntese, destaca que esse ciclo supera o pensamento imediato e mediato, referente aos outros ciclos a partir da emersão na regularidade científica:

A regularidade capta a realidade em sua materialidade e historicidade identificando leis do conhecimento científico. Os estudantes do ensino médio explicaram a configuração da Ginástica, aprofundando os sentidos e os significados trabalhando com referências científicas. O aprofundamento do conhecimento em aulas também ajudou a criticar o modo de produção capitalista e valorizou a iniciativa das 'Academias da Cidade' visando atender à população em espaços públicos da Cidade do Recife. (LORENZINI, 2013, p. 198)

Como considerações finais, destaco que é possível, a partir de uma teoria do conhecimento, chegar ao ensino do conteúdo. O par dialético, composto por conteúdo e método, é subsidiado pelo materialismo histórico-dialético, o qual se revela necessário para elevar o pensamento dos alunos. No entanto, para alcançar essa elevação do conhecimento, da vida cotidiana para o conhecimento objetivo e científico, por meio da aplicação de teorias críticas como a PHC e a PCS, é preciso que a escola disponha das condições de conhecimento e dos instrumentos necessários para aplicar essas abordagens.

Além disso, Lorenzini (2013, p.246) reconhece que a PCS contribui com a sistematização do conhecimento por meio da sequência didática e dos conteúdos, uma vez que "[...] numa nova síntese foi evidenciado que a elevação do pensamento teórico dos estudantes ocorre com o par dialético conteúdo e método".

Sobre a questão levantada a respeito de como o texto escolar do Coletivo de Autores (1992) é utilizado na proposta de escolha e determinação dos conteúdos a serem trabalhados na Educação Física escolar a partir de documentos prescritivos educacionais, apresentamos os trabalhos de **Tenório** (2017) e **Nunes** (2014).

A tese de Tenório (2017) tem como objeto de estudo a análise da organização curricular da Educação Física escolar. A autora realiza uma análise no documento prescritivo educacional, os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, e discute como essa proposta está sistematizada no trabalho do professor. Dessa forma, ela analisa seu objeto a partir da pedagogia histórico-cultural e da PHC, a fim de compreender o contexto da organização educacional e os princípios a ela relacionados. A PCS está relacionada à prática e à prescrição educacional da Educação Física.

No que diz respeito à PCS, foram identificados quais princípios são utilizados na

prática pedagógica do professor de Educação Física e nos parâmetros a partir da referência epistemológica da abordagem. Para desenvolver sua pesquisa, Tenório (2017) realizou um estudo de caso, no qual analisou os documentos prescritivos de outros Estados e de Pernambuco, bem como entrevistou pessoas que foram consultoras na construção dos saberes de Educação Física e professores de Educação Física que contribuíram com o processo de elaboração dos parâmetros curriculares de Educação Física de Pernambuco.

Tenório (2017) reconhece que existem avanços no que se refere à organização curricular de Educação Física e à cultura corporal. No entanto, quando se trata da sistematização crítica do conhecimento e da emancipação humana, uma das questões fundamentais das abordagens críticas, ainda se observa pouca exploração desses temas nos documentos analisados em Pernambuco. Como resultados, ela destaca que os estudos dos princípios dos saberes escolares estão dissociados e que os professores reproduzem outras proposições curriculares. Assim, ela enfatiza que há um hiato entre a teoria e a prática.

Tenório (2017) identifica que um dos problemas é que os sujeitos responsáveis pela elaboração da proposta de Educação Física têm conhecimento superficial, mesmo aqueles que se justificam como especialistas de uma perspectiva crítica. Ela reconhece a complexidade do referencial epistemológico do texto escolar do Coletivo de Autores (2012) e destaca como hipótese que esse conhecimento superficial dos professores pode ser consequência dos próprios limites teóricos da obra. Nesse sentido, os saberes escolares são ressignificados pelos responsáveis pela elaboração da proposta.

Tenório (2017) aponta que nas propostas educacionais há um ecletismo com teorias críticas e pós-críticas, e que essa questão contribui para a confusão. É importante ressaltar que a hipótese levantada se confirma a partir dos questionários respondidos pelos professores, nos quais parte dos colaboradores afirma que o texto escolar do Coletivo de Autores (2012) traz uma complexidade em seu referencial teórico, porém apresenta uma discussão insuficiente para que o professor o utilize como base.

Tenório (2017) discute as teorias críticas nos documentos prescritivos educacionais no Estado de Pernambuco. Ela realiza entrevistas semiestruturadas com os elaboradores desses documentos. Os colaboradores dos documentos são de diversas áreas e níveis de ensino, desde professores do ensino básico até professores do ensino superior. Uma questão importante que Tenório (2017) destaca, e que também consideramos relevante, é o distanciamento entre teoria e prática. Ela destaca duas hipóteses: a primeira

é que o texto escolar do Coletivo de Autores traz uma grande questão teórica, porém insuficientemente abordada; e a outra questão refere-se a uma apropriação superficial desse documento por parte dos consultores e professores. A autora defende a ideia de que o documento prescritivo educacional instrumentaliza o professor a aplicar a PCS, porém cabe refletir até que ponto essa instrumentalização é efetiva no ambiente escolar e como é realizada.

Nunes (2014) apresenta uma proposta de investigação do referencial curricular do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). A proposta da instituição para a Educação Física é pautada na PCS. A autora tem como objetivo investigar o referencial para verificar se a proposta discute o esporte de forma condizente com a PCS, ao considerar o trabalho pedagógico do professor.

Nunes (2014) destaca a escolha da PCS por entender que é uma abordagem de cunho epistemológico marxista e que discute o esporte para além de sua aparência. Uma das justificativas elencadas está na lacuna da produção acadêmica sobre a PHC e a PCS. Essa abordagem é pautada nos fundamentos da PHC, com relevância na Educação Física, embora não tenha tido continuidade com a produção de outros textos escolares.

Nunes (2014) utiliza o método qualitativo como procedimento metodológico na pesquisa documental e como referencial epistemológico o marxismo. No decorrer de seu texto, ela discute a teoria crítica na escola a partir dos autores Dermeval Saviani e Newton Duarte. Em seguida, discute o texto escolar do Coletivo de Autores (1992) e como o mesmo está estruturado em relação ao esporte, à avaliação, à sistematização de seu uso na escola, aos fundamentos teóricos, entre outras questões presentes no texto.

A proposta do Coletivo de Autores foi escolhida pelos docentes como referência para a Educação Física. Segundo Nunes (2014), a proposta do Coletivo de Autores está presente de forma teórica na área, a partir de uma visão de mundo transformadora contemplada no projeto. Os conteúdos são definidos a partir dessa proposta. Nunes (2014) se propõe a verificar a proposta curricular da Educação Física e se a mesma instrumentaliza a prática pedagógica do docente.

A princípio, Nunes (2014) não verificou as aulas dos docentes e não conduziu uma pesquisa com os docentes, limitando-se a verificar a proposta curricular da disciplina. O projeto instrumentaliza o professor para que ele elabore e estruture um trabalho pedagógico fundamentado em uma proposta crítica. Destaca-se que não basta uma teoria crítica estar presente nos documentos para ser concretizada efetivamente no ambiente escolar; nesse sentido, é necessário haver uma intencionalidade para a sua aplicação.

A intencionalidade pedagógica é importante para a aplicação de uma teoria crítica e transformadora. O Coletivo de Autores (1992) ressalta que todo professor deve ter um Projeto Político-Pedagógico, e essa definição de projeto é o que norteia a sua prática docente na escola. O trabalho corresponde a uma proposta importante, o que permitiu verificar como a PCS chegou à proposta de Educação Física do CEPEA.

Em relação à crítica ao esportivismo e à forma técnica por meio da qual a Educação Física é ensinada na escola, bem como à importância de discutir os fundamentos do marxismo na escola, apontamos para as pesquisas que defendem uma transformação social e apresentam o texto escolar do Coletivo de Autores (1992) como um importante instrumento que contribui para uma prática transformadora no ambiente escolar e na Educação Física. Nessa questão, se enquadram os trabalhos de **Lima** (2019); **Cauper** (2018); **Oliveira** (2018); **Duarte** (2017); **Paraíso** (2015); **Costa** (2014); **Lorenzini** (2013).

O estudo de Lima (2019) foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica para discutir como a PCS foi abordada nos artigos científicos. Dessa maneira, ele analisa a compreensão dos pressupostos teóricos e as dificuldades para a compreensão da escola. A pesquisa delimita seu recorte histórico do ano de 1992, ano da primeira publicação do texto escolar, ao ano de 2018, ano da pesquisa do autor.

Lima (2019) toma como referência teórica autores da Educação Física, como Castellani Filho (1988), o Coletivo de Autores (1992), e na área da educação apresenta autores como Ghiraldelli Júnior (1991), Góis Júnior (2003), Justo (2012), Silva (2013) e Saviani (2013a; 2013b). Lima (2019) defende a abordagem e reconhece sua importância no ambiente escolar. É importante ressaltar na obra o compromisso com a escola pública e a classe trabalhadora, além de expor a perspectiva de transformação social apontada pelos autores.

Lima (2019), para desenvolver sua pesquisa, discute o caminho histórico da Educação Física a partir das tendências militarista, pedagogicista e esportivista. Como contraponto das tendências, foi apresentada a PCS e a PHC, destacando a relação entre as duas. Em seguida, discute-se a PCS e o rompimento crítico e político que a abordagem faz em relação ao ensino tradicional da Educação Física. Para essa questão, destacam-se os fundamentos da abordagem, seu rompimento epistemológico com a área conservadora da Educação Física, sua metodologia e os elementos da cultura corporal.

Para a seleção dos periódicos, Lima (2019) utiliza a Plataforma Sucupira para selecionar os artigos relacionados diretamente com sua proposta de trabalho. O autor

selecionou 27 periódicos encontrados em 4 revistas diferentes: Revista Movimento; Pensar a Prática; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Brasileira de Ciência e Movimento. Os periódicos foram selecionados a partir do descritor "crítico-superadora".

Como resultado da análise dos artigos, Lima (2019) identificou que há duas vertentes que se destacam como características da PCS: 1) a oposição às características individualizantes e naturalizantes da Educação Física; 2) o compromisso com a escola pública.

Parte dos artigos está ligada ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), pelos quais fazem críticas baseadas na influência educacional da tendência neoliberal de educação. Cabe destacar a oposição crítica dos artigos ao eugenismo, ao se contrapor, historicamente, por meio dos conteúdos da Educação Física (LIMA, 2019).

Outra questão abordada por Lima (2019) é que os autores dos artigos, embora defendam o PPP, destacam os desafios de aplicar os conceitos do marxismo na área do ambiente escolar. É preciso refletir e compreender quais as dificuldades de aplicação de conceitos marxistas que os professores sinalizam.

Dessa forma, faz-se necessário um aprofundamento teórico na questão prática do PPP, já que essa questão ocorre devido à urgência e aos desafios das escolas públicas e à tentativa de solucionar o ensino dos conteúdos a partir da cultura corporal. Paraíso (2015) desenvolve sua pesquisa com o objeto da ginástica e destaca a intencionalidade de desenvolver uma teoria geral para a ginástica na escola, baseada em uma teoria marxista. Sua pesquisa resulta de contribuições, estudos e análises de um grupo de pesquisa articulado em rede no Nordeste, que tem a ginástica como referência marxista.

Reconhece a ginástica como um conhecimento historicamente produzido pelos seres humanos e como um conteúdo clássico presente na Educação Física, mas que estava secundarizado na Educação Física escolar devido à esportivização e à herança militar (PARAÍSO, 2015).

Para se contrapor a essa tendência de desvalorização da ginástica escolar, Paraíso (2015) delimita os estudos dos grupos de pesquisa com base na teoria marxista, usando a PCS e a PHC. Essas abordagens tratam o conhecimento a partir da realidade concreta e da sua totalidade. Dessa forma, não é possível discutir a ginástica isoladamente do sistema capitalista.

Paraíso (2015), para coletar dados, utiliza uma revisão de literatura para buscar trabalhos como monografias, dissertações e teses. Após o levantamento desses trabalhos,

organiza um quadro explicativo e analisa as pesquisas.

Os resultados apontam que a teoria marxista é fundamental para avançar na contribuição da teoria geral da ginástica; é necessário um projeto histórico de superação do sistema capitalista para orientar um sistema de ensino; a PHC é necessária para atender à educação como um processo; a função da escola como socializadora do conhecimento sistematizado; a unidade metodológica e o trabalho socialmente útil como princípio educativo; e a ginástica como conteúdo clássico da Educação Física escolar (PARAÍSO, 2015).

Paraíso (2015) reconhece que, para trabalhar com a ginástica a partir da perspectiva crítica, é necessário uma articulação entre grupos de pesquisa e escolas, desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão, inclusive com a possibilidade de esses projetos se transformarem em políticas públicas de esporte e lazer. Reconhece também a necessidade de aprofundar as investigações no marxismo, buscando concretamente o desenvolvimento da teoria e prática como forma de superar o capitalismo.

Costa (2014), em sua pesquisa, descreve a proposta de um texto escolar implantado no estado do Paraná, ao investigar o referencial teórico do Livro Didático Público de Educação Física (2006) (LDP-EF) e o processo de sua elaboração. A autora utiliza a organização do trabalho didático, formulada por Alves (2005), como categoria de análise.

Costa (2014) apresenta em seu primeiro capítulo uma discussão sobre o Plano Nacional do Livro Didático, que aborda a política de implantação dos livros para o ensino médio. Desenvolve uma linha histórica para essa discussão, desde 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso ao governo de Lula, com o debate sobre as complicações de implantação, distribuição e financiamento dos livros didáticos. Descreve a polêmica que gerou o referencial teórico do LDP-EF, por ser um livro de referencial teórico marxista, e sua efetivação é alvo de diversos "ataques" e críticas de professores, secretarias, jornais e revistas.

Costa (2014) discute, em seu terceiro capítulo, o referencial teórico do Coletivo de Autores, um dos principais referenciais teóricos para a construção do LDP-EF do Paraná. Apresenta um breve contexto histórico da Educação Física e de seus objetivos, destacando posteriormente a proposta do Coletivo de Autores. No quarto capítulo do trabalho, faz uma breve discussão sobre o LDP-EF do Paraná, aprofunda-se teoricamente sobre Comenius e a OTD.

Costa (2014) define o texto escolar do Paraná como um manual didático, mesmo que tenha uma referência teórica marxista. Para a autora, os autores do Coletivo de Autores propõem que o texto escolar tenha uma linguagem de fácil compreensão para o aluno e apontam a ausência de textos clássicos.

Os trabalhos acadêmicos apresentam, de forma geral, uma vasta discussão sobre a PCS e os limites e as possibilidades do texto. No entanto, é importante ressaltar algumas questões para abordar pontos específicos a serem considerados em nossa tese.

Nosso primeiro questionamento é se os trabalhos destacam uma análise crítica do texto escolar do Coletivo de Autores (1992). São levantadas duas questões: a cultura corporal e os ciclos de escolarização. Sobre a primeira questão, é importante ressaltar que o termo cultura corporal também é criticado por autores da área, como: o professor Mauri de Carvalho e Elenor Kunz⁸. A segunda questão é sobre os ciclos de escolarização que, nas pesquisas, apresentam propostas para a sua continuidade e aprofundamento teórico, como demonstram os estudos de Celi Taffarel (2010), Gama (2015) e Melo (2017).

Outro fator importante é sobre as contribuições dos grupos de estudos e das regiões onde estão localizados. Os grupos da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL) e o grupo Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS) desenvolvem pesquisas sobre o texto do Coletivo de Autores (1992) e trazem contribuições para a sua continuidade. O primeiro grupo está localizado na Bahia e o segundo em Pernambuco. Uma das pesquisas apresenta que, dos autores do texto escolar, apenas dois parecem dar continuidade nos estudos, a professora Celi Taffarel e a professora Michele Escobar.

Nas leituras das pesquisas e nas sugestões de aulas, não encontramos uma discussão concreta sobre a superação do capitalismo nas aulas de Educação Física. O que está presente são as possibilidades de movimentos, discussões coletivas, entre outras questões presentes nas sugestões de exemplos didáticos; no entanto, não encontramos discussões mais específicas de crítica ao capital.

Para a questão acima, tomamos como referência as aulas práticas e sugestões de planos de aulas e não o corpo do texto das teses e dissertações. Sobre esse ponto, destacamos que, de forma geral, as pesquisas apresentam uma crítica ao capitalismo e à complexidade do referencial epistemológico da abordagem, mas essa discussão não fica presente nas aulas e nos planos de aulas.

⁸ Veremos mais a frente, no quarto capítulo, a crítica desses autores.

O que fica evidente nas pesquisas é a crítica ao esporte e ao caráter biológico da Educação Física. Essa questão parece ser um consenso nas pesquisas acadêmicas que utilizam a PCS como referência. Os elementos do texto escolar que contemplam a história da Educação Física estão de forma concreta nos discursos dos pesquisadores. Outro ponto que fica evidente é a apresentação da PHC e da psicologia histórico-cultural como referências teóricas importantes para discutir a PCS e outras questões pertinentes ao ambiente escolar, como, por exemplo, a função social da escola.

Para finalizar o pensamento e abordar as lacunas dessa discussão deixadas pelos trabalhos analisados, são necessárias algumas reflexões sobre a formação na Educação Física. Historicamente, muitos professores de Educação Física não passam por uma formação política na educação superior e acaba por reproduzir um discurso de neutralidade no ambiente escolar. Marinho (2005) destaca que até os anos 1970, a Educação Física não era discutida por suas questões políticas, enfatiza o predomínio do autoritarismo, individualismo, competitividade e neutralidade.

Esses princípios são discutidos e criticados a partir dos anos 1980, por exemplo, com a reformulação curricular estabelecida no Parecer n. 215 do Conselho Federal de Educação - Ministério da Educação (CFE-MEC), em 1987, consolidada, segundo Marinho (2005), na Resolução n. 03, CFE-MEC, de 1987. As citadas resoluções propõem o abandono do conceito tradicional de currículo mínimo e se destacam pela presença dos aspectos sócio-filosóficos de cunho humanístico. Como podemos ver:

Art. 1º A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Art. 2º Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de educação superior, objetivando:

- possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc.)
- desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas
- prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo
- propiciar a autorrealização do estudante, como pessoa e como profissional.

Art. 3º Os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física terão duas partes:

- a) Formação Geral (humanística e técnica)
- b) Aprofundamento de Conhecimentos.

§ 1º Na Formação Geral serão consideradas as seguintes áreas de conhecimento:

- a) De cunho humanístico:
- Conhecimento filosófico [...]
 - Conhecimento do ser humano [...]
 - Conhecimento da sociedade. (PARECER CFE/MEC, 1987, p.1)

Como indicado, esse parecer surgiu no mesmo período de elaboração da proposta do Coletivo de Autores. A Educação Física é uma área na qual a presença da área filosófica e sociológica ainda é muito recente. Entendemos ser preciso uma combinação de fatores como, por exemplo, a formação política na educação superior, para que a PCS se materialize de forma concreta em ambiente escolar.

Essa questão será melhor discutida no capítulo 2, apresentaremos a PCS e seu antecedentes, no momento histórico em que houve a produção desse texto escolar. O segundo capítulo tem uma relevância para compreendemos o contexto político na época da produção, os teóricos e o movimento renovador da Educação Física, a importância do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e sua mudança de perspectiva, bem como os pressupostos teóricos do texto escolar e da análise do seu posfácio. Dessa maneira, pretendemos contribuir com o entendimento do contexto econômico, político e científico para a produção do texto escolar, bem como para conhecermos o conteúdo/base teórico do texto escolar proposto pelo Coletivo de Autores.

Será apresentado, na seção 2, o posfácio da segunda edição do texto escolar do Coletivo de Autores (2016), com ênfase nos pontos comuns nas falas dos autores, em relação à primeira edição e nos pontos contraditórios.

SEÇÃO 2 - O TEXTO ESCOLAR “METODOLOGIA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA”

Nessa seção, abordaremos dois conjuntos de discussões. No primeiro momento, apresentaremos o movimento renovador da Educação Física e sua importância para o desenvolvimento das abordagens teóricas surgidas nos anos 1980. Nesse sentido, destacaremos as principais discussões desse movimento que estimularam a produção do texto escolar do Coletivo de Autores (1992). Para enriquecer o debate, estabeleceremos uma relação com o contexto histórico brasileiro e as conexões com os movimentos educacionais críticos que surgiram durante o período de abertura política.

Na segunda parte deste capítulo, concentrar-nos-emos na história da produção do Coletivo de Autores (1992). Antes de discutir e analisar as questões teóricas do texto escolar, é importante destacar como esse texto foi elaborado, qual era o contexto político e econômico da época e, dentro de nossas limitações e possibilidades, enfatizar a perspectiva de cada autor naquele momento. Após essa discussão, apresentaremos o posfácio da segunda edição do texto escolar Coletivo de Autores (1992), pela qual destaca-se os pontos comuns e contraditórios nas falas dos autores.

2.1 O surgimento do movimento renovador na Educação Física e sua importância para a produção do Coletivo de Autores.

Com o processo de redemocratização após a ditadura militar, segundo Palafox (2001), surgiram algumas abordagens que tiveram impacto na área, tais como a psicomotricidade, abordagem desenvolvimentista, construtivista e humanista, entre outras. Nos anos 1990, impactaram a área de Educação Física as abordagens pedagógicas crítico-superadora e crítico-emancipatória, que visavam ensinar os conteúdos da Educação Física com foco sociocultural, pois promove um pensamento crítico e autônomo dos alunos.

De acordo com Palafox (2001), apenas uma abordagem possui uma condição teórica crítica de transformação social: a abordagem crítica-superadora, ancorada no enfoque metodológico histórico-dialético e que trabalha a cultura corporal de maneira social e histórica, ao possibilitar a conexão de seus conteúdos com a sociedade

capitalista⁹.

Para discutir o texto escolar do Coletivo de Autores (1992), realizaremos uma análise do movimento renovador da Educação Física com base em Marinho (2005; 2010), Malina (2001; 2010) e Azevedo (2010). O movimento renovador da Educação Física foi marcado pela produção significativa de artigos, livros e abordagens teóricas, como os trabalhos de Vitor Marinho de Oliveira, Valter Bracht, João Paulo Subirá Medina, Celi Taffarel, entre outros. A maioria desses autores tinha o objetivo de discutir a área sob uma perspectiva sociológica, política, filosófica, psicológica, entre outras questões. De forma geral, esses autores criticavam o esportivismo, o biologicismo e o tecnicismo, elementos predominantes nas aulas de Educação Física.

É importante discutir o contexto político brasileiro que influenciou esses autores. Existem dois contextos políticos nacionais relevantes: (1) o período da ditadura militar e (2) o pós-ditadura, caracterizado pela abertura política e democrática no Brasil. Para essa discussão, utilizaremos, além dos trabalhos anteriormente citados, os textos de Mello (2014), Carvalho (2010) e os cadernos de debates da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (EXNEEF).

Segundo Melo (2014), esse movimento sistematiza as contribuições teóricas e as lutas políticas dos professores de Educação Física no Brasil. Esse movimento ocorreu em paralelo à luta contra o fim da ditadura, ao avanço do capitalismo global, às mudanças nos setores produtivos e aos questionamentos sobre o papel do Estado como regulador da economia, com a proposta neoliberal.

É importante destacar o aumento dos movimentos sociais e das greves em diversos setores após o fim da ditadura militar. Segundo Melo (2014), as greves dos professores das escolas públicas foram fundamentais não apenas para discutir melhores condições salariais e necessidades materiais para a docência, mas também para debater questões relacionadas ao conhecimento pedagógico e aos conteúdos.

Para aqueles que lutavam contra o conservadorismo, esse era o momento de pensar em uma nova construção da sociedade e de retomar o debate sobre a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que havia sido censurada pela ditadura militar, e a psicologia histórico-cultural. Assim, essas duas teorias se tornaram referências para os educadores da esquerda educacional.

⁹ Nesse contexto em que o Coletivo de Autores começou a ser estruturado pelos autores, embora o ano de publicação do texto escolar seja 1992, o texto foi pensado antes, em especial na década de 1980, inicialmente por Lino Castellani Filho.

Melo (2014) destaca que nesse momento histórico tornou-se inevitável a discussão sobre as questões teóricas e conservadoras da Educação Física. A discussão histórica e a rejeição da neutralidade política eram necessárias para o avanço teórico da área. Assim, começaram a surgir perguntas sobre o significado da Educação Física e qual deveria ser seu propósito como disciplina escolar.

Nesse contexto, a produção de Vitor Marinho Oliveira, que discutiremos mais adiante em "O que é Educação Física," publicada em 1983, e "Educação Física Humanista," publicada em 1985, ganhou destaque e relevância na área. É importante destacar que o movimento renovador, segundo Melo (2014), não representou um consenso em relação ao direcionamento político, sociológico, filosófico e psicológico na área. As divergências de pensamento na área ainda persistem até os dias atuais, na primeira metade da segunda década do século XXI.

No contexto escolar, Melo (2014) destaca as primeiras propostas curriculares, tanto críticas quanto não críticas, no início dos anos 1990, nos estados de Paraná, Pernambuco e Santa Catarina. No âmbito das abordagens críticas, identificam-se as propostas crítico-superadora e crítico-emancipatória nos currículos, enquanto, na perspectiva conservadora, destacam-se a abordagem desenvolvimentista e o tecnicismo. É relevante destacar a análise do movimento renovador sob a perspectiva do movimento do capitalismo, conforme apresentado na conclusão.

Compreendo essa discussão, em um momento muito específico do capitalismo – como apresentamos brevemente no início desse item -, contribui para que algumas perspectivas avancem e outras sejam consideradas como propostas derrotadas. Ou seja, como processo de “globalização” ou “mundialização do capital”, as perspectivas que apontavam para uma crítica mais radical da sociedade capitalista perdem espaço para aquelas que explicitamente defendem essa sociabilidade e para aquelas que se autodenominam de críticas, porém trabalham na mesma lógica do capital (MELO, 2014, p. 163).

Dessa forma, a globalização do capitalismo exerce forte influência nas relações pedagógicas educacionais, em especial na Educação Física. No que diz respeito aos movimentos sociais, Taffarel (2000) analisa a história do movimento social da Educação Física no período de 1979 a 1999, que coincide com o início do movimento renovador da Educação Física e a produção do Coletivo de Autores (1992).

Taffarel (2000) aponta que o contexto no qual surge o movimento de organização social dos estudantes de Educação Física foi marcado por algumas questões: (1) a crise do capitalismo com o esgotamento da acumulação e regulação social pelo sistema fordista e keynesiano; (2) a flexibilização do processo de produção e dos contratos de trabalho;

(3) o declínio do movimento "socialismo real."

No que se refere à primeira questão, Taffarel (2000) destaca que o fordismo e o keynesianismo fizeram parte do sistema econômico e político predominante por um período histórico específico, mas atingiram seus limites na década de 1970, principalmente com a crise do Estado de Bem-Estar Social.

O segundo ponto abordado é a superação do primeiro em termos do capitalismo. Para Taffarel (2000), a flexibilização do processo de produção e dos contratos de trabalho representam tentativas de superar a crise do Estado de Bem-Estar Social, com o Estado reduzindo sua intervenção nos processos sociais e econômicos.

Taffarel (2000) ressalta que a crise do capital, caracterizada por problemas financeiros e superprodução, resultou em uma série de elementos, como: a queda da taxa de lucro e a valorização do capital constante em relação ao capital variável. Para os trabalhadores, isso se traduziu em aumento do desemprego, redução de salários e empregos em setores não produtivos. Ele também discute a contradição das forças produtivas, onde o desenvolvimento produtivo cria uma fragilidade em relação à produção obsoleta, durante a concentração de bens, renda e lucros e o agravamento o declínio das forças produtivas.

Taffarel (2000) aborda o movimento de mundialização da produção e como isso resultou no aumento da produção e da rápida troca e consumo. Ele destaca o aumento da tecnologia como meio de produção, a substituição do trabalho humano pelo trabalho mecanizado, a necessidade de uma nova racionalização nos meios de produção e o surgimento de um novo tipo de trabalhador em termos cognitivos e comportamentais. Esse processo favorece que um número mínimo de trabalhadores ocupe os sistemas de organização da produção, com destaque para o capital financeiro, que desempenha um papel fundamental no crescimento dos setores tecnológicos e de telecomunicações.

Quanto ao fim do movimento do "socialismo real", Taffarel (2000) argumenta que houve um esgotamento na transição social, incapaz de realizar tanto a socialização do poder quanto a socialização da economia. Além disso, as ideologias anticapitalistas se fragmentaram e sofreram rachaduras.

Em relação ao Brasil, Taffarel (2000) destaca que as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela criação de movimentos sociais em defesa da democracia, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Ele também menciona o início da crise do governo militar no Brasil e na América Latina.

No que diz respeito à Educação Física, Taffarel (2000) observa a abertura de novos cursos de graduação e pós-graduações. Muitos docentes e pesquisadores brasileiros buscaram pós-graduações no exterior, enquanto os que permaneceram no Brasil criticaram sua formação apolítica. O movimento estudantil da Educação Física reivindicou uma formação crítica e científica sólida, competência técnica, científica e política, bem como uma consciência crítica transitiva estudantil.

De maneira geral, a educação superior, a fim de atender às demandas globais do capital em termos econômicos e de mercado, promoveu uma formação profissional por meio de seus currículos. Nesse contexto, Taffarel (2000) menciona o Parecer 003/87, que abriu a possibilidade de fragmentação da formação em Educação Física em bacharelado e licenciatura. O movimento estudantil da Educação Física lutou por pautas que se opunham a uma Educação Física acrítica, apolítica, especializada e regulamentada para atender às demandas de produtividade e trabalho mercantil.

Quanto aos autores que deram os primeiros passos para o movimento renovador, Vitor Marinho de Oliveira se destaca ao criar uma abordagem teórica após os anos 1980 na área. São destacadas quatro obras essenciais de Vitor Marinho de Oliveira: "O que é Educação Física," publicada em 1983; "Educação Física Humanista," publicada em 1985; "Consenso e Conflito," publicada em 2005; e "O Esporte Pode Tudo," publicada em 2010. Neste momento, focaremos nas publicações "O que é Educação Física" (1983) e "Educação Física Humanista" (1985). Discutiremos o livro "Educação Física Humanista" em primeiro lugar, embora tenha sido publicado em 1985, Marinho (2005) destaca que a sua escrita ocorreu em 1981.

De acordo com Malina e Azevedo (2005), o livro "Educação Física Humanista," escrito por Marinho em 1981, aborda a tendência humanista existencialista. Naquela época, Vitor Marinho de Oliveira baseou sua abordagem na fenomenologia, embora tenha evoluído para outras perspectivas posteriormente.

O livro está dividido em duas partes: a primeira parte resulta de sua dissertação de mestrado, enquanto a segunda parte é baseada em uma pesquisa que se apoiou nas categorias usadas na dissertação. Marinho (2010) destaca que, no livro, ele analisa duas teorias psicológicas opostas: o comportamentalismo, baseado no behaviorismo de Skinner, e o humanismo, de Carl Rogers. O autor confronta esses dois modelos em seu livro.

Skinner, de acordo com Marinho (2005), adota uma concepção reducionista do homem e da educação, pela qual concentra-se apenas no comportamento humano externo

e ignora a capacidade de transformação do meio ambiente. Por outro lado, Carl Rogers é destacado pela psicologia humanista, que observa o homem de maneira holística, ao considerar que cada função parcial constitui uma parte funcional do organismo como um todo.

Ao discutir essas duas teorias psicológicas no contexto da educação e do homem, Marinho (2005) apresenta a abordagem humanista baseada nas categorias criadas por Carl Rogers em relação a questões educacionais, como mudança, aprendizado significativo e facilitação de aprendizado. Ele destaca princípios que, se aplicados à Educação Física escolar, dariam a ela uma abordagem humanista, incluindo aprendizado significativo, potencial criativo, individualidade, jogo, exercício natural e liberdade.

Quando se trata da superação da abordagem humanista, Marinho (2005) critica o comportamentalismo, mas não aborda as questões essenciais relacionadas às perspectivas sociais. Ele argumenta que a Educação Física humanista foca na psicologia, mas não lida com os problemas sociais concretos.

O livro "O que é Educação Física" destina-se a alunos do ensino médio, embora tenha sido usado em muitos cursos de ensino superior devido à falta de literatura acadêmica adequada. Em essência, não se trata de uma abordagem teórica, mas de uma tentativa de discutir a Educação Física e desmistificá-la por meio de discussões para responder às questões sobre o que é a Educação Física. O autor levanta questões como se a Educação Física é ginástica, medicina, cultura, jogo, esporte, política ou ciência.

Marinho (2005) critica a dicotomização da Educação Física entre corpo e mente, a militarização, o autoritarismo pedagógico, as indústrias de materiais esportivos e a influência da mídia, que expõe a prática esportiva apenas para uma pequena parcela da população com condições para praticá-la.

Na perspectiva histórica, o autor analisa a Educação Física em diferentes momentos da história, por exemplo, a Educação Física na pré-história e na Grécia Antiga, em Roma, na Idade Média, no feudalismo e durante a ascensão da burguesia como classe social. Um ponto importante abordado no livro é a crítica do autor à Educação Física em cada período histórico, como no feudalismo.

Ao analisar o objetivo da Educação Física no feudalismo, Marinho (2005) destaca a preparação dos cavaleiros, a prática da esgrima, equitação e esportes coletivos e individuais da época. Ele também argumenta que a Educação Física contribuiu para a manutenção do capital durante a ascensão da burguesia.

A utilização de máquinas no processo de produção e a burguesia assentada no poder configuraram um quadro, no mínimo, desafiador para o homem contemporâneo. Vários fatores foram determinantes para o verdadeiro renascimento físico que ocorreu na Idade Contemporânea, principalmente no campo ginástico. O crescimento das cidades e a conseqüente diminuição dos espaços livres limitavam as possibilidades de cenários apropriados aos exercícios físicos. A especialização profissional determinou a permanência dos trabalhadores numa mesma posição durante longas horas, concorrendo para o aumento de problemas posturais. O aumento das horas de estudo e a imobilidade imposta por severa disciplina criaram, para os jovens, os mesmos problemas dos trabalhadores (MARINHO, 2004, p. 19).

O texto, assim, apresenta um distanciamento da suposta neutralidade científica da Educação Física, o que fica evidente quando Marinho (2005) discute as relações da sociedade e de como a Educação Física atende a sociedade em determinado tempo histórico. Embora tenha muitos avanços referentes às outras produções, ainda existem ambigüidades, entre elas, a visão holística do homem. Essas perspectivas fenomenológicas, escritas por Vitor Marinho de Oliveira, foram confirmadas por Taffarel (2009), ao destacar que nos anos de 1980 e 1990, muito autores da Educação Física escreviam a partir de um recorte epistemológico que ia nesta direção. Nesse sentido, destacam o corpo de forma abstrata, colocado de forma separada do concreto, do real. Destaca, por exemplo, as obras de Medina (1984) e a de Soares (2001).

Até o momento, apresentamos os contextos em que o movimento renovador esteve situado, com destaque para as abordagens teóricas e as primeiras publicações de Vitor Marinho de Oliveira.

Para dar continuidade a reflexão acerca do movimento renovador, cabe continuar a discutir o contexto científico dos anos de 1980 e também o caráter epistemológico das abordagens teóricas. Para tal, apresentaremos o texto de Bracht (1998), pela qual discute a história do Colégio Brasileiro de Ciência e Esporte (CBCE) e de Ferreira Neto (2005), pela qual aborda as questões políticas e científicas do CBCE. Na segunda questão, delimitamos Marinho (2005) e Carvalho (2011), com ênfase na epistemologia e na direção política das abordagens e dos teóricos.

2.1.1 As perspectivas e lideranças do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

O CBCE corresponde a uma entidade de pesquisa, criada em 1978, pela qual se associam pesquisadores científicos da área da Educação Física. A sua organização é dada a partir de grupos de trabalhos temáticos (GTTs) e secretárias estaduais. O CBCE está filiado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o principal evento

científico é o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), que ocorre a cada dois anos.

Afirmamos que na área científica de Educação Física, o CBCE, encontra-se como um dos encontros mais relevantes. É importante ressaltar algumas questões a partir da criação do CBCE até os finais dos anos de 1990 como, por exemplo, o recorte histórico que aborda o movimento renovador da Educação Física.

Assim como Vitor Marinho de Oliveira, Lino Castellani Filho, André Malina, Ângela Azevedo, Celi Taffarel, Carmem Lucia Soares, Rosangela Melo, dentro outros intelectuais da Educação Física, destacaram que a Educação Física recebeu influência da ginástica e dos campos militar médico. Embora os autores trabalhem em perspectivas diferentes, parece haver um consenso no que se trata da história da Educação Física.

No campo científico, em especial do CBCE, é importante destacar o contexto das construções das teorias pedagógicas. Segundo Bracht (1998), os intelectuais da área buscavam a teoria por outros campos, em geral, até os anos de 1960. Um dos motivos é pela pouca produção científica no campo da Educação Física e pela ênfase das pesquisas na ginástica e na instrução de treinamento esportivo o que atrasou o movimento dos intelectuais na área da Educação Física em termos pedagógicos.

Os encontros científicos foram importantes para a legitimidade da Educação Física e, nesse sentido, aponta Bracht (1998), as indagações sobre a área: a Educação Física é ciência? Disciplina acadêmica ou científica? Para alcançar tal legitimidade, o autor indica a necessidade de vincular a Educação Física ao campo epistemológico e científico. Dessa forma, nos anos de 1960 e 1970, o esporte foi um fator que contribuiu para a área, em questões científicas, ao tratar sobre o rendimento esportivo, não apenas no Brasil e sim em termos mundiais. Porém, é preciso ressaltar que no Brasil, esse movimento representou um atraso de quase uma década em relação aos países desenvolvidos.

Whitson e Macintosh (1990) retratam como, no Canadá, nas décadas de 60 e 70, o discurso humanista da EF foi substituído por outro do tipo cientificista, com base nas Ciências do Esporte (CE) ou Ciências do Movimento Humano, sob a influência dos EUA. Willimezik (1987), por outro lado, analisando o desenvolvimento da Ciência Esportivista (Sportwissenschaft) na Alemanha, afirma que a discussão teórica-científica naquele país sobre a questão do objeto de 'área' centrou-se no período de 1935 a 1970, na contraposição entre teoria EF (Leibeserziehung) e teoria de exercícios corporais (Leibesübungen). (BRACHT, 1998, p. 15)

Nessa questão, o movimento pedagógico foi superado pelo movimento científico de rendimento esportivo. No Brasil, a esportivização aconteceu nos anos de 1960 e 1970, conforme discutido por Bracht (1998), existe uma lacuna na questão da medicina esportiva. Para suprir tal questão foi dado um incentivo científico a partir de investimentos em laboratórios de fisiologia dos exercícios e pós-graduações.

Nesse contexto, surgiu o CBCE e também a legitimidade da Educação Física na educação superior, o que abriu as possibilidades para as discussões, financiamento científico e a construção de laboratórios para suprir as necessidades. Segundo Castellani Filho (2019), a primeira direção dessa entidade foi formada por cinco médicos, entre eles, Victor Matsudo, Claudio Gil Soares de Araújo, Plínio Montemor, Marco Vívoló e Osmar P. S. de Oliveira.

Segundo Taffarel (1998), um dos objetivos do CBCE, no período de sua construção, era desenvolver os estudos do movimento humano enquanto fenômeno biológico, neurocomportamental e sociocultural. Para Bracht (1998), muitos profissionais da área se alinharam às pesquisas científicas no esporte por estarem vinculadas ao modo de produção capitalista e oferecerem melhores possibilidades para os seus investimentos, publicações e reconhecimento.

A partir da forte influência do rendimento e pesquisa científica no campo do esporte, as discussões sobre as teóricas pedagógicas ficaram em segundo plano. Bracht (1998) destaca que as únicas a serem discutidas são as pedagogias para ensinar o esporte.

As relações estabelecidas com outros segmentos sociais e políticos eram restritas e se davam no plano pessoal de seus diretores, com o prestígio junto a determinados setores do Governo, em função da condição de professores universitários e/ ou médicos, principalmente relacionados à medicina desportiva e ao universo do desporto competitivo de alto rendimento (TAFFAREL, 1998, p. 43).

Segundo Bracht (1998), as discussões teóricas sobre o campo pedagógico nos anos de 1960 decaíram e quase não são encontradas no interior do CBCE, só nos finais dos anos de 1980, foram recolocadas nos encontros da entidade. Os intelectuais do CBCE estavam ligados ao esporte de alto rendimento, pela qual entendiam que se daria a sistematização da ciência por meio do campo empírico-analítico. Malina (2016) reconhece que as produções científicas da área biológica, da Educação Física, eram predominantes, ao discutir os assuntos voltados para atividade física a partir da perspectiva da área biomédica.

Para Bracht (1998), com essa forma de entendimento da ciência, as questões filosóficas e políticas alinhadas às práticas corporais foram descartadas como temas e não eram relacionadas ao campo científico e, dessa maneira, aconteceu a sua desvalorização. O campo pedagógico começou a ganhar espaço na área científica como decorrência do aumento de cursos de pós-graduações de Educação Física.

Bracht (1998) destaca que muitos profissionais da área, ligados ao CBCE, começaram a buscar na área da educação a especialização no mestrado, em que as pesquisas também têm fundamentos das ciências sociais e humanas. Em 1980, o CBCE, reconhecido como a entidade científica mais importante da área, tem uma disputa política.

A história de lutas internas no CBCE, que tem como grande divisor de águas a disputa eleitoral de 1989, durante o VI CONBRACE em Brasília/DF, não pode simplesmente ser entendida como resultado do antagonismo de posições políticos-ideológicas (e partidárias) de dois ou mais grupos. Isto sim, mas é preciso entendê-la, simultaneamente também, como uma luta pelas determinações dos sentidos, de quais as problemáticas e a concepção de ciência legítimas (BRACHT, 1998, p. 16).

Segundo Taffarel (1998), em meados de 1980, aconteceu o processo de rompimento e as alterações dos estatutos e das relações. Dessa maneira, a entidade afirmou o seu compromisso como sujeito-político e nas contribuições científicas para as políticas públicas. É importante destacar que grande parte dos autores do texto do Coletivo de Autores atuaram na gestão do CBCE, entre eles Celi Taffarel, Lino Castellani Filho, Valter Bracht e Michele Escobar.

Malina (2016) destaca que no ano de 1987, em Recife, na eleição para presidência do CBCE, a chapa pela qual Celi Taffarel era presidente foi vencedora e nesse momento o processo de correlações de força modificaram. O grupo da esquerda da Educação Física ficou à frente da direção do CBCE até o início da primeira metade da primeira década do século XXI.

Para Taffarel, nos anos de 1990, o CBCE tinha um discurso de pluralidade e democracia, pela qual privilegiava as publicações críticas em relação ao que estava sendo produzido na década de 1980. Esse contexto foi importante para entender que nos anos da produção do Coletivo de Autores, a entidade científica mais importante da área estava alinhada às pesquisas ao esporte de alto rendimento, aos aspectos fisiológicos, biológicos e mecânicos, e que apenas no final dos anos de 1980 e início dos anos 1990 houve uma disputa e uma ruptura com esse modelo de pesquisas científicas sobre o esporte de alto rendimento e da área da saúde.

Malina (2016), ao reconhecer a importância do CBCE enquanto entidade representativa para a importância da Educação Física no campo científico, destaca, em seu livro, *Gramsci e a questão dos intelectuais*, como se deu o movimento dos intelectuais dentro do CBCE.

Dessa maneira, o autor destaca duas entidades científicas da Educação Física que se opõem em termos de pesquisas. Malina (2016) aponta o Centro de Estudos Laboratório Aptidão Física São Caetano do Sul (CELAFISCS) e o CBCE. Nos dois campos científicos há intelectuais orgânicos que atuam na organização da cultura frente a uma determinada área de conhecimento. Porém, no CELAFISCS os intelectuais pesquisam, a partir de um recorte positivista, voltado para o esporte de alto rendimento, fisiologia e a biomecânica. No CBCE, as pesquisas são direcionadas para a área sociocultural, a partir de referências de áreas de fora da Educação Física como história ou sociologia.

É importante ressaltar a crítica de Malina (2016), ao reconhecer que essa fragmentação entre uma visão biológica e sociocultural enfraquece e aumenta a dicotomia a área, e que essa dicotomização histórica, deveria favorecer a relação entre as duas áreas de atuação. Ao contrário, essa dicotomização, favorece a ampliação do mercado e também dificulta os autores de propostas curriculares.

Cabe apontar a importância dos autores do movimento renovador para tal mudança na área em termos de pesquisa científicas. Embora os autores produzam em uma perspectiva diferente, é inegável o quanto as produções são importantes para a construção de uma Educação Física crítica e alinhada à área da educação, sociologia, filosofia, história e outras áreas das ciências humanas.

Porém, é possível uma reflexão sobre as indagações de Malina (2016) pela qual reconhece que atualmente o CBCE, a partir das diferentes gestões, no limiar da segunda metade da primeira década do século XXI, se posiciona como um órgão acadêmico-científico em relação as suas posições políticas-populares de maneira engajada. O autor indaga sobre a atual construção do CBCE enquanto entidade científica; qual é a perspectiva de orientação frente a sociedade e a Educação Física.

Vimos em diferentes campos científicos, acadêmicos e sociais os aspectos que influenciaram o movimento renovador da Educação Física. Castellani Filho (2019) destaca que na área há dois movimentos renovadores, um de corte conservador e um de corte progressista. No próximo momento deste capítulo, analisaremos o texto escolar do

Coletivo de Autores (1992) e o discurso dos autores¹⁰ em relação à produção do texto escolar, que na 2º edição, completa 20 anos de publicação.

2.2 O texto escolar *Metodologia do Ensino de Educação Física*

Esta parte do capítulo tem como objetivo discutir o processo de elaboração do texto escolar, a estrutura e os fundamentos do Coletivo de Autores (1992). Para tal questão, dividiremos esta parte em três subitens: (1) fundamentos do texto escolar, o (2) as falas dos autores destacados no posfácio da 2º edição do texto escolar (3) os pontos divergentes e convergentes dos autores.

Porém antes de apresentarmos a discussão do capítulo é importante destacar os autores dos livros a formação e as experiências de cada. Nesse sentido, o texto escolar *Metodologia do Ensino da Educação Física* foi publicado no ano de 1992, por um grupo de professores¹¹ e pesquisadores que tinham como intenção propor uma abordagem teórica pautada numa visão crítica da Educação Física. Os seis autores¹² do texto escolar são: Carmem Lucia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

A professora de Educação Física Carmen Lucia Soares atuou no magistério de 1º grau do ano de 1976 a 1983, pela qual foi efetiva no cargo de professora na rede de ensino em Curitiba. Em 1984-1986, teve a experiência de coordenar o departamento de Educação Física da Secretaria do Estado do Paraná. Em 1990, tornou-se Mestre em Educação, com a discussão em sua dissertação: O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850–1930. Após o mestrado, atuou como professora na educação superior e, no ano de 1990, participou, na área de educação, de uma equipe de assessores em São Paulo e, em 1991, no estado de Pernambuco, na Secretaria de Educação, no Departamento de Educação Física.

A autora Celi Nelza Zülke Taffarel concluiu o curso superior de Educação Física em 1976, como professora no Departamento de Educação Física na Universidade Federal de Pernambuco e na Universidade Católica de Pernambuco em 1977. A autora também

¹⁰ Para esse momento utilizaremos a segunda edição do texto escolar. Nessa edição nada se altera referente à primeira, apenas houve o acréscimo do posfácio.

¹¹ A apresentação dos autores é importante para compreendemos as experiências, tanto na área escolar, como na educação superior e nas políticas públicas. Essas práticas vivenciadas pelo Coletivo são importantes para a construção da teoria.

¹² Essa apresentação dos autores é realizada conforme a 1º edição, e, dessa forma, a formação de nível superior dos professores acompanha o momento histórico de 1992. Após a produção do texto, os professores deram continuidade às suas formações, pela qual foram sendo atribuídos outros títulos acadêmicos e foram se filiando a outras instituições de ensino.

tem experiência em Secretarias Estaduais, em 1985-1986 na Assessoria na Área de Educação Física e no Ministério da Educação; e em 1990-1991, atuou na Secretaria de Educação, na Assessoria da Prefeitura de São Paulo.

A autora Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal é licenciada em pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, foi professora no curso de Magistério para professores leigos na cidade de Recife. Participou na Secretaria Estadual de Recife e na Secretaria de Educação, Cultura e Esportes em Pernambuco.

O autor Lino Castellani Filho é licenciado em Educação Física no ano de 1974. Em 1988, obteve o título de Mestre em Educação, na qual discute em sua dissertação a história da Educação Física a partir de um olhar crítico. A dissertação do autor denomina-se "Educação Física no Brasil: a história que não se conta." Lino Castellani Filho tem experiência na universidade pelo Estado de Maranhão e São Paulo (UNICAMP). Em 1989-1990, atuou como assessor na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no Departamento de Esportes, Lazer e Recreação.

A autora Micheli Ortega Escobar, licenciada no ano de 1971 em Educação Física, no Chile, atuou como professora na educação básica nas escolas do Chile e também participou na Assessoria de Educação Física no Ministério da Educação na rede pública. Apesar de ser chilena, em 1972, passou a morar no Brasil após a crise no Chile. Já no Brasil, participou em 1988 na assessoria do Departamento de Educação Física da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Pernambuco. Durante o governo de Miguel Arraes, nos anos de 1988 a 1990, contribuiu com a disciplina de Educação Física na rede pública do Estado.

O autor Valter Bracht concluiu o curso de técnico em Educação Física em 1980. Após a sua formação, passou por uma experiência no ano de 1981, como técnico no SESC. Em 1981, especializou-se na área pela qual atuou na educação superior, na Universidade Estadual de Maringá. Em 1983, tornou-se Mestre em Educação, com a dissertação intitulada "Educação Física escolar como campo de vivência social." A conclusão no doutorado aconteceu no ano de 1990, na Alemanha, quando discutiu a política e esporte no Brasil.

Realizada essa apresentação, no próximo momento, destacaremos como o texto está organizado.

2.2.1 Apresentação do texto escolar e dos seus fundamentos

O texto está estruturado¹³ em quatro capítulos. O primeiro foi denominado "A Educação Física no Currículo Escolar: Desenvolvimento da Aptidão Física ou Reflexão sobre a Cultura Corporal." Neste capítulo, discutiu-se o que é aptidão física e cultura corporal, onde apresenta um debate sobre essas duas perspectivas da Educação Física. Os autores também destacam o que é projeto político-pedagógico, currículo ampliado, ciclos de escolarização e como a Educação Física está organizada no espaço escolar, ao situar a sua função social.

O segundo capítulo, "Educação Física escolar na direção da construção de uma nova síntese," resgata, a partir de fontes científicas históricas, como a Educação Física se desenvolveu historicamente e como o movimento renovador da área surgiu após os anos de 1980. No terceiro capítulo, "Metodologia do Ensino da Educação Física: a Questão da Organização do Conhecimento e sua Abordagem Metodológica," os autores discutem os conteúdos específicos da Educação Física e o tempo pedagógico para assimilação do conhecimento. É importante ressaltar que nesse capítulo os autores voltam a discutir a cultura corporal e a sua forma de expressão enquanto linguagem social historicamente construída.

Por fim, no quarto capítulo, "Finalidades, Conteúdo e Forma para uma Proposta de Avaliação," a discussão central é a avaliação, na qual os autores se contrapõem às propostas avaliativas fragmentadas, nas perspectivas quantitativas e qualitativas. Dessa forma, os autores iniciam o texto escolar com a exposição de como ele foi pensado para os professores de Educação Física e que tem como uma das finalidades auxiliar o docente no ambiente escolar. Um dos outros objetivos do texto escolar é fornecer elementos teóricos para os docentes assimilarem o conhecimento para atuar de forma autônoma, segundo o Coletivo de Autores (1992). O texto escolar não é pensado para ser um receituário ou uma lista de jogos ou atividades.

Por isso mesmo, o domínio de conhecimentos permite ao professor tomar consciência de que não é um livro que o ajudará a enfrentar os problemas da sala de aula, mas sua própria reelaboração dos conhecimentos e de suas experiências cotidianas (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.19).

¹³ Aqui todos os termos são utilizados tomando como referência o ano da 1ª edição do texto escolar. Após a produção do texto houve algumas mudanças na educação, por exemplo, desde da Lei nº 144/2005, aprovada em 2006, a duração mínima do ensino fundamental é de nove anos. A partir dessa lei não se considera mais a nomenclatura série, mas ano. No entanto, nossa referência é a nomenclatura de 1992.

Esse texto surge a partir de discussões de professores em encontros científicos, experiências em sala de aula, reuniões no ambiente escolar e associações, entre outros espaços. Segundo o Coletivo de Autores (1992), esse texto escolar foi pensado e dedicado para a categoria profissional dos professores que enfrentam dificuldades com as condições materiais de trabalho, com a desvalorização do trabalho e da profissão, e que apesar desses limites, são trabalhadores que lutam por uma transformação da sua prática.

Assim, o objeto central a ser discutido na área de Educação Física, segundo os autores do texto escolar Metodologia do Ensino de Educação Física (1992), é a cultura corporal. O texto traz para os leitores elementos básicos para a formação de uma teoria pedagógica, com uma discussão do fazer pedagógico e didático. Como parte da estrutura, elaboram programas específicos para cada grau de ensino e trazem uma forma sistematizada de organização de conteúdo.

Os autores apontam que, nesse capítulo, é discutida uma concepção de currículo alinhada ao projeto político-pedagógico. Nessa concepção de currículo, encontra-se a presente função social da Educação Física no ambiente escolar. O debate se inicia sobre uma discussão acerca de classe social. É reconhecido no texto que historicamente a sociedade é dividida em classes sociais, ao apontar as duas classes opostas que lutam pelos seus interesses.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), a classe trabalhadora luta pelos seus interesses imediatos, a partir de suas necessidades como emprego, salários, transporte, alimentação, educação, saúde, habitação, entre outras necessidades da condição de existência humana. Por outro lado, a classe dominante atua para dominar e manter o seu status, a qual não propõe uma transformação social.

A manutenção social está na forma de dominar a consciência social e, dessa maneira, mantém a direção da sociedade a partir da sua ideologia, política, pensamento intelectual e moral. Dessa forma, historicamente a classe trabalhadora luta para tomar a direção da sociedade para construir uma hegemonia popular.

Essa questão de manutenção do status pela classe dominante é apresentada no texto pela concepção de hegemonia, discutida por Gramsci: "ela [a classe dominante] detém a direção da sociedade: a direção política, intelectual e moral. A essa direção Gramsci denomina de 'hegemonia'" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 13).

É importante destacar que a proposta aponta duas questões importantes do marxismo: classe social e hegemonia. A pedagogia para os autores é um método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e a ação dos homens na sociedade. Uma das ações dos homens, no texto, é a educação. A pedagogia teoriza sobre a educação, como uma prática social dos homens em um determinado momento histórico.

O Coletivo de Autores (1992) apresenta um diálogo sobre as crises da pedagogia. A pedagogia entra em crise quando a teoria não dá conta de responder às práticas sociais e não consegue convencer os sujeitos e nem atender aos interesses sociais. É nessa crise que surgem as novas pedagogias, essas teorias surgem para dar conta das necessidades não alcançadas, vinculando-se à manutenção da direção social, à hegemonia. A pedagogia crítica-superadora emerge de uma crise das pedagogias, a crise de 1980, com o objetivo de atender aos interesses de uma determinada classe social, a classe trabalhadora.

Sobre a reflexão pedagógica, os autores destacam que a sua composição é uma somatória de três elementos: as reflexões diagnósticas, judicativas e teleológicas. A reflexão diagnóstica corresponde ao momento da leitura da realidade, nela há uma interpretação do sujeito, a partir de dados previamente coletados. O sujeito pensante (professor) deve emitir o juízo de valor sobre o real, a partir de uma perspectiva de classe. A reflexão judicativa diz respeito ao momento de julgar os dados da etapa diagnóstica, e parte da ética que representa os interesses de classe. A reflexão teleológica se refere ao momento de direção, em que lugar se quer chegar, essa questão depende da classe, logo pode ser transformadora ou conservadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No Projeto Político-pedagógico, os autores entendem que a sua função tem uma intencionalidade, uma ação e uma estratégia. É político porque expressa uma intervenção/direção. É pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens, que procura explicar as suas determinações. É importante ressaltar que os autores destacam que todos os professores devem definir o seu projeto político-pedagógico, projeto de sociedade e de mundo, nesse caso, devem determinar uma direção política. Essa escolha orienta a sua prática em sala de aula, com a definição dos conteúdos, métodos, valores e a lógica de atuação (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Quanto ao currículo ampliado, aponta-se como uma discussão complexa e difícil de ser esgotada. A função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno, que deve pensar a realidade social a partir de uma determinada lógica. Para atingir esses pontos elencados, seria necessário apropriar-se do conhecimento científico e confrontá-lo com o conhecimento real do seu cotidiano, enquanto ideologia, atividades, relações

sociais. Segundo o Coletivo de Autores (1992), o objeto do currículo é fornecer elementos para a reflexão do aluno e o papel da escola é apropriar-se do conhecimento científico e dar um trato metodológico para que o aluno apreenda esse conhecimento.

A amplitude da reflexão pedagógica é determinada a partir da seleção do conhecimento pela escola e pela sua perspectiva epistemológica, filosófica, ideológica. O eixo curricular é o responsável pela amplitude e qualidade do conhecimento a ser manejado, e nesse caso está vinculado aos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e biológicos. O eixo curricular é o que a escola ensina, por exemplo, enquanto quadro curricular e disciplinas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Os autores apresentam que existem escolas nas quais o currículo é enfatizado na constatação, interpretações e explicações sobre uma determinada atividade profissional, essa reflexão pedagógica, limita-se ao conhecimento técnico e às suas habilidades. Há escolas que privilegiam o ensino a partir de uma lógica formal, sem ser crítica e na qual adotam um currículo conservador que, a partir do ensino, não visa explicar as relações sociais e ainda mascaram tais relações (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É importante ressaltar que os autores entendem que não é só porque as escolas adotam um currículo conservador, que elas têm que ser conservadoras. É possível que o currículo seja crítico e os alunos apreendam o conhecimento técnico de forma dialética e histórica. No texto escolar, é proposta uma reflexão da pedagogia crítica a partir de uma lógica sistemática, simultânea à dos conhecimentos científicos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O currículo deve ser pensado para a classe trabalhadora e que tenha como objetivo uma proposta crítica, sendo ensinado de forma dialética e com interpretações da realidade social. Essa interpretação expõe as contradições sociais e permite que o aluno faça uma leitura dessas relações (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A partir desta totalidade dos conhecimentos e da articulação das disciplinas, o aluno atinge a compreensão quando realiza uma síntese em seu pensamento. A partir desse momento, reconhece a importância e a relação de todas as disciplinas para a explicação da realidade. Propõem que nenhuma disciplina pode ser ensinada de forma isolada (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Essa ideia de articulação das disciplinas foi entendida como dinâmica curricular. Nessa dinâmica, devem ser considerados três fatores: (1) trato com o conhecimento; (2) organização escolar; (3) normalização escolar. Deve-se entender que esses fatores se articulam de forma dialética, afirmam e negam, simultaneamente, como, por exemplo, homem/cidadania; educação/escola; sociedade/qualidade de vida (COLETIVO DE

AUTORES, 1992).

Essa articulação deve imprimir uma direção política ao currículo, pois articula os conhecimentos a partir dos fundamentos filosóficos, sociológicos, entre outros. Essa direção política do currículo pode ser atingida de forma explícita ou implícita; orgânica ou contraditória; hegemônica ou emergente, conforme o envolvimento político-social dos professores e alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Na questão da dinâmica curricular, há uma especificidade no trato do conhecimento pela qual é preciso criar meios e métodos para o ensino, aprendizagem, compreensão e assimilação. São necessárias condições para direcionar o conhecimento científico. Assim, sobre a organização escolar é preciso um tempo pedagógico e espaço escolar. A normalização escolar está vinculada à questão de normas, leis, regimento, estrutura de poder e avaliações (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Os princípios curriculares são tratados no texto escolar como a seleção de conteúdo: deve-se analisar a relevância social dos conteúdos e avaliar como podem ser significativos para a reflexão pedagógica. Essa relação deve estar vinculada para explicar a realidade social, oferecer meios para o aluno compreender de forma histórica a sociedade em que vive e reconheça a sua condição de classe social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Esse princípio se articula com a contemporaneidade do conteúdo, que deve ser o mais moderno do mundo contemporâneo. O aluno deve ser informado dos acontecimentos mundiais e atualizado sobre os avanços das técnicas e das ciências. A adequação da capacidade social cognitiva do aluno é outro princípio destacado. Deve-se considerar a adequação do conteúdo para a idade do aluno, e essa adequação é justificada para a aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Os princípios curriculares devem estar vinculados a um método e uma forma de ensinar. Os autores consideram o confronto de saberes como parte importante dos princípios curriculares, por exemplo, o confronto do senso comum com o saber escolar (científico). Esse confronto é parte fundamental para a reflexão pedagógica da proposta. Esse é o ponto em que o aluno, no decorrer do seu processo escolar, ultrapassaria a barreira do senso comum e construiria uma forma de pensar a partir dos conhecimentos mais elaborados (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Outros princípios são: (1) a simultaneidade de conteúdo: o aluno deve aprender o conteúdo de forma simultânea (dialética). Esse princípio difere das etapas e pré-requisitos; (2) a provisoriidade do conhecimento: o conhecimento nunca é estanque, é

histórico e está em constante mudança. O aluno aprende que tudo é passível de transformação. A ideia é romper com a terminalidade e ensinar a partir da história. Para os autores, essa é a forma de conduzir à concretude do currículo. Um exemplo dado no texto é sobre o trovão, como foi explicado pela religião no passado e agora pela ciência.

Como se vê, a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são nesta concepção de currículo ampliados confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados (COLETIVO DE AUTORES, 1992. p. 22).

Nesse momento, os autores confrontam os currículos formais (conservadores). A proposta do currículo que eles pensam, de forma dialética, considera o sujeito de forma histórica, pela qual esse sujeito constrói, por aproximações sucessivas, novas e diferentes interpretações do real no seu conhecimento. O sujeito aprende o conhecimento de forma histórica e percebe o seu papel na história dessa produção (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É proposto o ciclo de escolarização como forma de organização para a aprendizagem. A ideia dos ciclos é superar o etapismo, 1ª série, 2ª série, 3ª série, já que no ensino tradicional os conteúdos são ensinados por etapas. Na abordagem crítico-superadora, o conhecimento é ensinado de forma espiralada. Segundo os autores, os ciclos são propostos em:

a) “Pré-escola a 3ª série - momento de síntese”. O conteúdo é apresentado de forma sincrética. Os dados estão confusos e misturados. O Coletivo de Autores propõe que o professor deve organizar os dados que o aluno apresenta e, a partir dessa organização, permitir ao aluno identificar as semelhanças e diferenças, denominada experiência sensível.

b) O ciclo “4ª série a 6ª série – início da sistematização do conhecimento”. Nesse momento, o aluno toma consciência, aumenta as possibilidades de abstração e confronto com os dados da realidade. Segundo os autores, começam a se estabelecer os nexos e as generalizações.

c) O “ciclo “7ª série a 8ª série” – ampliação da sistematização do conhecimento”. É o momento de ampliar as referências, tomada de consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua

imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 36).

d) O ciclo “1º ao 3º ano do ensino médio – aprofundamento da sistematização do conhecimento” é proposto para uma reflexão sobre o objeto. Algumas características dos objetos estão veladas pelo senso comum. Nesse ciclo, característico do salto qualitativo, ocorre o momento em que o aluno toma as características do objeto, as compreende e explica as suas propriedades. Nesse ciclo, o aluno tem a regularidade da ciência e cria possibilidade para produzir o conhecimento científico por meio de pesquisas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Após os ciclos, os autores realizam um confronto das perspectivas da Educação Física na dinâmica curricular. Dessa forma, apontam para um dos olhares conservadores da Educação Física, que é pensada para formar um corpo forte, como objeto de estudo: o desenvolvimento da aptidão física. O conservadorismo da área historicamente representa os interesses de uma sociedade capitalista (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Um dos objetivos de uma Educação Física conservadora é o apoio com ênfase nos fundamentos biológicos e na pedagogia tradicional. A finalidade é formar um corpo forte, ágil e apto para contribuir com a manutenção da sociedade capitalista. O texto apresenta o processo de alienação do homem e exclui a possibilidade de o mesmo se reconhecer enquanto sujeito histórico e da sua ação transformadora. Nessa perspectiva, o homem deve obedecer às regras da sociedade capitalista e seguir a sua estrutura hierárquica.

Nesse modelo de Educação Física conservadora, a dinâmica curricular é realizada da seguinte forma: (1) trato com o conhecimento: aptidão física, a alienação se dá por meio do esporte como principal conteúdo; (2) organização escolar: são utilizados exclusivamente outros espaços para as aulas de Educação Física, diferentes da sala de aula: quadra, campo, praças; (3) normalização escolar: são as leis vigentes que legitimam a disciplina (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Na perspectiva proposta pela Pedagogia Crítico-Superadora, defendida pelo Coletivo de Autores (1992), a Educação Física apresenta uma dinâmica curricular diferente da conservadora. O objetivo é realizar uma reflexão pedagógica para os alunos compreenderem as representações do mundo produzidas pelos homens a partir da história e da cultura corporal: jogos, danças, ginástica. Os alunos devem aprender, por meio da história, a evolução, a cultura, as técnicas desenvolvidas, por exemplo, a evolução do corpo humano e a cultura corporal historicamente produzidas a partir de conhecimentos

acumulados. Deve-se entender que a dimensão corpórea do homem é composta por três elementos: linguagem (gestos, movimentação); trabalho (produção de movimentos, ginástica, lutas) e poder (desenvolvimento de força física).

A compreensão de que o conhecimento evolui a partir da história instiga o aluno a produzir atividades da cultura corporal que, no decorrer da história, podem ser institucionalizadas; e os conteúdos escolares institucionalizados não podem ser fixos. O ensino da Educação Física se torna interesse das camadas populares a partir do momento em que enfatiza a solidariedade e a cooperação, no lugar do individualismo, rendimento e disputa (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesse ponto é que a judicatividade entra em vigor: o julgamento deve ser voltado para esses princípios, em oposição aos valores do capital. O aluno pode sentir-se parte da sua classe social. O professor deve situar os alunos a partir da prática social do capitalismo, essa situação pode ser realizada a partir do sujeito histórico. A construção de uma consciência de classe possibilita uma etapa importante para a construção de uma transformação social e da hegemonia popular. No texto, o conhecimento é desenvolvido a partir da lógica dialético-materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. Essa forma não exclui os movimentos táticos e técnicos. É destacada a situação do jogo, por exemplo: esse fenômeno da cultura corporal só ocorre e torna-se interessante pela sua contradição¹⁴ de erro e acerto (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Em relação ao espaço escolar, é possível pensar em outros aspectos para a reflexão do aluno, como, por exemplo, a sala de aula, segundo a proposta. Enquanto à normatização escolar, os autores fazem uma crítica à Lei nº 7.692, de 20 de dezembro de 1988¹⁵, que torna facultativo ao trabalhador, com uma jornada de seis horas ou mais, realizar aulas de Educação Física. Essa lei deixa entender que Educação Física está relacionada à aptidão física. Para os autores, a reflexão da cultura corporal é uma linguagem/conhecimento universal, patrimônio da humanidade, e não pode ser excluída enquanto conhecimento.

¹⁴ Um exemplo é proposto no texto: é indicado para que se imagine um jogo de voleibol sem erros, por exemplo, se a bola nunca cair, o jogo não se torna interessante. Para os autores, a reflexão judicativa, reverte o erro/fracasso em possibilidade de um ato educativo; e o acerto não é visto apenas como um elemento de vitória/excludente.

¹⁵ A Lei nº 7.692, de 20 de dezembro de 1988, declara que: "Art. 1º É facultativa a prática da Educação Física, em todos os graus e ramos de ensino: a) ao aluno que comprove exercer atividade profissional, em jornada igual ou superior a 6 (seis) horas; b) ao aluno maior de 30 (trinta) anos de idade; c) ao aluno que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em outra situação, comprove estar obrigado à prática de Educação Física na Organização Militar em que serve; d) ao aluno amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; e) ao aluno de curso de pós-graduação; e f) à aluna que tenha prole".

É importante ressaltar, ainda, que os três pilares da dinâmica curricular (trato com o conhecimento, organização e normalização) estão em descompasso na escola, e isso é próprio no movimento histórico das tendências emergentes, porque elas não se vinculam organicamente ao projeto político-pedagógico dominante nas escolas brasileiras e sim contraditoriamente, uma vez que a teleologia se vincula aos interesses do outro pólo da luta da transformação social: os interesses de classe das camadas populares (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40).

No segundo capítulo do texto escolar, "Educação Física Escolar: na direção da Construção de uma Nova Síntese", os autores realizam um breve relato da história da Educação Física e também apresentam os conceitos e terminologias da disciplina. Há muitas formas de definir Educação Física. Dessa forma, os autores a definem como uma forma expressiva corporal, a cultura corporal.

Quanto à história da Educação Física, os autores discutem a partir das práticas corporais: jogos, ginásticas, danças e equitação, práticas que eram realizadas no século XVIII e início do século XIX na Europa. Segundo o Coletivo de Autores (1992), nesse tempo histórico, surgem os sistemas nacionais de ensino, característicos da sociedade capitalista.

Nesse mesmo espaço de tempo no qual se forma e consolida a sociedade capitalista, a questão dos exercícios teve uma função específica para o sistema. O corpo, para esse modelo de sociedade, necessita ser ágil e forte para a produção de mercadorias, assim como a higiene corporal para a manutenção da saúde coletiva. Com o desenvolvimento histórico, essas questões acima passaram a ser responsabilidade do Estado. Numa sociedade desigual, o trabalhador oferece a sua única mercadoria, a força de trabalho, portanto, cuidar do corpo é cuidar de uma construção da sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesse momento histórico, a Educação Física foi pensada por aqueles que detêm o poder hegemônico social, a classe dominante, burguesia. A ginástica passa a ser parte dos currículos escolares e da educação formal. Como consequência, houve o surgimento dos métodos ginásticos, primeira forma de sistematizar a Educação Física na escola, com os sistemas ginásticos sueco, francês e alemão. A Educação Física ganhou espaço nas instituições escolares e passou a ser importante para aqueles que queriam manter a estrutura social e a pátria (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Um dos objetivos da Educação Física era fortalecer o corpo físico e moral. O seu caráter científico foi desenvolvido, porém, acima dele estava o seu caráter biológico. O médico higienista passou a ter um papel fundamental na Educação Física escolar, pois era

o único a ter o conhecimento da ordem biológica, a qual orientava a função de desenvolvimento da aptidão física (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Quem ministrava as aulas eram instrutores físicos que traziam métodos militares para a escola, com ênfase na disciplina e na hierarquia. Os instrutores passaram a construir e projetar socialmente um homem submisso, disciplinado, obediente e respeitador da hierarquia. No Brasil, essa militarização escolar foi importante nas primeiras quatro décadas do século XX. O auge desse projeto aconteceu na ditadura do Estado Novo. Assim, a Educação Física, no Brasil, era ensinada por instrutores militares e sem formação específica na área. Só em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física, pelo Decreto n° 1212, de 17 de abril de 1939 (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Após a Segunda Guerra Mundial, a Educação Física passou a ter outros conteúdos, além da ginástica, e os métodos esportivos ganharam espaço na área. Com o esporte, os objetivos de rendimentos, as técnicas, a competição, o enfoque atlético, ganharam ênfase. A relação do professor com o aluno mudou, antes era professor-instrutor/aluno-recruta. Nesse momento histórico, o professor passou a ser o treinador e o aluno, o atleta. Os professores eram contratados segundo o seu desempenho como atletas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Em 1970, surgiram as questões de racionalidade, eficiência e produtividade, princípios que a Educação Física seguiu. Esses eram princípios de uma sociedade técnica e produtiva. Um exemplo, destacado no texto escolar, era a divisão de alunos por sexo, presente no Decreto n° 69.450/71. Essa questão remete à forma de racionalizar os meios para a sua produção e eficiência, à racionalização, característica de uma pedagogia tecnicista, que não foi exclusiva da Educação Física.

Os movimentos renovadores surgem a partir do final dos anos de 1970 e início dos anos 1980, como dito anteriormente. O primeiro movimento foram as pesquisas com base na psicomotricidade de Jean Le Bouch (1978), com foco no movimento humano como maneira de formar o homem. O segundo foi o movimento humanista¹⁶, com a influência de Maslow e Rogers. O humanismo corresponde a uma corrente filosófica que faz uma crítica ao comportamentalismo, ao behaviorismo com base na perspectiva de estímulo-resposta e introduz o ensino não diretivo, com uma proposta de educação integral (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

¹⁶ Na Educação Física, destaque para o Vitor Marinho de Oliveira e a sua produção *Educação Física Humanista*.

A tendência humanista abriu espaço e estimulou uma tendência denominada Esporte para todos¹⁷, que iria no sentido oposto ao esporte de rendimento. Uma das principais discussões é que o esporte não faz o homem e sim o homem que faz o esporte. O homem que determina o que, quando, regras, etc. Há uma autonomia do homem no esporte. Um dos objetivos da proposta é introduzir a solidariedade e cooperação.

No terceiro capítulo do texto escolar, cujo título é a Metodologia do Ensino da Educação Física: a Questão da Organização do Conhecimento e sua Abordagem Metodológica, são apresentados aspectos específicos para aulas de Educação Física do ensino de 1º grau e para o curso de Habilitação Específica para o Magistério, em nível de 2º grau. Sobre o conhecimento das disciplinas da Educação Física, utilizou-se da cultura corporal - jogos, danças, esportes, entre outros; e a expressão corporal como linguagem - estes são os estudos centrais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Segundo os autores, a apropriação da cultura corporal acontece por meio de intencionalidades como, por exemplo, o lúdico e a estética. Essas intencionalidades são representações de ideias e conceitos produzidos pela consciência social, que os autores denominam como significações objetivas. Em face delas, o aluno desenvolve um 'sentido pessoal' que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade de sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 58).

Baseado em Leontiev, o Coletivo de Autores (1992) aponta que as significações são atribuições dadas socialmente. O aluno atribui um significado para o conteúdo dado pelo professor, porém nem sempre o significado do conteúdo atinge a expectativa do aluno, pois esse significado é dado socialmente.

O jogo de basquete é exposto como exemplo. Nesse momento, o professor observa o jogo com o objetivo da vitória e do desempenho. Para alcançar esse objetivo é preciso desenvolver as melhores técnicas e por meio do esporte alcançar o sucesso, ser campeão e até mesmo ser um profissional. Para muitos alunos, o desenvolvimento das técnicas é apenas para jogar e se divertir de forma lúdica e para aprender o esporte. A cultura corporal de forma dialética foi interpretada pela sua intencionalidade/objetivos. Os conteúdos têm outros temas para se relacionar, como os problemas sociopolíticos: ecologia, saúde pública, relações do trabalho, racismo, etc. Para o aluno entender e realizar uma reflexão sobre a realidade social é necessário que se explique o conhecimento a partir do interesse social e classe social do aluno.

¹⁷ Essa proposta de *Esporte para todos*, segundo os autores, não alcançou níveis nacionais.

Tratar dos grandes problemas sócio-políticos atuais não significa um ato de doutrinação, segundo os autores, não é isso que se propõe. Defendemos para a escola uma proposta clara de conteúdos, do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdos que viabilizem a leitura da realidade, estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 42).

Essa reflexão deve partir sempre dos conteúdos. Por exemplo, em uma excursão em que os alunos problematizam sobre a natureza e os problemas expostos a partir dela. O professor pode mostrar a contradição, por exemplo, ao mesmo tempo que o homem produz um bem social como a energia, explora a natureza, por exemplo, a mudança de curso de rios. A problematização dos conteúdos é importante, como, por exemplo, fazer fogo sem destruir a natureza.

As seleções dos conteúdos, a partir do Coletivo de Autores (1992), objetivam favorecer a leitura da realidade. O conhecimento do conteúdo deve partir da origem histórica e técnica, uma das condições para estarem no currículo de ensino; assim como determinar os materiais e espaços disponibilizados no ambiente escolar da Educação Física. Os conteúdos são necessários para o conhecimento histórico do ser social e das atividades corporais e a explicitação das suas significações objetivas.

Quanto ao tempo pedagogicamente necessário para o processo de assimilação do conhecimento, os autores apresentam uma forma de conduzir os conteúdos a partir dos ciclos, e como organizar o tempo pedagógico para a apropriação do conhecimento e a superação de cada ciclo. O conhecimento é tratado de forma espiralada. No próximo momento, apresentamos os exemplos de conteúdos e ciclos presentes no texto escolar.

O jogo: O jogo corresponde a um processo de criação dos homens, na qual o seu ato é intencional e criativo, mas passível de mudanças. O jogo é uma atividade que satisfaz a criança no termo da ação. Para o professor entender o desenvolvimento do aluno é preciso compreender o que promove as suas motivações, incentivos e as tendências de sua atuação no jogo (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O jogo é determinante para o desenvolvimento, faz a criança pensar e criar situações diferentes das reais e assim pode levá-la a pensar mais além do que ela vê. A partir do jogo, a criança motiva-se e torna-se consciente das suas ações e escolhas. As regras do jogo são passíveis de mudanças e discussões entre os alunos e professor (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É importante entender que os autores destacam tematizações de jogos. Nesse item são destacados os ciclos da educação infantil e o ciclo da 1ª à 3ª série - ciclo de

identificação da realidade. São destacadas dez referências, cada uma tem um certo objetivo e cada objetivo é voltado para o aluno entender um aspecto sobre a realidade concreta e as relações sociais.

Os autores destacam um exemplo de uma brincadeira, em que o aluno rebaterá um material. Em seguida, dão exemplos de como o professor pode dialogar com os alunos sobre essas tematizações. Os diálogos são de forma geral sobre perguntas de qual a melhor forma de rebater, quais as formas de rebater o material, qual jogo é o mais fácil, mais difícil, entre outros questionamentos dessa linha. No quadro 3 organizamos os objetivos dos jogos expostos pelos autores:

Quadro 3. Relação dos objetivos dos jogos para o 1º ciclo de escolarização, como referência: Coletivo de Autores (1992)

A	Jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação.
B	Jogos cujo conteúdo implique reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem.
C	Jogos cujo conteúdo implique a identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e das relações destes com a natureza.
D	Jogos cujo conteúdo implique a inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação.
E	Jogos cujo conteúdo implique inter-relações com as outras matérias de ensino.
F	Jogos cujo conteúdo implique relações sociais: criança-família. criança-crianças, criança-professor, criança-adultos.
G	Jogos cujo conteúdo implique a vida de trabalho do homem, da própria comunidade, das diversas regiões do país, de outros países.
H	Jogos cujo conteúdo implique o sentido da convivência com o Coletivo, das suas regras e dos valores que estas envolvem.
I	Jogos cujo conteúdo implique auto-organização.
J	Jogos cujo conteúdo implique a autoavaliação e a avaliação coletiva das próprias atividades.
K	Jogos cujo conteúdo implique a elaboração de brinquedos, tanto para jogar em grupo como para jogar sozinho.

Fonte: COLETIVO DE AUTORES (1992).

Elaboração: Felipe Insfran.

Para o ciclo da 4^o a 6^o série - ciclo de iniciação a sistematização do conhecimento, são determinadas duas tematizações:

Quadro 4. Relação dos objetivos dos jogos para o 2^o ciclo de escolarização, como referência: Coletivo de Autores (1992)

A	Jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático.
B	Jogos cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do Coletivo.

Fonte: COLETIVO DE AUTORES (1992).

Elaboração: Felipe Insfran.

Para o ciclo da 7^o a 8^o série - ampliação da sistematização do conhecimento, são determinadas três tematizações:

Quadro 5. Relação dos objetivos dos jogos para o 3^o ciclo de escolarização, como referência: Coletivo de Autores (1992)

A	Jogos cujo conteúdo implique a organização técnico-tática e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos.
B	Jogos cujo conteúdo implique a necessidade do treinamento e da avaliação individual e do grupo para jogar bem tanto técnica quanto taticamente.
C	Jogos cujo conteúdo implique a decisão de níveis de sucesso.

Fonte: COLETIVO DE AUTORES (1992).

Elaboração: Felipe Insfran.

Nesses ciclos não são expostos nenhuma discussão sobre como o professor deve atuar em sala de aula. Apenas é discutido a questão do treinamento, referente ao item B do ciclo da 7^o a 8^o série. O aluno deve confrontar o treinamento e apreendê-lo como forma de conhecimento científico, para se preparar para uma determinada atividade da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Esporte: nessa parte, os autores não destacam os ciclos. Sobre a questão, os autores apontam o esporte como uma prática social complexa que envolve significados, sentidos e códigos que devem ser analisado por vários aspectos para ser uma prática do “esporte escola” e não o “esporte na escola”, conforme discutido no Coletivo de Autores (1992). Os autores reconhecem que o esporte por ser uma produção histórica, carrega sentidos e significados da sociedade capitalista e que por isso não deve ser excluído dessa discussão.

É importante ressaltar que os autores entendem que a relação educativa do ensino

do esporte, que se preocupa com o máximo de rendimento, com ênfase na técnica, competição, entre outros aspectos, favorece a reprodução da desigualdade social e nesse caso é uma forma de manter a estrutura social. O praticante não tem a compreensão das relações sociais e da estrutura social e aprende o esporte por si mesmo (apenas as técnicas e táticas) (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No texto existe uma defesa do esporte dentro no ambiente escolar, que deve ser discutido sobre os valores individuais e coletivos, solidariedade e respeito, compreensão de confronto entre jogadores. No que se refere ao futebol, expõem como ele deve ser tratado na escola, como explicamos no quadro abaixo:

Quadro 6. Relação dos objetivos do futebol, como referência: Coletivo de Autores (1992)

- O futebol enquanto jogo com suas normas, regras, e exigências físicas, técnicas e táticas;
- O futebol enquanto espetáculo esportivo;
- O futebol enquanto processo de trabalho que se diversifica e gerir mercados específicos de atuação profissional;
- O futebol enquanto jogo popularmente praticado;
- O futebol enquanto fenômeno cultural/que inebria milhões e milhões de pessoas em todo o mundo e, em especial, no Brasil.

Fonte: COLETIVO DE AUTORES (1992).

Elaboração: Felipe Insfran.

Os autores apontam, de forma geral, como o futebol pode ser discutido na escola. O professor deve reconhecer o futebol pela sua história, discutir aspectos sociais como: *política, cultura, economia, mercado de trabalho e força de trabalho, lucro*. Cabe problematizar a vitória de uma partida a qualquer custo. Segundo os autores, essa questão gera um processo de alienação. A partir dessa discussão, o aluno pode entender que há outros fatores que ocorrem extracampo que fazem parte da sua realidade concreta e da estrutura social.

Atletismo: a modalidade é discutida de forma geral e não são destacadas as tematizações. É exposto como uma prática que se desenvolveu historicamente e que é preciso discutir com alunos as formas para execução dos movimentos. É exposto um exemplo no primeiro ciclo em que as formas de lançamento de um dardo, por exemplo, o Atletismo pode ser discutido de forma lúdica e histórica. O professor pode discutir os lançamentos a partir da caça, dos índios primitivos, etc. Por fim, é apresentada uma

variação para a 4ª série. Nessa situação, o professor pode formar equipes e verificar, por meio da soma dos lançamentos, qual equipe lançou mais longe, quantos lançamentos foram necessários, dessa forma, pode atribuir um significado coletivo para cada equipe.

Voleibol: Os autores apontam os aspectos de como trabalhar e discutir a modalidade de forma geral. Entendem que o vôlei pode ser trabalhado em qualquer série e que seus aspectos técnicos podem dar significado aos outros jogos, como o minivoleibol. Esses gestos devem ser respeitados dentro dos limites dos alunos.

Basquetebol: A discussão segue a mesma linha do voleibol, apresentam uma forma de como pode ser discutido a partir dos fundamentos técnicos, por exemplo, o passe. A partir do passe, pode-se gerar uma discussão sobre: "vontade de dar ao outro uma coisa; dispor-se a receber de outro uma coisa; negar-se a dar; negar-se a receber; avaliar que é mais fácil passar para o outro do que receber do outro, etc." (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 70). Por fim, é apresentada a questão da solidariedade e da coletividade que podem ser discutidas a partir da formação de equipes.

Capoeira: A modalidade corresponde a uma luta de resistência dos negros na época da escravidão. A capoeira é uma expressão da voz do oprimido em relação ao opressor. Os autores reconhecem a riqueza da capoeira enquanto luta e resistência social e também apontam que a capoeira na escola passou a ser uma modalidade esportiva, com características e privilégios das técnicas. É preciso retomar uma discussão histórica, política, cultural e social da capoeira. Os autores fazem uma crítica à esportivização das modalidades de lutas, o que gera um prejuízo à história e à sua relevância, como no caso do judô (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Ginástica: A modalidade corresponde a um conteúdo que, entre os demais expostos no texto escolar, contém mais explicações de como trabalhá-lo na escola. Os autores a apontam como uma atividade presente desde a origem do homem e também explicam seus fundamentos (saltar, rolar, correr). Para esse conteúdo, os autores apontam que a ginástica historicamente está na arte de exercitar o corpo com movimentos de corrida, saltos, lançamentos (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Segundo o Coletivo de Autores (1992), a ginástica nos programas brasileiros está ligada à calistenia e ao esportivismo, como no caso da ginástica artística e olímpica, e esse pode ser um motivo de ser pouco praticada na escola. Os jogos estimulam a arte de realizar os movimentos de ginástica. A modalidade se justifica nos currículos escolares porque é uma atividade que oferece vastas possibilidades de prática/teorização dos movimentos da cultura corporal. Sua prática na escola deve confrontar as formas tradicionais, para que os alunos possam

enriquecer suas experiências.

Para o Coletivo de Autores (1992), a ginástica deve ser trabalhada no âmbito de relações sociais, os alunos podem praticar de forma coletiva e confrontar a questão, por exemplo, do sexismo entre mulheres e homens na ginástica tradicional, na qual trabalham separados. Para a elaboração de um programa de ginástica é necessário pensar na evolução para cada série diferente e também trabalhar a solução de problemas técnicos, bem como o aprofundamento do mesmo conhecimento técnico.

No ciclo de organização da identificação da realidade (1° a 3° série), são propostas formas de ginástica em que os alunos possam saltar, equilibrar-se, balançar e girar. Essas formas devem ser alcançadas por meio de desafios em ambientes naturais, na escola, em construções coletivas e no uso de materiais. São muitas as possibilidades de aprofundamento: formas de ginástica que impliquem na solução de problemas; formas de ginástica que possibilitem sensações afetivas ou cinéticas; formas de ginástica que possibilitem o sucesso coletivo; formas de ginástica iguais para todos os sexos; formas de ginástica coletiva que combinem os cinco fundamentos: salto, equilíbrio, rolamento, balanço e subida.

Para o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento - 4 a 6° série, é proposto que a ginástica seja ensinada com formas técnicas diversas (ginástica artística, rítmica, etc.) e projetos individuais e coletivos para a exibição na escola ou na comunidade. No ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento - 7° a 8ª série - é proposto um programa de ginástica com técnicas aprimoradas, a partir dos interesses e objetivos de cada aluno; formação de grupos ginásticos para a prática e exibição no ambiente escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento – ensino de 2° grau, as formas de ginástica incluem conhecimentos técnicos e artísticos, aprofunda-se nas diversas modalidades de ginástica; formas de ginástica que impliquem no conhecimento científico/técnico, aprofundando-se na ginástica geral e confrontando, de forma crítica, na elaboração de um planejamento de treinamento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No final da temática, foi exposta uma experiência de aula, ministrada por uma professora no estado de Pernambuco, numa sala com alunos de 13 a 16 anos. A aula desenvolvia o tema de treinamento esportivo. A professora elaborou um quadro (Quadro 7), escreveu em cada coluna sobre a prática esportiva e seus objetivos.

Quadro 7. Relação dos objetivos da aula de ginástica, como referência: Coletivo de Autores (1992)

Temas	Significados originais	Elementos da ginástica
Capoeira; Xangô; Maracatu	Luta; Cortejo; Jogo; Folgado	Saltos; giros; equilíbrios

Fonte: COLETIVO DE AUTORES (1992).

Elaboração: Felipe Insfran.

A aula se desenvolveu em duas partes. A primeira parte abordou os fundamentos teóricos da ginástica e do treinamento aeróbico. A professora propôs a compreensão da ginástica aeróbica de forma coletiva e crítica. O tema estava relacionado ao interesse dos alunos pela valorização da cultura popular nordestina, já que os alunos deveriam escolher a temática (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A temática escolhida foi a capoeira, frevo e xangô. Após a escolha da temática, a professora discutiu as características e especificidades do treinamento aeróbico, pela qual leva em consideração a idade dos alunos. Em seguida, apresentou uma tabela explicativa sobre a atividade cardiorrespiratória e os métodos de treinamento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Na segunda parte da aula, a professora realizou uma exposição sobre o que é treinamento, como aferir os batimentos cardíacos e como classificar o nível de batimentos cardíacos. Em seguida, discutiu o treinamento com elementos da cultura corporal brasileira. A aula prosseguiu de forma prática com os alunos, sendo que a frequência cardíaca era medida em momentos diferentes para classificar o nível de esforço. No final, os alunos apresentaram uma série dos movimentos que elaboraram. Além disso, na parte final da aula, ocorreu um momento de discussão coletiva para a produção escrita sobre os conteúdos da aula.

Dança: é apresentada como uma expressão e uma linguagem social dos seres humanos e está historicamente presente nas representações sociais. Através da dança, é possível transmitir diversas sensações e sentimentos. Para o ensino, os autores propõem que a dança não deve priorizar apenas os movimentos técnicos. É importante ensinar a técnica, mas também as expressões espontâneas. São feitas críticas aos professores que apenas reproduzem os movimentos técnicos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Na abordagem, é indicado que o movimento técnico seja ensinado paralelamente ao desenvolvimento do pensamento abstrato, que permite a compreensão do significado da dança e da expressão. Os autores reconhecem a complexidade da dança e, por isso, entendem que é preciso trabalhar a partir das outras disciplinas para o seu entendimento

(COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Também é apontada a expressão corporal como um tema importante que promove experiências de interpretações espontâneas e livres. O corpo é utilizado como meio de comunicação, através de uma dança formal. Na escola, pode ser trabalhada, por exemplo, a mímica, como uma atividade comunicativa de expressão dos alunos. Além disso, destaca-se a importância de valorizar o resgate da cultura brasileira (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Como sugestão de movimentos técnicos, são apontados o ritmo, espaço e energia. Os seguintes conteúdos expressivos são considerados sugestões: a) As ações da vida diária. b) Os estados afetivos. c) As sensações corporais. d) Os seres e fenômenos do mundo animal, vegetal e mineral. e) O mundo do trabalho. f) O mundo da escola. g) Os problemas sociopolíticos atuais.

Sobre os ciclos de conhecimento, é proposto:

1) Para o ciclo de organização da identificação da realidade – 1º a 3º série da educação infantil: a) É recomendável trabalhar as danças livres, nas quais o professor deve promover a interpretação de músicas com as quais os alunos se relacionam no universo musical. b) Dança a partir de temas figurados - construção coletiva de espaços e coreografias.

2) Ciclo de Iniciação à Sistematização do Conhecimento (4ª a 6ª séries do Ensino Fundamental): a) São propostas danças a partir de interpretações técnicas e da compreensão de representações de temáticas nacionais e internacionais. b) São propostas danças que se relacionem com a realidade social dos alunos e da comunidade.

3) No Ciclo de Ampliação da Sistematização do Conhecimento (7ª a 8ª séries do Ensino Fundamental): a) Os autores sugerem ministrar a dança pela sua técnica e expressão, como, por exemplo, mímicas ou técnicas aprimoradas.

4) No Ciclo de Aprofundamento da Sistematização do Conhecimento (1ª a 3ª séries do Ensino Médio), é proposto que o professor ensine as danças a partir do aprofundamento do conhecimento científico, técnico e artístico.

Como conclusão do capítulo, os autores fazem uma discussão sobre a técnica e problematizam o seu ensino. Não é porque eles apresentam a técnica como parte do conhecimento que a abordagem se torna técnica ou voltada apenas para o rendimento. A técnica é um instrumento para a tomada de consciência do aluno, que permite a execução

de um movimento que resulte no sucesso em um jogo, esporte ou dança, segundo os autores. É necessário ensinar a técnica, mas o professor deve ter uma direção. É importante que o professor não priorize apenas o gesto técnico, mas também os significados que os fundamentos técnicos (jogos, esportes) possuem. Os autores não negam a existência de alunos que desenvolvem uma técnica muito superior à de outros alunos. Esses alunos podem ser indicados para treinar e aprimorar ainda mais sua técnica (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Segundo o Coletivo de Autores (1992), é difícil teorizar uma metodologia sem que pareça uma receita, mas o objetivo é apontar passos de como fazer. Em relação aos procedimentos didático-metodológicos, os autores deixam implícitos e explícitos alguns exemplos.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), os conteúdos da cultura corporal devem partir da realidade concreta dos alunos. Através dos ciclos, os professores podem auxiliar os alunos a superar o senso comum e alcançar um novo entendimento da realidade social, por meio de uma nova leitura da realidade. Um dos objetivos é que o aluno expresse de maneira clara a forma dialética e o desenvolvimento do procedimento para realizar uma nova leitura da realidade.

Os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica do mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para compreender a natureza e a sociedade. Para isso, o método deve promover o aumento da atividade criativa e de um sistema de relações sociais entre as pessoas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 85-86).

Sobre a estrutura das aulas, elas devem ser dinâmicas, o que se evidencia pela prática do aluno. A aula é um espaço de intencionalidade, organizada para que o aluno compreenda a sua realidade social através do conhecimento. Dessa forma, o aluno alcançará o objetivo da aula, que é permitir que ele articule a ação com o seu pensamento, visando atingir um objetivo.

Para essa questão, os autores discutem a tematização da aula de ginástica e apontam que o professor deve expor para os alunos os diferentes tipos de ginásticas. No texto escolar, os autores escolheram a ginástica artística por entenderem que esse conteúdo foi expropriado da classe trabalhadora. O objetivo é desvelar o seu significado através do fetichismo criado pelo esporte de alto rendimento, como os jogos olímpicos. A ginástica artística na escola é apresentada aos alunos pela sua beleza estética, mas os fundamentos de saltar, equilibrar e rolar já estão presentes nas brincadeiras populares dos

alunos. A aula é dividida em três fases: a primeira fase é onde os alunos discutem as formas da aula, o conteúdo e o objetivo. A segunda fase é a apreensão do conhecimento, e a terceira parte engloba as conclusões, avaliações e a definição dos objetivos para a próxima aula. Os autores indicam que o conhecimento deve ser abordado de forma espiralada. Para isso, apresentam uma unidade com quatro aulas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Na primeira fase, são discutidas as possibilidades de saltar e equilibrar. O professor deve preparar materiais e obstáculos para desafiar os alunos a se equilibrarem enquanto passam pelos obstáculos. Na segunda fase, são propostas maneiras de realizar os movimentos de equilíbrio nos materiais preparados. Em seguida, é possível discutir, por exemplo, quais materiais permitem o equilíbrio e como atingi-lo. Na terceira fase, a sugestão é realizar os movimentos em duplas, e ao final, os alunos devem relatar sua experiência por meio de desenhos ou escrita. De acordo com os autores, essa abordagem ajuda os alunos a descobrirem várias formas de saltar, representando uma sistematização de conhecimento mais elaborado - o salto qualitativo do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Sobre o processo de avaliação, os autores discutem a avaliação em Educação Física que, muitas vezes, se concentra na presença dos alunos ou no desenvolvimento técnico, com o objetivo de atender às normas burocráticas, leis ou preparar os alunos para competições. Essas abordagens desconsideram a importância da avaliação como parte fundamental do projeto político-pedagógico (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nos projetos político-pedagógicos, a Educação Física pode estar relacionada ao reprodutivismo, meritocracia e ao resultado individual, com foco em seleção, esportes de alto rendimento e testes físicos. O professor é frequentemente visto como um técnico, e as avaliações são somativas e parciais, com ênfase nas técnicas e habilidades. Esse modelo prevaleceu até os anos 1980. No entanto, os autores propõem uma abordagem de avaliação baseada em um projeto histórico de sociedade. A avaliação deve observar, analisar e conceituar elementos que compõem a totalidade da conduta humana. As práticas avaliativas devem ir além da aplicação de testes, favorecendo a criatividade e contribuindo para a identificação e superação de conflitos por meio do pensamento crítico, criativo e coletivo dos alunos, com a mediação do professor. As decisões devem ser tomadas de forma colaborativa.

As finalidades da avaliação são a organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediada pelo conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética materialista de pensamento (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 110).

As avaliações devem considerar as análises do professor. Dessa forma, não se deve dar privilégio aos melhores, aos mais fortes, aos mais velozes; deve-se dar ênfase à ludicidade e à criatividade. A avaliação deve confrontar os sentimentos e os significados, os quais devem ser interpretados de forma dialética, pela qual compreende a intencionalidade dos sujeitos em relação às intenções da sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É proposto realizar uma síntese qualitativa do aluno, que rompe com a burocracia das notas. A partir da nota, constata-se a aproximação ou o distanciamento do eixo curricular. Os alunos devem participar de forma crítica do processo avaliativo. O processo avaliativo deve ser um processo coletivo com a equipe pedagógica e deve estar articulado com o projeto político-pedagógico. Os conteúdos e metodologias devem ser criticamente selecionados e alinhados aos interesses individuais e coletivos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Deve-se considerar, no processo de avaliação, as condições gerais do nível de desenvolvimento do aluno para a organização de dados reais e concretos e para as decisões metodológicas dos ciclos de aprendizagem. Em relação ao conceito, o mesmo não deve ser entendido como quantidade ou qualidade; deve ser entendido como explicação que expressa a realidade empírica com múltiplas determinações, ou seja, é preciso levar em consideração muitos elementos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Os instrumentos são os dados anotados, por exemplo, as tentativas de realização de uma tarefa, as diferentes formas e os resultados, em todas as partes das aulas. Isso deve ser divulgado pelo professor para estimular os alunos. Os dados são anotados tanto pelos alunos quanto pela equipe pedagógica (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O erro ou o insucesso não podem ser utilizados como fonte de castigo; deve-se superar essa forma. Deve-se considerar o erro como uma possibilidade que compõe o processo de ensino-aprendizagem. Será preciso considerar vários momentos de avaliação, desde instrumentos, formas, conteúdos até habilidades. O professor deve considerar a avaliação informal por meio da figura do professor, pelas mediações em sala de aula, a partir de sua fala, gestos e observações; esses gestos têm influência na aprendizagem do aluno.

Os autores apresentam um exemplo de avaliação. Na aula de ginástica, a professora considerou a criteriosa seleção dos conteúdos, procedimentos e técnicas. Nesse momento, ocorre uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem. No desenvolvimento da aula, há a avaliação informal e formal, no diálogo com os alunos, na resolução de problemas, nas diferentes formas de saltar e na discussão de uma nova perspectiva de aula para a próxima semana. A avaliação está presente em todos os momentos da aula, porém, cada momento tem uma finalidade e um objetivo (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Após essa síntese e discussão dos pontos levantados pelos autores, será apresentada, na próxima seção, uma análise do posfácio para compreender a ideia dos autores acerca da produção do texto escolar e os objetivos do Coletivo de Autores nos anos que se seguiram à produção.

2.2.2 Análise do posfácio

Nesse momento, faremos uma análise do posfácio do texto escolar do Coletivo de Autores (2012), no qual são destacadas entrevistas com os autores, em que cada um discute de forma crítica as perspectivas do texto escolar e o seu processo de construção. Apontamos que essa parte do texto é fundamental para a análise da estrutura e da construção, assim como para as propostas teóricas no livro. As entrevistas realizadas entre os anos de 2001 a 2009 foram de responsabilidade do grupo de estudos denominado “Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte”¹⁸ (ETHNÓS). Tais entrevistas são fruto de uma parte da pesquisa, pela qual o grupo desenvolveu uma releitura do texto escolar do Coletivo de Autores.

Analisaremos as falas dos autores e os pontos que se aproximam e se distanciam em termos da elaboração do livro. Identificaremos nas entrevistas pontos que se aproximam de nosso objeto e objetivos. Dessa forma, apontaremos como foi a fase de elaboração do texto, seus objetivos, contexto histórico, perspectivas teóricas dos autores e também as categorias do marxismo.

As perguntas dos pesquisadores foram realizadas por meio de quatro grupos de questões: (1) retratar a história da construção do livro; (2) identificar a contribuição do autor na obra; (3) os avanços da primeira edição aos dias atuais; (4) quais questões

¹⁸ O Grupo ETHNÓS funciona desde dos anos 2000, na Universidade Federal de Pernambuco, e desenvolve pesquisas sobre estudos etnográficos na área de Educação Física, a partir da participação ativa de professores, técnicos e alunos da educação superior. Os responsáveis atualmente pelo grupo são os Professores Doutores Kadja Michele Ramos Tenório e Fábio Luís Santos Teixeira.

poderiam ser revistas na obra¹⁹.

Apresentação da entrevista e análise das falas: Michele Ortega Escobar

A primeira autora entrevistada foi a professora Michele Ortega Escobar, que reconhece as críticas sofridas pelo texto no território nacional. Destaca o mérito do texto escolar por ser o mais vendido da Coleção Magistério. A autora, de início, ressalta a crítica e concorda com o professor Mauri de Carvalho²⁰. As críticas do professor são sobre as diferentes concepções de mundo dos autores, como perspectivas leninistas, trotskistas e anticomunistas (p. 122).

Michele Ortega Escobar afirma que o Coletivo de Autores, ao pensar na proposta teórica pedagógica, não teve uma unidade de pensamento político e filosófico. A partir do convite do professor Lino Castellani Filho, os autores se juntaram com um viés progressista teórico, com a intencionalidade de superar a herança histórica da predominância do tecnicismo na Educação Física a partir dos anos de 1970.

Em termos de contribuição, a autora aponta que a sua participação no texto escolar se deu por meio de suas experiências como professora no Chile, com destaque para a sua formação humanista e outras experiências na universidade pública e na coordenação na Secretaria de Educação de Pernambuco. Michele Escobar afirma que o texto escolar, na área de Educação Física, foi o primeiro a discutir a partir de um sistema, com rígida coerência teórica e prática baseada em fundamentos científicos, escrito em um momento histórico preciso, o que indica elementos para a superação social a partir das condições objetivas. Destaca também os inúmeros trabalhos relacionados ao texto em congressos e encontros científicos.

Quanto aos pontos teóricos, reconhece que o texto escolar não tem maturidade em termos teóricos. Afirma que a abordagem é interativa, no sentido de uma construção social. Sobre o acompanhamento da abordagem, Michele Ortega Escobar ressalta que Lino Castellani, Celi Taffarel e ela acompanham as práticas referentes ao texto por todo o Brasil.

¹⁹ Destacamos que não discutiremos e não nos contraporemos às falas dos autores, nesta parte do trabalho. Nos itens a seguir serão destacados apenas as opiniões dos autores, conforme a entrevista do grupo ETHNÓS.

²⁰ “E sobre o Coletivo de Autores, enfatizamos, em 1999, não ser um Coletivo, mas um “bando”. A corajosa manifestação dos professores Micheli Escobar é um registro histórico de uma análise política e ideológica prospectiva feita por nós, mas que na época foi considerada como radicalismo e “fundamentalismo” (CARVALHO, 2011, p. 216)

Um ponto importante para a presente pesquisa está relacionado ao termo "cultura corporal". A partir dessa questão, Michele Ortega Escobar defende que o texto escolar trouxe a discussão voltada para:

"A visão histórica da atividade prática do homem, o trabalho e as relações objetivas materiais reais dos homens com a natureza e com outros homens, para o centro do sistema explicativo. Trouxemos a prática do homem para a explicação do que é a Educação Física. Nós imaginamos que a resposta correta seria de que a Educação Física é uma disciplina que se ocupa de uma grande área da cultura que pode ser denominada 'Cultura Corporal' (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 124)."

Michele Ortega Escobar reconhece a crítica desse termo em todo o Brasil. A crítica é que o termo gera um dualismo entre cultura intelectual e cultura corporal. O Coletivo de Autores se referia a uma cultura relacionada a outra dimensão. A cultura corporal é parte da cultura como um todo do homem, e ainda destaca, fundamentada no marxismo, que a cultura é toda a produção de um povo. Destaca também a crítica de Michele Ortega Escobar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, que em sua bibliografia trazem a referência do Coletivo de Autores (1992), e que no documento o termo "cultura corporal" está descrito como "cultura do corpo", o que ela interpreta como uma racionalização do termo, destacando uma visão positivista.

Sobre essa questão, afirma que a cultura corporal é uma quantidade de conhecimentos social e historicamente construídos e determinados, "a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros relacionados à realidade" (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 127). As atividades são produtos não materiais e não se separam no ato da sua produção.

Michele Ortega Escobar deixa entender ao leitor que a intencionalidade de destacar a Educação Física como área da cultura corporal tinha como objetivo explicar de forma crítica a especificidade histórica e cultural das práticas. A partir dessas questões, a intenção era trazer de forma criativa, coletiva e individual a construção de uma cultura popular progressista, que superasse as formas da cultura das classes dominantes.

Ressalta ainda as influências individuais e das universidades brasileiras e de outros países como Santa Maria e Alemanha; e reconhece a importância de ambos para o progresso de seu pensamento, porém, no texto, isso resultou em algumas misturas de concepção, como "esporte para todos" e "aulas abertas". Michele Ortega Escobar reafirma que atualmente os autores teriam uma rigidez com essa questão a partir de um

posicionamento, com o reconhecimento de que a prática crítica de forma isolada nas aulas de Educação Física não alteraria as relações de poder no ambiente escolar. Nesse sentido, aponta a visão anterior como uma visão idealista de transformação das relações de poder. Esse conceito não foi superado porque os autores não tinham claramente o conceito da categoria trabalho, como atividade humana.

Sobre a categoria “atividade humana”, afirma que é utilizada no texto, porém não foi utilizada corretamente e nem respeitada. Michele Escobar completa que o princípio do modelo positivista, referente à “cultura do corpo”, na qual o movimento humano está deslocado da categoria atividade, não foi devidamente criticado pelos autores. No que se refere à atividade humana, destaca que a mesma nasce do trabalho, ainda que seja a produção não material. No que diz respeito à questão, destaca que toda atividade humana não se separa do ato da sua produção.

Uma questão importante sobre esse ponto é que Michele Ortega Escobar retoma a crítica de Mauri de Carvalho e ressalta que essa sustentação não acontece pelas divergentes posições políticas. Segundo as palavras da autora, a sua crítica se refere à questão do projeto histórico. O Coletivo de Autores (1992) não consegue sustentar de forma explícita um projeto histórico, um projeto de sociedade. Aponta que embora deixem as questões de sonho e lutas por um projeto histórico, deixaram de escrever sobre as formas de lutas para a conquista de um projeto histórico.

Atualmente, Michele Ortega Escobar defende um projeto histórico socialista, que tem como base se opor aos fundamentos de um projeto histórico capitalista (privatização dos meios de produção e sociedade de classes) e ressalta que a sua visão difere dos projetos socialistas da Rússia, China, Cuba e Coreia. Sobre esse projeto, aponta a sua importância para o pensamento da construção teórica.

Outra crítica, pela qual reconhece o equívoco, é referente à visão da disciplina Educação Física, que tem como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem. Segundo as palavras de Michele Ortega Escobar, essa questão se aproxima do idealismo de Kant e do pensamento de atividades corporal advinda da Alemanha. Reconhece a forte influência da corrente fenomenológica pelo Brasil e o Coletivo de Autores foi impregnado pelas ideias, pela qual caem nas questões das “linguagens”, e reconhece no texto, que os jogos e outros elementos, são questões da linguagem corporal.

Michele Escobar, por fim, destaca que o Coletivo de Autores (1992) poderiam ter pensado melhor a explicação da cultura numa sociedade socialista. No texto escolar aponta como projeto de construção, indicando e expondo a participação do aluno em

experiências de uma construção a partir de um projeto da cultura popular.

De forma geral, afirma que o Coletivo de Autores introduz inovações na prática pedagógica e destaca em especial os ciclos de escolarização e avaliação. Ao se pensar nos ciclos é possível romper com a questão da seriação/etapas. Sobre avaliação, o texto escolar não avançou no tema e no que se trata da avaliação, ressalta que talvez não se aprofundam o suficiente em pontos relacionadas as problemáticas da prática pedagógica e do trato com o conhecimento.

Apresentação da entrevista e análise das falas: Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto

As falas de Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto, de início, ressaltam o desempenho adequado do Coletivo de Autores, pelo qual destaca que o texto escolar é o mais vendido da coleção e se encontra na 14ª reimpressão da primeira edição. A sua contribuição no texto é referente ao primeiro capítulo que se refere ao currículo. Como não é especialista na área de Educação Física, relata que só discutirá sobre as questões em que participou.

Sobre o PPP, reconhece-se que no momento da escrita foram utilizados os conceitos, que, segundo Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto, continham características marcantes nas discussões pedagógicas, entre elas classe x indivíduo. Tais conceitos, utilizados naquele momento, eram: sociedade de classe, luta de classe, interesse de classe, ideologia e hegemonia. Do ponto de vista da teleologia do currículo escolar, foi destacada a defesa da tese de que a transformação social deveria passar pela consciência da classe trabalhadora e por suas lutas e de que a nova sociedade seria oposição ao capitalismo e às suas formas de exploração social.

Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto acredita que atualmente essa tese não é descartada, porém, não é única. Acredita que outras questões envolvem o processo de exploração, como: (1) o mercado é o regulador social, no qual ressalta a luta internacional entre os países para o controle das sociedades de risco. (2) A exploração não atinge somente as classes sociais, a exploração atinge os gêneros, em especial as mulheres. Sobre essa última questão, aponta as tensões de natureza étnica, política e religiosa que geram as divergências entre os povos.

Destaca que na época da escrita do texto, a concepção de currículo sobre o indivíduo era voltada para o liberalismo. Atualmente, ainda que haja pressão do

neoliberalismo, destaca-se que o conceito de individualidade passa pelas construções das competências. A luta pelo indivíduo assume hoje formas particulares como, por exemplo, em relação ao direito, à prática da cidadania e em relação ao poder, à prática transformadora.

Essa questão da mudança do conceito do indivíduo, há uma diferença entre individualidade e individualismo, seria o contexto em que a discussão de concepção de PPP seria escrita. A concepção seria ampliada de classe social para as diversidades plurais, poupando o ato de direção, oposição e ideologização política dos sujeitos na escola. As críticas realizadas a essa nova concepção de projeto político-pedagógico indicam perda do projeto social que o Coletivo de Autores defendia, a classe trabalhadora e, segundo Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto, ainda defende. Em sua defesa, afirma que essa posição é uma mudança estratégica decorrente do atual cenário.

Sobre as influências das mudanças sociais nos currículos escolares, destacam-se três pontos: (1) a mudança da ciência, enquanto estatuto científico, na qual muda o aspecto do conhecimento escolar; (2) o direito enquanto defesa do indivíduo para usufruir da riqueza social e o limite do Estado; (3) o poder como instrumento de elaboração de um projeto social.

As duas últimas, destacam-se os seus pilares: (1) a regulação social, com destaque para o Estado como fonte de disputa de interesses, o mercado como representante dos interesses econômicos e a organização política do sujeito e; (2) emancipação social. Dessa forma, indica que é necessário apresentar meios de aprendizagem que deem base e fortaleçam as atitudes éticas, habilidades políticas e conhecimentos técnicos para realizar a defesa da perspectiva de superação social.

No que se trata da concepção do currículo ampliado, segundo Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto, no texto o eixo curricular está relacionado aos elementos de constatação, interpretação, compreensão, explicação e transformação da realidade. Elizabeth Varjal afirma que essa ideia, assim como a questão de classe social, do projeto político-pedagógico, não deve ser excluída, e sim ampliada.

Atualmente, o eixo curricular é uma ideia parada, pela qual não dá conta de realizar uma dinâmica, em termos de movimento. Com base nos autores Cesar Coll e Antoni Zabala, ambos espanhóis, Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto entende que o currículo ampliado se desenvolve a partir da ideia de fios e linhas condutoras, que permite formar uma rede de conhecimentos, envolvendo a dimensão pessoal e política no exercício da cidadania.

Outros apontamentos dizem respeito ao tratamento metodológico e ao ciclo de escolarização. Sobre a primeira questão, aponta que os elementos destacados, inspirados na dialética, totalidade, entre outros, ainda permanecem atuais e favorecem a formação de um sujeito histórico. Sobre a segunda questão, afirma que parecem atuais, porém que deveriam ser acrescentadas outras concepções, como aprofundar as referências teóricas.

Apresentação da entrevista e análise das falas: Valter Bracht

A entrevista de Valter Bracht se aproxima da estrutura de fala de Michele Ortega Escobar, pela qual fazem um balanço específico em torno da área da disciplina de Educação Física e um balanço do que foi escrito e qual a necessidade de superação. Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto apontou questões do momento histórico presente, no qual se encontrava (primeira década do século XXI) e de como as propostas do currículo, a partir da proposta dos autores, poderiam discutir tais questões. A priori, o balanço de análise da primeira edição ficou limitado.

No que se trata da entrevista, Valter Bracht apresenta que irá discutir todas as questões. Sobre o início da elaboração do texto escolar, em 1992, afirma que alguns dos seus textos anteriores ao Coletivo de Autores contribuíram com a escrita, como Educação Física: a busca da autonomia pedagógica, de 1988, além da contribuição na escrita do texto Diretrizes Gerais para o ensino do 2º grau: núcleo comum Educação Física, escrito por Lino Castellani Filho. No ano de 1990, o texto Educação Física: a busca da legitimação pedagógica, que em 1991, foi apresentado pela primeira vez, em um congresso mundial. Nesse texto, Valter Bracht destaca que Lino Castellani Filho utilizava a expressão “cultural corporal e esportiva”. Nas primeiras aproximações e contribuições para o texto, afirmava que essa expressão era equivocada, visto que coloca o esporte como algo distinto da cultura corporal.

Sobre o seu convite para a escrita do texto escolar, garante que foi a partir desses dois textos, já que a sua contribuição no Coletivo de Autores é próxima aos dois textos apresentados. A estratégia de início era a divisão de capítulos por autores e depois a discussão de cada um de forma coletiva, porém, essa opção não foi a mais viável. No contexto de discussões, aponta que os autores consideraram desistir da produção coletiva, uma vez que não tinham um consenso mínimo. A desistência não ocorreu pelo fato de avaliarem que o atual momento da Educação Física, em termos político e, em consequência disso, teórico, necessitava de uma proposta com base em uma pedagogia crítica. Afirma que nos finais dos anos de 1980, havia um desgaste no que diz respeito

aos discursos críticos da Educação Física.

A sua contribuição no texto escolar se refere de maneira especial ao segundo capítulo, em que discute a Educação Física escolar em direção a uma nova síntese. Valter Bracht acredita que a sua participação foi de forma mais indireta, considera que de fato participou como figura da elaboração do movimento de 1980 e também considera outros protagonistas desse movimento como coautores.

Dessa forma, acredita que o Coletivo de Autores tem muito mais contribuições do que os seis autores presentes. Em relação aos avanços, destaca três pontos: ousadia e o desenvolvimento da escrita, uma discussão crítica sobre a cultura corporal, com o abandono de um texto denunciante para propositivo, ao expor possibilidades de execução; sistematização dos conteúdos e dos critérios para a sua seleção, o que abrangeu todos os graus de ensino da educação básica de 1º e 2º graus; apresentação de uma proposta de metodologia diferente das apresentadas como, por exemplo, aquelas que só mostram conjunto de aulas ou modelos de atividades.

Valter Bracht destaca que a obra ainda é uma das referências da área pelo grande número de citações de trabalhos acadêmicos. Esse fato, dá-se pelas poucas produções críticas, com exceção ao grupo de Kunz e algumas produções da concepção de aulas abertas.

Outra questão são as críticas levantadas sobre o texto. Valter Bracht apresenta que são realizadas a partir de dois campos: o campo da educação básica e do campo científico. Nesse último, destacam-se as críticas dos professores Francisco Eduardo Caparroz e Marcus Aurelio Taborda de Oliveira.

A crítica de Francisco Eduardo Caparroz se refere à forma engessada de enquadrar a Educação Física no viés da história. Segundo Valter Bracht, o autor Francisco Eduardo Caparroz afirma que nos anos de 1980, houve uma tendência de destacar que a Educação Física era vista de fora para dentro, pela qual o modelo econômico e político determina a sua forma, perspectiva adotada pelo Coletivo de Autores. Destaca ainda que a Educação Física tem uma autonomia e também é um sujeito ativo, não apenas uma vítima do modelo econômico e político.

Francisco Eduardo Caparroz, em sua crítica, destaca que essa forma de estruturar a Educação Física negligencia a fundamentação empírica, pela qual desconsidera qualquer ação concreta ou de resistência à determinação das estruturas. Nesse sentido, se há alguma ação concreta ou resistência do professor, é desconsiderada.

Quanto às críticas do professor Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, Valter Bracht destaca que as ações dos sujeitos são vistas, pela perspectiva do Coletivo de Autores, pelas estruturas, de forma mecânica. Se a estrutura é de uma forma, o sujeito será dessa maneira. Valter Bracht cita a parte do texto em que Marcus Aurelio Taborda de Oliveira exemplifica, quando se refere à Educação Física, ao dar ênfase na aptidão física, contribuindo com a defesa de classe social e mantém a estrutura da sociedade capitalista. Destaca que essa forma desvincula o que há no ambiente escolar e indaga-se até que ponto a escola e os docentes têm poderes para o crivo de como se formará o caráter do aluno por meio do esporte.

Bracht destaca que concorda com algumas críticas referentes à história da Educação Física, mas afirma também que algumas questões estão esquemáticas, sem detalhes e precisando de fundamentações empíricas. Porém, quando se faz uma crítica a partir de uma análise histórica, é preciso considerar o momento em que o texto foi escrito. Valter Bracht destaca as críticas de Marcelo Guina Ferreira, sobre os ciclos de escolarização e sobre a questão da “expressão corporal enquanto linguagem” (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A primeira questão é tratada de forma que nos ciclos não há como diferenciar o tratamento de um conteúdo, em especial do esporte, no 1º grau e 2º grau.

Ressalta que falta uma discussão da categoria atividade e das proposições didáticas. Para a segunda questão, a expressão corporal enquanto linguagem, Marcelo Guina Ferreira aponta que não foi bem desenvolvida pelos autores. No seu diálogo com esses autores, em suas próprias críticas ao texto do Coletivo de Autores, ainda que destaque o seu limite, Valter Bracht identifica que alguns pontos não ficaram totalmente preenchidos, como a historicização dos conteúdos, pela qual identifica que não ficou claro como essa historicização seria feita. Destaca que são necessárias mais experiências que apontem como os conteúdos podem ser tratados de forma histórica.

Segundo Valter Bracht, as críticas dos professores da educação básica são representadas por seis questões: (1) texto complexo, conceitual e de difícil leitura; (2) leitura do livro é difícil e, portanto, dificulta a materialização da abordagem; (3) texto é muito teórico; (4) o tempo necessário para trabalhar com a abordagem, tanto para preparar o material como para estudar, é insuficiente; (5) não fica claro como trabalhar os conteúdos nos ciclos de escolarização; (6) os alunos nas escolas, referentes à disciplina de Educação Física, não querem ler, discutir teorias.

Valter Bracht questiona se essas críticas podem ser feitas ao próprio texto ou aos professores. As críticas levantadas podem ser pela tradição da Educação Física e dos professores que utilizam os manuais, que são ausentes de críticas, reflexão e predominam uma abordagem mais técnica-instrumental, o que retira a autonomia do professor. Em resposta às críticas do campo da educação básica, Valter Bracht entende que talvez o Coletivo de Autores poderia ter considerado mais o cotidiano dos professores e que é possível pensar na viabilidade prática, porém essas duas questões ultrapassam os limites de um livro e outras formas darão o subsídio.

Apresentação da entrevista e análise das falas: Celi Nelza Zulke Taffarel

No que se diz respeito à fala de Celi Nelza Zulke Taffarel foram destacadas questões como o contexto em que a obra foi escrita, as contribuições de cada autor a partir de um grupo heterogêneo em questões de consciência política, pela qual cada um toma o seu caminho após a produção do texto, e por fim aponta os avanços e os limites da escrita.

Sobre o contexto, Celi Nelza Zulke Taffarel reconhece que havia críticas acumuladas que indicavam a necessidade de uma elaboração de proposições teórico-metodológicas superadoras para a prática pedagógica da Educação Física escolar. Destaca o acúmulo de trabalhos críticos no Brasil, em especial no campo da Educação Física, nos estados de São Paulo, Paraná e Pernambuco, após os anos de 1980, que indicavam a necessidade de uma nova síntese sobre as questões pertinentes. A partir do convite de Lino Castellani Filho e das experiências dos autores, tanto com a militância na educação superior, gestão do CBCE, entre outras, o texto foi produzido, nos anos de 1990 e 1992, a partir dos encontros para a concepção da obra ocorrido em Campinas - SP. Destaca que é um texto escolar ímpar pela sua condição teórica e pela inserção no Brasil, citado na maioria dos concursos, o texto é um clássico por permanecer atual.

Um dos primeiros pontos a centrarem a discussão do texto foi o projeto histórico e a crítica ao capitalismo, a partir desses elementos o texto foi pensado. A partir desse debate, construiu-se o Projeto Político-pedagógico, pela qual defendia uma posição de classe, fazia a crítica ao concreto e objetivava um horizonte histórico. Sobre essa questão, destacam-se os elementos diagnóstico, judicativo e teleológico. É ressaltado a sua fundamentação teórica, pela qual enfrentam as questões da política e da economia dos neoliberais.

O consenso dos autores do texto foram a partir da construção de uma teoria do conhecimento alinhada à prática pedagógica; e sobre a construção de conhecimento a partir de diferentes abordagens, que indicam diferentes práticas pedagógicas. Sobre a primeira questão, em sua avaliação, ressalta que esse pensamento, distancia-se de uma concepção idealista. Outro ponto a ser destacado é sobre as preposições metodológicas, em especial a discussão da cultura e cultura corporal.

A primeira crítica é sobre os paradigmas da Educação Física escolar e a concepção de teoria curricular. Os autores defendem uma teoria curricular que supere o etapismo, nesse caso, os ciclos de escolarização orientados por princípios e também o currículo ampliado. Sobre os ciclos e os conteúdos, reconhece que alguns pontos estão mais desenvolvidos que os outros, por exemplo, da capoeira e da ginástica, esta última escrita por Micheli Escobar.

O professor Valter Bracht e a professora Carmen Lucia Soares contribuíram com a história e com a discussão da Educação Física e o esporte no ambiente escolar, assim como os objetos e os conteúdos. A parte da avaliação teve a contribuição de Celi Nelza Zulke Taffarel, a qual destaca que dentro de suas possibilidades tenta estabelecer uma coerência interna para responder sobre a avaliação a partir de uma relação de concepção geral de sociedade, teoria de conhecimento, teoria curricular e Educação Física dos ciclos. Sobre as críticas, destaca a concepção de história e cultura e a

[...] ênfase nas relações entre sociedade e Estado em detrimento da ênfase a ser dada na ontogênese do ser social e a crítica em relação à dificuldade para implementar a proposta na rede de ensino (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 162).

Sobre o aspecto da cultura, foi apontado por Celi Nelza Zulke Taffarel que os autores são culturalistas. Em sua defesa, destaca que não são culturalistas pelo fato de não separar a base material do desenvolvimento do ser humano e da construção de cultura a partir da histórico-crítica. Dessa forma, reconhece que, nessa perspectiva, não são apenas leis biológicas capazes de determinar a existência humana, e sim, também as leis sócio históricas. Afirma ainda que as leis biológicas não conseguem explicar a fragmentação entre mente e corpo ou alma e corpo.

A expressão corporal como linguagem é determinada pelo Coletivo de Autores pelo fato das legislações vigentes na época; e que, atualmente, é preciso destacar que o objeto da Educação Física, na concepção do texto escolar, é a cultura corporal. Celi Nelza Zulke Taffarel afirma a proposta baseada nas relações do projeto histórico, de

escolarização e da teoria do conhecimento, que procuram deixar claramente explicitadas no livro.

Celi Nelza Zulke Taffarel defende a concepção histórico-crítica do texto, por reconhecer a política como a direção da educação e também por reconhecer que a cultura corporal é definida pelo homem a partir das relações concretas e pelo desenvolvimento da base material e que, para o reconhecimento de tais práticas, não se pode abstrair e serem vistas como algo isolado do indivíduo e “[...] muito menos a partir de uma representação, a linguagem, mas, sim, tem que ser encarado historicamente, a partir da totalidade da espécie humana” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 163).

Destaca que o texto expõe a organização do conhecimento a partir do desenvolvimento científico, como princípios as constatações, sistematizações, ampliações e aprofundamento do conhecimento. A respeito da última crítica, destaca que o Coletivo de Autores, em seus limites não é um espaço para explicar a abordagem ontológica do ser social, porém destaca que, no plano metodológico, explora como desenvolver nas aulas de Educação Física a partir da dimensão ontológica do ser humano e de construção da cultura.

Apresentação da entrevista e análise das falas: Carmem Lúcia Soares

A professora Carmen Lúcia Soares destaca que a escrita do texto final foi de sua responsabilidade e da professora Micheli Ortega Escobar, e ainda ressalta que a ideia inédita no Brasil da denominação dos autores do texto serem citados como “Coletivo” partiu de Micheli Ortega Escobar: dessa forma, não seria necessário serem citados os autores individualmente e utilizar o *et al.*, o que romperia com uma hierarquia na produção. Porém, destaca que muitas pessoas ainda citam erradamente o livro.

Carmen Lúcia Soares destaca que o objetivo inicial dos autores era sistematizar ideias de experiências práticas que ocorriam nas Secretarias de Educação dos Estados como, por exemplo, o capítulo três *Metodologia do Ensino da Educação Física: a questão da Organização do Conhecimento e a sua Abordagem Metodológica*, que era resultado do trabalho da professora Micheli Ortega Escobar desenvolvido no Estado de Pernambuco.

Na questão da escrita do texto escolar, o Coletivo de Autores considerou superar a ideia de receitas, tradicionais nos livros de Educação Física, pela qual procuram uma reflexão pedagógica sobre uma prática e suas possibilidades. Dessa forma, cada professor

teria autonomia para criar e desenvolver a sua prática no ambiente escolar e, assim como os demais autores, reconhece o caráter heterogêneo de pensamento de cada.

Assim como Celi Nelza Zulke Taffarel, Carmen Lúcia Soares reconhece o texto como um clássico, por ser um texto escolar com uma riqueza para o leitor, que exerce uma influência particular, provoca discursos críticos, que permanece atual e ainda não terminou de dizer tudo o que era para ser dito, entre outras justificativas. Sobre o avanço do texto escolar, reconhece a questão de pensarem no desenvolvimento de uma organização com um conhecimento diferente de um planejamento burocrático, tecnicista que, ao seu ver, quase acaba com o vigor intelectual dos profissionais da área, ao enfraquecer a sua capacidade criativa, de conhecimento, de saber fazer e pensar. Em termos da importância do texto, Carmen Lúcia Soares destaca a sua referência nas pesquisas.

Segundo Carmen Lúcia Soares, a cultura corporal, parte de uma discussão clássica da Educação Física, nesse caso, destaca a ginástica e as práticas corporais, como os jogos, lutas, entre outros. Uma das questões dos autores era romper com a Educação Física que procurava alcançar os alunos mais ágeis e velozes, a ideia do texto era fazer com que os alunos aprendessem a reconhecer as relações sociais por meio da cultura corporal.

A questão sobre a expressão corporal como linguagem, para Carmen Lúcia Soares, é definida a partir de estudos profundos sobre a Educação Física, com redescobertas que destacam que o conhecimento será expresso pelo movimento e gesto.

É nesse livro que vamos afirmar que a Educação Física escolar trabalha com a “expressão corporal como linguagem”, e essa definição é impecável, porque pensar a expressão corporal como linguagem permite pensar nas tantas linguagens que existem: o esporte, o jogo a dança, a capoeira, a luta. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 176)

Segundo Carmen Lúcia Soares, tratar a Educação Física enquanto expressão corporal como linguagem permite uma ajuda nos planejamentos pela qual é deixado de lado as “perfumarias”, que era trabalhado de fato com as grandes estruturas e com o saber que constitui a área. A partir dessa questão, que compreendemos que a metodologia não existe sem o conhecimento.

Carmen Lúcia Soares afirma que a proposta do texto escolar é quebrar com a proposta do tecnicismo e do paradigma da aptidão física e com as questões apenas das ciências biológicas, da física e com a psicologia experimental, entre outras. Ressalta que o texto é proposto para ir no sentido oposto de um planejamento burocrático e técnico dos

anos de 1970 e 1980. Cabe ressaltar, a afirmação sobre a contribuição de definição dos conhecimentos da Educação Física e distribuição em tempo escolar, a partir das ciências humanas, educação e artes, com destaque para os ciclos de aprendizagem e do rompimento com a seriação escolar.

A crítica sobre essa questão é apontada a partir de que o Coletivo de Autores foi tratado como o pessoal do social e como pessoas preocupados com a transformação social e pela qual desnaturalizavam os estudos e historicizavam os conhecimentos da área, politizavam o conhecimento e não apresentavam proposta prática para as aulas de Educação Física.

Em defesa, apontam que essa questão não é verdadeira, e que os autores tinham muitas propostas em curso. Por fim, Carmen Lúcia Soares destaca que o grupo dos autores tinham como projeto o iluminismo, perspectiva no sentido de ensinar e levar ao outro um caminho.

Apresentação da entrevista e análise das falas: Lino Castellani Filho

Sobre a entrevista de Lino Castellani Filho, destaca-se pela história da elaboração da escrita do texto, os objetivos, os caminhos que cada autor tomou e as discussões e rumos para uma nova edição. No que se trata da história do texto escolar, o professor ressalta que as aproximações para a escrita do texto parte das suas experiências na graduação, movimento estudantil, do contexto político e social brasileiro dos anos de 1980 e na educação superior, no curso de Educação Física, entre outras questões.

Outros aspectos a destacar foram seus professores no mestrado, entre eles Paulo Freire e Derneval Saviani, a sua dissertação de mestrado, na qual discute a história da Educação Física (*Educação física no Brasil: A história que não se conta*), que no momento da sua fala se encontrava em sua 11ª edição, pela sua passagem por Cuba e pela sua condição teórica marxista.

Lino Castellani Filho foi o responsável pela proposta de construção de um livro para o 2º grau, na área de Educação Física. Esse grupo era financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e tinha como objetivo redimensionar os papéis dos componentes curriculares do 2º grau (ensino médio) e na coordenação da coleção, estavam Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo.

O resultado desse grupo, segundo Lino Castellani Filho, foi a elaboração de um livro, porém tal livro não teve uma divulgação adequada pelo fato de mudanças internas

no MEC. No que se trata da parte do trabalho, afirma que destaca uma escrita sobre a cultura corporal e cultura corporal esportiva, com elementos das ciências humanas e sociais, como princípios romper com o conceito de aptidão física e se aproximar da pedagogia histórico-social.

Quanto à elaboração do texto do Coletivo de Autores, Lino Castellani Filho cita a sua segunda participação de coordenação de livro, pela qual destaca o convite da Editora Cortez, grupo coordenado pelos mesmos autores do grupo do MEC citado anteriormente. A editora tinha como objetivo a organização de um livro voltado para a formação do magistério, para professores que atuavam no 1º e 2º graus (normal médio). Foi a partir desse momento que fez o convite aos autores, ao destacar que não teria condições de escrever sozinho. Destaca que já conhecia todos os autores, em função de suas experiências na Educação Física, e ainda afirma que todos os autores se situavam num universo marxista.

Para a construção do texto escolar ressalta, assim como os demais autores, o quão difícil foi a reelaboração, em termos de um único projeto, de distintas posições e formas de posicionamento. Na escrita do texto escolar, destaca que a introdução foi escrita na íntegra por ele mesmo. Sobre as contribuições dos autores, aponta que Micheli Ortega Escobar e Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto contribuíram com os ciclos de escolarização, com destaque para a experiência das professoras em Pernambuco.

A respeito de uma nova síntese²¹ do texto escolar, Lino Castellani Filho destaca que, em 2002, houve um novo convite pela editora Cortez, movida pela nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, porém destacou a impossibilidade, pois todos os autores tomaram rumos diferentes: Carmem Lucia Soares se distanciara do referencial marxista; Valter Bracht se aproximou do pós-modernismo; Celi Nelza Zulke Taffarel não estava disponível por falta de tempo, na atuação em partidos políticos, na secretaria do ANDES e na docência da educação superior; restara Micheli Escobar, mas por falta de condições necessárias para a reescrita apenas com duas pessoas, segundo autor, essas questões fizeram o mesmo recusar o convite da editora.

A respeito do nome da abordagem ser crítico-superadora, Lino afirma que se refere ao diálogo entre o referencial de Dornaveal Saviani e Paulo Freire, pelos dois estarem no universo de tradição marxista, e que a denominação é uma síntese das duas referências. O autor também cita José Carlos Libâneo como influência para o nome da

²¹ Apesar da recusa de uma nova produção do texto escolar, Lino indicou o professor Alexandre Vaz para ocupar o espaço deixado pelos autores e aponta que também tal aproximação não aconteceu.

abordagem.

No que diz respeito aos ciclos, a partir de uma concepção do processo de conhecimento tomado pelo marxismo, Lino Castellani Filho afirma que tal questão, pela dificuldade de superação de organização em séries da educação brasileira, foi pouco explorada. Esse processo de ciclos aponta para o processo superação do senso comum, em direção à visão sincrética, pela qual a partir dos conhecimentos e dos três princípios: radicalidade, rigorosidade e totalidade, se chega na visão sintética. O Coletivo de Atuores traz nos ciclos essas questões: o aluno, a partir da apreensão da realidade, constata, demonstra e, a partir da constatação, compreende e explica.

Por fim, Lino Castellani Filho apresenta uma síntese dos ciclos de escolarização e também uma reflexão crítica sobre uma nova síntese do texto escolar. Nessa última questão, expõe a incapacidade de elaborar uma nova síntese, porém destaca haver um grupo forte com tal capacidade.

A seguinte análise das falas dos autores é importante para compreender os pontos de vista e as perspectivas de cada com a escrita da produção coletiva do texto. Na próxima seção, destacaremos algumas questões pertinentes para entendermos o processo de elaboração do texto.

2.2.3 Análise das falas: pontos divergentes e convergentes

A partir dessa releitura do posfácio, podemos salientar alguns pontos relevantes para a análise do texto do Coletivo de Autores (1992). De certa forma, essa releitura ajuda a entender o contexto de elaboração e a compreender os limites da produção do referido texto escolar, como a condição de escrita coletiva, as perspectivas diferentes dos autores, as diferenças entre os exemplos de aulas, a pouca discussão das categorias marxistas, entre outras questões.

Concordamos com os autores quando dizem que as críticas sobre o texto são realizadas com a desconsideração do passado e do momento histórico no qual foi escrito. É preciso compreender que, a partir da primeira década do século XXI, cresceram os estudos sobre a área em termos científicos, estudos epistemológicos e produção acadêmica sobre as abordagens. No que se trata do avanço da PCS, destacamos as pesquisas do grupo LEPEL e ETHNÓS, por exemplo.

Entendemos que a escrita do Coletivo de Autores se deu em um determinado momento histórico e que, trata-se de um texto baseado no referencial marxista, é o primeiro na área de Educação Física. Cabe, nesse momento, apresentar alguns pontos para

uma possível reflexão acerca dos conceitos trazidos pelos autores e que a priori não foram ainda discutidos.

Para uma melhor forma de entendimento e uma síntese dos pontos levantados pelos autores a partir das falas acerca das questões sugeridas nas entrevistas, sintetizamos as questões mais significativas desta discussão. Dessa forma, na opinião dos autores: (1) é preciso retrair a história da construção do livro; (2) identificar a contribuição de cada autor na obra; (3) identificar os avanços da 1ª edição e os avanços posteriores (4) discutir quais questões poderiam ser revistas na obra, apresentando um quadro com as respostas que coincidem e outras que são opostas. A ideia não é fazer um confronto entre os autores nem colocá-los em xeque, mas sim entender como cada autor apresenta o seu ponto de vista sobre tais questões levantadas (quadro 8).

Após uma síntese exposta no quadro, é possível tecer alguns comentários sobre as quatro questões levantadas nas entrevistas, bem como as considerações finais do posfácio. Sobre a contextualização da escrita do texto, fica evidente que o texto foi escrito em 1990, mas as ideias e experiências já vinham sendo desenvolvidas, como nos mostra as experiências de Pernambuco de Michele Ortega Escobar e também os textos de Valter Bracht e Lino Castellani Filho.

Outro apontamento foi sobre as divergências políticas dos autores e a difícil tarefa de entrar em um consenso mínimo para a escrita do texto escolar. O segundo ponto a destacar foi que o consenso para a escrita do texto escolar partiu de uma necessidade da Educação Física, decorrente do momento político e da própria área.

Sobre a escrita do texto escolar, fica evidente que cada autor contribuiu com uma parte específica, e não fica evidente, a priori, se todos debateram os capítulos coletivamente. A partir das entrevistas, fica mais evidente as contribuições de Celi Nelsa Zulke Taffarel no capítulo de avaliação; Lino Castellani Filho na introdução do texto escolar; Maria Elizabeth com o primeiro capítulo; Valter Bracht com o segundo capítulo; Carmen Lucia Soares e Michele Ortega Escobar com a redação final.

Sobre os avanços do texto escolar, os autores em geral destacaram a definição da cultura corporal e a expressão corporal como linguagem; o desenvolvimento da escrita; os ciclos de escolarização; a avaliação; o trato metodológico; inovações pedagógicas; as propostas do conteúdo e as questões sobre um planejamento diferente dos projetos técnicos e burocráticos.

Quadro 8. Relação das falas dos autores no posfácio do texto escolar do Coletivo de Autores (2012).

Autores	Retraçar a história da construção do livro	Contribuição do autor na obra	Avanços da primeira edição e nos dias atuais	Quais questões poderiam ser revistas na obra.
Micheli Ortega Escobar	- Convite do Lino Castellani.	- Experiências do Chile, universidade pública, Secretária de Pernambuco. - Formação humanista.	- Cultura Corporal - Inovações na prática pedagógica. - Ciclos de escolarização - Avaliação	- Maturidade teórica. - Rigidez com a mescla de tendências (concepção de aulas abertas, esporte para todos). - Expressão corporal como linguagem. - Pensar melhor sobre a questão da cultura numa sociedade socialista
Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto		-Primeiro capítulo do texto escolar (Currículo).	- Trato metodológico - Ciclos de escolarização.	- Ampliar as questões do Currículo ampliado. - Aprofundar as referências teóricas.
Valter Bracht	- Início dos anos de 1987.	-Segundo capítulo	- Desenvolvimento da escrita.	- Historicização dos conteúdos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de entrar em um acordo e consensos. - Consenso da escrita a partir da necessidade do momento político e da Educação Física. 		<ul style="list-style-type: none"> - Ponto de discussão crítica da cultura corporal. - Saída de um texto denunciante para propositivo, expondo possibilidades de execução. - Sistematização dos conteúdos e dos critérios para a sua seleção. - Abranger todos os graus de ensino da educação básica, 1° e 2° graus. - Apresentação de uma proposta de metodologia diferente das apresentadas como, por exemplo, aquelas que só mostram conjunto de aulas ou modelos de atividades. 	
<p>Celi Nelza Zulke Taffarel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo heterogêneo em questões políticas. - Críticas acumuladas e necessidade de abordagens críticas em Educação Física. - Convite de Lino. - Texto pensado a partir do projeto histórico e a crítica ao capitalismo - O consenso dos autores a partir da construção de uma teoria do conhecimento 	<p>- Último capítulo: Avaliação</p>		<p>- Expressão corporal como linguagem (ser revista) identificando como cultura corporal</p>

	alinhada à prática pedagógica			
Carmen Lúcia Soares	<ul style="list-style-type: none"> - Princípio dos autores sistematizar ideias e experiências práticas - Superar a ideia de receitas. - Reconhece as diferenças políticas dos autores. 	- Escrita final da redação com Micheli Escobar	- Reconhece a questão de pensarem em um desenvolvimento de uma organização de um conhecimento diferente de um planejamento burocrático, tecnicista.	
Lino Castellani Filho	<ul style="list-style-type: none"> - Convite da Editora Cortez. - Momento político e da renovação da Educação Física 	- Introdução do livro	- Ciclos de escolarização.	

Fonte: COLETIVO DE AUTORES (2012).

Elaboração: Felipe Insfran.

O que chamamos atenção é para a crítica sobre a categoria cultura corporal, a qual os autores são submetidos e que Celi Neuza Zulke Taffarel e Michele Ortega Escobar reconhecem a necessidade de discutir melhor essa categoria. A expressão corporal enquanto linguagem é defendida por Carmen Lúcia Soares, porém criticada por Michele Ortega Escobar, Celi Neuza Zulke Taffarel e Valter Bracht, que defendem ser preciso rever tal questão.

Sobre outras questões, que poderiam ser repensadas, Michele Ortega Escobar aponta para uma melhor maturidade teórica, a rigidez contraposta à mescla de tendências (ecletismo), por exemplo; a concepção de aulas abertas e esporte para todos, a expressão corporal como linguagem e pensar melhor sobre a questão da cultura em uma sociedade socialista. A professora Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto aponta duas questões: repensar o currículo ampliado e o aprofundamento das referências teóricas. Valter Bracht destaca a importância de historicizar melhor os conteúdos. Celi Nelza Zulke Taffarel concorda com Michele Ortega Escobar sobre a questão que a expressão corporal como linguagem que poderia ser revista; e Carmen Lúcia Soares e Lino Castellani Filho não deixaram claro o que poderia ser revisto na obra.

Sobre tais questões, ressalta-se que os autores fazem uma autocrítica do texto e reconhecem haver limites conceituais, destaca-se a expressão corporal como linguagem, criticada por três autores, que ressaltam a importância de rever essa questão, como dito anteriormente. A única autora a defender a proposta é Carmen Lúcia Soares, talvez por se afastar do marxismo, embora Valter Bracht também.

Além disso, os autores também reconhecem que o texto escolar do Coletivo de Autores (1992) não é para ser um receituário e sim um texto para nortear a prática do professor. O único autor que reconhece o problema dos manuais didáticos e a tradição da Educação Física em utilizar esses instrumentos para a sua prática é Valter Bracht. *A priori* é um dos únicos a discutir as críticas dos professores da educação básica ao texto escolar em pauta.

De uma forma geral, destacamos alguns pontos levantados pelos autores que não dizem respeito às questões específicas das entrevistas, mas abordam outros elementos das mesmas. Apresentaremos um quadro com os comentários de cada autor, a partir desses comentários, destacaremos pontos importantes para a análise do texto na presente pesquisa (quadro 9).

Quadro 9. Comentário dos autores no posfácio do texto escolar do Coletivo de Autores (2012)

Autores	Comentários
Micheli Ortega Escobar	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece as críticas no termo (dualismo). - Reconhece que a prática das aulas de Educação Física não alteraria as relações de poder. - Visão idealista. - Não tinha definido o conceito da categoria trabalho - trabalho como atividade humana. - Não sustenta claramente o conceito de projeto histórico, enquanto projeto de sociedade. - Deixam de escrever as formas de lutas para uma superação social. - Destaca as críticas de Mauri de Carvalho sobre as divergências políticas.
Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto	<ul style="list-style-type: none"> - Atualmente há uma nova concepção de projeto político-pedagógico. - Expõe uma explicação sobre as etapas diagnóstica, judicativa e teleológica, a partir das características de classe x indivíduo.
Valter Bracht	<ul style="list-style-type: none"> - A obra ainda é uma referência para área. - Críticas da educação básica: livro de difícil compreensão, texto muito teórico, tempo curto para trabalhar com a abordagem, alunos não querem ler e discutir teorias. - Campo científico: a forma de discutir a história pelas relações materiais, deixa a Educação Física presa ao cenário político. - Críticas ao ciclo de escolarização - Expressão corporal enquanto linguagem
Celi Nelza Zulke Taffarel	<ul style="list-style-type: none"> - O pensamento do coletivo se diferencia do idealismo. - Defendem uma teoria curricular no texto escolar, que supere o etapismo, - Nos ciclos e nos conteúdos, reconhece que alguns pontos estão mais desenvolvidos que os outros. - Os professores Valter Bracht e Carmen Lúcia Soares contribuíram com a história e com a discussão da Educação Física e o esporte no ambiente escolar, bem como com os objetivos e conteúdos - Críticas a concepção da história e da cultura (autores são culturalistas). - Reconhece o texto como um clássico

Carmen Lúcia Soares	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece o texto como um clássico. - Romper com aptidão física. - Valoriza a questão da expressão corporal como linguagem. <p>A crítica sobre essa questão é apontada a partir de que o Coletivo foi tratado como o pessoal do social e como pessoas preocupados com a transformação social e pela qual desnaturalizavam os estudos e historicizavam os conhecimentos da área, em que politizavam o conhecimento e não apresentavam proposta prática para as aulas de Educação Física.</p>
Lino Castellani Filho	<ul style="list-style-type: none"> - Aponta para a necessidade de uma nova síntese do livro. - Os autores tomaram rumos diferentes. - Texto baseado em Derneval Saviani e Paulo Freire.

Fonte: COLETIVO DE AUTORES (2012).
Elaboração: Felipe Insfran.

Embora os autores apresentam poucas referências diretas, há muitos pontos discutidos de forma mais “complexa”, por exemplo, a questão da cultura corporal e a definição dos conteúdos. Entre as abordagens teóricas, a PCS é a única a definir e ampliar os conteúdos da Educação Física. Uma questão levantada no texto escolar, muito presente na Educação Física, é a proposta crítica que vai na contramão do compromisso.

Essas questões são os elementos mais discutidos na área, pois os conteúdos técnico-biológico estão presentes nos documentos prescritivos educacionais, por exemplo, na BNCC e no Referencial Curricular da Secretaria de Educação de Campo Grande. A questão de uma educação crítica está presente nos debates escolares e nos congressos científicos.

Outro ponto importante é sobre a intencionalidade da prática educacional e do Projeto Político-pedagógico, que deve estar articulado a uma perspectiva de classe, que atende as necessidades da classe trabalhadora. Os autores apresentam de forma muito clara a importância de partir da realidade concreta, julgar os dados levantados com a diagnose, tendo como premissa a classe social do aluno.

Sobre a avaliação, os autores são específicos na forma de avaliar, pela qual realizam a crítica e se posicionam de forma oposta à avaliação tradicional e técnica da Educação Física. O texto é esclarecedor, quando indica a necessidade de uma avaliação em todos os processos de aprendizagem, tanto informal quanto formal. Cabe destacar a importância que os autores dão aos valores quantitativos e qualitativos na avaliação. O texto, no sentido de propor um ensino de Educação Física de forma crítica atende aos seus

objetivos, o professor realiza a leitura, se apropria de uma discussão crítica. O texto escolar atende a um dos objetivos que é superar o debate conservador e técnico da Educação Física, porém cabe outra indagação: se os exemplos de aulas são completas para o professor e para a teoria marxista.

Entre as discussões levantada pelos autores, indicamos que os exemplos de aula são superficiais e não atendem as propostas dos autores. No primeiro momento, podemos diferenciar o trato do conhecimento com os conteúdos. No tema de jogo, os autores realizam uma discussão bem extensa, para todos os ciclos e com vários objetivos. A discussão do esporte difere do jogo: embora apresente uma discussão crítica, os autores destacam o voleibol, o futebol e o basquetebol e não destacam como devem ser ensinados nos ciclos.

Trazemos como exemplo a questão do minivoleibol. No final da aula, os alunos devem registrar os pontos positivos e negativos sobre a mesma. Tais limites apontados são expostos a partir do momento em que o texto escolar não traz exemplos de aulas que contemplem uma exposição crítica a partir do seu referencial epistemológico. Nesse caso, podemos destacar a proposta do ensino do voleibol, que se destaca por apenas um trecho:

Pode-se dizer que o propósito desse jogo é evitar que a bola caia no próprio campo de jogo, fazendo-a cair no campo do adversário por cima de uma rede. Significado dos seus fundamentos: a) Saque = a forma de iniciar a jogada ou "rally". b) Recepção = ação de receber o saque do adversário. c) Levantamento = preparação para o ataque. d) Ataque = passar a bola para o campo contrário dificultando a defesa. e) Bloqueio = interceptação do ataque do adversário. f) Defesa = evitar que a bola caia no próprio campo. Cada um desses fundamentos pode dar significado a jogos que podem ser jogados em qualquer série, respeitando o estágio de desenvolvimento do aluno, pois é esse estágio que indica o tipo de organização e regras que podem ser colocadas. Existe um interessante acervo de jogos que contém elementos técnicos e táticos mais simplificados do que os dos jogos esportivos formais, por exemplo, o "minivoleibol". Ele representa uma opção para a iniciação técnico-tática dos alunos, a qual foi explicada no programa de jogos e pode vir a acontecer no Ciclo de Iniciação ao Conhecimento Sistematizado, 4ª a 6ª série. Cumpre ressaltar que jogos ou atividades que apresentam estruturas de situações semelhantes são aconselháveis para desenvolver habilidades comuns aos jogos esportivos. Isso não significa defender transferência de gestos, nem classificações de jogos "pré-desportivos". Entendemos que cada jogo representa um momento lúdico particular e independente (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 51-52).

Sobre o ciclo "iniciação ao conhecimento sistematizado" (4º a 6º série) os autores propõem:

O segundo ciclo vai da 4ª à 6ª séries. É o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento. Nele o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social. Ele dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 23).

Ao propor, nesse ciclo, a possibilidade de abstrair e confrontar os dados da realidade, pela qual o aluno estabelece nexos, as dependências e relações complexas representadas no conceito e distinção entre aparente e real, entendemos que essa realidade e as relações complexas devem partir da reflexão sobre o modo de produção capitalista, quando se trata de pensar em transformação da realidade.

Os autores deveriam também expor uma discussão do ensino do voleibol a partir das relações históricas e sociais que estão relacionadas de forma direta com o esporte. Indagamos porque os autores não apresentaram um exemplo de discussão que parte do ensino do voleibol a partir do trabalho, estrutura do voleibol em outros países, a relação dos diferentes trabalhos em uma equipe de voleibol ou exemplos da evolução histórica dos movimentos do voleibol e também da sua evolução em termos materiais.

Aqui não desconsideramos os fundamentos técnicos e táticos do esporte, esses elementos ficam claros nas propostas de ensino do texto escolar e estão presentes historicamente na Educação Física escolar. O que estamos expondo é uma questão que não fica evidente no texto, como:

O conteúdo do ensino, obviamente, é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas. No entanto, essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Essa compreensão deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27).

É indiscutível que os autores fazem uma discussão que parte da ciência da história e da dialética, porém quando os exemplos de aulas são expostos, como no caso do minivoleibol, o texto escolar não consegue acompanhar, com o mesmo grau de complexidade, as discussões realizadas no capítulo 1 e 2, capítulos nos quais são discutidos o projeto político-pedagógico, currículo ampliado, perspectivas da Educação Física, os movimentos renovadores da Educação Física, entre outros.

A partir dessas observações, partimos para discutir a questão do texto escolar do

Coletivo de Autores no interior da sua organização textual e conceitual.

Assim, no capítulo 3 faremos uma análise de dois conceitos-chave que vão ganhar peso no texto escolar em análise: cultura corporal e a expressão corporal enquanto linguagem, com o objetivo de entender como os autores tratam o conteúdo e qual a sua sustentação teórica. Esta discussão será importante para avaliarmos a profundidade e possibilidades de acesso ao conhecimento por meio do texto escolar *Metodologia do Ensino da Educação Física*.

SEÇÃO 3 - OS CONCEITOS DE *CULTURA CORPORAL* E A *EXPRESSÃO CORPORAL COMO LINGUAGEM*: PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA, POSSIBILIDADES E LIMITES

Nesse momento, será discutido um capítulo do texto escolar para entendermos com os autores tratam o seu conteúdo a partir do seu caráter teórico-metodológico, frente ao conhecimento mais avançado, no momento histórico de sua produção, acerca da temática. O capítulo está organizado em quatro itens, no primeiro apresentaremos a justificativa da escolha do terceiro capítulo, a sua estrutura e os fundamentos. No segundo, denominado *A expressão cultura corporal: ponto de discórdia ou uma categoria específica da Educação Física?* será levantado um debate pertinente à principal categoria da PCS. No terceiro, problematizaremos a cultura corporal; no último, expomos a expressão corporal²² como linguagem e a sua problemática.

Dessa forma, o capítulo apresenta um debate para entender o nível de conhecimento na presente questão como: teoria, indicação de autor, entre outros fatores para identificarmos as possibilidades e os limites da discussão do capítulo e da temática. É importante sinalizar que será importante entender como o caráter eclético do texto escolar em questão, do ponto de vista teórico-metodológico, compõe-se como um obstáculo para a discussão. A partir dessa problemática, o texto escolar se propõe discutir a Educação Física ao partir do marxismo como epistemologia, porém mescla autores, como: Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Paulo Freire, entre outros, que influenciaram a teoria, assim como a questão da cultura corporal e a expressão corporal como linguagem.

3.1 O capítulo três do texto escolar *Metodologia do Ensino da Educação Física* em questão

Para entender o conteúdo do ponto de vista teórico-metodológico, escolhemos o terceiro capítulo para a análise. Essa parte do texto foi delimitada por discutir conteúdo específico da Educação Física. O terceiro capítulo tem como um dos objetivos apresentar para os professores do magistério uma proposta de ensino a partir dos conhecimentos da cultura corporal.

²² Aqui será discutida a expressão corporal como linguagem na ótica dos autores e de acordo com o posfácio. Nesse trabalho não relativizamos e sim reconhecemos como uma questão além da fenomenologia, como por exemplo, no marxismo, a partir do pensamento de Vigotski e Bakhtin.

O capítulo terceiro, Metodologia do Ensino da Educação Física: a Questão da Organização do Conhecimento e sua Abordagem Metodológica, como destacado, contém 27 páginas e apresenta os seguintes itens: o conhecimento tratado pela Educação Física; o tempo pedagogicamente necessário para o processo de assimilação do conhecimento (jogo, esporte, capoeira, ginástica e dança); os procedimentos didático-metodológicos e a estruturação de aulas; a tematização de aulas: o exemplo da ginástica. Esses itens destacados são entendidos como parte de um programa de Educação Física.

No início do capítulo, os autores ressaltam a cultura corporal como o conhecimento da Educação Física. Os autores propõem como objetivo da PCS (Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos) o entendimento dos conteúdos da cultura corporal, com o propósito de aprender a expressão corporal como linguagem, e nesse sentido, argumentam sua aprendizagem a partir de Leontiev. É apresentado que, por meio de intenções, conceitos produzidos pela consciência social e significações objetivas, o homem se apropria da cultura corporal. A partir do psicólogo russo Leontiev, os autores destacam que as significações objetivas não são dadas individualmente pelo homem, mas sim a partir das relações sociais. O Coletivo de Autores apresenta que a atribuição de sentido a um determinado conhecimento da cultura corporal nem sempre vai ao encontro das expectativas individuais dos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Essa questão é exposta a partir do exemplo dos objetivos do basquete para o professor e o aluno. O discente interpreta e atribui um objetivo ao jogo de basquete, e a atribuição do aluno nem sempre será a mesma perspectiva do docente. Essas situações são tratadas como intencionalidade/objetivo do homem e intencionalidade/objetivo social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Um ponto relevante e particular proposto pelos autores é a compreensão da relação dos conteúdos com a realidade social. Dessa forma, destacam que os temas da cultura corporal carregam questões sociopolíticas, como relações de trabalho, preconceito social, distribuição de renda, entre outros, que precisam ser ensinados, e que têm como ponto de partida o interesse da classe social quando se desenvolve a consciência da realidade social. Para explicar esses pontos propostos, apresentam um exemplo de atividade²³ sobre excursionismo de acampamento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No primeiro item, o conhecimento tratado pela Educação Física, os autores discutem de forma inovadora, dadas as condições históricas e de publicações da área

²³ Os autores destacam as contradições e as questões sociopolíticas nos momentos das atividades. Esses momentos já foram apresentados no terceiro capítulo da tese.

acerca do marxismo, sobre como o conhecimento da cultura corporal deve ser trabalhado em uma perspectiva histórica e dialética. Dessa maneira, expõem as contradições presentes nos temas, a intencionalidade e expectativas diferentes de aluno e professor. Para essa questão, foram utilizadas três laudas, uma nota e uma referência a Leontiev (1981) (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A partir dessas discussões, destacamos a importância das questões levantadas e defendidas pelos autores e afirmamos, a partir dos estudos de metodologia e abordagens, que os autores são os primeiros a tratar da temática e a proporem a sistematização da dialética e das contradições do capital. Porém, ainda que essas questões sejam relevantes e particulares da abordagem, indaga-se até que ponto os autores se aprofundaram e quais os instrumentos propostos para os professores, além do texto (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Aqui destacamos temas importantes levantados pelos autores, como as significações objetivas e suas interpenetrações de forma dialética, sobre a cultura corporal e a expressão corporal como linguagem. Sobre as significações objetivas, entendemos que a escrita, por ser uma síntese do pensamento de Leontiev, pode não contemplar ou sustentar a ideia complexa do teórico para o leitor do texto escolar. Segundo Alves (2015), essas simplificações dos conteúdos do instrumento de trabalho pensado por Comenius para sustentar a organização do trabalho didático na escola .

Dada a relevância da temática, indicamos a importância do aprofundamento dessa questão como forma de desenvolvimento e entendimento do ensino e formação da consciência humana. A psicologia histórico-cultural é uma das referências para os autores, citada em alguns momentos do texto, como nos ciclos de aprendizagem. Devido à sua relevância para o texto escolar, a temática poderia ser mais aprofundada nas questões e inclusive destacada nos momentos de exemplos de aula. A discussão da apreensão do conhecimento e da atividade humana²⁴ a partir da psicologia histórico-cultural é necessária para o entendimento da PCS.

Sobre a relação da psicologia histórico-cultural com a cultura corporal, Teixeira (2018) ressalta a sua importância como fundamentação e destaca que Leontiev chama a

²⁴ A psicologia histórico-cultural compreende a vivência social como garantia de desenvolvimento das condições concretas para constituir as possibilidades de ações de intervenções na realidade. Aponta que “As condições orgânicas são fundamentais para criar a imagem subjetiva da realidade, mas ao nascermos o que passa a conduzir o desenvolvimento é a forma como são apropriadas as condições culturais, portanto falamos em um desenvolvimento de base orgânica condicionado histórica e culturalmente, pela mediação da atividade social” (ZANELA, 2018, p. 69).

atenção para a forma específica da transmissão desses conhecimentos acumulados historicamente, pela qual defende que os conhecimentos são produzidos e ensinados a partir das experiências sociais. É nesse contexto que os conhecimentos da cultura corporal estão inseridos.

A partir das discussões dos autores, entendemos que Leontiev e sua discussão sobre atividade humana poderiam ser melhor explorados no texto escolar. A discussão do trabalho como elemento central da atividade humana é a chave para o entendimento do desenvolvimento da formação humana e das relações sociais, e um dos objetivos do texto escolar é a discussão da cultura corporal e como elemento fundante o trabalho: a atividade humana (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Sobre o segundo item do capítulo denominado "O tempo pedagogicamente necessário para o processo de assimilação do conhecimento", esse é o item mais longo, com dezessete páginas. Os autores iniciam o item com uma reflexão de como o mesmo conteúdo pode ser trabalhado em diferentes níveis de ensino: é o conhecimento pensado de forma espiralada, pelo qual ganha novas discussões e complexidade ao longo do tempo. Para essa questão²⁵, é novamente utilizado Leontiev, e são indicadas leituras de Davydov, Vigotski e Libâneo (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No próximo momento, é discutido de forma específica como trabalhar os conteúdos nos diferentes ciclos de aprendizagem. Segundo os autores (COLETIVO DE AUTORES, 1992), foi utilizado o livro "Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a Escola Pública", da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Pernambuco²⁶.

Antes de ser apresentada a forma como o jogo pode ser trabalhado nos diferentes ciclos de escolarização, esse conhecimento é discutido de forma mais ampla e específica em uma lauda e meia. Vigotski é utilizado como referência para a questão do propósito e do objetivo do jogo. Nesse sentido, afirmam que o jogo, dependendo da sua ênfase no objetivo, pode levar à perda do prazer de jogar (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Os autores apontam o jogo como uma invenção do homem, um ato criativo para modificar a realidade; apresentam-no como um fator de desenvolvimento que estimula o pensamento da criança, que a desvincula do momento real; destacam que o jogo permite à criança atribuir significados, criar suas escolhas e determinações; que o jogo pode levar

²⁵ Aqui não retomaremos a discussão porque ela já foi realizada nos itens acima.

²⁶ Não foi possível analisar o documento porque o site da secretaria de esporte de Pernambuco estava em manutenção.

ao desenvolvimento da diversidade, na medida em que jogos imaginários podem ser inventados e jogos já existentes podem ter suas regras tornadas mais claras e precisas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A partir dessas questões, indagamos se essa discussão do jogo era o que havia de mais avançado²⁷ em termos históricos para a Educação Física. Embora o texto escolar seja de metodologia, os autores apresentaram os conteúdos e ressaltaram a importância de uma discussão ou apresentação teórica, para não cair no senso comum do que é jogo, esporte, dança, entre outros. Destaque para o público-alvo do texto escolar, professores do magistério, que de fato não eram especialistas em Educação Física.

Para Alves (2015), uma das características do manual didático é a sua forma excludente, pela qual a partir da sua centralidade, exclui todo tipo de modalidade de textos, o que inclui os clássicos. Esse caráter específico do manual didático contempla um dos objetivos da escola moderna, a especialização do professor. A organização da escola moderna acontece a partir da decomposição das operações constitutivas escolares como séries, distintas áreas de conhecimentos, entre outras questões.

Para atender a essa particularidade da escola moderna, não eram mais necessários professores com a totalidade do conhecimento, mas sim, especialistas que, por sua vez, são pessoas com menos conhecimentos em relação a um preceptor²⁸ e, em termos financeiros, mais barato. Essa questão é decorrente de um dos objetivos do capital, acumulação do lucro e a objetividade do trabalho humano.

O esporte foi apresentado em uma lauda e meia. Sobre esse tema, identificamos que os autores apontaram o esporte como uma produção histórica social e para o qual são atribuídos códigos e significados inerentes à sociedade capitalista, com o máximo de rendimento, a racionalidade técnica, entre outros. A maneira como o esporte é ensinado provoca, contraditoriamente, situações de ensino sobre a reprodução da desigualdade social, por exemplo. O esporte, nesse texto escolar, não é apresentado amplamente, mas sim, da forma como ele deve ser pensado e objetivado a partir das condições sociais de um determinado momento histórico (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A ginástica não difere dos outros temas, também é apresentada de maneira geral, em uma lauda e meia. Sobre esse conteúdo, é citada a sua origem, conforme inserida no

²⁷ Citamos aqui o clássico sobre o jogo, Johan Huizinga, e sua obra *Homem Ludens*, esse livro é um importante instrumento quando se pensa o jogo como um elemento da cultura humana.

²⁸ Segundo Alves (2015), os preceptores eram mestres que dispunham de uma ampla visão acerca de todo o conhecimento existente num dado momento histórico, responsáveis por ensinar os filhos dos nobres.

currículo escolar tradicional do Brasil em suas várias vertentes europeias, e as diferentes capacidades físicas exigidas nas modalidades. Na Educação Física, os autores afirmam que a ginástica de calistenia e ginástica artística ou olímpica são as predominantes, e por isso são cada vez menos praticadas. Destaque para a ausência da ginástica artística, pela falta de aparelhos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Em síntese, destacam a importância desse conhecimento para o ensino e apropriação do conhecimento. Afirmam que a sua prática é uma oferta de significações culturais e que a partir das novas práticas confrontadas com as tradicionais "possibilitam uma prática corporal que permite aos alunos darem sentido próprio às suas exercícios ginásticas" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54).

Para o assunto dança, foram escritas duas laudas. Afirmam-na como uma expressão dos aspectos de vida do homem e uma linguagem social que transmitem sentimentos e, de forma histórica, destacam que as primeiras danças foram imitativas. A partir dessa questão, apontam como ela deve ser ensinada na escola, questão já destacada, nos itens e capítulos anteriores (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A partir das sínteses dos conteúdos, ainda que sejam uma simplificação do conhecimento, há uma questão importante para a relevância do texto, qual seja, a ausência do roteiro a ser seguido pelo professor. Alves (2015) destaca que uma das características dos manuais didáticos são os livros para os alunos e livros roteiros para o professor. Os livros roteiros têm a função de instrumentalizar e especializar o professor. No caso do texto escolar do Coletivo de Autores (1992), isso não existe.

Sobre o terceiro item do capítulo, os autores apresentam os procedimentos metodológicos para aplicação da PCS. No início, destacam que as questões enunciadas nos capítulos 1 e 2 devem estar presentes nos momentos das aulas. Os conteúdos são objetivados para uma nova leitura da realidade e destacam a importância de emergir da realidade concreta dos alunos para atingir a percepção da totalidade do seu movimento, quando se conseguiria articular a sua ação com o pensamento sobre ela e o sentido dessa ação.

Dessa forma, são selecionados, organizados e sistematizados para os alunos desenvolverem uma concepção científica, os interesses e possibilidades de conhecer a sociedade, segundo os autores.

[...] a primeira leitura da realidade, como se apresenta aos olhos do aluno, com a segunda leitura, em que ele próprio reformula seu entendimento sobre ela, são os de: constatar, interpretar, compreender e explicar, momentos estes que

conduzem à apropriação de um conteúdo pelos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62).

Essa discussão, a priori, é levantada pelos três momentos da pedagogia histórico-crítica, apresentados por Dermeval Saviani como: problematização, instrumentalização e catarse. A problematização detecta os dados levantados pela prática social inicial; a instrumentalização seria a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para solucionar as questões levantadas pela problematização; e a catarse seria a nova forma de entender a prática social inicial. Com base em Gramsci, o autor aponta que a catarse é o momento de “incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2008, p. 57).

Sobre a estrutura da aula, o Coletivo de Autores também pensa sua orientação em três momentos. O primeiro é o momento de discussão com os alunos sobre os objetivos e os conteúdos (momento do senso comum); o segundo seria destinado para apreensão do conhecimento (ampliação da referência) e a terceira seria as conclusões e avaliações. Esses momentos, assim como os da pedagogia histórico-crítica, não são estáticos, pois se abre a possibilidade de rompimento desses momentos.

Em consideração aos conteúdos, indagamos, quais as referências que os autores pensaram para discutir os conteúdos? Em nota, serão destacadas as leituras como: Educação Física e Pedagogia: a questão dos conteúdos (GHIRALDELLI, 1990); Notas para uma teoria dos conteúdos da Educação Física (GHIRALDELLI, 1990); O fenômeno cultural chamado futebol (CASTELLANI FILHO, 1985); O que é capoeira (AREIAS, 1984); Educação física — Projeto de Diretrizes Gerais para o ensino de 2º grau. Núcleo Comum. MEC (CASTELLANI FILHO, 1988).

Naquele momento histórico, o que havia de produção acerca do tema? Aqui destacamos um exemplo do texto: A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista de Bracht (1988), publicado na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, no ano de 1988. Valter Bracht foi um dos autores, na área, nos anos de 1980, que mais tinha se aprofundado de forma crítica sobre o esporte.

Embora a discussão no texto escolar sobre o esporte “da” ou “na” escola tenha sido levantada por ele, acreditamos que outras indicações deveriam estar situadas no texto escolar para leitura dos professores não especialistas, como: Esporte para Todos um Discurso Ideológico, publicado por Kátia Brandão Cavalcanti, pela editora Ibrasa, em 1984, entre outras publicações relevantes para o tema.

Como considerações, destacamos que o texto escolar se propõe a discutir e apresentar os conteúdos de forma complexa a partir da origem histórica, diferentes técnicas, lugares praticados, entre outras questões relevantes para o entendimento de um tema esportivo, porém assim como as demais discussões não há uma apresentação de forma mais ampla, assim como sinaliza Bracht no posfácio, em relação à historização dos conteúdos.

Cabe destacar que, se essa questão fosse realizada para todos os conteúdos levantados no texto escolar, acreditamos que esse instrumento tornaria o texto escolar um compêndio com inúmeras páginas e dificilmente alcançaria toda essa relevância na área, devido às exigências das editoras para a venda de livros. Essa questão pode ser entendida mediante a simplificação do conhecimento, consequência da ampliação da educação, aprofundamento da escola moderna e do modo de produção capitalista, apontada por Alves (2005; 2010; 2015), Brito (2015), Centeno (2009), entre outros autores que estudam a temática.

Não apontamos como um erro dos autores, pois entendemos que o texto escolar se trata de um instrumento histórico e socialmente determinado, e sobre essa questão apontamos algumas críticas. As críticas são realizadas tendo como ponto de partida: (1) simplificação da discussão de Leontiev, Vigotski e da psicologia histórico-cultural; (2) falta de discussão e explicação sobre a cultura corporal e da afirmação da expressão corporal como linguagem; (3) as contribuições de Saviani para o momento metodológico.

3.2 A expressão cultura corporal: ponto de discórdia ou uma categoria específica da Educação Física?

O Coletivo de Autores (1992) foi um dos primeiros a destacar o termo numa perspectiva de totalidade e dialética e entender como:

[...] se afirma que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26)

De fato, o termo tomou uma relevância e encontra-se na maioria dos documentos prescritivos educacionais. Ao citarmos²⁹ no Google apareceu o resultado de aproximadamente 75.200.000 resultados (0,35 segundos) e no campo do Google

²⁹ Data do acesso: 07/05/2023.

Acadêmico aparece o resultado de aproximadamente 774.000 resultados (0,09 s). É incontestável a difusão desse termo na academia científica brasileira e o que ele representou após os anos de 1980. Porém, aqui não será o momento de aprofundar sobre essa relevância, mas um momento para discutir esse termo no marxismo e os estudos acerca da sua atualização a partir de Teixeira (2018).

Como já citamos, partimos das considerações de Taffarel e Escobar (2009):

No momento damos a essa área de conhecimento que se constrói a partir dessas atividades a denominação de 'Cultura Corporal', não obstante seja alvo de críticas por "sugerir a existência de tipos de cultura". Pensamos não haver, no momento, necessidade de polemizar a tal respeito, apenas queremos destacar que, para toda interpretação, deve prevalecer a conceituação materialista histórico-dialética de cultura. Assim entendido, a manutenção do nome, é secundária. Aliás, parece-nos sugestivo de um certo vínculo de familiaridade com o ideário que as pessoas têm da Educação Física e isso pode ser útil para as primeiras aproximações a esta abordagem. Mais adiante poderá ser discutida a conveniência de se adotar uma outra denominação, da mesma forma em relação ao próprio nome: Educação Física (TAFFAREL e ESCOBAR, 2009, p. 4).

A afirmação das autoras reconhece que esse termo ainda causa um grande debate na Educação Física, porém deixa evidente que a preocupação de mudar o termo é secundária e afirmam que reconhecem a cultura corporal pelo viés do entendimento do materialismo histórico-dialético acerca do que seja a cultura. O que as autoras expõem é que esse termo mantém as pessoas vinculadas e aproximadas com a PCS.

Bracht (2005) é um dos autores que defende o uso do termo cultura como objeto da Educação Física. O autor ressalta a sua preferência para o termo "cultura corporal de movimento", que significa que historicamente a corporeidade e movimentalidade estão presentes com expressões concretas, históricas, de experienciar, modos de viver, entender o corpo, o movimento e as relações com o contexto. Sobre essa questão, Bracht (2005) destaca que as críticas acerca da cultura corporal são sobre não privilegiar o movimento humano e ainda ressalta a crítica de Elenor Kunz, ao afirmar que a cultura corporal é redundante, pois toda cultura é corporal.

Betti (1993) entende que cultura é um conceito que enquadra todos os bens materiais e não materiais produzidos historicamente pelo homem. Sobre a cultura corporal, defende como uma parte da totalidade da cultura humana. O autor a entende como subcultura, uma parte da realidade cultural, pela qual destacam-se o esporte, os jogos, a dança e a ginástica. Neira e Nunes (2007) afirmam que a cultura é toda ou qualquer ação social que expressa um significado, práticas de significações.

Apontamos que o termo cultura na Educação Física não é uma questão particular do Coletivo de Autores e que ainda tem uma grande discussão na área. Teixeira (2018) apresenta uma atualização do conceito a partir do Coletivo de Autores (1992), Castellani Filho (1998) e Taffarel e Escobar (2009).

Teixeira (2018) afirma que o conceito de cultura corporal corresponde a um conjunto de atividades humanas historicamente construídas pelas relações sociais de trabalho e que essas atividades se efetivam para atingir as operações de primeiras necessidades humanas. Reconhece que no decorrer da história assume uma autonomia em relação ao processo de trabalho porque passaram a se orientar por outros significados e sentidos que não estão relacionados diretamente com a forma produtiva da vida humana.

Buscam, na reprodução social, satisfazer outras necessidades humanas não menos importantes e que concorrem no processo de humanização do ser; em geral, são valorizadas em si mesmas (TEIXEIRA, 2018, p. 50).

Embora as considerações do autor, essas ações são operações conscientes e orientadas por motivos pessoais como competição, lúdico, estético, entre outras. Teixeira (2018) afirma que essas atividades sofrem com as condições materiais existentes e reconhece que na sociedade capitalista, a socialização dessas atividades é restrita, dado o momento em que assumem o papel de mercadoria. A partir dessas considerações do autor, parece evidente que o termo cultura corporal não é a preocupação primária para os autores que pesquisam sobre a questão³⁰.

O que nos parece é que a área da Educação Física, na perspectiva materialista histórico-dialética, se apropriou do termo para classificar o movimento humano que é historicamente produzido pelas relações sociais a partir da atividade do trabalho, e nesse atual modelo de sociedade se tornou uma mercadoria e como toda mercadoria é restrita para uma determinada classe social.

Consideramos é que os pontos levantados por Castellani Filho (1998), Taffarel (2006; 2009), Teixeira (2018), entre outros autores, que procuram discutir o tema, deveriam estar no texto escolar do Coletivo de Autores (1992). A nossa crítica é para aqueles autores que ainda acreditam e defendem a perspectiva, e, nesse sentido, na oportunidade da segunda edição não publicaram nenhuma adição textual e conceitual para a proposta. No próximo item, apresentaremos a questão da cultura corporal e cultura a

³⁰ De fato, não queremos entrar nessa discussão por entender que é preciso de estudos por meio da antropologia, sociologia e filosofia para discutir a cultura.

partir de um diálogo epistemológico com o marxismo.

3.3 A cultura corporal e as problematizações

Neste momento, será discutido o termo "cultura corporal" apresentado no texto escolar do Coletivo de Autores (1992). Ao discutir essa questão, indicaremos os pressupostos teóricos e as objetivações criadas para o termo. Após essa discussão, apresentaremos uma questão sobre a cultura para incorporar ao debate e contribuir com as abordagens sobre esse tema.

Uma primeira questão é que o texto escolar, por ser uma produção de várias pessoas, não teve continuidade em sua produção devido às mudanças de perspectivas de alguns autores, como observamos no posfácio. O entendimento de algumas expressões, como "cultura corporal," tem reflexões diversas, como vimos em Valter Bracht, que toma outro rumo de entendimento.

Identificamos que Taffarel e Escobar (2009), de fato, reconhecem a problemática, mas parecem não se preocupar primariamente com uma mudança do termo e deixaram evidente que essa é uma preocupação de segunda ordem. A partir dessa concepção das autoras, é importante contribuir com a temática para apresentarmos uma reflexão sobre o termo para o campo científico.

Soares (2013), em seu trabalho, discute a gênese e a base teórica que dão a base para a construção do termo "cultura corporal." A autora identifica a importância dos autores da psicologia soviética e da categoria do trabalho como atividade humana, do projeto histórico de sociedade e da apropriação da cultura.

Para Frizzo (2013), as manifestações da cultura corporal são sistematizações a partir da atividade humana não material, visto que o produto é inseparável do ato de produzir,

[...] em resposta a determinadas condições historicamente estabelecidas cujos processos de transformações se materializam em uma sociedade dividida em classes, dotando essas manifestações de sentido objetivo em direção a determinadas necessidades de consolidação de um dado projeto histórico (FRIZZO, 2013, p. 12).

Taffarel (2005) defende a proposta de Marx, ao tratar de cultura, pela qual apresenta que é construída historicamente e socialmente a partir da relação do homem e da natureza. Dessa forma, aponta o trabalho como mediador da construção da cultura. Sobre a cultura corporal, define-a como um produto desenvolvido pelo homem e que está

relacionado de forma subordinada às relações de produção.

Embora as autoras reconheçam as críticas acerca da cultura corporal e afirmem que não é prioridade mudar esse termo, ressaltam que essa expressão surge a partir da categoria trabalho e do materialismo histórico-dialético. Entendemos, pela relevância do texto escolar e pela sua base teórica, a necessidade de, em uma futura atualização da produção, pensar de forma diferente na identificação dos movimentos humanos que foram historicamente produzidos pela sociedade e acumulados como conhecimentos necessários para o ensino nas instituições escolares. Aqui concordamos e reconhecemos, como Taffarel e Escobar (2009), que essa é uma tarefa coletiva.

A organização da área de conhecimento, "Cultura Corporal," não é tarefa de uma pessoa; estes, que poderíamos chamar de enquadramentos teóricos, são contribuições teórico-metodológicas básicas que exigem desenvolvimento coletivo posterior. (TAFFAREL e ESCOBAR, 2009, p. 4. Os grifos são nossos.)

Defendemos o ponto de vista de que não existem “tipos de cultura”. Nenhuma parte da cultura é uma totalidade em si mesma, mas todas estão ligadas ao conhecimento produzido historicamente pelos seres humanos. Essa questão é destacada pelo senso comum ao individualizar a cultura, como, por exemplo, a cultura da mulher, a cultura escolar, a cultura brasileira, entre outras. Dessa forma, nos dá a impressão de que essas variadas “culturas” seriam cada uma delas uma categoria individual, formariam totalidades distintas e dissociadas umas das outras.

Mas, o que é cultura? No dicionário³¹, no que se refere à etimologia, a palavra vem do latim “cultura, culturae,” que se relacionava à ação de cuidar, tratar, venerar (no sentido físico e moral). No sentido e em sua definição, pode ser considerada em diversas áreas, como: agricultura, sociologia, história, biologia, antropologia.

Na agricultura, a palavra se refere ao ato de cultivar a terra, à parte cultivada. Para a biologia, é considerada um conjunto de microrganismos, células. A antropologia define como um conjunto de padrões de comportamento, conhecimentos, crenças, que diferencia um grupo social. Na história e sociologia, a cultura está relacionada às tradições e aos valores intelectuais, morais e espirituais e está ligada às civilizações. No eu trata de aos tipos ou lugares, o dicionário destaca: cultura alternativa, cultura erudita, cultura de

³¹ Para a pesquisa do termo, utilizamos o dicionário Houaiss, o qual encontra-se disponível pelo site: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#0.

massa, cultura física, cultura oficial e cultura popular.

A partir do ponto de vista do marxismo, da ciência da história, na qual a cultura corporal do texto escolar do Coletivo de autores (1992) se aplica, Willians (2011) afirma que, para definir cultura, é preciso, em primeiro lugar, considerar uma base determinante e uma superestrutura determinada. A cultura não pode ser analisada fora do contexto da base estrutural, das forças produtivas do capitalismo. Segundo Willians (2011), todo tipo de sociedade tem práticas, organizações e uma estrutura específica. Os princípios dessa organização e estrutura estão relacionados às intenções sociais, pelas quais a reconhecem como intenções de uma determinada classe.

Segundo Willians (2011), uma das terríveis consequências ao se pensar acerca da cultura é pensá-la fora da relação base e superestrutura, é a aceitação de modelos de totalidade ou complexos que excluem os fatos da intenção social, o caráter de classe social de todas as ações humanas. Ao desconsiderarem essa relação, perdem a noção da especificidade política e ideológica e não conseguem reconhecer a realidade.

Essas leis, constituições, teorias e ideologias que são tão frequentemente defendidas como naturais ou como tendo validade ou significância universal devem ser vistas como simplesmente expressando e ratificando a dominação da classe particular. Na verdade, a dificuldade da revisão da fórmula de base e superestrutura tem muito a ver com a percepção de muitos militantes – que têm de lutar contra tais instituições e conceitos tanto quanto têm de travar batalhas econômicas – de que se essas instituições e suas ideologias não forem percebidas como tendo esse tipo de relação de dependência e ratificação, se não forem negadas e combatidas, então o caráter de classe da sociedade não poderá mais ser visto. E esse tem sido o efeito de algumas versões da totalidade como uma descrição do processo cultural. Creio que podemos usar corretamente a noção de totalidade apenas quando a combinamos com o conceito marxista crucial de hegemonia (WILLIANS, 2011, p. 52).

Nessa questão, ressaltamos a problemática de considerar tipos de cultura. Ao considerar o caráter específico, perde-se a noção da totalidade e do entendimento do capital e do conceito de classe hegemônica, classe que domina a superestrutura. Por exemplo, o termo "cultura escolar," no senso comum, subentende que a escola é uma instituição deslocada da sociedade, pela qual produz o seu próprio conhecimento, valores, etc. A escola, como apresentamos, é um espaço destinado para o ensino do conhecimento mais desenvolvido pela sociedade. Esse conhecimento não é próprio da escola, é um conhecimento social e determinado por uma classe social.

Para essa questão, destaca-se a discussão de Gramsci e o conceito de sociedade civil. Segundo Coutinho (2011), não existe uma sociedade civil sem uma organização da

cultura. Dessa forma, afirma que Gramsci identificou uma nova esfera social e a determina como sociedade civil. Esse conceito é uma terminologia nova no campo do marxismo.

Segundo Coutinho (2011), Marx e Engels definem a sociedade civil como relações de produção econômica. O novo conceito gramsciano "esfera de sociedade civil" é formado pela socialização da política e setores sociais. O Estado não se mantém hegemônico, limitado aos mecanismos de coerção, mas estende sua ação a outros setores. Esses setores tornam-se necessários para a dominação em sociedades complexas, em que apenas a coerção não é suficiente para manter a hegemonia, e são dados por novas instituições que defendem a ideologia de uma dada classe social, como os partidos políticos, jornais, instituições de ensino, entre outras. Gramsci os denomina de "aparelhos privados de hegemonia," pois defendem a ideologia de uma dada parcela - classe social/fração de classe - da sociedade (COUTINHO, 2011).

Assim, além da coerção, a sociedade civil se organiza, mantém-se hegemônica e garante as funções, formação social e objetivos do Estado, a partir de uma rede de organismos de cultura. Uma questão importante levantada é sobre a produção da cultura nessa nova esfera, que não é mais do Estado, mas sim dos setores pluralistas da sociedade civil (COUTINHO, 2011).

Isso é importante para entendermos que a cultura é produzida em diversos setores sociais e, de fato, tem suas especificidades, mas não são totalidades em si mesmas, pois são produzidas por uma determinada relação entre base e superestrutura, e os produtores de cultura a centralizam em um único objetivo: a manutenção da hegemonia de uma dada classe social.

Na Educação Física, discutimos³² algumas questões dos intelectuais e da produção de cultura, a partir de Malina (2016). Em uma perspectiva materialista e histórica, a cultura é produzida pelos seres humanos a partir da atividade humana. O trabalho é o elemento central dessa atividade humana, seja ele material ou não material. Indagamos se esse conhecimento, fruto da atividade humana, é específico e local. Ao destacar o termo "cultura corporal," nos dá a impressão de que existe uma cultura corporal indígena, uma cultura corporal do negro, cultura corporal asiática, cultura corporal brasileira, etc.

Para refletir sobre essa questão, é importante partirmos do senso comum de que há diversas culturas, como: cultura da periferia, cultura da escola, cultura física, entre

³² Para mais questões é importante a leitura do livro e das considerações de Malina (2017).

outras. O que não podemos negar é que esses conhecimentos são costumes regionais e singulares, mas todos são frutos de uma atividade humana.

Esses conhecimentos, em determinado momento histórico, ficaram restritos em suas regiões, e o que os fez se difundirem foi o desenvolvimento do capital. Segundo Sodré (1989), o Brasil tinha uma cultura no período pré-colonial e, após a expansão, as grandes navegações e a colonização do país, outros conhecimentos, valores e linguagens foram agregados, conformando historicamente a totalidade que conhecemos no momento presente.

Sobre o movimento humano, partimos dessa mesma premissa, e aqui refletimos se a corrida do indígena para caçar um animal difere da corrida de um índio americano. De fato, podem ser técnicas diferentes em um dado momento histórico, porém os objetivos são os mesmos, assim como as necessidades.

Condenado a uma situação de nomadismo e seminomadismo durante a maior parte de sua existência, o homem dependia de sua força, velocidade e resistência para sobreviver. Suas constantes migrações em busca de moradia faziam com que realizassem longas caminhadas, ao longo das quais lutavam, corriam, saltavam e nadavam. Sua supremacia no reino animal deveu-se, no plano psicomotor, ao domínio de um gesto que lhe era próprio: foi capaz de atirar objetos. Provavelmente por ser o único que possuía o polegar, desenvolveu a preensão, por oposição daquele dedo aos demais. Isto facilitou, inclusive, o aperfeiçoamento da habilidade de lançar (MARINHO, 2004, p. 8).

Cabe destacar o papel fundamental do capital para a universalização da cultura. Duarte (2006) realiza uma crítica ao pós-modernismo ao entender que eles desconsideram a universalização da cultura, nesse sentido, não reconhecem que a cultura já está universalizada e não consideram que a classe dominante submete a cultura humana como forma de manutenção de seus interesses enquanto classe social. Segundo o autor, a classe dominante destrói muitas riquezas e culturas locais:

Apoiando-me em Marx, defenderei neste artigo a existência de um processo histórico de construção da cultura humana entendida como a riqueza material e intelectual de todo o gênero humano. Essa riqueza humana ainda traz a marca de todas as profundas contradições da intensa luta de classes, travada na história da sociedade capitalista (DUARTE, 2006, p. 609).

Duarte (2006) defende a ideia de que a classe dominante faz prosperar o gênero humano, contraditoriamente, de forma alienada pelo enriquecimento do capital e pela exploração da classe trabalhadora. Se, por um lado, no capitalismo, há uma universalização da cultura, da mesma forma, essa alienação acontece por meio do

processo da universalização do valor de troca, mediadora das relações humanas e se cria uma riqueza universal.

As expressões "cultura corporal," "cultura dos negros," "cultura brasileira," entre outras, quando são vistas como únicas, dissociadas da unidade cultura, são formas de individualizar e separar os povos e seus conhecimentos, dessa forma, retira a identidade da cultura, processo de produção e acúmulo de conhecimentos históricos, frutos de atividade humana. O que é preciso reconhecer é que essas culturas são especificidades e singulares que fazem parte do universal.

Defendemos o ponto de vista que não há uma cultura específica como a indígena, afro, entre outras. A cultura é única, são conhecimentos universais criados pelos seres humanos e universalizados pelo desenvolvimento do capital. O debate do singular e universal, nesse momento, é necessário para defesa do nosso entendimento. Alves (2000) entende que ao assumirmos uma concepção singular como a nossa realidade, retirando-a da unidade, cria-a a possibilidade do entendimento da existência de diversas realidades e, nesse sentido, torna a problemática a percepção da totalidade concreta, a própria sociedade capitalista, em seu conjunto.

3.4 A expressão corporal como linguagem e a sua problemática

A partir das questões que poderiam ser aprimoradas na segunda edição do texto escolar, apontamos a importância de destacarem os conteúdos de uma forma mais relevante (destacadas no posfácio por Valter Bracht) e também de atualizar e ampliar as questões da cultura corporal, as contribuições da psicologia de Leontiev e Vigotski para a proposta e as contribuições da pedagogia histórico-crítica para os momentos de reflexão das aulas e apropriação do conteúdo por parte dos alunos.

Porém, para finalizarmos o item destacamos a importância de crítica e uma possível retirada do termo da expressão corporal como linguagem. Nesse momento, destacamos que alguns autores identificaram essa questão como um possível erro dentro da perspectiva da PCS, como foi o caso de Micheli Escobar e Celi Taffarel.

Acreditamos que os outros autores não o reconheceram por três possibilidades: (1) acreditam ainda nessa questão; (2) por entenderam os limites históricos das produções da Educação Física na época da publicação do texto escolar e pelo fato de manterem o texto original na 2ª edição; (3) o texto escolar é uma mistura de perspectivas e a expressão corporal como linguagem, isto é, um dos resultados dessa pluralidade de perspectivas. Destacamos que essa última hipótese é provável.

A expressão corporal como linguagem está mais aproximada de uma perspectiva da fenomenologia, em especial em Merleau-Ponty. Segundo Araújo (2005), a linguagem corresponde a um tema educacional que, por meio da intersubjetividade, abre novas possibilidades para o ser no mundo. O movimento humano está diretamente ligado a ela. O ato comunicativo está relacionado à intersubjetividade, ato que promove a abertura de novas possibilidades de aprendizagens como o processo educativo.

O valor expressivo da linguagem não está apenas no puro ato mecânico do movimento, mas sim como operação expressiva, capaz de criar um saber intersubjetivo. Desta forma, é importante destacar o movimento como criador de relações e de significações, pela originalidade dos seus próprios arranjos, pelo ritmo que imprime, abrindo um campo de possibilidades, num eterno recomeço (ARAÚJO, 2005, p. 111).

Elenor Kunz é um dos responsáveis por elaborar e defender uma Educação Física emancipatória com base na fenomenologia em Habermas e Merleau-Ponty. Dentro da área, corresponde a um dos principais autores que se opõem ao esporte de alto rendimento e ao ensino tradicional, pela qual desconsideram a ação comunicativa do aluno. É essa comunicação e linguagem, que Kunz (2004) propõe para a área. Esses estudos se iniciam nos anos de 1991/1992, pela qual elabora uma abordagem denominada crítica-emancipatória e uma didática comunicativa, ao reconhecer que toda abordagem crítica-emancipatória deve estar acompanhada de uma didática comunicativa.

Kunz (2004) destaca que a categoria linguagem ganha relevância para a Educação Física por entender que a comunicação não está apenas na linguagem verbal e sim na linguagem do se movimentar, ato de diálogo com o mundo. No que diz respeito à educação, entende que a interação na relação aluno-aluno e professor-aluno não pode se estabelecer sem a participação da linguagem.

Para o ensino da Educação Física, o autor destaca a importância das duas linguagens, a verbal e a do movimento:

As crianças, especialmente, comunicam-se muito pelo seu se-movimentar, pela linguagem do movimento. Para o desenvolvimento da competência educacional crítico-emancipatória como aqui pretendo, o desenvolvimento da competência comunicativa exerce um papel decisivo. Saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico (KUNZ, 2004, p 41).

Aqueles que defendem a linguagem na fenomenologia, procuram defini-la além do caráter instrumental. Almeida (2016) destaca que é preciso distinguir a objetividade da ciência e objetividade da linguagem. A objetividade da ciência elimina os sujeitos da

subjetividade para distanciá-los do objeto como forma de dominá-lo e torná-lo disponível para os fins da ciência. No que se trata da objetividade da linguagem, não são desconsideradas as experiências vividas no mundo, pois nelas estão impregnadas a linguagem, e nesse sentido, não é possível separá-las para a sua manipulação.

Ao compreendermos o corpo e o movimento humano como linguagem, distanciamos-nos da objetividade (Objektivität) científica, como único caminho de acesso ao conhecimento, uma vez que essa tenta reduzir a complexidade do mundo à sua manipulação, transformação e domínio. Aproximamo-nos da objetividade (Sachlichkeit) da linguagem, que considera a dimensão de pertencimento ao mundo humano em seu caráter de historicidade, uma vez que não é possível compreendê-lo de fora (do mundo) (ALMEIDA, 2016, p. 33).

Completamos com as afirmações de Duarte (2013), ao dizer que, para a proposta crítico-emancipatória, a partir de uma comunicação livre de coerções, é possível atingir a consciência emancipada. Nessa perspectiva, o esporte é uma das formas dessa linguagem do agir comunicativo, que pode levar ao processo de autorreflexão, em que os alunos possam entender e perceber a coerção imposta e “[...] assim, a emancipação é possível a cada sujeito, independente da sua condição de classe social” (DUARTE, 2013, p. 10).

Esses e outros estudos apontam e trazem a importância da discussão da linguagem enquanto categoria central para a educação e no que se trata da Educação Física, o conhecimento do movimento enquanto linguagem. Na área da Educação Física, a pedagogia crítico-emancipatória tem uma grande relevância em publicações ao lado da PCS, e, dentre as abordagens críticas, são as que se apresentam como maior volume de referências na área. Aqui não desconsideramos os estudos dos autores e entendemos a sua importância para uma Educação Física crítica e reflexiva em oposição ao esporte de rendimento e tradicional na escola.

Nesse momento, não faremos um debate entre o marxismo e a fenomenologia, porém é importante discutir, do ponto de vista do marxismo, a fenomenologia e a sua visão de mundo e de transformação social, e entender a sua problemática enquanto o conceito trazido no texto escolar “expressão corporal como linguagem”. Nesse ponto, utilizaremos um debate a partir da Educação Física em Taffarel (2013).

Taffarel (2013), inicia o debate, com muita atenção e respeito, pela proposta de Kunz, pela qual destaca os seus pontos metodológicos, perspectivas na Educação Física, referências teóricas, entre outras questões. Dessa maneira, entende a relevância da visão crítica do esporte de rendimento e de seu estereótipo realizada por Kunz, porém destaca que essa visão é insuficiente e limitada “pois não se entende que a Educação Física

apresente apenas problemas com relação às práticas esportivas” (TAFFAREL, 2013, p. 13).

Após a síntese, Taffarel (2013) apresenta o ponto divergente, a partir do ponto de vista materialista histórico. O primeiro e principal questionamento versa sobre a emancipação humana proposta por Kunz. Para contrapor a proposta, parte das considerações de Ivo Tonet sobre emancipação humana. Nessa questão, Ivo Tonet destaca o ato do trabalho como fio condutor para entendimento das relações e determinações humanas. Dessa forma, entende que o ato de emancipação humana é impossível se não estiver relacionado a um momento revolucionário e violento de ruptura com o modo de produção capitalista.

Esta é, portanto, a diferença essencial que temos com a teoria crítico-emancipatória no que diz respeito ao conceito de emancipação humana. A emancipação não se dará fora de um violento processo de ruptura com o atual modo do capital organizar a vida. E, portanto, a ontologia nos aponta a possibilidade teleológica da transição do socialismo ao comunismo. Mas sem aderência a esta realidade isto não é possível. Faz-se necessário anunciar sim o tipo de sociedade que queremos transformar a atual e com que instrumentos da luta de classes vamos contar para tal transição e revolução permanente. É neste marco conceitual que nos situamos (TAFFAREL, 2013, p.18).

Embora concordamos com o professor Mauri de Carvalho, ao destacar que os profissionais de Educação Física “[...] encimados na redundante ‘cultura corporal de movimento’ e escondidos na ‘teoria crítica’ de natureza comunicativa, absorvendo os ensinamentos do Coletivo de Autores” (CARVALHO, 2011, p. 216), buscamos o consenso para propor as crenças e valores burgueses na consciência dos alunos. autor dessa forma, é uma forma de condição para a reprodução da ideologia do capital.

Sobre essa questão, finalizamos o item com a exposição que a linguagem corporal como expressão é um termo da fenomenologia e, nesse ponto de vista, causa um estranhamento quando está na proposta do Coletivo de Autores (1992), que abre a possibilidade para uma reflexão subjetiva e não histórica.

SEÇÃO 4 - O TEXTO ESCOLAR “METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1992)” COMO SUPORTE MATERIAL PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: COMPÊNDIO OU MANUAL DIDÁTICO?

Nessa seção, na primeira parte, será fundamentada a OTD e o papel do instrumento de trabalho didático para a realização do trabalho educacional, docente e discente. Utilizaremos essa discussão a partir de Gilberto Luiz Alves, que toma como base as teorias de Marx, ao apresentar uma reflexão sobre o papel do texto escolar na escola moderna e a sua evolução a partir do desenvolvimento do capital. Essa questão é importante para situarmos como o texto escolar produzido pelo Coletivo de Autores (1992), principal instrumento do trabalho didático do professor, que é utilizado na Educação Física Escolar.

Ao destacarmos a discussão de Alves (2005), identificaremos se o texto escolar do Coletivo de Autores (1992) é um compêndio ou um manual didático, ou se está na transição entre desses dois instrumentos didáticos e quais os desdobramentos desse aspecto no trabalho didático que se evidencia na Educação Física Escolar. Para essa questão, no próximo momento, discutiremos a inserção dos compêndios e manuais didáticos na Educação Física.

4.1 Compêndios e manuais didáticos na Educação Física

A Educação Física corresponde a uma disciplina escolar que não destoa das demais disciplinas, pois também utilizou, como instrumento de trabalho didático, os compêndios. Para essa questão, os estudos de Finocchio (2013) são necessários e fundamentais para o entendimento da inserção desse instrumento de trabalho na disciplina. O autor identifica as contribuições do professor Arthur Higgins, mestre a sistematizar o ensino de Educação Física, por meio da ginástica escolar, no Colégio Pedro II, entre o período de 1880 a 1920.

Arthur Higgins, no ano de 1889, escreve um compêndio de ginástica escolar composto por três edições. Finocchio (2013) aponta que o compêndio escrito por Arthur Higgins foi fruto de um programa de ginástica escolar, criado pelo professor, pela qual toma como referência a ginástica científica de Georges Demeny e a ginástica moral, bem como as disciplinas voltadas para o trabalho e para a saúde.

Segundo Souza (2011), são textos escolares de Higgins: o compêndio intitulado *Compêndio de Gymnastica e Jogos Escolares*, publicado no ano de 1886, tinha como

uma de suas finalidades atender as pessoas inseridas no contexto educacional, com ênfase nos professores; O *Manual de Gymnastica Hygienica*, publicado no ano de 1902, que objetivava ser um instrumento didático prático, sem a necessidade do professor especializado; o *Compendio de Gymnastica Escolar: Methodo Sueco-Belga*, publicado em 1909, com a sua atualização, em 1934, na qual passou a ser chamado *Compendio de Gymnastica Escolar: Methodo Sueco-Belga-Brasileiro*. Para uma melhor síntese, expomos no quadro 4, algumas características dos textos escolares de Arthur Higgins.

Quadro 10. Textos escolares e compêndios de Arthur Higgins para a Ginástica

Textos escolares e ano de publicação	Características e objetivos
Compendio de Gymnastica e jogos escolares (1886)	Organizado em três livros, definições de conceitos e comandos, descrição de exercícios (alguns elaborados pelo professor e outros adaptados pelo professor. 1º livro: noções teóricas; ginástica primaria para o 1º e 2º grau, publicado em 1896. Dividido em três partes. 2º livro: exercícios para aluno até 9 anos (curso elementar), de 9 a 11 anos (curso médio), maiores de 11 anos (curso complementar), publicado em 1900. 3º livro: destinados aos alunos da escola de segundo grau (1º, 2º e 3º ano) e para o ginásio nacional, não foi publicado.
Manual de Gymnastica Hygienica (1902)	Orientação para homens e mulheres, com vida de características sedentária, entre oito a oitenta anos. Compostos por exercícios que as pessoas pudessem realizar sozinhas. Composto por ilustrações de exercícios, indicações de intensidade e volume dos exercícios físicos.
Gymnastica Escolar: Methodo Sueco-Belga (1909) (1934)	Orientações de jogos, presença de exemplos de ginástica sistemática, ginástica recreativa e ginástica de aparelhos.

Fonte: SOUZA (2011).

Elaboração: INSFRAN (2022).

O trabalho de Puchta (2015) nos traz informações relevantes acerca dos textos escolares que circularam no Brasil. O autor investiga a escolarização dos exercícios físicos e da ginástica, e apresenta os textos escolares de ginástica que circularam na disciplina de Educação Física durante 1882 a 1926.

Destaque para os livros: *Gymnastica Doméstica, Médica e Hygienica*, publicado no ano de 1855 por Daniel Gottlob Moritz Schreber; *Manual Theorico e Prático de Gymnastica Escolar, Elementar e Superior*, publicado no ano de 1888, por Pedro Manoel Borges; *Gymnastica nas Aulas. Manual Theorico-Pratico*, publicado no ano de 1895 por Manoel Baragiola; *Manual de Gymnastica Escolar*, publicado no ano de 1896, por Caldas e Carvalho; *Compêndio de Gymnastica e Jogos Escolares*, publicado no ano de 1896, por

Arthur Higgins, *Compendio Pratico de Gymnastica*, publicado no ano de 1897, por de Antônio Martiniano Ferreira; *Homem Forte – Gymnastica doméstica, natação, esgrima tira ao alvo*, publicado em 1905, por Domingos Nascimento; *Tratado Prático de Gymnastica Sueca*, publicado em 1908, por Ludvig Gideon Kumlien e *Gymnastica Escolar: Methodo Sueco-Belga*, publicado em 1909, por Arthur Higgins.

Logo abaixo, no quadro 11, indicaremos, a partir de Puchta (2015), algumas características dos livros.

Quadro 11. Textos escolares e compêndios de Educação Física, que circularam no Brasil – 1855 a 1909

Livro	Características
Gymnastica Doméstica, Médica e Hygienica (1855) - Daniel Gottlob Moritz Schreber	Composto por 160 páginas e 45 figuras, contém prefácio, introdução e conclusão. Dividido em quatro partes: importância da ginástica médica doméstica; Regras gerais aplicáveis a todos os exercícios; Descrição dos exercícios; Descrição e explicação de algumas prescrições com séries de exercícios ginásticos. Livro destinado para os dois gêneros e todas as idades.
Manual Theorico e Prático de Gymnastica Escolar, Elementar e Superior (1888) - por Pedro Manoel Borges;	Composto por 270 páginas com grandes variedades de figuras. O texto contém introdução, organizado em duas partes: a primeira tendo exercícios para alunos de 10 ou menos anos e a segunda para alunos de mais de 10 anos. O livro foi destinado para os diferentes níveis de escolas.
Gymnastica nas Aulas. Manual Theorico-Pratico (1895) - Manoel Baragiola;	Composto por 80 páginas e 50 figuras, o livro é dividido em duas partes, sendo: a primeira teórica e a segunda prática. O livro é dedicado para o uso dos professores e cultores dos exercícios físicos do corpo.
Manual de Gymnastica Escolar (1896) - Caldas e Carvalho	Organizado em duas partes, com instruções gerais no início de cada uma. A primeira é destinada para a ginástica sem uso de aparelhos e a segunda é destinado para a ginástica com uso de aparelhos.
Compêndio de Gymnastica e Jogos Escolares (1896) - Arthur Higgins	Composto por 137 páginas, 3 mapas com 10 figuras. É organizado em prefácio e noções teóricas no livro primeiro. Os exercícios e os jogos ginásticos foram divididos em três partes para o curso elementar, médio e complementar. O terceiro livro era voltado para o ensino secundário com exercícios de ginástica.
Compendio Pratico de Gymnastica (1897) - Antônio Martiniano Ferreira	Composto por 48 páginas e 29 figuras, texto com definições de ginásticas e seus objetivos, descrições de exercícios em 12 lições. Destinado para o uso doméstico e para as escolas.
Homem Forte – Gymnastica doméstica, natação, esgrima, tiro ao alvo	Composto por 274 páginas e 134 figuras, o livro é dividido em quatro partes: ginástica doméstica, natação, esgrima e tiro ao alvo. Destinado para professores que podia ser utilizado na hora do recreio.

(1905) - Domingos Nascimento	
Tratado Prático de Gymnastica Sueca (1908) - Ludvig Gideon Kumlien	Composta por 107 páginas e grandes variações de figuras, o livro é dividido em duas partes: na primeira, descreve sobre a utilidade e necessidades dos exercícios físicos e na segunda destinado três séries de exercícios, sendo a primeira para crianças de todos os gêneros; a segunda para meninas e senhoras e a terceira para meninos e homens. O livro é destinado para diversos públicos.
Gymnastica Escolar: Methodo Sueco-Belga (1909) - Arthur Higgins.	Sem informações do livro.

Fonte: PUTCHA (2015).

Elaboração: INSFRAN (2022).

Destaca-se, a partir de Puchta (2015), um quadro sobre as informações dos autores destes textos escolares (Quadro 12).

Quadro 12. Informações sobre os autores de textos escolares de Educação Física – 2º metade do séc. XIX aos anos 1910

Autores	Profissões – especializações
Daniel Moritz Schreber e Ludvig Kumlien	Médicos
Domingos Nascimento e Antônio Martiniano Ferreira	Militares
Manoel Baragiola, Pedro Manoel Borges e Arthur Higgins	Normalistas/Professores
Caldas e Carvalho	Sem informações.

Fonte: PUTCHA (2015).

Elaboração: INSFRAN (2022).

Diante do exposto, podemos observar que surge um grande volume de textos escolares produzidos para a Educação Física, entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX. Segundo Putcha (2015), a expansão do ensino secundário ocorreu gradualmente. Em 1931, havia cerca de 48 mil matrículas; já em 1945, esse número aumentou para uma média de 256 mil matrículas e, nos anos de 1970, ultrapassou os 3 milhões de matrículas. Devido a essa expansão, os textos escolares assumiram diferentes formatos.

Neste momento, destacamos duas formas de expansão: a do ensino secundário e a das editoras gráficas, como visto em Silva (2014). Com o desenvolvimento do capital e a expansão das editoras, é possível notar a mudança nos formatos dos textos escolares. Nesse sentido, os manuais didáticos ganharam forma e se tornaram o elemento central do trabalho didático.

Como mencionado por Alves (2015), os compêndios são textos escolares que trazem resumos e/ou sínteses do conhecimento. Por essa razão, em sua maioria, são volumosos e escritos por pessoas que detêm o conhecimento científico ou pelos próprios professores. São destinados por área de conhecimento e não por série.

É importante destacar a diferença entre os compêndios e os manuais didáticos, bem como o período em que estes últimos se tornaram um elemento central na educação brasileira. É necessário entender que a expansão dos manuais didáticos ocorreu de forma singular em cada espaço geográfico, disciplina e na sociedade capitalista.

O domínio absoluto do manual didático na relação educativa escolar foi uma tendência claramente apontada por Comenius. No entanto, essa tendência ficou restrita às regiões dominadas pela Reforma Protestante no século XVII. Nos espaços culturalmente ligados à Contrarreforma, textos pouco especializados ou nada especializados ainda eram utilizados desde os primórdios da escola moderna até o século XIX. Esse fenômeno também se manifestou na singularidade histórica brasileira, onde a transição para os manuais didáticos especializados foi um processo de longa duração. Somente na segunda metade do século XX é que os manuais didáticos se consolidaram plenamente (ALVES, 2015, p. 10).

Para compreender a estrutura e os objetivos dos textos escolares atuais, é necessário entender o princípio do manual didático, concebido por Comenius no século XVII. A escola moderna, idealizada por Comenius, baseou-se na organização do processo manufatureiro, dessa forma, simplifica o trabalho docente, especializa o professor e divide os níveis de ensino, entre outras características.

O manual didático, como mencionado por Alves (2015), é o elemento central da organização do trabalho didático na escola moderna. Conforme Comenius já afirmava no século XVII, ele é a garantia para o ensino. Portanto, retirou das salas de aula todas as outras modalidades de instrumentos de trabalho, como textos clássicos, mapas e a necessidade de experimentos. Comenius enfatizava a importância de os alunos não possuírem outros livros além do da sua classe.

Outra característica do manual didático é que ele era destinado tanto ao aluno quanto ao professor, de formas diferentes. Conforme Alves (2015), existia um livro para

o aluno e outro para o professor. O livro do aluno continha textos, enquanto o do professor, roteiros a serem seguidos com guia instrutivo.

No Brasil, segundo Alves (2015), a evidência da expansão dos manuais didáticos nas escolas ocorreu na metade do século XX e início do século XXI. Isso se deve ao desenvolvimento do ensino primário (posteriormente ensino de 1º grau) e do ensino secundário (posteriormente ensino de 2º grau)³³, que reduziram o uso de compêndios e passaram a utilizar textos escolares especializados para os níveis de seriação escolar, criando condições materiais para a universalização da educação escolar.

Uma questão relevante a considerar é a expansão do ensino, um dos motivos para a nova forma de organização escolar e o aumento dos níveis de ensino, o que demanda uma alta produção de cópias de textos escolares. Conforme apontado por Alves (2015), os volumes menores e a redução de custos de produção facilitaram o processo de expansão e tornam mais acessível às escolas.

No manual didático, os textos são frequentemente fragmentados e intercalados, muitas vezes sem uma lógica coerente, e os textos de fontes primárias são frequentemente transcritos sem contextualização adequada. Em relação à especialização do professor, o manual desempenha um papel significativo, uma vez que os textos para o docente são resumos que demonstram como devem ser utilizados em sala de aula (ALVES, 2015).

Quanto aos manuais didáticos na Educação Física, a pesquisa de Insfran (2018) defende a ideia de que eles estão presentes no ambiente escolar e são utilizados pelos professores de Educação Física como seu principal instrumento de trabalho didático. Em 2017, na cidade de Campo Grande/MS, foram investigadas escolas de sete regiões para identificar quais textos escolares eram usados pelos professores da área.

Os resultados da pesquisa indicaram que a maioria dos professores não utiliza abordagens teóricas da Educação Física como referência metodológica, limita-se ao referencial curricular da SED/MS. Como instrumento didático, utilizam textos escolares especializados em jogos, atividades lúdicas e atividades pré-desportivas. Foram investigados dezesseis textos, sendo que cada professor utiliza um texto ou o referencial do estado. Dois professores apresentaram a maior quantidade de textos. Para uma síntese, apresentamos o Quadro 13, que se refere à relação entre professores e textos escolares.

³³ A Lei n. 5692/72 reorganizou a estrutura dos antigos ensinos primário e secundário: o ensino primário foi juntado com a primeira etapa do antigo ensino secundário (ginásio), formando o ensino de 1º grau, com oito anos. A segunda etapa do antigo ensino secundário (colegial) tornou-se o ensino de 2º grau (ROMANELLI, 1986).

Quadro 13. Relação de autores e textos escolares utilizados em Campo Grande/MS, tomando como referência Insfran (2018)

Professor	Livros
A	Jogos para todo o ano: primavera, outono, inverno e verão (ALLUE, 2002).
B	Referencial Curricular (SED-MS)
C	Livros não especificados
D	Referencial Curricular (SED-MS)
E	<ul style="list-style-type: none"> - Para ensinar Educação Física - possibilidades de intervenção na escola (DARIDO e SOUZA JR 2007) - Educação Física, 1º ano – Editora Positivo Castanha do Brasil, Livro do Professor. - A Educação Física Escolar nas Escolas Estaduais de Mato Grosso do Sul: caminhos e ideias em jogo (MATO GROSSO DO SUL, 2014).
F	<ul style="list-style-type: none"> - Ginástica Natural (ROMANO, 1995). - Oficinas de danças regionais (SED, 2005) - Anatomia do alongamento (NELSON e KOKKONEN, 2016). - Ensinando ginástica para as crianças (WERNER et al 2015) - Ginástica e Recreação (HERMANN, 1977) - Mexa-se, atividade física, saúde e bem-estar (SARA, 2013). - Recomendações para a Educação Física (OLIVEIRA et al 2014) - O uso dos jogos teatrais na Educação Física (NEVES e LYDIA, 2006). - Primeiro socorros no esporte (FLEGEL, 2002). - Educação Física escolar, compartilhando experiências (DARIDO, 2011). - Ensinando dança para crianças (CONE, 2015). - Fisiologia do exercício na criança (ROWLAND, 2008). <p>Sites: Brasil escola; Cooperativismo do Fitness (CDOF).</p>

Fonte: INSFRAN (2018).

Elaboração: INSFRAN (2018).

Ao realizar a investigação dos textos, Insfran (2018) conclui que grande parte daqueles utilizados no ambiente escolar são manuais didáticos, conforme estrutura apresentada por Alves (2015). Apenas um professor apresentou livros teóricos³⁴ de um conteúdo da área, livros esses que não são voltados para a área escolar.

³⁴ Cabe apontar que tais instrumentos de trabalho didático não apresentam os modelos de atividades e instruções para o professor trabalhar o conteúdo em sala de aula, destacam discussões teóricas sobre o conteúdo específico e não são textos destinados à área escolar, como destaca o professor F (INSFRAN, 2018).

Esse quadro apresenta as características às quais o pesquisador teve acesso. O acesso aos livros foi por meio dos professores que dispunham o material na escola ou enviaram, por meio de aplicativo, as fotos dos livros (quadro 14).

Quadro 14. Relação dos livros investigados e suas características, tomando como referência Insfran (2018)

Livros investigados	Características.
Jogos para todo o ano: primavera, outono, inverno e verão (ALLUE, 2002)	- Composto por 315 páginas com inúmeras figuras, contém modelos de atividades e apresenta o mínimo de discussão teórica.
- Para ensinar Educação Física - possibilidades de intervenção na escola (DARIDO e SOUZA JR 2007)	- Composto por 345 páginas, apresenta algumas discussões teóricas sobre os temas, organizado em 17 temas de Educação Física, indicam dinâmicas para o professor em sala de aula e apresentam sugestões de atividades.
A Educação Física Escolar nas Escolas Estaduais de Mato Grosso do Sul: caminhos e ideias em jogo (MATO GROSSO DO SUL, 2014)	- Composto por 215 páginas, estruturado com artigos referentes aos conteúdos do referencial curricular da SED-MS, apresentam sugestões de atividades para os professores.
Anatomia do alongamento de Nelson e Kokkonen (2016)	Composto por 160 páginas, destaca informações teóricas e técnicas, os tipos de alongamentos, benefícios e apresentam modelos de alongamentos explicando os respectivos músculos que estão sendo alongados.
Ensinando ginástica para as crianças (WERNER et al, 2015)	- Composto por 352 páginas, organizado em oito capítulos referentes a ginástica.
O livro Fisiologia do exercício na criança de Rowland (2008).	- Composto por 295 páginas, sem apresentação de atividades e com discussões sobre a fisiologia da criança.
<ul style="list-style-type: none"> - Ginástica Natural (ROMANO, 1995). - Oficinas de danças regionais (SED, 2005). - Ginástica e Recreação (HERMANN, 1977). - Mexa-se, atividade física, saúde e bem-estar (SARA, 2013). - Recomendações para a Educação Física (OLIVEIRA et al. 2014). <p>O uso dos jogos teatrais na Educação Física (NEVES e LYDIA, 2006).</p> <p>Primeiros socorros no esporte (FLEGEL, 2002).</p> <p>Educação Física escolar, compartilhando experiências (DARIDO, 2011).</p>	Sem acesso

Ensinando dança para crianças (CONE, 2015).

Educação Física, 1º ano – Editora Positivo, Castanha do Brasil

Fonte: INSEFRAN (2018).

Elaboração: INSEFRAN (2018).

Destacamos alguns exemplos das páginas dos textos escolares:

6 O MONSTRO FAMINTO

Trata-se de uma atividade ideal para os menores, já que eles podem achar muito emocionante a possibilidade de acabar sendo devorados.

Idade: a partir de 05 anos
 Tempo aproximado: 10 minutos
 Participantes: 6 ou mais
 Material: um giz
 Dificuldade: média

1. Desenhe-se, no chão, um grande monstro com a boca aberta. Todos os participantes têm que caber sobre o corpo do monstro.
2. Todos os participantes colocam-se dentro do monstro afastando-se da cabeça.
3. Cedo o sinal, cada um trata de empurrar os outros para dentro da boca do monstro sem cair nela.
4. Os participantes "devorados" permanecem dentro da boca e tratam de arrastar os que ainda não caíram.

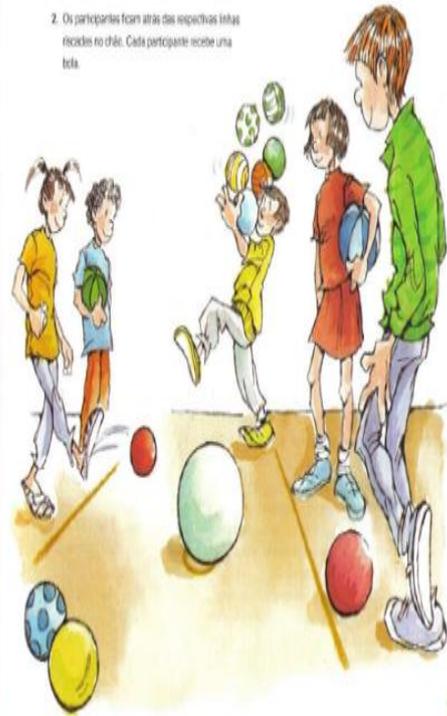


16 BOLA AMBULANTE

Jogo de pontaria em duplas ou em equipes cujo objetivo é empurrar uma bola dentro do terreno adversário.

Idade: acima de 7 anos
 Tempo aproximado: 5 minutos
 Participantes: 2 ou mais
 Material: uma bola grande e pesada, uma bola leve para cada participante e um giz
 Dificuldade: média

1. Com o giz, são marcadas duas linhas paralelas no chão com uma dez metros de distância entre ambas. É feito um pequeno círculo no centro para colocar a bola pesada.
2. Os participantes ficam atrás das respectivas linhas recedes no chão. Cada participante recebe uma bola.
3. O jogo começa com cada participante tendo de chutar sua bola contra a bola que está no centro. Todos tentam empurrá-la para o campo adversário com seus lançamentos.
4. Os participantes devem receber as bolas chutadas pela equipe contrária para poder seguir chutando. A primeira equipe que conseguir fazer passar a bola pesada para o campo adversário será a vencedora.



7 PINTA O PERFIL

Como se trata de uma atividade de cooperação, se torna mais agradável aos menores, pois lhes permite pôr em prática sua imaginação e criatividade.

Idade: a partir de 5 anos
 Tempo aproximado: 10 minutos
 Participantes: 2 ou mais
 Material: um giz
 Dificuldade: baixa

1. A sua vez, cada participante deita-se no chão e assume qualquer posição que suponha uma ação, como, por exemplo, comer, pular etc.
2. Seu companheiro de brincadeira desenha seu perfil com o giz. Pelo lado, levanta-se e, entre os dois, preenchem os detalhes que quiserem.
3. O segundo participante trata de tentar adotar uma posição semelhante à situação desenhada de seu companheiro.
4. Vão acrescentando novas situações e desenhos à composição até que acabe o espaço disponível.



Figura 1. Texto escolar *Jogos para todo o ano: primavera, outono, inverno e verão* (ALLUE, 2002).

Fonte: Allue (2002).

Vivências

Diferentes pegadores

- delimita o espaço (pode ser a quadra de vôlei, o gramado demarcado por quatro cones etc.). Observação: o espaço não pode ser muito grande;
- serão escolhidos quatro pegadores. Os demais alunos tentarão fugir. Quem for pego deve permanecer sentado;
- marque o tempo que os quatro pegadores levam para pegar todos os alunos. Inicialmente, os pegadores e fugitivos deverão apenas andar, não podendo haver a fase de "voo" (fase que caracteriza a corrida em que os dois pés saem do chão) – quem correr estará pego. Posteriormente, a brincadeira será feita com a corrida;
- realize várias rodadas de tal modo que todos sejam também pegadores;
- o desafio é tentar diminuir o tempo que cada grupo leva para pegar todos os alunos.

Pega-pegado ajuda-ajuda

- delimita o espaço como no exercício anterior. Inicie com a marcha e passe para a corrida;
- escolha um pegador. Os demais alunos deverão fugir. Quem for pego, torna-se também pegador;
- o desafio aqui é observar quem consegue ficar mais tempo na brincadeira sem ser pego.

A marcha e as corridas

Leitura: A origem da maratona

Diz a lenda...

O ano era 490 a.C., os gregos haviam vencido os persas na batalha de Maratona e coube a Pheidippides a tarefa de levar a boa notícia até a cidade de Atenas.

Ele correu aproximadamente 35 km da planície da Maratona até Atenas; ao chegar, só teve fôlego de anunciar "vencemos!", e caiu morto.

Na verdade, não existe prova desta lenda, mas a história era boa e inspirou a competição, que foi realizada pela primeira vez na Olimpíada de 1896, em Atenas.

A verdadeira história de Pheidippides

Mas a história real é ainda mais incrível...

Se você achou notável um mensageiro correr 35 km subindo desde a planície de Maratona até Atenas, espere pela verdadeira história.

Na verdade, Pheidippides foi encarregado de uma tarefa mais árdua e importante. Quando os persas estavam chegando à Grécia para destruir Atenas, coube a Pheidippides ir até Esparta, a 240 km de distância, pedir reforços. Correndo!

Isso mesmo, correndo. Como o caminho era irregular para os cavalos, somente um mensageiro corredor poderia cobrir a distância em tempo.

E então Pheidippides correu em dois dias os 240 km por terreno irregular, só para

Figura 2. Texto escolar *Jogos para todo o ano: primavera, outono, inverno e verão* (ALLUE, 2002)

Fonte: Darido e Souza Jr. (2007).

Como já afirmado, relembremos que de forma geral, podemos caracterizar os compêndios como livros, resumos e sínteses, inúmeras páginas, sem a preocupação de ter figuras. Na contramão dos compêndios, os manuais apresentam poucas páginas, muitas figuras, textos fragmentados e descontextualizados.

A Educação Física acompanha o movimento da universalização escolar por meio da escola moderna. O que está em questão, nesse trabalho, é o texto escolar do Coletivo de Autores (1992). Para dar continuidade no processo de investigação, após discutir as duas modalidades de textos escolares, que estiveram e estão presente no ambiente escolar, compêndios e manual didático, é preciso analisar a estrutura do texto escolar produzido pelo Coletivo de Autores (1992) e identificar se o mesmo é um compêndio ou um manual didático.

4.2 O texto escolar *Metodologia do Ensino de Educação Física* (1992): compêndio ou manual didático?

Após um longo debate sobre o texto escolar produzido pelo Coletivo de Autores (1992), a partir de diferentes prismas, tais como análise do posfácio, revisão de literatura, diagnóstico do texto, entre outras questões, nesse item, com base em nosso referencial teórico, discutiremos se o texto escolar do Coletivo é um manual didático ou um compêndio escolar, ou se está na transição desses dois instrumentos. Para essa questão é importante apontar alguns elementos que nos indicaram as possíveis respostas³⁵.

Utilizaremos a primeira edição, publicada em 1992. Embora haja a segunda edição do texto escolar, lançada em 2012, delimitamos a primeira edição por ser a fonte primária e pela segunda edição não ter nenhum acréscimo textual, como já citado. Na presente análise, serão destacados os números de páginas, figuras, referências bibliográficas, citações diretas e indiretas, estrutura e organização textual, tarefas para professor e aluno, níveis de ensino, objetivo proposto, editora responsável da publicação. Será exposto um quadro com os seguintes pontos avaliativos para dar início a investigação (Quadro 15).

O texto escolar do Coletivo de Autores (1992) apresentou alguns elementos que nos indicam que esse texto não se configura como um manual didático. O primeiro elemento é o corpo do texto, que não destaca tarefas para o aluno e nem para o professor. Quanto aos conteúdos de Educação Física, os autores não se propõem a explicar um roteiro ou elementos que deveriam ser ensinados aos alunos nas escolas passo a passo. Outro ponto é a ausência de figuras e ilustrações.

Como considerações finais do seção, acreditamos que o texto escolar do Coletivo de Autores (1992) não pode ser denominado como um manual didático, por não conter as características principais desta espécie de instrumento de trabalho, como ausência de texto clássicos, roteiros para professor, texto para aluno, figuras.

No entanto, também não chega a ser um compêndio, pois ainda que os autores destaquem os clássicos no corpo do texto, como Gramsci, Saviani, Libâneo, Leontiev, Vygostsky, entre outros, a discussão fica restrita pela exigência da editora. Assim, resume-se a discussão teórica e sugere-se o aprofundamento por meio de leituras futuras,

³⁵ Como apontamos, independente do manual didático, afirmamos que a utilização de um único livro, complexo ou não, se for utilizado como uma única fonte de referência, o professor pode não ter a compreensão da forma íntegra sobre o conhecimento, afirmamos a importância de diferentes fontes e livros para um bom entendimento do assunto.

a serem realizadas coletiva ou individualmente. A mesma forma resumida não permitiu o aprofundamento de questões importantes, conforme descrito no capítulo 3, como o uso da categoria “cultura corporal”; ou o entendimento que poderia haver em torno da afirmação acerca da “expressão do movimento enquanto linguagem”.

Afirmamos, ao mesmo tempo, porém, que o texto escolar não pode ser considerado também um compêndio. Alguns elementos nos indicam essa afirmação, como a ausência de uma discussão histórica e complexa sobre os conteúdos, como a questão dos elementos de hegemonia, classe social, entre outros. Há poucas explicações nos trechos nos quais são citados Saviani e Leontiev; quando se referem aos currículos escolares; e aos ciclos de escolarização, respectivamente. Na questão dos conteúdos da Educação Física, são expostos pequenos pontos de como o professor deve trabalhar nas aulas.

Se o texto escolar do Coletivo de Autores não é um manual didático ou um compêndio escolar, como classificá-lo? Para essa questão, é preciso uma análise mais detalhada acerca do objetivo do texto escolar e da sua proposta. Como constatamos no quadro e no posfácio, o texto escolar teve um objetivo duplo, que seria executado em dois textos, um texto teórico e um texto metodológico.

Os coordenadores da Coleção Magistério – 2º Grau [sic] haviam previsto dois livros sobre educação física, um para a Série Formação Geral, de cunho mais teórico, e outro para a Série Formação do Professor, de cunho mais metodológico. No decorrer dos trabalhos, os coordenadores e o Coletivo de Autores optaram pela elaboração de apenas um livro, que agora é publicado. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.10)

Cabe apresentar como os autores realizaram essa tarefa. Para essa questão, destacaremos trechos do texto escolar, os elementos teóricos e metodológicos. A partir dessa análise, poderemos identificar e classificar o texto escolar tendo como ponto de partida o instrumento de trabalho didático, principal elemento da OTD. Partiremos do quadro de referências e das notas bibliográficas³⁶.

Quadro 15. Principais elementos investigativos do texto escolar do Coletivo de Autores (1992)

Livro <i>Metodologia do Ensino de Educação Física</i> – Coletivo de Autores (1992)	
Números de páginas	84

³⁶ Os autores, no final de cada capítulo, destacam leituras, referências e questões importantes para incorporação na discussão.

Número de figuras	Não há figuras
Referências bibliográficas	<p>Capítulo 1 - BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto Federal nº 69.450, de 10 de novembro de 1971. In: São Paulo (Estado), Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Educação Física; Legislação Básica. São Paulo, 1985.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.</p> <p>_____. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente. Estudo introdutório sobre pedagogia e didática. São Paulo, 1990, 506p. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.</p> <p>PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública. Coordenadora Micheli Ortega Escobar. Recife, 1989.</p> <p>_____. Diretrizes Gerais da Política de Ensino. Recife, 1990, mimeo.</p> <p>_____. Plano Estadual de Educação, 1988-1991. Recife, Inosojo, 1988.</p>
Referências bibliográficas	<p>PIMENTA, Selma Garrido e GONÇALVES, Carlos Luiz. Revendo o ensino de 2- grau: propondo a formação de professores. São Paulo, Cortez, 1990 (Coleção Magistério — 2- Grau).</p> <p>RAGAN, William B. Currículo primário moderno. Porto Alegre, Globo. 1973.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.</p> <p>_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo. Cortez, 1980.</p> <p>SOUZA, João Francisco de. Uma pedagogia da revolução. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.</p> <p>VARJAL, Elizabeth. A supervisão educacional e a questão da democratização da escola. Recife, 1988. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.</p> <p>_____. Para além da grade curricular. Revista Educação e Debate. Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco. Ano 1, nº 1, 1986.</p>

Referências bibliográficas

_____. Subsídios para o trabalho pedagógico no ciclo de organização de identificação dos dados da realidade. Recife, 1990, mimeo.

Capítulo 2

BETTI, Mauro. Educação física e sociedade. São Paulo, Movimento, 1991.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. São Paulo, Papirus, 1988.

CAVALCANTI, Katia Brandão. Esporte Para Todos: um discurso ideológico. São Paulo, IBRASA, 1984.

ESCOBAR, Micheli Ortega; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Metodologia esportiva e psicomotricidade. Recife, Recife Gráfica, 1987.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo, Loyola, 1988.

LANGLADE, Alberto; LANGLADE, Nelly Rey. Teoria general de la gimnasia. Buenos Aires, Stadium, 1970.

LE BOULCH, Jean. Hacia una ciência dei movimento humano. Buenos Aires, Paidós, 1978.

_____. A educação pelo movimento. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. Educação Física humanista. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

SOARES, Carmen Lúcia. O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930.

Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

Capítulo 3 – Não há referências**Capítulo 4**

VMADIO, Antônio Carlos. Contribuição à avaliação objetiva da força muscular voluntária isométrica máxima: análise da força dos músculos flexores do antebraço por ultrassom. Dissertação de mestrado em Educação Física, Escola de Educação Física, USP, 1980.

	<p>ARAÚJO, Cláudio Gil Soares. Medida e avaliação da mobilidade articular: da teoria à prática. Tese de Doutorado em Educação Física, UFRJ, 1987.</p> <p>BARBANTI, Valdir. Aptidão física relacionada à saúde: manual de testes. Brasília, SEED/MEC, 1983.</p> <p>BRACHT, Valter. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. In: Revista da Educação Física/VEM, Maringá, v. I, n° 0, pp. 38-43, 1989.</p> <p>CARMO, Apolonio Abadio do e ARAGÃO, Rosália de. Aspectos críticos de uma formação acrítica. Cadernos CEDES. Licenciatura, n9 8, pp. 32-7, 1987.</p> <p>CASTRO, W. L. Mensuração da aptidão física segundo o teste do Banco de Harvard. Dissertação de mestrado em Educação Física, UFF, 1979.</p> <p>FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Fundamentos pedagógicos: avaliação em Educação Física. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1985.</p> <p>FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de et alii. Produção científica em educação física: dissertações de mestrado (1973/1988). Rio de Janeiro: UFRJ/UERJ/CBCE/ Univ. PORTO, 1989.</p> <p>FERREIRA. Vera L. C. Prática da educação física no 1-grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? São Paulo. D3RAS A. 1984.</p> <p>FLEIGNER, A. J. Critérios de avaliação em educação física de 11 anos em diante. Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, v. 8. n9 30. pp. 66-80.</p> <p>FREITAS, Luiz Carlos. Projeto histórico: ciência pedagógica e "didática". Educação e Sociedade, n9 27, pp. 122-40, 1987.</p> <p>KISS, Maria Augusta P. Dali Mollin. Avaliação em Educação Física: aspectos biológicos e educacionais. São Paulo, Manole, 1987.</p>
Citações e notas bibliográficas	<p>Capítulo 1 – 12 citações e 10 notas bibliográficas</p> <p>Capítulo 2 – 2 citações e 8 notas bibliográficas</p> <p>Capítulo 3 – 1 citação e 8 notas bibliográficas</p> <p>Capítulo 4 – 2 citações e 7 notas bibliográficas</p>
Estrutura e organização textual	Texto dividido em quatro capítulos.

Tarefas para o professor	<p>Não há um roteiro. Existe uma estrutura de aula, mas não pode ser considerada “tarefa” para o professor realizar passo a passo.</p> <p>- Há possibilidades para o professor planejar as aulas.</p>
Tarefas para aluno	Não consta
Níveis de ensino	Ensino fundamental I e II
Objetivos e direcionamentos	<p>Livro pensado para o uso do professor;</p> <p>“pretende-se que cumpram a tarefa de auxiliar o professor no aprofundamento dos conhecimentos de educação física como área de estudo e campo de trabalho” (p. 10);</p> <p>“fornecer elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento, de modo que auxilie o professor a pensar autonomamente.” (p. 10)</p> <p>“Este livro expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros” (p. 10)</p> <p>“Os leitores encontrarão aqui elementos básicos para: a) elaboração de uma teoria pedagógica; b) elaboração de um programa específico para cada um dos graus de ensino.” (p. 10).</p> <p>“O livro apresenta, ao final de cada capítulo, uma parte destinada às Notas Bibliográficas e à Bibliografia. Considerando que seu objetivo é clarificar conceituações e definições, indicar outras fontes de consulta e sugerir outras explicações para a problemática da Educação Física escolar, é recomendável que os leitores façam uso delas para ampliação e aprofundamento da nova concepção apresentada.” (p. 12)</p> <p>“Os coordenadores da Coleção Magistério – 2º Grau [sic] haviam previsto dois livros sobre educação física, um para a Série Formação Geral, de cunho mais teórico, e outro para a Série Formação do Professor, de cunho mais metodológico. No decorrer dos trabalhos os coordenadores e o Coletivo de autores optaram pela</p>

	elaboração de apenas um livro, que agora é publicado.” (p.10).
Editora	Cortez Editora – Coleção magistério – 2º Grau – Série formação do professor.

Fonte: Coletivo de Autores (1992)

Elaboração: Insfran (2023)

No capítulo 1, são encontradas 13 referências, diretas e indiretas, e 10 notas bibliográficas. No capítulo 2, são encontradas duas referências e oito notas bibliográficas. No capítulo 3, encontramos uma referência e oito notas bibliográficas. Por fim, no quarto capítulo, destacamos duas referências e sete notas bibliográficas. Essas questões serão a base para discutirmos os pontos teóricos do texto escolar e as suas principais discussões.

Assim, no capítulo 1, discute-se a necessidade da Educação Física no currículo escolar, é escrito, segundo o posfácio do texto escolar, por Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, a única dos autores que não é da área de Educação Física. Por curiosidade, esse capítulo foi aquele no qual encontramos mais referências e notas bibliográficas. Talvez essa questão responda sobre a formação histórica e condição teórica das áreas. A Educação Física, no tocante a assuntos pedagógicos, filosóficos e sociológicos, no momento histórico de escrita deste texto escolar, ainda estava no início. Dessa forma, os teóricos, como afirmamos na escrita do segundo capítulo da tese, buscavam a teoria em outras áreas, como a pedagogia.

O capítulo 1 do texto escolar toma como base vários autores, entre os mais citados estão: Saviani, Libâneo e João Francisco de Souza. Os autores iniciam o debate sobre as perspectivas da Educação Física: aptidão física ou cultura corporal. E nesse sentido “aborda-se uma concepção de currículo escolar vinculada a um projeto político-pedagógico, onde se destaca a função social da Educação Física dentro da escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 13).

Abordaram a questão do currículo, sendo que os seguintes itens são destacados: Projeto Político-Pedagógico; Currículo ampliado; Princípios curriculares; ciclos de escolarização e dinâmica curricular. Não vamos nos ater aos fundamentos porque isso já foi realizado no capítulo três da tese. A ideia é entender como os autores utilizam as referências teóricas para o trato da discussão. As principais discussões são: (1) classe social, o conflito entre elas, o interesse de cada uma e a ideologia para justificar o surgimento de uma pedagogia e também a sua crise. Para essa questão, foram utilizadas

duas laudas. Como referência, utiliza-se a nota de Gramsci, para sinalizar o conceito de hegemonia e João Francisco de Souza a respeito do Projeto Político Pedagógico, a reflexão pedagógica e os seus fundamentos: fases diagnóstica, judicativa e teleológica³⁷. Na questão do currículo ampliado, item 2 do capítulo 1, para a teorização do currículo e as suas diversas perspectivas, são apontados na segunda nota bibliográfica os autores que foram tomados como base: José Luiz Domingues; Henry Giroux; Michael Whitman Apple; William Frederick Pinar; Antônio Flávio Barbosa Moreira; Ana Maria Saul; Caderno CEDES (currículos e programas).

2. Críticas aos estudos sobre currículo podem ser encontradas em: DOMINGUES, José Luiz. O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade. São Paulo, EDUC-PUC/SP, 1988, 282 p.; GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis, Vozes, 1986, 336 p.; APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989, 201 p.; PINAR, William F. "The reconceptualization of curriculum studies". *Journal of Curriculum Studies*, 10(3): 205-214, 1978; MOREIRA, Antônio Flavio B. Currículos e Programas no Brasil. Campinas, Papirus, 1990, 232 p.; SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo, 1988, mimeo.; Cadernos CEDES na 13. Currículos e programas. Como vê-los hoje? 4. ed Campinas (SP), 1991, 88 p. (COLETIVO AUTORES, 1992, p. 30).

Nesse item, o objetivo é “facilitar a reflexão e a prática pedagógica dos professores do magistério, do ensino médio e das séries iniciais do ensino fundamental” (COLETIVO AUTORES, 1992, p. 15). Para essa questão, utilizam a experiência de estudos realizados na Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco 1987-1991. Para discutir o currículo e a sua teorização, tomam como base: William Ragan e Elizabeth Varjal. No presente texto, apontam sobre a origem, função e objetivo do currículo.

A partir do texto, apontam sobre a reflexão do eixo curricular e as suas ramificações como: quadro curricular, disciplinas, matérias e atividades curriculares. O debate se dá a partir das diferentes perspectivas de currículos: conservador ou “crítico” (aquele que interpreta, constata, aproxima com os interesses da classe populares, compreende e explica a realidade social).

Os autores também destacam a dinâmica curricular e como está alinhada aos interesses e direções ideológicas. Para essa questão, destaque para a nota 4³⁸ “sobre o

³⁷ Esses fundamentos da reflexão pedagógica são destacados na introdução e discutidos no trabalho de COSTA (2020), na revisão de literatura (capítulo 1).

³⁸ Cf. “VARJAL, Elizabeth. Para além da grade curricular. In: Revista Educação e Debate. SINTEPE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco), Ano 1, na 1, 1991.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 30).

conceito de "dinâmica curricular". Saviani foi utilizado para expor sobre a assimilação e transmissão dos conhecimentos que estão no currículo. O livro tomado como base é o *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, publicado em 1991.

No item 3, os autores abordam os princípios curriculares. Para essa questão, utilizam Libâneo (1985), Saviani (1991) e Varjal (1991). Libâneo é utilizado para a questão dos conteúdos. O livro que consta nas referências e na nota 5 é *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, publicado em 1985, na cidade de São Paulo. Nesse item, os autores abordam a relevância social dos conteúdos, os seus significados e a progressão e continuidade do conhecimento. Saviani (1991) também é citado na parte dos conteúdos ao defenderem os conhecimentos clássicos: justificam a importância dos conteúdos contemporâneos e apontam que os mesmos estão ligados aos conteúdos clássicos, pois esses nunca se perdem no tempo e ainda permanecem atuais.

É importante destacar a nota 6, no que se refere à nova proposta de organização curricular e a perspectiva de conhecimento. Os autores deixam exposto a importância da experiência de Elizabeth Varjal na direção do Departamento de Ensino Fundamental da SEC/PE:

Nesse esforço destacam-se a fundamentação teórica e a sistematização dos ciclos apresentadas pela professora Elizabeth Varjal, então diretora do Departamento de Ensino Fundamental da SEC/PE e pela professora Micheli Ortega Escobar, então assessora pedagógica do Departamento de Educação Física e Desportos (COLETIVO AUTORES, 1992, p. 30).

No item 4, ciclos de escolarização, segundo a nota número 7, tomam como base os psicólogos Vasily Vasilovich Davydov, Alexis Nikolaevich Leontiev e Lev Semionovitch Vigotski. Também é citado o autor Libâneo. Nesse item, não há referências, apenas a nota, de forma geral, é apontada sobre a simultaneidade dos conteúdos nos ciclos de escolarização.

Após uma discussão de forma mais ampla nos itens de 1 a 4, no último item, número 5, é discutido de forma específica a Educação Física na dinâmica curricular. Os autores afirmam como a área contribui para a manutenção do capitalismo, com as aulas e as leis. Na contramão da Educação Física "tradicional" e técnica, expõe-se sobre a cultura corporal e a perspectiva histórica do movimento humano.

No final do item, os autores apresentam como os fundamentos da reflexão pedagógica, diagnóstica, judicativa e teleológica, contribuem para a perspectiva crítica da

Educação Física, assim como fazem críticas às normas, ao ressaltar a importância de criar novas leis para a Educação Física. A nota 9, nesse item, apresenta a discussão do saber com base em Saviani. A nota 10 apresenta uma referência da autora Marilena Chauí sobre os momentos da ação revolucionária dos homens. Essa citação toma como base a discussão da necessidade de um PPP que atenda os interesses das classes populares e objetive uma transformação social. “Essa organicidade será construída no processo de luta pela afirmação do projeto político-pedagógico disputado no âmbito do movimento histórico pela transformação estrutural da sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 30).

No capítulo 2, os autores abordam os primeiros momentos do movimento renovador da Educação Física e as críticas sociopolíticas. O capítulo é composto por três itens: (1) A Respeito da Pergunta: O Que é Educação Física?; (2) Breve Histórico da Educação Física (3); Os Movimentos "Renovadores" na Educação Física. Contém duas referências e oito notas bibliográficas.

O primeiro item discute a questão do que é Educação Física. Os autores efetuam diversas indagações e afirmam que no momento, de forma provisória, consideram:

Que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33).

O termo cultura corporal aparece no item 1, página 34, acompanhado da nota 1. Os autores destacam dois artigos, um de Micheli Ortega Escobar e outro de Valter Bracht. O artigo de Micheli Ortega Escobar é referente ao currículo de Educação Física e o de Valter Bracht, refere-se à autonomia pedagógica da Educação Física.

As contribuições³⁹ de Micheli Ortega Escobar, segundo Tenório et al. (2018), estão incorporadas na proposta da Secretaria Estadual de Pernambuco. Dessa forma, o termo cultura corporal é definido como: acervo de formas e representação do mundo manifestada pela expressão corporal: jogos, dança, lutas, os exercícios ginásticos, esportes, malabarismos, mímica, entre outros, esses elementos da expressão corporal são destacados como formas de representação simbólica a partir das realidades vividas e historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas pelo homem. Segundo Tenório et

³⁹ Ressaltamos que o site da secretaria estava em manutenção (anexo) e o artigo não está disponibilizado em outros canais tecnológicos. Para as informações do artigo buscamos em outras fontes secundárias.

al. (2018), essas ideias, presentes no documento prescritivo, são absorvidas pelo Coletivo de Autores (1992).

Bracht (1999) entende que a Educação Física é um movimento corporal com determinado significado atribuído pelo contexto histórico-cultural, como: jogos, exercícios ginásticos, dança, etc. A Educação Física apoderou-se desses movimentos e atribuiu uma pedagogia para o ensino desses movimentos. A autonomia pedagógica da Educação Física está relacionada à questão de construção de identidade. Quando se trata da ginástica ou do esporte, são movimentos com um significado e códigos, e que a área reproduz esses significados no ambiente escolar.

No item 2, é exposto o histórico da Educação Física. O texto tem como base o exercício físico e a sua necessidade, tanto como movimento corporal, como enquanto exercício físico para atender a sociedade capitalista. Nesse item, encontramos 5 notas bibliográficas. A primeira tem como discussão a contradição da sociedade capitalista acerca da produção de riqueza que pertence a um número pequeno de pessoas, enquanto produz-se a miséria para muitos e, contraditoriamente, são estes últimos que produzem a riqueza. Para essa questão, utilizam o livro *A era das revoluções*, de Eric Hobsbawn.

A terceira nota acompanha a discussão da Educação Física higienista. Para essa questão, utilizam a dissertação de Carmen Lúcia Soares *O pensamento médico higienista e a educação física no Brasil: 1850-1930*, publicada em 1990 no estado de São Paulo. A quarta nota compõe a discussão da importância da Educação Física enquanto discussão científica para o sistema educacional. Dessa maneira, apresentam a importância do artigo de Valter Bracht, publicado em 1991, sobre a legitimação pedagógica da Educação Física:

Um dos estudos mais atuais sobre justificativas da educação física no âmbito escolar é o trabalho de BRACHT, Valter. *Educação Física: a busca da legitimação pedagógica*, apresentado no Congresso Mundial da AIESEP, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1991. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

A partir discussão, a quinta nota do capítulo aparece no debate sobre o desenvolvimento histórico da Educação Física enquanto identidade pedagógica, baseada nos valores da instituição militar. Para essa questão, apresentam mais um artigo de Valter Bracht, *Educação física: a busca da autonomia pedagógica*, publicado em 1989, pela Revista de Fundamentação do Esporte e Turismo. A sexta nota está no texto a partir da Educação Física e o auge da sua militarização, no Estado Novo. Para essa questão, utilizam a dissertação intitulada *A Educação Física no Estado Novo: história e doutrina*,

publicada por Mario Cantarino Filho, em 1982, pela Universidade de Brasília.

Na última nota, a sete, diz respeito aos autores que também produzem sobre a história da Educação Física brasileira como: João Paulo Subirá Medina e o livro *Educação Física cuida do corpo... e "mente"* (1983); Paulo Ghiraldelli Júnior e o livro *Educação Física progressista. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira* (1988); Lino Castellani Filho e o livro *Educação Física no Brasil: a história que não se conta* (1988) e Mauro Betti e Valter Bracht e o livro *Educação Física e sociedade* (1991).

No item 3, sobre os movimentos renovadores da Educação Física, os autores escrevem a nova identidade e as críticas expostas pelos teóricos críticos da área. Nesse item é encontrada apenas uma nota e duas referências, Saviani e Libâneo. No que diz respeito à utilização de Saviani, os autores tomam-no como base para discutir o processo de instrumentalização, momento determinante de utilização das técnicas e instrumentos didáticos para a mediação do ensino e apropriação do conhecimento.

Os autores realizam uma crítica na abordagem da psicomotricidade, ao entender como uma concepção idealista, pela qual utiliza-se apenas o movimento humano como forma de instrumentalização do conhecimento e, nesse sentido, secundarizam-se os conhecimentos, pela qual deixam de discutir os conteúdos históricos-sociais. Para Saviani (2008), essa secundarização do conhecimento foi incorporado pela Escola Nova.

Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares. (SAVIANI, 2008, p. 54)

A oitava nota do capítulo e única do item, bem como a referência de Libâneo, são utilizadas para realizar uma crítica à concepção do Esporte para Todos. Em nota é exposta a crítica de Katia Brandão Cavalcanti: “Sobre críticas ao movimento Esporte Para Todos, temos o trabalho de CAVALCANTI, Katia Brandão. Esporte Para Todos: um discurso ideológico. São Paulo, IBRASA, 1984” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39). Sobre o assunto, os autores situam a concepção do “Esporte para Todos” como uma tendência liberal não diretiva, tendo como referência Libâneo:

"[...] tendência liberal não diretiva", na qual o "social" é entendido como uma extensão do individual, ou seja, trata-se de desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade, a fim de inserir-se de maneira positiva no meio social já dado. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39)

Para os autores, como já citado, essa concepção é limitada por não considerarem os conflitos de classe social e os interesses antagônicos presentes no contexto educacional.

Chegamos ao **capítulo 3**, o mais longo do texto, como 31 páginas, uma referência e oito notas bibliográficas. A discussão geral é sobre a proposta e os aspectos específicos de programas para o ensino da Educação Física. São destinados três itens: (1) O Conhecimento de que Trata a Educação Física; (2) O Tempo Pedagogicamente Necessário para o Processo de Assimilação do Conhecimento; (3) Os Procedimentos Didático- Metodológicos.

No primeiro item, são encontradas uma referência e duas notas bibliográficas. A referência é sobre as significações objetivas, baseado no psicólogo russo Leontiev (1981), que aponta como o ser humano se apropria do conhecimento da cultura corporal a partir dos conceitos produzidos pela consciência social (significações objetivas).

A respeito das notas bibliográficas, a primeira é sobre a forma de ensinar o aluno a partir da solução de um problema. Os autores apresentam para o leitor a sugestão de exemplos de aulas do professor Marcelo Cavalcanti, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. A segunda nota também é sobre os conteúdos da Educação Física. No texto é indicado o artigo de Paulo Ghiraldelli *Educação Física e Pedagogia: a questão dos conteúdos*". Esse artigo foi publicado no ano de 1990, na Revista Brasileira de Ciência do Esporte.

No segundo item foram encontradas apenas notas bibliográficas, no total de cinco. A primeira nota está na página 45 e está vinculada à discussão dos objetivos dos jogos, favoráveis ou não. Baseados em Vigotski, no texto *O papel do brincar no desenvolvimento*, os autores expõem a ideia de que nem todo jogo é agradável para criança, pois essa questão depende do resultado e pode ser negativo. Em função da perda do jogo, a criança pode não sentir prazer na atividade.

A segunda nota inclui a discussão do treinamento esportivo. Como referência é indicado o *Manual de Treinamento esportivo e Biologia do Esporte* do autor Jurgen Weineck e também os livros *El proceso del entrenamiento deportivo*; e *Fundamentos do treinamento desportivo*, do autor Leev Pavlovtchi Matveev.

A terceira nota diz a respeito da "lei do passe", em que se expõe sobre a alienação do jogador de futebol por meio do lucro e da vitória. Em nota, ressaltam sobre a trâmite

no Congresso Nacional para o fim dessa lei, que obrigava o jogador a ficar no clube além do seu contrato de trabalho, mesmo acabado o seu vínculo trabalhista. A quarta nota é uma continuidade do tema do jogo de futebol e como referência apresentam o texto *O fenômeno cultural chamado futebol — uma proposta de estudo*, publicado na Revista Artus, em 1985, por Lino Castellani.

A quinta nota é referente ao conteúdo de capoeira. As referências são os textos *O que é capoeira*, do autor Almir das Areias; e *Educação física — Projeto de Diretrizes Gerais para o ensino de 2º grau*, publicado por Lino Castellani Filho. A sexta nota é sobre o sexismo na esportivização da ginástica. Os autores fazem a crítica na rotulação sobre o sexo. Para essa questão são utilizados os autores Sara Delamont (1985); Elaine Romero (1990); Lino Castellani Filho (1982); João Paulo Subirá Medina (1990); Fernando Luiz Cardoso (1991).

No **capítulo 4** encontramos duas referências e sete notas bibliográficas. O texto discutirá a avaliação no processo de ensino-aprendizado da Educação Física escolar a partir das perspectivas da sua importância; como é o atual processo avaliativo; e quais os novos rumos a tomar para melhorar esse processo.

A primeira referência é ao autor Faria Júnior. A discussão é sobre a avaliação e a limitação do conhecimento sobre ela. Faria Júnior (1998) entende que a avaliação está pautada no processo de testes e seletividade, o que chama de paradigma docimológico clássico e sobre essa questão, em nota, aponta a discussão de Gilbert Landsheere:

[Para] Landsheere (1976), docimologia diz respeito à ciência que estuda sistematicamente os exames, em particular o sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 82).

Em nota, os autores apontam que os estudos científicos no Brasil priorizam o paradigma docimológico clássico tradicional. Segundo o Coletivo de Autores (1992) no que diz respeito à Educação Física, destacam-se os autores que contribuem para as avaliações nessas perspectivas, que são: Matsudo (1982); Barbanti (1983); Kiss (1987); Amadio (1980); Araújo (1987); Castro (1979); Flegner (1976); Rodrigues (1986) e Teixeira (1984).

A segunda nota é para contrapor a revelação da avaliação seletiva, forma seletiva, que segundo os autores, excluem as pessoas, e a grande maioria da classe trabalhadora. Para essa questão indicam as referências de Souza (1986); Mediano e Ludke (1989); e Luckesi (1986).

Na terceira nota, a discussão gira em torno da avaliação partindo da concepção de um novo projeto histórico, oposto ao atual modelo. Os autores apresentam a referência de Luiz Carlos Freitas e o seu artigo *Projeto histórico: ciência pedagógica e Didática*, publicado na Revista *Educação e Sociedade*. O autor, em nota, destaca que o novo projeto histórico indica um novo modelo social, que transformará o atual modelo de sociedade.

A quarta nota se refere ao Projeto Político-pedagógico. Para essa questão, utilizou-se da referência da autora Selma Garrido Pimenta. Os autores entendem que o projeto corresponde a um texto coletivo e que materializa os currículos, planejamentos e planos de ensino, e que numa perspectiva de um novo projeto histórico esse projeto deve mobilizar as classes antagônicas.

A segunda referência trata dos estudos das tendências reprodutivistas. Esse assunto pode ser encontrado no livro *Prática da educação física no l- grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?*, publicado no ano de 1984, por Vera Lucia Costa. A quinta nota não foi encontrada no texto principal, apenas na área destinadas à nota:

Ver a respeito de análises de aulas de educação física, em uma perspectiva fenomenológica. Moreira, Wagner Wey. Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas, Editora da Unicamp, 1991. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.82)

A sexta nota e sua referência estão relacionadas à prática de uma avaliação que não priorize os testes e a seletividade, práticas criativas e reiterativas e para essa questão indicam a leitura de *Avaliação Participativa*, do autor Jacob Waiselfisz, publicado no ano de 1990.

A sétima e última nota diz respeito ao conceito de avaliação. Os autores entendem a partir do texto *Verificação ou avaliação: o que pratica a Escola*, do autor Carlos Cipriano Luckesi, publicado em 1990, que “O conceito deve ser entendido como uma categoria explicativa que ordena, compreende e expressa uma realidade empírica que tem múltiplas determinações” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.77). Para o processo avaliativo, na perspectiva dos autores, devem ser considerados as inúmeras determinações e não só aquilo que é aparente e sim, tudo aquilo que é possível reconhecer.

4.3 Considerações e análises das referências e notas bibliográficas

O texto escolar apresentou uma variedade de capítulos, discussões e confronto de perspectivas. No corpo textual fica evidente a preocupação dos autores em apresentar uma

forma de ensino da Educação Física que vai na contramão da tradicional, esportivista e técnica. Para essas questões deixam evidente a importância de autores da área da educação, psicologia, filosofia e sociologia.

De uma forma geral, os autores cumprem o que prometem, por ser um texto destinado ao magistério e cumprir com uma dupla ação: (1) teórico; e (2) metodológico. O texto escolar apresenta discussões complexas a partir das categorias do marxismo e de aprofundamentos nas suas questões, porém, as discussões poderiam ser mais aprofundadas, por exemplo, a discussão de Gramsci, no capítulo 1.

Em contrapartida, o texto escolar não pode ser considerado um manual didático porque não apresenta tarefas para professor e aluno, ilustrações, roteiros a serem seguidos e ainda que não apresente uma discussão teórica completa, os comentários têm como base autores relevantes e uma vasta quantidade de conceitos e categorias.

Porém, tem uma questão importante que pouco foi discutida no texto até o momento. A importância das notas bibliográficas e das referências. A partir desse ponto, podemos compreender melhor a perspectiva dos autores e os fundamentos da PCS. Indicamos que uns dos autores que dão base⁴⁰ teórica para a PCS são Saviani e Libâneo. No posfácio e na revisão de literatura falam sobre Paulo Freire, porém quando aprofundamos a análise nas referências e nas notas bibliográficas, Paulo Freire não é citado em nenhum momento.

Na área da educação, os autores, João Francisco Souza, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo são umas das referências mais citadas no texto. João Francisco Souza é utilizado no capítulo 1 para a discussão acerca da pedagogia, reflexão pedagógica e currículo. Saviani é utilizado para a discussão acerca dos conteúdos e da importância da transmissão e assimilação do conhecimento por parte do aluno. Libâneo é utilizado para discutir a questão dos conteúdos e de perspectiva de tendências pedagógicas.

No campo da Educação Física, indicamos que Valter Bracht, Lino Castellani, Paulo Ghiraldelli Júnior e João Paulo Subirá Medina são os autores mais citados nas notas bibliográficas. Entendemos que dos autores, Bracht e Lino eram o que estavam mais avançados em produções. Essa questão se confirma no capítulo 2 e 3, que se destacam pela história, tendências, perspectivas, conteúdos, programas de aulas, etc.

Embora esses autores tivessem grande produção acerca da Educação Física, destacamos a importância de Escobar, Taffarel, Varjal e Soares para o posicionamento da

⁴⁰ Nos capítulos anteriores apresentamos a perspectiva e tendência pedagógica de cada autor.

abordagem. Principalmente Escobar, como vimos em Tenório et al. (2015), com a contribuição do conceito da cultura corporal e as experiências pedagógicas em Pernambuco. Citamos o posicionamento epistemológico defendido por Taffarel, além da sua contribuição na discussão sobre a avaliação e no corpo do texto. Dessa forma, todos os autores são importantes para a produção do Coletivo de Autores (1992).

É importante ressaltar os autores clássicos utilizados no texto como Vigotski , Leontiev, Gramsci, Eric Hobsbawn, entre outros. Vigotski e Leontiev são a base para o entendimento dos ciclos de escolarização e de assuntos relacionados à consciência social. Gramsci e Hobsbawn são utilizados para as discussões acerca de classe social, ideologia e hegemonia.

Outro ponto que fica evidente e que se confirma no posfácio é sobre as escritas dos capítulos. Confirmamos que cada capítulo foi escrito, fundamentalmente, por um autor. Como afirmamos, o primeiro capítulo foi composto por Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal e Micheli Escobar. O capítulo 1 é um texto voltado para a educação e não para a Educação Física de maneira específica. No capítulo 2 e 3, Lino Castellani e Valter Bracht estiveram à frente, podemos confirmar mediante as notas bibliográficas e referências com indicações de artigos e publicações dos autores. Ainda há dúvidas sobre a autoria do capítulo 4, mas pela perspectiva e corte teórico crítico, Celi Taffarel é umas das autoras que apontamos como possibilidade para a sua escrita.

Para uma melhor análise, apresentaremos um quadro que expõe uma síntese de cada capítulo com as nossas primeiras impressões (quadro 16).

Quadro 16. Síntese das referências e discussões centrais dos capítulos do texto escolar do Coletivo de Autores (1992)

Capítulo 1	Referências	Discussão central
	Pimenta e Gonçalves (1990) Texto: Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.	A importância da construção coletiva para uma escola pública de qualidade pedagógica, democrática, universal, gratuita, obrigatória, laica e unitária. (p.13)
	Souza (1987) Texto: Uma pedagogia da revolução.	Interesses imediatos da classe trabalhadora (p.13).
	Souza (1987) Texto: Uma pedagogia da revolução	Pedagogia enquanto reflexão e teoria da educação que surge um interesse social e que pode atender a educação, sendo uma prática social. (p. 14).
	Souza (1987) Texto: Uma pedagogia da revolução	Elementos e fundamentos da reflexão pedagógica - diagnóstica, judicativa e teleológica. (p. 14).
	Ragan (1973) Texto: Currículo primário moderno	Conceituações tradicionais e conservadoras de currículo (p.14)
	Varjal (1991) Texto: Subsídios para o trabalho pedagógico no ciclo de organização de identificação dos dados da realidade * A referência está datada em 1990 e no texto encontra-se como 1991	Construção da teoria geral do currículo a partir de um entendimento histórico (p. 16)
	Saviani (1991) Texto: Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.	A importância de criar condições para a transmissão e assimilação do conhecimento para materializar o conjunto de atividades distribuídas no currículo. (p.18)
	Libâneo (1985) Texto: Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos	O trato do conhecimento e dos conteúdos e a sua emergência a partir de temas culturais. (p. 19)
	Libâneo (1985) Texto: Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos	A importância da assimilação do conhecimento por parte dos alunos e da sua significação enquanto conhecimento humano e social (p. 19)
	Saviani (1991)	A relevância dos conteúdos clássicos e contemporâneos (p. 20)

	Texto: Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.	
	Libâneo (1985) Texto: Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos	O saber escolar enquanto uma relação progressiva e contínua do saber sistematizado. (p.20)
	Varjal (1991) Texto: Subsídios para o trabalho pedagógico no ciclo de organização de identificação dos dados da realidade * A referência está datada em 1990 e no texto encontra-se como 1991	O ensino do conhecimento de forma espiralada (p.21)
Nota	Assunto	Referência
Nota 1 (p. 14)	Categorias: ideologia e hegemonia	GRAMSCI, António. Concepção dialética da história . 5.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984, 341 p. CURY, Carlos Jarral. Educação e contradição . São Paulo, Cortez/Editores Associados, 1985, 134 p.; FRETAG, Bárbara-Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, Editora Moraes, 1980, 142 p.
Nota 2 (p. 15)	Críticas aos estudos sobre currículo.	DOMINGUES, José Luiz. O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade . São Paulo, EDUC-PUC/SP, 1988, 282 p. GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação . Petrópolis, Vozes, 1986, 336 p. APPLE, Michael W. Educação e poder . Porto Alegre, Artes Médicas, 1989, 201 p.; PINAR. William F. "The reconceptualization of curriculum studies" . Journal of Curriculum Studies , 10(3): 205-214, 1978; MOREIRA, António Flavio B. Currículos e Programas no Brasil . Campinas, Papyrus, 1990, 232 p. SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo . São Paulo, 1988, mimeo. Cadernos CEDES na13. Currículos e programas . Como vê-los hoje? 4. ed Campinas (SP), 1991, 88 p.

Nota 3 (p. 16)	A esse respeito, ver:	PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública. Coordenação de Micheli Ortega Escobar. Recife, 1989, 36 p.
Nota 4 (p. 18)	Conceito de "dinâmica curricular"	VARJAL, Elizabeth. Para além da grade curricular. In: Revista Educação e Debate. SINTEPE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco), Ano 1, na 1, 1991.
Nota 5 (p. 19)	Relevância social dos conteúdos consultar:	LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.
Nota 6 (p. 22)	Nesse esforço destacam-se a fundamentação teórica e a sistematização dos ciclos.	Experiências das professoras Elizabeth Varjal e Micheli Ortega Escobar.
Nota 7 (p. 24)	Teoria sobre os ciclos.	DAVYDOV, V. V. Tipos de generalización en la enseñanza. Habana, Cuba, Editorial Pueblo e Educación, 1982, 489 p. LEONTIEV, Alexei N. Actividad, Conciencia Personalidad. Habana, Cuba, Editorial Pueblo y Educación, 1981, 249 p. VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1988, 168 p. VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1988. LIBÂNEO, José Carlos. Teoria dialética do conhecimento e processo de ensino (1990:429-434). In: Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: Estudo introdutório sobre pedagogia e didática. São Paulo, 1990, 506 p. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Nota 8 (p. 24)	Nota 8 - Conceitos em educação	DOMINGUES, José Lonz. Interesses científicos (1988:24-42). In: O cotidiano da escola de 1ª grau: o sonho e a realidade. São Paulo, EDUC-PUC/SP. 1988. Domingues tem como referência o trabalho de HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987, 367 p.
Nota 9 (p. 29)	Saber, saber escolar e conhecimento	SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991, 112 p.
Nota 10 (p. 30)	Palestra	Palestra proferida por Marilena Chauí em Recife, Pernambuco. 1991.
Capítulo 2	Referências	Discussão central

	Saviani (1987) Texto: Escola e democracia	Transmissão do conhecimento como tarefas essenciais para o processo de educação (p.38)
	Libâneo (1985) Texto: Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.	Exposta à ideia da tendência liberal não diretiva (p.39)
Notas bibliográficas	Assunto	Referência
Nota 1 (p. 33)	Denominação do termo Cultura Corporal.	PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. Contribuição ao debate ao currículo em educação física: uma proposta para a escola pública. Coordenação de Micheli Ortega P. Escobar. Recife, 1989. 36 p. BRACHT, Valter. Educação Física escolar: em busca da autonomia pedagógica. In: Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, Ano 1, n2 2, 1990.
Nota 2 (p. 51)*	Conflito de classe social e a contradição da produção de riqueza.	HOBSBAWN, Eric. A era das revoluções. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
Nota 3 (p. 35)	Higienismo como elemento da Educação Física.	SOARES, Carmen Lúcia. O pensamento médico higienista e a educação física no Brasil: 1850-1930. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.
Nota 4 (p. 36)	Momentos históricos da educação física escolar.	BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da legitimação pedagógica. apresentado no Congresso Mundial da AIESEP, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1991.
Nota 5 (p. 36)	Identidade da Educação Física escolar.	BRACHT, Valter. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. Revista da Fundação de Esporte e Turismo, 1(2): 12-19, 1989.
Nota 6 (p. 36)	Educação Física e o Estado Novo.	Anais do VI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.II, na 1, 1989, bem como: A Educação Física no Estado Novo: história e doutrina. Dissertação de mestrado, Brasília, UnB, 1982.
Nota 7 (p. 37)	Tendências da Educação Física e autores que também escrevem sobre a temática.	MEDINA, João Paulo Subirá. A Educação Física cuida do corpo... e "mente". Campinas, Papirus, 1983. GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação Física progressista. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo, Loyola, 1988.

		CASTELLANI FILHO, Uno. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, Papyrus, 1988. BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo, Editora Movimento, 1991; e BRACHT, Valter. Op. cit., 1991.
Nota 8 (p. 39)	Críticas ao movimento Esporte Para Todos.	CAVALCANTI, Katia Brandão. Esporte Para Todos: um discurso ideológico. São Paulo, IBRASA, 1984.
Capítulo 3	Referências	Discussão central
	Leontiev (1981) Actividad, conciencia, personalidad.	Conceitos produzidos pela consciência social – significações objetivas (p. 41)
Nota	Assunto	Referência
Nota 1 (p. 43)	Solução de situação problemas por pelos alunos.	Revista Nova Escola, out. 1988.
Nota 2 (p. 43)	Conteúdos da Educação Física.	GHIRALDELLI, Paulo. Educação física e Pedagogia: a questão dos conteúdos. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 11, nº 2, 1990. Notas para uma teoria dos conteúdos da Educação Física. Rio de Janeiro, 43 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. 1991. mimeo.
Nota 3 (p. 45)	Jogos e os objetivos.	VIGOTSKY, S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes. 1988.
Nota 4 (p. 48)	Treinamento esportivo	WEINECK, Jurgen. Manual de treinamento esportivo. 2. ed. São Paulo. Editora Manole, 1986 _____. Biologia do esporte. São Paulo, Editora Manole, 1991. MATVÉIEV, L. El proceso del entrenamiento deportivo. Argentina, Statium, 1977. _____. Fundamentos do treinamento desportivo. São Paulo, Mar-con/Editoriai Raduga, 1983.
Nota 5 (p. 50)	Lei do passe.	Nota destinada para relatar a atual situação da Lei do Passe no congresso nacional.
Nota 6 (p.50)	Discussão sobre o futebol.	CASTELLANI FILHO. Uno. O fenômeno cultural chamado futebol — uma proposta de estudo. Revista Artus, 8(15):1985. Universidade Gama Filho.

Nota 7 (p. 53)	Debate sobre capoeira	AREIAS. Almir das. O que é capoeira . 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1984. CASTELLANT FILHO, Uno. Educação física — Projeto de Diretrizes Gerais para o ensino de 2º grau. Núcleo Comum. MEC, 1988
Nota 8 (p. 54)	Rotulação do "sexismo".	DELAMONT. Sara. Os papéis sexuais e a escola . Lisboa, Horizonte. 1985. ROMERO, Elaine. Estereótipos masculinos e femininos em professores de educação física . Tese de doutorado. USP, 1990. CASTELLANT FILHO. L Ensaio sobre a mulher brasileira face a legislação da educação física e do esporte . Desporto e Lazer, VIU. dez 1982: 18-21 _____. Esporte e Mulher . Motivivencia. Ano I. nº 2, junho, 1989: 87-92 MEDINA. João Paulo Subirá. O brasileiro e seu corpo . Campinas, Papinis, 1990 CARDOSO. Fernando Luiz O gênero (papéis sexuais) e o movimento humano . Florianópolis, UDESC, 1991, mimeo.
Capítulo 4	Referência	Assunto
	Faria Júnior (1989) Texto: Produção científica em educação física: dissertações de mestrado	Avaliação e a limitação do conhecimento. (p. 68)
	(Waiselfisz, 1990) Texto: Avaliação Participativa	Práticas criativas e reiterativas e a avaliação participativa. (p. 74).

Nota	Assunto	Referência
Nota 1 (p. 68)	Conceito de docimologia.	Landsheere (1976); Noizet e Bonruol (1969); Guillaumin (1968); Matsudo (1982); Barbanti (1983); Kiss (1987). Amadio (1980); Araújo (1987); Castro (1979); Flegner (1976); Rodrigues (1986) e Teixeira (1984)
Nota 2 (p. 68)	Avaliação no interior da escola. Pesquisadores.	Souza (1986); Mediano e Ludke (1989) e Luckesi (1986)
Nota 3 (p. 71)	Projeto histórico de sociedade.	Freitas (1987)

Nota 4 (p. 71)	Projeto Político-Pedagógico	Pimenta (1990)
Nota 5 (p. não encontrada)		Moreira, Wagner Wey. Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas. Editora da Unicamp, 1991.
Nota 6 (p. 74)	Práticas produtivas criativas e reiterativas.	Waiselfisz, Jacob. Avaliação Participativa. In: IDÉIAS: A construção do projeto de ensino e a avaliação. Maria Cristina A. Da Cunha... (et alii); Maria Conceição Conholato, coordenadora. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, nº 8, 1990: (59-70).
Nota 7 (p. 77)	Discussão da categoria: conceito.	Luckesi. Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a Escola. In: IDÉIAS: A construção do projeto de ensino e a avaliação. Maria Cristina A. da Cunha... (et alii); Maria Conceição Conholato, coordenadora. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, n. 8. 1990: (71-80)

* Na 1º edição do texto escolar não encontramos a nota. Apenas na 2º edição.

Fonte: Coletivo de Autores (1992).

Elaboração: Insfran (2023)

A discussão e a identificação de como o texto escolar está situado dentro da OTD é necessária para entendermos a sua importância dentro do contexto escolar enquanto um instrumento didático necessário para a atuação docente do professor.

Dessa forma, afirmamos que o texto escolar está na transição entre esses dois instrumentos didáticos por ser um texto escolar que, num dado momento histórico foi revolucionário para área no que se referia ao marxismo e Educação Física, mas como todo processo que está incluso no movimento mesmo da sociedade do capital, sofre com as suas exigências e objetivações. Dado a importância desse texto, consideramos como uma importante e necessária produção para a Educação Física, que está presente até este início da segunda década do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objeto o texto escolar do autointitulado Coletivo de Autores, *Metodologia do Ensino de Educação Física*, abordando a sua estrutura enquanto instrumento de trabalho didático, o posicionamento dos autores pós-produção do texto, a sua utilização em trabalhos acadêmicos, entre outras questões relevantes.

Destacamos inicialmente que o referido texto escolar foi escolhido como objeto desta tese dada a sua importância para a Educação Física escolar: em que pese terem se passado 31 anos após a sua primeira edição, que ocorreu em 1992; em que pese o fato de ter sido escrito para o Curso de Habilitação para o Magistério, então pertencente ao 2º grau e ter sido pensado para professores que não seriam, em princípio, do campo da Educação Física; em que pese o Coletivo de Autores que o redigiu já ser formado por profissionais com distintas visões teórico-metodológicas acerca do trabalho didático em Educação Física, acerca da própria disciplina, etc., todas estas particularidades não impediram que o referido texto escolar seja citado como referência até o presente momento, ou seja, no início da terceira década do século XXI; tenha sido usado para pensar as Licenciaturas de Educação Física, anos a fora, principalmente a partir da organização da pedagogia crítico-superadora (PSC); e suscite o debate no campo marxista a respeito da Educação Física escolar, mesmo quando alguns de seus autores já não trabalhavam/trabalham com essa teoria.

Provam essa importância do texto escolar *Metodologia do Ensino de Educação Física* os trabalhos acadêmicos produzidos sobre o mesmo, que apresentam uma complexa discussão acerca do Coletivo de Autores (1992), e foram o tema do primeiro capítulo da tese. Nesse sentido, concordamos com os pesquisadores ao afirmarem: (1) importância da cultura corporal e dos ciclos de escolarização (2) relevância dos grupos de estudos LEPEL e o desenvolvimento de pesquisas acerca da PCS.

Destacamos que não predominou nos trabalhos abordados uma discussão acerca da superação do capitalismo, ainda que isso não desqualifique a influência do Coletivo de Autores (1992). O que predominou nas pesquisas acadêmicas é a discussão crítica do esporte e do caráter biológico da Educação Física. Essa questão é um consenso nas pesquisas acadêmicas.

A ciência da história é essencial para entendermos que a construção e a elaboração do texto escolar parte de processos econômicos, políticos e sociais. Apontamos como uma das primeiras considerações que o Coletivo de Autores (1992) é um instrumento de

trabalho didático que para ser analisado de forma íntegra e concreta deve ser compreendido a partir do momento histórico do modo de produção capitalista no Brasil e suas contradições, entre elas, aquelas que ocorriam na educação.

Afirmamos que o texto escolar é fruto de um movimento de professores que lutavam contra o avanço do capital e contra uma Educação Física alienada e técnica. Consideramos que no tempo histórico da construção do Coletivo de Autores (1992), em relação à Educação Física, eram recentes os estudos sobre a pedagogia, filosofia, sociologia, história, entre outras áreas das Ciências Humanas. A discussão aponta que área da saúde e da biologia eram predominantes na Educação Física, com trabalhos e pesquisas científicas mais desenvolvidos.

É preciso considerar que embora os estudos, em termos das Ciências Humanas, tivessem um aumento relevante, na Educação Física ainda predominam os estudos biológicos e da saúde. Mediante esse quadro, ressaltamos a importância do Coletivo de Autores (1992) e de outros estudos como, por exemplo, a pedagogia crítica-emancipatória e a Educação Física humanista para a introdução e contribuição dos conhecimentos históricos, sociais, filosóficos, sociológicos, entres outros, para a área.

Consideramos que o texto escolar do Coletivo de Autores (1992) corresponde a produção que mais impactou em termos de teoria marxista para a Educação Física. É importante destacar os limites do texto e compreendê-los a partir do momento histórico em que foi escrito. Uma das características do texto é a sua *não* neutralidade política. Partimos do pressuposto que para aplicar a PCS, é preciso romper com essa neutralidade, historicamente presente na formação superior da Educação Física.

Entendemos que há dois movimentos renovadores na Educação Física, o movimento renovador conservador e o progressista. Sobre o conservador, consideramos que é indicado pelas novas pesquisas científicas, nos anos de 1970, que estão alinhadas às perspectivas até então hegemônicas na Educação Física, biologia e saúde. O movimento renovador progressista é marcado pela abertura política e da democracia brasileira, e visava romper com as estruturas conservadoras, biológicas, apresentando um pensamento a partir da área sociocultural, entres elas as abordagens teóricas destacadas no segundo capítulo. Reconhecemos que o Coletivo de Autores é consequência do movimento renovador progressista da Educação Física e se destaca pela sua publicação, que surge para romper com esse movimento de esporte de alto rendimento.

Sobre a proposta dos autores, a PCS, fica evidente o debate crítico exposto no texto escolar e o corte epistemológico definido. O Coletivo de Autores (1992) apresentou

ao leitor uma proposta baseada no materialismo histórico e nos fundamentos do marxismo. Tal proposta surge de uma necessidade histórica, decorrente de uma crise política no Brasil, com o intuito de superar uma Educação Física conservadora.

Os autores escrevem de forma direta a intencionalidade do texto escolar e a proposta do projeto de sociedade. Algumas categorias e questões do método estão expostos no texto como: classe social, hegemonia, trabalho, mercado de trabalho e fetichismo, por um lado; antagonismos, abstração, alienação, dialética, por outro. A partir da proposta do marxismo, esses elementos são fundamentais para o entendimento do modo de produção e as contradições do capitalismo.

No entanto, embora o texto apresente na página 13 uma pequena menção a Gramsci, no seu corpo denso não sistematiza referências diretas à teoria marxista e nem nas referências teóricas. Essa questão pode ser um problema para os leitores se aprofundarem nas questões epistemológicas do texto escolar.

O texto discute a partir de um projeto de mundo, apresenta diversas vezes a necessidade de compreender as contradições da sociedade capitalista, entre outras questões propostas pelo marxismo. Embora os autores não declarem que a proposta é fundamentada em Marx, isso está implícito, indicamos a importância dessa referência para que os leitores, leigos, possam se situar e se aprofundar sobre a teoria.

No terceiro capítulo, afirmamos que o texto não pode ser considerado um compêndio, muito menos um manual didático. Consideramos que o texto do Coletivo de Autores está na transição entre esses dois instrumentos didáticos, por ser um texto escolar que contém uma discussão bem avançada para a área, se considerarmos o momento histórico, mas, em contrapartida, apresenta um aprofundamento básico em questões clássicas do marxismo ou de assuntos relacionados à psicologia, com pequenas citações de autores como Gramsci e Leontiev, respectivamente.

Embora o texto tivesse como objetivo atender os professores do magistério de 1º grau, indicamos a necessidade de aprofundamentos nas principais questões teóricas levantadas pelos autores, inclusive a discussão de classe social, projeto histórico-social, contradições, entre outras questões expostas no texto. Esse debate é fundamental para a sustentação da epistemologia levantada no texto escolar.

Independente do momento histórico e da condição da escrita dos autores, essa simplificação e objetividade do conhecimento é uma condição histórica da escola moderna pensada por Comenius. Por ser um texto escolar destinado para o magistério, os autores simplificaram o texto para objetivar a leitura dos professores. Afirmamos a partir

da OTD os efeitos dos manuais didáticos, pois quando o leitor se apropria de uma discussão sem uma referência direta ou com textos superficiais, abre-se o espaço para o senso comum e o ecletismo teórico. Nesse sentido, o debate de Marx e o esforço intelectual dos autores pode, em muitos momentos, com os leitores leigos, cair num discurso equivocado e ser interpretado de forma errada.

Essa questão é importante para sustentar aquilo que defendemos, em termos da OTD, pois ainda que a formação histórica da Educação Física, nos anos de 1980 e 1990, seja básica, em termos de teoria da sociologia, filosofia, histórica e pedagogia, os instrumentos de trabalho didático, presentes na área, independentemente do nível de formação, 2º grau ou superior, devem conter a maior objetividade e simplificação do conhecimento para a sua utilização.

Em contrapartida, diferente do manual didático, o texto escolar do Coletivo não condiciona passo a passo um roteiro de aula. Afirmamos que um professor com pouca formação não conseguirá dar aula e desenvolver a perspectiva crítica da PCS e, por outro lado, aquele que tem uma formação com mais teoria precisa buscar outras referências para completar a discussão dos autores para desenvolver de forma íntegra a PCS.

O Coletivo de Autores (1992) não pode ser considerado um manual didático pois também não tem características desse instrumento de trabalho didático, como: roteiros, figuras ilustrativas, caderno do aluno e professor, entre outros. As discussões clássicas, ainda que sejam sintéticas, estão presentes no corpo no texto, nas notas e nas referências.

Afirmamos que o Coletivo de Autores é um texto escolar que aborda importantes questões acerca da Educação Física, como: história, currículo, projeto pedagógico, conteúdos, avaliação, entre outros. Nesse sentido, consideramos que a sua forma, em termos de números de páginas e estrutura teórica, também é reduzida mediante as exigências editoriais.

É preciso considerar que se todos os assuntos fossem discutidos de forma íntegra, o texto escolar seria aproximado de um compêndio e haveria uma possibilidade de não ser vendido e ter alcançado a proporção e relevância que alcançou. Tomamos essa questão partindo da simplificação do conhecimento, condição da escola moderna e do seu desenvolvimento a partir do desenvolvimento do capital.

A simplificação do conhecimento não pode ser considerada pela condição teórica dos autores, mas sim como uma das condições de um mercado editorial que atende as necessidades de um sistema que preza o lucro acima das relações humanas e dos elementos culturais e sociais, entre elas, a educação. Indicamos a necessidade de

aprofundamento teóricos em questões como: (1) os ciclos de escolarização, baseados em Leontiev, Vigotski e na psicologia histórico-cultural; (2) a discussão sobre cultura corporal; (3) a expressão corporal como linguagem; (4) as contribuições de Saviani para o momento metodológico.

Consideramos que o texto escolar está na transição desses dois instrumentos didáticos por ser um livro que dado momento histórico foi revolucionário para área no que se trata do marxismo e Educação Física, mas como todo processo que está incluso no capital, sofre com as suas exigências e objetivações. Dessa forma, com os argumentos anteriormente expostos, consideramos comprovada nossa tese.

Como apontamentos finais, afirmamos a importância do Coletivo de Autores para um trabalho que procura romper com o pensamento ideológico burguês, o tecnicismo e o biologicismo como forma predominante. O texto escolar do Coletivo de Autores tem uma presença marcante na resistência aos esportes de alto rendimento enquanto um fenômeno social que, pelos movimentos humanos, prioriza as técnicas e atende as demandas do capitalismo e que, de fato, se torna uma prática alienante.

O texto escolar, ainda que tenha seus limites, apresenta uma discussão que contempla todos os pontos para o confronto com a Educação Física predominantemente biológica.

Concluindo, consideramos que a formação dos professores de Educação Física era recente nos anos 1980/1990 e que muitos professores que atuavam na educação superior, no tempo histórico da produção do Coletivo de Autores, eram apenas especialistas, sem o mestrado e o doutorado. Dessa forma, afirmamos que essa condição é relevante para o texto escolar ser utilizado também na educação superior, pela condição da falta de livros teóricos sobre a perspectiva do Coletivo.

A partir dessa questão, afirmamos sobre o nível de conhecimento dos professores que atuavam no magistério e como o livro foi utilizado nos ambientes escolares nas décadas de 1980 e 1990. Dessa forma, questionamos, os professores desse nível de ensino eram especialistas ou licenciados em Educação Física? Há um ecletismo teórico na proposta? Essas são umas das possíveis questões que outras pesquisas poderão responder.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande, MS: Uniderp, 2003.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005b.
- ALVES, Gilberto Luiz. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. *In*: BRITO, Sílvia Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs). **A Organização do Trabalho Didático na História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. p.
- ALVES, Gilberto Luiz. Textos escolares do ensino secundário no Brasil: da época jesuítica aos nossos dias. *In*: Gilberto Luiz Alves (org.). **Textos escolares no Brasil: clássicos e manuais didáticos**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 5-60.
- ALVES, Gilberto Luiz; Centeno, Carla Villamaina. Compêndios de história do Brasil no colégio Pedro II: Império e primeira metade do século XX. *In*: Gilberto Luiz Alves, (org.). **Textos escolares no Brasil: clássicos e manuais didáticos**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 61-113.
- ALVES, Renato Sebastião. **Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões sobre uma necessária reaproximação**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília. 2019.
- ALLUÉ, Josep M. **Jogos para Todo o Ano – primavera, verão, outono e inverno**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2002.
- AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. **Esporte, Ensino e Educação Física**. *In*: MALINA, A. & CESÁRIO, S. **Esporte: fator de integração e inclusão social?** Campo Grande: UFMS, 2009.
- AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. **Fundamentos da teoria curricular para (re) formulação de projetos pedagógicos em Educação Física**. Campo grande: UFMS, 2017.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2011.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, Mauro. Cultura corporal e cultura esportiva. **Revista. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 44-51, jul./dez. 1993.
- BISPO, Nívia de Moraes. **Crítica à concepção de desenvolvimento na metodologia de ensino de Educação Física (Coletivo de Autores)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

- BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, v. 6, n. 12.
- BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? *In*: SOUZA JUNIOR, M. **Educação Física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRACHT, V. Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 53-63, 2000.
- BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física/VEM**, Maringá, v. 1, n. 3, p. 38-43, 1989.
- BRACHT, Valter. Um pouco de história para fazer história: 20 anos de CBCE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 1998.
- BRITO, Silvia Helena Andrade de. O ensino de sociologia no colégio Dom Pedro II e os compêndios produzidos por Carlos Miguel Delgado de Carvalho: 1931 – 1939. *In*: ALVES, Gilberto Luiz (org.). **Textos escolares no Brasil: clássicos e manuais didáticos**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 115-165.
- BRITO, Silvia Helena Andrade de. [et al.] (orgs.) **A Organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010. 205 p.
- BRITO, Silvia Helena Andrade de. Reconstituindo as teias da relação entre o universal e o singular. **Revista de História**, Campo Grande, MS, v. 1, n. 1, p. 229-235, jan./jun. 2009.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- CAUPER, Dayse Alisson Camara. **O ensino do esporte Orientação na escola: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico superadora**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, 2018.
- CENTENO, Carla Villamaina. **Educação e fronteira com o Paraguai: na historiografia Mato-grossense (1870-1950)**. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.
- CENTENO, Carla Villamaina. O conhecimento histórico vulgarizado: A “ditadura” do manual didático. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 9, n. 33, 2009.
- CENTENO, Carla Villamaina. O compêndio História do Brasil – curso superior de João Ribeiro: análise sob a perspectiva da organização do trabalho didático. **Acta Scientiarum. Education [online]**, v. 35, n.2, p. 169-178, 2013.
- CENTENO, Carla Villamaina. O manual didático Projeto Araribá História no município de Campo Grande- MS. **Revista HISTEDBR On-line**, v. especial, p. 20-35, 2010.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

- COMENIO, Johannis Amos. **Didactica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- COSTA, Carine Ferreira. **O livro didático público de Educação Física para o ensino médio do estado do Paraná**: uma proposta marxista? Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- COSTA, Tiago Quaresma. **O Ensino dos Esportes e a Racionalidade Técnica na Contemporaneidade**: Possibilidades e Limites. Dissertação (Mestrado em Tecnologia para o Desenvolvimento Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social, Rio de Janeiro, 2018.
- CUNHA, Niágara Vieira Soares. **A Gênese e as bases teórico-filosóficas que influenciaram na construção do conceito de cultura corporal pelo Coletivo de autores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2013.
- DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física Escolar: Influências, Tendências, Dificuldades e Possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), p. 5-25, 2001/10.
- DARIDO, S. C.; SOUZA JR, O. de. **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papyrus, 2007.
- DUARTE, Zuleyka da Silva. **Contribuições da educação física para a formação humana omnilateral**: uma abordagem com base na filosofia social marxiana. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pelotas, 2017.
- FERREIRA, Elizangela Fernandes. **Habilidades Sociais e deficiência intelectual**: influência de um programa de Educação Física baseado na cultura corporal. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- FERREIRA NETO, A. (org.). **Leituras da natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FINOCCHIO, José Luiz. **A inserção da Educação Física/Gymnastica no Ensino Secundário – Imperial Collegio de Pedro II (1837-1889)** Campo Grande, MS: UFMS, 2013.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: Teoria e Prática da Educação Física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREITAS, Francisco Mauri de Carvalho. **A Miséria da Educação física**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção de conhecimento. **Revista Motrivivência**, v. 25, n. 40, p. 192-206, jun. 2013.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo, Loyola, 1988.

HIGGINS, Arthur. **Compendio de Gymnastica e Jogos Escolares**. Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Commercio, 1896.

HIGGINS, Arthur. **Manual de Gymnastica Hygienica**. Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Commercio, 1902.

INSFRAN, Felipe Francisco; AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto. Formação Docente e a Especialização do Professor. *In*: MALINA, A. Azevedo, A. (orgs.) **Formação profissional e formação humana em Educação Física: apontamentos Críticos**. Campo Grande – MS. Ed. UFMS, 2017.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividade, conciencia, personalidade**. Habana: Pueblo y Educación, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUNZ, Elenor. As dimensões inumanas do esporte de rendimento. [**Movimento**, v. 1, n. 1, p. 10–19, 1994. DOI: 10.22456/1982-8918.2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2004>. Acesso em: 17 abr. 2023.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LE BOULCH, Jean. **Introdução à Psicocinética**. Lisboa: Semente, 1978.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985.

LIMA, Wanderson Pereira. **Abordagem crítico-superadora: pesquisa bibliográfica em periódicos da área da Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiânia, 2019.

LORENZINI, Ana Rita. **Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MACHADO, Aline Gomes e BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. Educação Física escolar, corpo e linguagem: reflexões epistemológicas no contexto brasileiro. **Conexões**, Campinas, v. 19, n. 21, 2021.

MALINA et. al. **Matriz metodológica crítica para o ensino do esporte**. Campo Grande, MS: Ed UFMS. 2017.

MALINA, André. **Limites e possibilidade ou o Máximo de Consciência possível – A educação física nos anos 1980 – (Tese de Doutorado)**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho 2005.

MALINA, André. O Esporte como um bem da humanidade e o modo de produção capitalista. *In*: MALINA, A.; CESÁRIO, S. **Esporte fator de integração e inclusão social?** Campo grande: UFMS, 2009.

- MALINA, André. **Gramsci e a questão dos intelectuais**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.
- MARINHO, Vitor. **Consenso e conflito, educação física brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape. 2005.
- MARINHO, Vitor. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. 1985.
- MARINHO, Vitor. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.
- MARX, Karl. **O capital, Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Círculo do Livro. v. 1, t. 1.
- MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e "mente"**. 24. ed. Campinas - SP: Papyrus, 1983.
- MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo, Boitempo, 2003.
- MIANUTTI, João. A evolução biológica em textos escolares de história natural usados no Colégio Pedro II. *In*: Gilberto Luiz Alves (org.). **Textos escolares no Brasil: clássicos e manuais didáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 167-185.
- NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Uma Educação Física Histórico-Cultural (?) Os significados das atividades da cultura corporal como uma problemática geral de pesquisa para a área. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG, v.2, n.2, p.339-363, maio/ago. 2018.
- NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, abr./jun. 2017.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama (São Paulo. Online)**, [S. l.], v. 3, n. 3, 2007. DOI: 10.11606/issn.1808-0820.cali.2007.66201. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/66201>. Acesso em: 12 set. 2023.
- NUNES, Natália Macedo. **A pedagogia crítico-superadora e o esporte escolar: um estudo sobre a proposta curricular da Educação Física do centro de ensino e pesquisa aplicada à educação da Universidade Federal de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- OLIVEIRA, Murilo Morais de. **O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- PARAISO, Cristina Souza. **O trato com o conhecimento da ginástica na escola: contribuições para uma proposta pedagógica pautada na abordagem crítico-superadora da educação física**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

PARAISO, Cristina Souza; CRUZ, Amália Catharina Santos. Prática Pedagógica da Educação física na Escola: Contradições e Possibilidades. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA E ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 3. Caderno de Resumos...* Salvador: 2009.

PONTY-MERLEAU, Maurice. **Conversas. 1948.** Organização e Notas de Stéphanie Ménasé; Tradução Fabio Landa; Eva Landa: revisão da tradução Marina Appenzeller. - São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIGOTTI, Ubirajara Luis. **O voleibol em uma proposição didático-pedagógica histórico-cultural e crítico-superadora.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.

ROWLOAD, Thomas W. **Fisiologia do Exercício na Criança.** 2. ed. São Paulo: Manole, 2008.

ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Iara Augusta da. A conformação do mercado editorial brasileiro a partir das últimas décadas do século XX e anos iniciais do século XXI: o caso do Grupo Abril. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 60, p. 78–94, 2015.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640549>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: rimeira aproximações.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. *In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (orgs). Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos.* 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia. Edição Comemorativa.** Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, H. R., & HERMIDA, J. F. Os métodos de investigação e exposição em Marx e a pesquisa no campo educacional. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 3, p. 177–195, 2021.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TONET, Ivo. **Método científico.** 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

SILVA, Efrain Maciel. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da educação física brasileira.** Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, 2013.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio *et. al.* Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/D5pYMHWxd9kkXTKfMjkg7R/?format=pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos. **Organização curricular dos saberes escolares da Educação Física: nexos e relações com a perspectiva crítico-superadora**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos *et. al.* Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte da Secretaria de Educação, Governo do Estado de Pernambuco, Recife. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 37, n. 3, p.280-288, 2015.

TEIXEIRA, David Romão. **Educação Física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

TAFFAREL, Celi; ESCOBAR, Micheli. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. **Boletim Germinal**, v. 9, n. 11, 2009. s/p.

TAFFAREL, Celi. **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE – 20 anos: o caráter revolucionário de uma instituição científica. Isto é possível?** **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Número especial, p. 39-49, 1998. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/802/474>. Acesso em: 15 ago. 2023.

TAFFAREL, Celi; MORSCHBACHER, Marcia. Crítica a teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. **Revista Corpus et Scientia**, v. 9, n. 1, p. 45-64, Rio de Janeiro. jan. 2013.

TAFFAREL, Celi; TEIXEIRA, Davi Romão; D’AGOSTINI, Adriana. Cultura corporal e território: uma contribuição ao debate sobre e conceptualização curricular. **Revista Motrivivência**, v. 17, n. 25, p. 17-35, dez. 2005.

VALLADÃO, Rafael. Da pré-história à regulamentação: breve ensaio sobre a história da Educação Física. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 13, n. 129, feb. 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd129/a-regulamentacao-ensaio-sobre-a-historia-da-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 11 jan. 2023.

VARJAL, Elizabeth. Para além da grade curricular. **Revista Educação e Debate**, SINTEPE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco), v. 1, n. 1, 1991.

ZANELA, Jennifer Aline. **Concepção de desenvolvimento humano em pedagogias do consenso da Educação Física: Uma análise à luz da Psicologia histórico-cultural**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Araraquara, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153781/zanela_ja_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 15 jan. 2023.