

Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE

Volume 5

Educação física escolar

Fabiano Bossle
Pedro Athayde
Larissa Lara
Organizadores

SÉRIE
CBCE
40 ANOS


edufnr

Ciências do Esporte, Educação Física
e Produção do Conhecimento
em 40 Anos de CBCE

**Reitor**

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Diretoria Administrativa da EDUFRN

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana (Diretor)

Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)

Bruno Francisco Xavier (Secretário)

Conselho Editorial

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana (Presidente)

Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

Adriana Rosa Carvalho

Anna Cecília Queiroz de Medeiros

Cândida de Souza

Fabrcio Germano Alves

Francisco Dutra de Macedo Filho

Gilberto Corso

Grinaura Medeiros de Moraes

José Flávio Vidal Coutinho

Josenildo Soares Bezerra

Kamyla Álvares Pinto

Leandro Ibiapina Bevilaqua

Lucélio Dantas de Aquino

Luciene da Silva Santos

Marcelo da Silva Amorim

Marcelo de Sousa da Silva

Márcia Maria de Cruz Castro

Marta Maria de Araújo

Roberval Edson Pinheiro de Lima

Sibele Berenice Castella Pergher

Tercia Maria Souza de Moura Marques

Tiago de Quadros Maia Carvalho

Editoração

Helton Rubiano de Macedo

Revisão

Caule de Papiro

(Ricardo Alexandre de Andrade Macedo -

Joyce Urbano Rodrigues)

Diagramação

Caule de Papiro

(Rejane Andréa Matias Alvares Bay)

Capa

Unijui (Alexandre Sadi Dallepiane) e

Caule de Papiro

Fabiano Bossle
Pedro Athayde
Larissa Lara
Organizadores

Ciências do Esporte, Educação Física
e Produção do Conhecimento
em 40 Anos de CBCE

Volume 5

Educação física escolar



Natal, 2020

Projeto da Direção Nacional do CBCE

Gestões 2017 a 2019 e 2019 a 2021

Vicente Molina Neto – Presidente
Pedro Fernando Avalone Athayde – Diretor de GTTs/Vice-Presidente
Larissa Lara – Diretora Científica
Romilson Augusto dos Santos – Diretor das Secretarias Regionais
Elisandro Schultz Wittizorecki – Diretor Administrativo
Victor Julierme da Conceição – Diretor Financeiro

Gestão 2017 a 2019

Mauro Myskiw – Vice-Presidente
Allyson Carvalho de Araújo – Diretor de Comunicação

Gestão 2019 a 2021

Christiane Garcia Macedo – Diretora de GTTs
Silvan Menezes dos Santos – Diretor de Comunicação

Editores da Coleção

Larissa Lara
Pedro Fernando Avalone Athayde

Coordenadoria de Processos Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Educação física escolar [recurso eletrônico] / organizadores Fabiano Bossle, Pedro Athayde, Larissa Lara. – Natal, RN : EDUFRN, 2020.
162 p. : il., PDF ; 1,03 MB. – (Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE ; 5)

Modo de acesso: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/1/6222>
ISBN 978-65-5569-030-9

1. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. 2. Educação física – Brasil. 2. Esportes – Brasil. I. Bossle, Fabiano. II. Athayde, Pedro. III. Lara, Larissa

RN/UF/BCZM

2020/13

CDD 796.0981

CDU 796(81)

Elaborado por Gersonide de Souza Venceslau – CRB-15/311

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil
e-mail: contato@editora.ufrn.br | www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 3342 2221

Sumário

Apresentação.....	7
<i>Fabiano Bossle</i>	
Capítulo 1	
Experiências no GTT Escola: da criação à consolidação.....	11
<i>Tarcísio Mauro Vago</i>	
<i>José Ângelo Gariglio</i>	
<i>Admir Soares de Almeida Júnior</i>	
Capítulo 2	
As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física.....	25
<i>Marcos Garcia Neira</i>	
<i>Mário Luiz Ferrari Nunes</i>	
Capítulo 3	
A escola como tema de estudo e o GTT Escola.....	45
<i>Dinah Vasconcellos Terra</i>	
<i>Gislene Alves do Amaral</i>	
<i>Marina Ferreira de Souza Antunes</i>	
Capítulo 4	
Organização dos saberes escolares na educação física à luz da perspectiva crítico-superadora.....	57
<i>Kadja Michele Ramos Tenório</i>	
<i>Andrea Carla de Paiva</i>	
<i>Ana Rita Lorenzini</i>	
<i>Livia Tenorio Brasileiro</i>	
<i>Marcílio Souza Júnior</i>	
Capítulo 5	
A categoria atividade como fundamento da cultura corporal: contribuições para o ensino da educação física.....	77
<i>Luciana Pedrosa Marcassa</i>	
<i>Carolina Picchetti Nascimento</i>	

Capítulo 6

A produção de conhecimento acerca de jogo e brincadeira nos Cadernos de Formação e na RBCE.....91

Elaine Prodócimo

Capítulo 7

A produção de saberes na escola... e o que o CBCE tem a ver com isso?....107

Diego Luz Moura

Capítulo 8

Educação física escolar: da atratividade da prática descompromissada à atratividade da prática formativa.....119

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Vânia de Fátima Matias de Souza

Capítulo 9

A produção em educação física escolar publicada nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (1979 a 2017).....131

Raquel Aline Pereira de Souza

Dayse Alisson Camara Cauper

Aneleyce Teodoro Rodrigues

Wilson Alviano Junior

Sobre os Autores.....151

Sobre os Organizadores.....159

Apresentação

A obra ‘Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)’ é uma produção que se notabiliza pela qualidade dos temas, debates e ideias apresentadas em suas páginas. Sobretudo, concretiza-se como possibilidade de encontros, em um sentido que emana de um pensar crítico, dialógico, entre autoras e autores que se posicionam em uma história de 40 anos da instituição científica.

Entendendo que “não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 1987, p. 77), ou seja, comprometida com o processo no qual ação e reflexão estão dialeticamente constituídas para a humanização, o Grupo de Trabalho Temático Escola organizou esta obra. A aproximação entre a prática social que defendemos como uma educação física escolar prescinde da determinação humanizadora de um conhecimento científico transformador da sociedade que queremos construir e suleador dos esforços de autoras e autores que aqui se inscrevem.

Em um primeiro movimento de organização, convidamos os coordenadores do GTT Escola do CBCE, de 1997 até 2016, para a escrita de um capítulo. Alguns deles estão aqui, nos textos apresentados, representando o trabalho realizado com muita dedicação e carinho pelos colegas que assumiram os comitês científicos ao longo desses anos. O livro é encontro da palavra e dos percursos históricos de autoras e autores que militam pelo fortalecimento de um colegiado de professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores que resistem em fazer pesquisa científica no Brasil em tempos de ataques, desmanches e opressão aos que se autorizam dizer a sua palavra, como um testemunho de suas – nossas – convicções político-filosóficas.

Assim, o Volume 5 – Educação física escolar – que apresentamos inicia-se com o texto de Tarcisio Mauro Vago, José Ângelo Garíglío e Admir Soares de Almeida Júnior, intitulado ‘Experiências no GTT Escola: da criação à consolidação’. O presente capítulo descreve e analisa o percurso e a trajetória de criação, desenvolvimento e consolidação do GTT Escola, tendo como referência as experiências de inserção e participação dos autores, em momentos distintos, na coordenação ou na composição do comitê científico. Tarcisio, José Ângelo e Admir buscam contribuir com o processo de reconhecimento do GTT Escola como uma instância de produção e divulgação do conhecimento relacionado à educação física escolar, tanto

para pesquisadores/as que vêm há anos participando e colaborando com o GTT quanto para as novas gerações que podem conhecer um pouco da sua trajetória e história.

Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes, no capítulo intitulado 'As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da educação física', lembram a intensa e extensa transformação cultural pela qual estamos passando desde o segundo pós-guerra. Os autores entendem que a geração *baby boomer*, o movimento feminista, o ativismo negro, o maio de 1968, a revolução das drogas, as gerações X e Y, as lutas por direitos e, mais recentemente, o aumento da violência identitária gerada pelas investidas conservadoras e a hegemonia da arte de governar do neoliberalismo têm abalado as formas de pensar e fazer a vida. Nesse cenário, em que a única certeza é o aumento da miséria política e social, emergem, segundo eles, as teorias pós-críticas em educação e, a partir delas, o currículo cultural da educação física. Os autores almejam contribuir para a produção de outras formas de explicar e agir a fim de superar as condições que colonizam desejos e imobilizam ações, bem como transgredir os limites impostos e fomentar outras possibilidades de existência.

Em 'A escola como tema de estudo e o GTT Escola', Dinah Vasconcellos Terra, Gislene Alves do Amaral e Marina Ferreira de Souza Antunes apresentam o tema da produção no GTT Escola, o que inclui as relações com a pós-graduação e o binômio escola/educação física. Nesse percurso, as autoras apresentam a produção no GTT Escola, refletem acerca da relação entre escola, conhecimento e cultura e tratam da comunidade científica e da pesquisa da/na escola. As pesquisadoras ressaltam o aumento significativo do número de trabalhos apresentados no GTT Escola, o grande número de experiências docentes relatadas, ao mesmo tempo que identificam lacunas relacionadas ao debate crítico, o que inclui equívocos ou contradições quanto às matrizes filosóficas e científicas. Tais apontamentos realizados pelas autoras dialogam não apenas com o que elas encontraram na produção do GTT Escola, mas também com suas próprias produções no interior desse GT e com outras preocupações tomadas como fundantes desse debate.

O capítulo 'Organização dos saberes escolares na educação física à luz da perspectiva crítico-superadora' é de autoria de Kadja Michele Ramos Tenório, Andrea Carla de Paiva, Ana Rita Lorenzini, Lívia Tenorio Brasileiro e Marcílio Souza Júnior. Os autores entendem que a educação física, à luz da perspectiva crítico-superadora e com base na pedagogia histórico-crítica, tem fundamentado o trabalho pedagógico de professores de educação física no Brasil. Eles reconhecem as críticas acerca do hiato entre teorias e práticas

curriculares, assim como limitações que envolvem planejamento e sistematização de seu ensino. Ao fazerem isso, os autores se dispõem a refletir acerca de uma proposição de organização dos saberes escolares a partir dessa perspectiva, colaborando para o exercício da disposição dos conhecimentos no tempo-espaço escolar, como saberes específicos do campo acadêmico.

No capítulo intitulado 'A Categoria atividade como fundamento da cultura corporal: contribuições para o ensino da educação física', Luciana Pedrosa Marcassa e Carolina Picchetti Nascimento discutem alguns desdobramentos pedagógicos e políticos para a educação física escolar. Assumindo a perspectiva crítico-superadora como referência para o debate, as autoras almejam retomar e ampliar os diálogos estabelecidos na área em torno da expressão 'cultura corporal', sistematizando alguns saldos e desafios pedagógicos que a adoção desse termo traz para a prática pedagógica da educação física.

'A produção de conhecimento acerca de jogo e brincadeira nos Cadernos de Formação e na RBCE', de Elaine Prodócimo, apresenta um levantamento acerca da temática jogo no contexto da educação física escolar na Revista Brasileira de Ciências do Esporte e nos Cadernos de Formação, nos últimos dez anos. O texto aponta que o jogo tem presença variada nessa produção, sendo ora visto com um fim em si mesmo, ora percebido em seu caráter utilitário, sendo muitas vezes negligenciado por sua dimensão 'não-séria' e não produtiva.

'A produção de saberes na escola... e o que o CBCE tem a ver com isso?', de Diego Luz Moura, reflete acerca da relação das instituições acadêmicas com a produção do conhecimento desenvolvida nas escolas. Para tanto, o autor discute a produção de saberes acerca do ensino da educação física escolar e, na sequência, propõe relações de parceria entre universidade e escola. Moura entende ser imperativo no campo da educação física escolar uma lógica acadêmica que aguarda teorias e teóricos para pautar o que os professores devem fazer em suas aulas no contexto escolar. Para ele, essa lógica pode ser mudada com a valorização dos saberes do campo profissional, o que requer uma relação mais horizontal entre os professores e pesquisadores de modo a dar visibilidade aos primeiros. O autor conclui que a pesquisa colaborativa seja uma forma de aproximação dos pesquisadores da universidade com os professores da escola, possibilitando a coconstrução de um objeto de conhecimento que se aproxime da educação física real e concreta presente no sistema escolar.

O capítulo 'Educação física escolar: da atratividade da prática descompromissada à atratividade da prática formativa', de Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira e Vânia de Fátima Matias de Souza, apresenta reflexões

acerca da realidade da educação física na educação básica, trazendo apontamentos sobre a relevância da organização, da sistematização e da verticalização dos conhecimentos de forma a promover a transposição dos saberes pedagógicos para além dos muros escolares.

Por fim, ‘A produção em educação física escolar publicada nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (1979 a 2017)’, de Raquel Aline Pereira de Souza, Dayse Alisson Camara Cauper, Aneleyce Teodoro Rodrigues e Wilson Alviano Junior, apresenta o levantamento quantitativo da produção geral do GTT Escola ao longo das 20 edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, entre os anos de 1979 e 2017, bem como discute as tendências em relação às questões presentes nos trabalhos sobre a referida temática, dentro e fora do referido GTT. Para tanto, o autor retoma aspectos históricos e contextuais de Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs), acrescidos de trabalhos desenvolvidos com a temática escolar, por região. O autor avalia que a produção acadêmica do GTT Escola aumentou muito a cada edição do CONBRACE, ao longo dos 40 anos de história, assim como sofreu transformações a partir do afastamento de determinados objetos, da ampliação de perspectivas e da inserção de debates e temáticas que passaram a ser fortalecidas no interior desse GTT.

Nós, organizadores desse livro, esperamos que a leitura dos textos aqui apresentados, e das palavras neles contidas, provoquem o leitor tanto quanto nos sentimos provocados por parte das problematizações propostas. O desafio que se coloca a nós está na assunção das posições assumidas pelas autoras e autores ao reconhecermos que nos orientamos por uma perspectiva suleadora de educação física escolar – plural, democrática e radicalmente humanizadora.

Porto Alegre, março de 2019.

Fabiano Bossle

Referência

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Experiências no GTT Escola: da criação à consolidação

*Tarcísio Mauro Vago
José Ângelo Gariglio
Admir Soares de Almeida Junior*

Introdução

Aceitamos com alegria o convite da Direção Nacional do Colégio Brasileiro de Esportes (CBCE) e da coordenação do GTT Escola para elaborarmos um texto/capítulo para compor o livro do GTT Escola em comemoração aos 40 anos do CBCE.

Cada um dos autores desse texto ocupou em momentos distintos as funções de coordenação do GTT Escola ou fez parte de seu comitê científico. Dessa forma, optamos por produzir um texto que tem como principal objetivo narrar experiências vividas por nós, em meio às circunstâncias de sua criação, de seu desenvolvimento e de sua consolidação, tendo sempre como referência a inserção e participação de cada um de nós no Grupo.

A primeira parte do texto é dedicada à apresentação das condições que possibilitaram a criação dos GTTs no CBCE e no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE). Em seguida, apresentamos a constituição dos primeiros comitês científicos e as ações desenvolvidas que buscaram consolidar a presença do GTT no interior do CBCE bem como o incremento do diálogo com a comunidade científica para além do tempo e espaço de realização dos CONBRACEs. Num terceiro momento apresentamos o processo de ampliação das ações do GTT Escola, sobretudo relacionadas ao campo das políticas públicas em Educação. Por fim, destacamos o processo de mapeamento da produção científica veiculada no interior do GTT Escola.

Esperamos com esse texto contribuir para o reconhecimento da relevância do GTT Escola como instância de produção e divulgação do conhecimento relacionado à Educação Física Escolar, tanto para pesquisadores/as que vêm participando e colaborando com o Grupo quanto para novas gerações de pesquisadores/as que podem conhecer, apreender e compreender as circunstâncias que o fizeram nascer, desenvolver-se a consolidar-se no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

Afirma-se o CBCE, cresce o CONBRACE, nascem os GTTs

Criado em 1978, o CBCE consolidou-se em seus 40 anos como a mais importante entidade científica da Educação Física brasileira, congregando associados de todo o País. Seu principal evento acadêmico, o CONBRACE passou a reunir, a cada dois anos, professores, pesquisadores e estudantes da área vindos praticamente de todos os Estados, e também de outros países da América do Sul. Desejam apresentar nessa ‘vitrine nacional’ da Educação Física as suas pesquisas, os seus trabalhos, as suas propostas, as suas experiências, enfim, realizadas em múltiplos lugares de atuação: universidades, escolas, clubes de esporte, espaços de lazer, hospitais, órgãos públicos municipais, estaduais e federais, dentre outros. O CONBRACE tornou-se assim lugar de referência na área para a circulação e o debate de ideias, de propostas pedagógicas, de princípios orientadores para o estudo e a pesquisa e para a intervenção em seus vários endereços profissionais – o que, naturalmente, provocou também embates científicos e acadêmicos em seu interior. Sim, desde seus começos o CONBRACE foi, é, e enquanto existir, será sempre lugar de circulação de ideias, de posições e de proposições para a área, o que provoca reflexões, debates, embates e contendas – mas que possibilita também a produção de conhecimentos e propostas abertas, sendo esta a melhor resultante desejável.

A sua organização interna experimentou dois momentos, distintos.

Em suas duas primeiras décadas, a organização que predominou no CONBRACE para a apresentação dos trabalhos inscritos por associados era algo que poderíamos chamar de um ‘formato aberto’, ou seja, sem critérios orientadores definidos, que pudessem aglutiná-los em temáticas afins. As sessões de apresentação eram organizadas de modo um tanto aleatório, com a reunião de trabalhos de natureza bastante diversa, limitando e dificultando as trocas e as reflexões entre os participantes.

Enquanto o CONBRACE, nessa temporalidade, ainda não era um evento de grandes proporções, e reunia mais os pesquisadores vinculados aos cursos superiores de Educação Física de universidades brasileiras, sem atrair tanto aos professores que atuavam em escolas e em outros espaços, e também aos estudantes, esse formato não causou maiores transtornos.

Ocorre que a transição da década de oitenta para a de noventa trouxe novas exigências para o CBCE e o seu CONBRACE¹: houve um expressivo aumento da participação, por exemplo, de professores de Educação Física que atuavam na educação básica, querendo apresentar seus relatos de experiência; de professores que trabalhavam em espaços de lazer; de professores que realizavam pós-graduação e desejavam expor suas pesquisas de mestrado e de doutorado (aliás, em número cada vez maior, pelo seu crescente investimento em qualificação em programas *stricto sensu*); sem esquecer de estudantes de graduação, que viam no evento uma possibilidade de aproximação e de participação nos debates da área. O CBCE estava então, no início dos anos noventa, afirmado e reconhecido na área como lugar privilegiado de atuação política, de circulação de ideias e de produção acadêmica.

Ora, com isso, o CONBRACE cresceu, tornou-se evento de porte, ampliando-se a cada edição, e aquele seu ‘formato aberto’, usado até então para apresentação de trabalhos, não se sustentava mais, e a insatisfação com ele era unânime. O seu limite foi a edição do Congresso de 1995, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória. Ficou patente o seu esgotamento.

Era o segundo momento que se iniciava: outra organização interna foi então pensada, com a criação dos Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs).

Outro momento no CBCE: criam-se os GTTs, nasce o GTT Escola

O CONBRACE de 1995 marcou o encerramento da gestão coordenada pelo Professor Valter Bracht (UFES), como presidente do CBCE. Ele próprio já reconhecera e indicara a necessidade de rever a organização interna do Congresso. De fato, era desejo comum entre associados, o que permitiu as condições de possibilidade para uma nova organização: a criação

¹ Transição que, não por coincidência, mas por circunstâncias históricas, aconteceu em meio às transformações políticas que o País experimentava então: a luta pela reconstrução da Democracia, após a Ditadura Civil-Militar acabada em 1985; a elaboração de uma nova Constituição, em 1988; as eleições diretas desde então, com a ampliação da participação popular na escolha de governantes; os movimentos sociais cada vez mais atuantes na exigência de direitos, o avanço na organização e no fortalecimento de partidos representativos da classe trabalhadora. Ora, o CBCE e o CONBRACE foram também produzidos e vividos por seus associados em meio a essas circunstâncias sociais, sendo, em boa medida, resultado delas.

dos Grupos de Trabalhos Temáticos. Foi então na gestão seguinte, tendo o Professor Elenor Kunz (UFSC) como presidente do CBCE, e a Professora Eustáquia Salvadora de Sousa (UFMG) como sua diretora científica, que se levou adiante esse segundo momento.²

Outras entidades científicas já se organizam em GTs, e inspiraram a escolha do CBCE. Além de estabelecer critérios acadêmicos para a apresentação dos trabalhos, de modo a reuni-los e aglutiná-los, permitindo e incentivando o diálogo entre os interessados em uma mesma temática, havia também o propósito de que esse diálogo não se reduzisse ao momento do CONBRACE, mas que se prolongasse e se desdobrasse além dele, possibilitando uma permanente rede de trocas entre seus membros, por exemplo, com atividades acadêmicas específicas, no correr dos dois anos entre os congressos.

Em 1996 foram então criados os GTTs. Nas circunstâncias, era preciso começar, de algum modo, pois havia expectativas positivas nos associados em torno dessa nova organização por GTTs, para superar a insatisfação presente nos eventos anteriores, estando o CBCE já na véspera de realizar seu CONBRACE de Goiânia, apenas um ano depois, em 1997. Assim, não houve condições de realização de um processo como desejável, com a ‘eleição entre pares’ para a escolha de sua coordenação. Os coordenadores foram convidados pela então diretora científica do CBCE, Professora Eustáquia Salvadora de Sousa. Do mesmo modo, não houve naquele primeiro esforço de organização dos GTTs a constituição de comitês científicos em cada um deles. Era a partida para essa nova experiência, e ela comportou precariedades em meio às vicissitudes daquele momento.

Um dos GTTs criados foi o “CBCE Escola”, sendo convidado pela diretora científica para assumir a sua coordenação o Professor Tarcísio Mauro Vago (UFMG), que permaneceu na função em dois CONBRACES: o de Goiânia (1997) e o de Florianópolis (1999).

É importante registrar que a criação de um GTT dedicado à Educação Física que se realiza nas escolas de educação básica no âmbito daquela que se tornou a maior entidade científica da área – o CBCE, com o seu CONBRACE – resultou do reconhecimento desse importante lugar de atuação de professores de Educação Física, que é a Escola, e do reconhe-

² A propósito, ver nesta coleção o capítulo do livro produzido pelo GTT Memórias da Educação Física e Esporte, contendo uma entrevista realizada com a Professora Eustáquia Salvadora de Sousa, em que comenta também o momento de criação dos GTTs do CBCE/CONBRACE.

cimento deles próprios, como pessoas que realizam seu ofício docente e, ao fazê-lo, realizam seus esforços, dedicam-se ao trabalho, estudam, produzem conhecimento e desejam comunicá-lo.

Reconhecer esse lugar de atuação, os seus sujeitos, os seus conhecimentos e as suas experiências de trabalho é fazê-los visíveis, protagonistas, pesquisadores e produtores da área de Educação Física. Nunca será demais registrar o que expressam as estatísticas da educação³: a população escolar do Brasil, na educação básica, abrange 50 milhões de crianças, adolescente, jovens e adultos – é mais de 25% de toda a população brasileira. Tão impressionante como esse dado é o fato de que 93% de estudantes do Brasil estão em Escolas Públicas. É esse o público de destino do trabalho de professores de Educação Física – e é esse trabalho que merece um GTT no CBCE.

As precariedades há pouco citadas no nascimento de todos os GTTs estiveram presentes no GTT Escola, como nem poderia ser diferente.

É que já no CONBRACE de Vitória (1995) foi expressivo o número de trabalhos dedicados à Educação Física como prática escolar. Nos dois CONBRACEs seguintes, de Goiânia (1997) e de Florianópolis (1999), esse número cresceria exponencialmente. Dois problemas se apresentaram imediatamente, vividos nesses dois eventos.

Primeiro, não havia o comitê científico para trabalhar em articulação com a coordenação na avaliação e seleção dos trabalhos. Esse trabalho deveria realizado solitariamente pelo então coordenador – um peso difícil de carregar. Havia alguns critérios indicados pela direção científica do CBCE, mas, praticá-los em solidão não seria tarefa simples, e não foi, de fato.

O segundo problema: o número de trabalhos inscritos e o limite de trabalhos a serem apresentados. Foram quase 200 trabalhos inscritos em cada CONBRACE (1997 e 1999). Ora, por um lado, isso indica a potência da produção a respeito da presença da Educação Física na Escola, e por isso, há que enaltecer os sujeitos que a pesquisam e querem compartilhar suas ideias e proposições. Quem dera todos pudessem ser apresentados! Mas, de outro, havia a regra que estabelecia a seleção de apenas 20 trabalhos para apresentação.

Em Goiânia, a situação levou o coordenador do GTT a apresentar um pedido à diretora científica do CBCE, prontamente aceito: o GTT Escola, dado do número de trabalhos inscritos, disparadamente o maior do Congresso, foi autorizado a ter 40 trabalhos aceitos. Havia também a apresentação de trabalhos em formato pôster.

³ Censo Escolar Brasileiro, INEP, 2018.

Os critérios que balizaram a seleção de trabalhos para a apresentação nessas duas primeiras experiências do GTT Escola incluíam como prioridades: trabalhos de pesquisa concluídos (primeiramente, tese de doutorado, seguida de dissertação de mestrado); projetos de pesquisa ainda em andamento (doutorado e mestrado); relatos de experiências realizadas e concluídas em escolas; e propostas metodológicas para o ensino de Educação Física. Foram esses os principais critérios. A eles acrescentava-se a impossibilidade de um autor ou de um grupo de estudo e pesquisa apresentar mais de um trabalho. Certamente, houve insatisfações com os resultados obtidos a partir desses critérios. Aperfeiçoá-los é tarefa permanente.

Mesmo com todas as precariedades iniciais, a adoção dos GTTs tornou-se irreversível no CBCE/CONBRACE. De fato, no caso do GTT Escola, é possível afirmar que houve, naquele momento inicial, um refinamento do debate em seu interior em torno da Educação Física como prática escolar. A sala do GTT, tanto no Congresso de Goiânia como no de Florianópolis, esteve sempre lotada de pessoas interessadas em ouvir seus colegas, e com eles dialogar. Todos os trabalhos selecionados foram apresentados, sem ausências, e todos receberam a apreciação e o questionamento de seus membros. Trabalhos que vieram de quase todos os estados brasileiros, proposta por professores que atuavam em escolas, também por estudantes, mestrandos e doutorandos.

O GTT Escola se afirmou como lugar de debate público muito enriquecedor em torno da presença da Educação Física na Escola: diferentes proposições teóricas e metodológicas para orientar seu ensino; discussões sobre a especificidade do conhecimento da Educação Física e o professor como um de seus produtores; sobre maneiras diversas de avaliá-lo; sobre a identidade de crianças, de adolescentes e de jovens nas aulas, com suas histórias de vida. É um fórum aberto de reflexões acerca das questões que envolvem o ensino de Educação Física e os seus protagonistas na escola.

O surgimento do comitê científico do GTT Escola

Essa experiência inicial dos GTTs exigiu críticas para realizar avanços. A principal crítica referiu-se à ausência de comitê científico (CC). Tal crítica levou ao avanço necessário: em 1999, ao final dos trabalhos no Congresso de Florianópolis, os membros do GTT, como desejado, elegeram agora dois novos coordenadores para o biênio 1999-2001: o Professor Francisco Caparróz (da UFES) e o Professor José Ângelo Garíglío (então no CEFET/MG, hoje na UFMG). E junto com eles, superando o momento anterior, elegeram também o seu primeiro comitê científico, que além

dos dois, incluía também os/as professores/as Eliana Ayoub (UNICAMP); Gislene Alves do Amaral (então professora da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, hoje professora da UFU); Marcílio B. M. Souza Júnior (UPE/PE); Neyse Luz Muniz (UFF); Rosicler Terezinha Goedert (UFPR).

A composição inicial do CC do GTT Escola expressava a intenção de ampliar os canais de comunicação e diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos vinculados acadêmica e profissionalmente ao núcleo temático Educação Física Escolar, o CBCE, a comunidade universitária e os professores/as das redes públicas e privadas do País. Para isso, dois aspectos fundamentais foram considerados: a inserção geográfica (ter docentes de diferentes regiões do País) e a vinculação profissional (ter docentes atuando tanto na Educação Básica como no Ensino Superior).

No processo de escolha deste primeiro CC do GTT Escola, optou-se por uma composição com docentes que tinham identidades profissionais diversas, e detentores de trajetórias de trabalho e produção acadêmica com e sobre a EFE muito plural. O primeiro traço deste perfil tinha relação com a necessidade do espraiamento da presença do GTT Escola em diferentes partes do País. O segundo ponto levou em consideração a necessidade do avanço dos processos de academização da prática científica deste GTT, como também, a produção de canais de diálogo entre essa comunidade científica, a escola e os professores/as de Educação Física.

Nos primeiros encontros deste CC⁴ nos dedicamos a refletir sobre o seu papel do GTT Escola dentro do CBCE, e a partir dessa reflexão inicial desenvolver ações que legitimassem a sua existência dentro desta entidade científica, como também, externamente a ela. Dentre as ações desenvolvidas, citamos algumas que se tornaram prioritárias: a reconfiguração da presença do GTT Escola dentro do CONBRACE; a presença do GTT Escola nos eventos regionais da área; a produção de diagnósticos sobre a produção acadêmica em EFE no Brasil; a exteriorização do debate sobre a EFE para além das fronteiras do CBCE; a sofisticação dos processos de avaliação dos trabalhos submetidos ao CONBRACE e a reformatação da organização dos trabalhos deste GTT no CONBRACE.

No que diz respeito ao incremento dos canais de diálogo com a comunidade interna e externa ao CBCE, foram desenvolvidas diversas ações. Aqui, gostaríamos de destacar três delas. A primeira foi a realização do “I SEMINÁRIO DO GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO

⁴ Este primeiro CC esteve reunido, presencialmente, por três vezes, nos dois primeiros anos de gestão. Um encontro da UFES em Vitória (ES), outro em Belo Horizonte (MG) e um terceiro na cidade do Rio de Janeiro (RJ).

EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTE E ESCOLA DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE”. Evento promovido em parceria com o Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais e a Secretária Estadual do CBCE de Minas Gerais. Realizou-se no período de 15 a 17 de março de 2001, em Belo Horizonte. O Seminário foi realizado na Escola de Educação Física da UFMG e contou com a participação de cerca de 240 pessoas, abrangendo professores das redes privadas e públicas (Estadual, Municipal e Federal) de Minas Gerais e por estudantes da Escola de Educação Física da UFMG, da UNI-BH, de Viçosa e da UFES-ES. Teve como convidado na abertura o professor Miguel Arroyo, que explorou a temática “A Educação Física, a cultura e o currículo na prática da escola”. O Seminário tratou, ainda, de temas como “Contribuições da Educação Física na constituição dos saberes escolares”, com Francisco Eduardo Caparróz e Lucíola Licínio Santos; “A formação de professores de Educação Física: que saberes, que habilidades?”, com Eustáquia Salvadora de Souza e Ana Maria Salgueiro Caldeira. Foram também oferecidas diversas oficinas: “A Ginástica no contexto escolar”, com Eliana Ayoub; “A Educação Física como componente curricular”, com Marcílio Souza Júnior; “Gênero e sexualidade na Educação Física”, com Helena Altmann; “O esporte como conteúdo na Educação Física Escolar”, com Neyse Luz Muniz; “Educação Física Escolar e a Cultura Corporal: uma perspectiva crítica”, com Guilherme Carvalho Silveira e Joélcio Fernandes Pinto; “A Dança como componente curricular”, com Gislene Alves do Amaral. Para finalizar, o professor Valter Bracht buscou identificar, no quadro das discussões colocadas durante aquele I Seminário do GTT (que também aconteciam no próprio GTT Escola durante os CONBRACEs naquele momento), os temas mais recorrentes e os silêncios, também recorrentes, na produção sobre a Educação Física Escolar.

Um segundo eixo das ações tinha o objetivo de incrementar fóruns não presenciais de diálogo com a comunidade interna e externa ao CBCE. Um importante movimento nesta direção foi a criação de uma sala virtual de conversação/debate no “módulo de conversação *on-line* do prossiga/CNPq. O módulo foi uma inovação à época e mais tarde foi popularizado como “Chat”, ganhando espaço em diversas plataformas de diferentes sites/provedores. O módulo PROSSIGA/CNPq era gratuito e foi criado para propiciar um ambiente favorável à comunicação científica, estimular discussões, sem os custos de viagens para as reuniões presenciais. O Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático Educação Física/Esporto e Escola lançou mão deste instrumento promovendo debates abertos com os professores Valter Bracht (UFES) e Professor Tarcísio Mauro Vago (UFMG). Nestas duas

ocasiões os dois professores disponibilizaram com antecedência artigos que serviram de condutores e provocadores do debate.⁵ Na época não tínhamos total domínio da tecnologia do referido módulo, bem como as conexões de internet no Brasil não tinham velocidade adequada para propiciar a fluidez das conversações, o que dificultou uma ampla participação das pessoas.

No esforço de ampliação dos canais de diálogo com a comunidade mais organicamente vinculada ao GTT Escola e/ou ao seu núcleo temático, criamos a HOME PAGE/SITE DO GTT ESCOLA DO CBCE. A página do GTT começou a ser pensada e elaborada em outubro de 1999 e entrou no ar em março de 2000⁶. Foi um trabalho coletivo que contou com contribuições de todos os membros do Comitê Científico deste GTT e da colaboração vital do professor Omar Schneider, sem a qual não conseguiríamos ter realizado esta importante ação do GTT. Esta página foi suspensa em 2003, estando seus arquivos guardados no acervo do Prof. Omar Schneider (UFES). Neste site eram depositadas informações sobre o conteúdo acadêmico deste GTT, sua história, suas ações dentro e fora do CBCE, divulgação de eventos relacionados à EFE, relatórios sobre os trabalhos do CC no CONBRACE, divulgação dos artigos aprovados para apresentação no GTT Escola no CONBRACE, contato para o envio de críticas e sugestões, dentre outras informações sobre a dinâmica da vida deste GTT.

É importante destacar que este site abrigou a *Revista Digital Educação Física Escolar*, uma publicação virtual de iniciativa, e sob a responsabilidade, do GTT Escola do CBCE. Esta revista tinha periodicidade quadrimestral e se destinava a divulgação de artigos, relatos de experiências, resenhas e resumos de trabalhos de conclusão de curso (graduação e especialização), dissertações e teses, que tratassem da problematização das práticas escolares de Educação Física/Esporte em diferentes subtemas como história escolar da disciplina, teoria e prática de ensino, escolarização de práticas corporais, ordenamentos legais, proposição de abordagens pedagógicas e de metodologias de ensino. Esta Revista teve publicado apenas um número, e seu ciclo foi precocemente encerrado com a suspensão da página no ano de 2003.

Em outras ações voltadas a dar vida ao GTT Escola para além do CONBRACE, esse primeiro CC dedicou muito tempo e energia na produção de formulações reflexivas sobre os contornos da identidade temática do próprio Grupo. Mais especificamente, sobre o objeto investigação que

⁵ “Legitimidade da Educação Física II: o retorno (Valter BRACHT, 2000)”; “Rumos da Educação Física escolar: o que foi, o que é, o que poderia ser (Tarcísio Mauro VAGO, 2000)”.

⁶ Disponível em: <http://orbita.starmedia.com/~gttescolar/>.

gera e dá sentido à sua existência como fórum de debate acadêmico que pertence ao CBCE. Nesta direção, o CC entendeu que sua ementa deveria ser reformulada, de forma a incorporar as elaborações teóricas presentes no debate acadêmico da área. O resultado final foi a produção dessa nova ementa: “O GTT EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTE E ESCOLA do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte consiste num dos polos desencadeadores, articuladores e congregadores de ações referentes à produção e veiculação de saberes acerca de diferentes temáticas relacionadas às práticas escolares da Educação Física (1999-2001).”⁷

Paralelamente, o primeiro CC voltou a sua atenção para alguns aspectos da inserção acadêmica do GTT no interior do CONBRACE. Além da reformulação da ementa, o CC reformatou a lógica da organização interna dos trabalhos do GTT Escola dentro neste evento. Além da apresentação de trabalhos, foram introduzidas novas dinâmicas, como mesas e painéis, organizadas a partir de um eixo temático, em que palestrantes convidados poderiam aprofundar o debate sobre alguma questão específica diretamente relacionada à EFE. Nesta linha, também foi adotado o formato de trabalho por demanda dirigida, em que um pesquisador com reconhecida produção na área EFE fosse convidado para desenvolver uma conferência sobre um tema que o CC entendia ser lacunar na área, ou identificado como uma demanda colocada pela comunidade acadêmica.⁸

Paralelamente a reformulação do formato dos trabalhos do GTT no período de do CONBRACE, este primeiro CC atuou fortemente na reformulação do modelo de avaliação dos trabalhos submetidos ao evento. Foi este CC que introduziu a avaliação *ad hoc* pelo processo denominado de “triplo cego”⁹, no qual três avaliadores diferentes produziam pareceres sobre um único trabalho. Foi o primeiro esforço de construção qualitativa de uma lista nacional de avaliadores *ad hoc*, todos eles com produção na área da EFE e com, no mínimo, a titulação de mestrado. Todos os trabalhos submetidos ao CONBRACE do ano de 2001 já foram avaliados neste novo formato. Em meio ao processo de criação de novo modelo de avaliação,

⁷ A ementa que existiu até esse momento tinha a seguinte redação: “O GTT EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTE E ESCOLA é um lugar privilegiado para o intercâmbio profissional e acadêmico de professores(as) e alunos(as) da área a partir da problematização das práticas escolares de Educação Física em diferentes subtemas como história escolar da disciplina, teoria e prática de ensino, escolarização de práticas corporais, ordenamentos legais, proposição de abordagens pedagógicas e de metodologias de ensino; relatos de experiência, dentre outros (1997-1999).”

⁸ O site do GTT Escola foi pensado para ser um dos canais de diálogo com a comunidade, pelo qual seria possível realizar consultas sobre temas a serem priorizados, tanto para os painéis, como para o trabalho encomendado.

⁹ O sistema “triplo cego” foi posteriormente abandonado, dando lugar ao sistema de avaliação *ad hoc* no formato “duplo cego”.

encontramos muitos obstáculos, dentre os quais: dificuldades de encontrar número suficiente de avaliadores com reconhecida produção acadêmica na área da EFE; restrições relativas à formação na pós-graduação *strictu sensu* em EF no Brasil, que dificultava encontrar número suficiente de professores pesquisadores com titulação de mestrado e doutorado; a carência de pesquisadores com produção teórica ancorada no campo das ciências sociais e humanas e a questionável qualidade acadêmica dos pareceres produzidos.

Neste percurso inicial de trabalho do primeiro CC do GTT Escola foi desalentador depararmos com a precariedade das condições estruturais disponíveis à sustentação de alguns dos projetos por nós idealizados: encontros presenciais dos membros do CC para fins de planejamento mais qualitativo das ações acadêmicas; a sustentação financeira da página do GTT e, por via de consequência, de sua Revista Digital; a realização de seminários de aprofundamento teórico sobre objeto temático deste GTT; dentre outros projetos sonhados e não realizados. Esse contexto de restrição material impôs e impõe aos GTTs do CBCE sérias dificuldades a sua efetiva existência acadêmica para além CONBRACE.

Ampliação das ações do GTT Escola: diálogos com as políticas públicas

Nos anos seguintes, sobretudo sob a coordenação dos professores Antônio Carlos Moraes (2003-2005) e Dinah Vasconcellos Terra (2005-2007), o GTT Escola foi demandado a ampliar o escopo de suas ações. Nesse sentido, à medida que a produção de conhecimento do campo da Educação Física Escolar brasileira se fazia presente e circulava no interior do GTT – por meio de um conjunto de ações desenvolvidas e descritas anteriormente –, o CC foi convidado a participar e a colaborar em um conjunto de ações relacionadas ao campo das políticas públicas em Educação. De um modo geral, as demandas foram inicialmente encaminhadas à Direção Nacional do CBCE, que as remeteu ao GTT Escola.

Dessa forma, ao longo do ano de 2004 o CC do GTT Escola representou o CBCE junto a Secretaria de Educação do Ensino Básico nos “Seminários de Rediscussão das Orientações Curriculares do Ensino Médio”. Na ocasião, os professores/as que compunham o CC¹⁰ participaram de cinco seminários regionais, tendo como culminância um Seminário Nacional realizado de 09 a 10 de dezembro de 2004 em Brasília – DF, com

¹⁰ Compunham o comitê científico nesse período os seguintes professores: Antônio Carlos Moraes (UFES), Admir Soares de Almeida Júnior (UFMG), Cláudio Márcio Oliveira (UFMG), Kefren Calegari dos Santos (IFE-ES), Livia Tenório Brasileiro (UPE) e Nara Rejane Cruz de Oliveira (UNIFESP).

participação de representantes de todos os estados brasileiros, de gestores e professores da área de Educação Física e também das demais áreas do Ensino Médio. O objetivo desta ação foi a rediscussão do documento curricular do Ensino Médio (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio-PCN-EM). Como desdobramento da participação do GTT Escola nesse processo, os membros do CC (2003-2005) elaboram, a partir da discussão ampliada junto ao MEC e da sistematização das contribuições advindas dos seminários regionais, o capítulo referente à Educação Física para as Orientações Curriculares do Ensino Médio¹¹.

Outra ação relevante do GTT Escola foi a participação na comissão organizadora do II ENGE - Encontro Nacional de Gestores em Educação: a Educação Física na Educação Básica. Essa foi uma atividade intensa marcada pela realização de sete reuniões presenciais entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e o GTT Escola durante um ano. O evento foi realizado no período de 18 a 20 de dezembro de 2006, em Brasília e teve como principal objetivo ampliar e aprofundar a discussão sobre a presença da Educação Física nos currículos escolares bem como viabilizar o diálogo entre pesquisadores e gestores educacionais. Além das atividades organizativas do evento o CC do GTT Escola ficou responsável por sistematizar e qualificar a produção de material para fomentar e retroalimentar as informações de 136 questionários enviados às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação; 6 questionários encaminhados a Colégios de Aplicação e 61 disponibilizados a pesquisadores. Os questionários tiveram a finalidade de subsidiar as discussões realizadas no encontro, sendo este publicado em um caderno confeccionado pela SECAD/MEC e entregue no início do evento a todos os participantes. Após a realização do II ENGE houve um processo de discussão e elaboração da “Carta de Brasília” que se constituiu no documento final do evento.

A participação do GTT Escola no processo de rediscussão das Orientações Curriculares do Ensino Médio, bem como na organização e realização do II ENGE demonstram um reconhecimento do papel do GTT Escola como um importante interlocutor no contexto de políticas públicas, tanto no processo de elaboração de textos curriculares quanto no diálogo com diferentes atores políticos envolvidos no contexto de materialização do componente curricular Educação Física nas escolas.

¹¹ MORAES, A. C. *et al.* Conhecimentos de Educação Física. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 213-239.

Balço da produoão científica do GTT Escola

O GTT Escola também pôde em duas ocasiões realizar um exercício de mapeamento e análise de parte do conhecimento veiculado por ocasião da realização dos CONBRACEs.

O primeiro exercício se deu no ano de 2006 quando o CC¹² recebeu da Direção Nacional do CBCE solicitação de elaboração de um texto que apresentasse à comunidade científica da Educação Física um mapeamento e análise dos trabalhos (comunicações orais) apresentados nos CONBRACEs no período de 1997 a 2005. Esse exercício inicial nos permitiu identificar no espaço-tempo de quase dez anos o que veio se configurando como tema de pesquisa e estudo no interior do GTT Escola. Na ocasião, foram analisados 125 trabalhos apresentados nos CONBRACEs sob a forma de comunicação oral¹³.

O segundo momento de mapeamento da produção de conhecimento veiculado no interior do GTT Escola ocorreu no ano de 2015. Novamente a direção nacional do CBCE solicitou ao CC¹⁴ que elaborasse um estudo dessa natureza, sendo que o período analisado abarcou os anos de 2009 a 2013. Dessa forma, o CC optou por dar continuidade à metodologia utilizada no primeiro mapeamento e foram analisados 93 trabalhos apresentados no formato de comunicação oral¹⁵.

Consideramos importante ressaltar a relevância das ações de mapeamento e análise da produção de conhecimento veiculada no interior do GTT Escola. Essa estratégia mostrou-se bastante significativa por permitir ao CC e à Direção Nacional identificar temas e questões que suscitaram

¹² Compunham o comitê científico nesse período (2005-2007) os seguintes professores: Dinah Vasconcellos Terra (UFF), Admir Soares de Almeida Júnior (UFMG), Alda Lucia Pirolo (UEM-PR), Cláudio Márcio Oliveira (UFMG), Fabrine Leonard Silva (Centro Pedagógico/ UFMG), Kefren Calegari dos Santos (IFE-ES), Luzia Antônia de Paula Silva (RME-Goiania).

¹³ O referido mapeamento pode ser encontrado em: TERRA, Dinah Vasconcellos ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M.; PIROLO, Alda Lúcia; SILVA, F. L.; SANTOS, K.C; PAULA SILVA L. A. A Produção do GTT Educação Física/Esporte e Escola (1997-2005). In: Yara Maria Carvalho; Meily Assbú Linhales. (Org.). Política Científica e Produção do Conhecimento em Educação Física. 1ªed.Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007, v. 1, p. 215-243.

¹⁴ Compunham o comitê científico nesse período (2013-2015) os seguintes professores: Admir Soares de Almeida Júnior (UFMG), Marcos Garcia Neira (USP), Luciana Pedrosa Marcassa (UFSC), José Ângelo Gariglio (UFMG), Ana Rita de Lorenzini (UPE) e Nelson Figueiredo (UFES).

¹⁵ O referido mapeamento pode ser encontrado em: ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; NEIRA, M. G.; MARCASSA, L. P.; GARIGLIO, J. A.; LORENZINI, A. R.; FIGUEIREDO, N. A produção do GTT Escola veiculada nos Congressos Brasileiros e Internacionais de Ciências do Esporte (CONBRACE/CONICE) no período de 2009 a 2013. In: Simone Rechia; Paula Cristina da Costa Silva; Felipe Quintão de Almeida; Márcia Ferreira Chaves-Gamboa; Eivaldo Gois Júnior; Vildadir Ortigara; Marcus Peikriszwili Tartaruga; Manoel Pacheco Neto. (org.). Dilemas e Desafios da Pós-Graduação em Educação Física. 1ªed.Ijuí: Unijuí, 2015, v. 1, p. 439-452.

estudos e pesquisas ao longo da existência do GTT Escola, bem como ausências e tensionamentos relacionados à presença do componente Educação Física nas escolas.

Considerações finais: para a continuidade da rica experiência do GTT Escola

Nesse texto apresentamos uma síntese do processo de constituição e consolidação do GTT Escola, tendo como referência a nossa inserção em sua coordenação e em seu CC em momentos distintos. Desde sua criação, por ocasião da realização do 9º CONBRACE, o GTT Escola tem se constituído em uma importante instância de produção, de divulgação e de circulação de conhecimentos sobre a presença da Educação Física nessa instituição de central importância para a formação humana, a Escola.

Acreditamos que iniciativas como essa proposta pela Direção Nacional do CBCE e pela atual Coordenação do GTT Escola, por ocasião da comemoração dos 40 anos do CBCE, permitem a um conjunto de pesquisadores e estudiosos do campo da Educação Física Escolar apresentar reflexões que apontam para novas formas de organização de trabalho no interior do GTT, bem como novos dilemas a serem enfrentados por professores/as e pesquisadores/as no desafio cotidiano de legitimação do componente curricular Educação Física nas escolas brasileiras.

Referências

- ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; NEIRA, M. G.; MARCASSA, L. P.; GARIGLIO, J. A.; LORENZINI, A. R.; FIGUEIREDO, N. A produção do GTT Escola veiculada nos Congressos Brasileiros e Internacionais de Ciências do Esporte (CONBRACE/ CONICE) no período de 2009 a 2013. *In*: RECHIA, S.; SILVA, P. C. da C.; ALMEIDA, F. Q. de; CHAVES-GAMBOA, M. F.; GOIS JÚNIOR, E.; ORTIGARA, V.; TARTARUGA, M. P.; PACHECO NETO, M. (org.). *Dilemas e desafios da pós-graduação em educação física*. Ijuí: Unijuí, 2015, v. 1, p. 439-452.
- MORAES, A. C.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M.; SANTOS; BRASILEIRO, L.T.; OLIVEIRA. Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Educação Física. *In*: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. (org.). *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, v. 1, p. 213-239.
- TERRA, D. V.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M.; PIROLO, A. L.; SILVA, F. L.; SANTOS, K.C; PAULA SILVA L. A. A produção do GTT Educação Física/Esporte e Escola (1997-2005). *In*: CARVALHO, Y. M.; LINHALES, M. A. (org.). *Política científica e produção do conhecimento em educação física*. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007, v. 1, p. 215-243.

As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da educação física¹

Marcos Garcia Neira
Mário Luiz Ferrari Nunes

Contexto e intenções

Goiânia, setembro de 2017. Durante o XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), integrantes do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF²), conhecido pela sua produção alinhada às chamadas teorias pós-críticas, ofereceram dois minicursos: *Contribuições das teorias pós-críticas para o ensino da Educação Física e Currículo cultural da Educação Física: pressupostos teóricos e prática pedagógica*. O levantamento das expectativas dos participantes ao início das atividades apontou o desejo de compreender o que distingue a pedagogia pós-crítica da Educação Física, também chamada de cultural ou currículo cultural. Para atender a tal demanda, os aspectos político-epistemológicos e político-pedagógicos que caracterizam a vertente foram esmiuçados e exemplificados com a exposição e debate de relatos das experiências realizadas por professores e professoras em escolas públicas da região metropolitana de São Paulo.

Os acontecimentos de Goiânia se assemelham a muitos outros que tiveram lugar nos eventos nacionais ou regionais organizados pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Desde 2005, quando, em Porto Alegre, na 16ª edição do CONBRACE, os resultados de uma pesquisa-ação

¹ Durante a produção deste capítulo recebemos a notícia do incêndio que ceifou a vida de 10 jovens jogadores de futebol do time do Flamengo. Não se trata somente de uma “tragédia” que poderia ter sido evitada. É mais um resultado da lógica social que sela o destino de uma parcela imensa da população brasileira. Outro caso em que vidas e sonhos são assassinados.

² www.gpef.fe.usp.br

com o currículo cultural da Educação Física foram apresentados e discutidos pela primeira vez nesse importante fórum em que se discute a produção científica da área, os questionamentos e, principalmente, as comparações com a proposta crítica têm se repetido. Com o passar do tempo, a Educação Física culturalmente orientada marcou presença e ganhou visibilidade nos encontros científicos organizados pela entidade. Simultaneamente, a produção sobre o assunto deixou de se restringir aos membros do GPEF. Trabalhos oriundos de vários estados brasileiros têm lugar nas atividades organizadas pelo GTT Escola e, o que é mais importante, frequentam muitas realidades escolares pelo país afora.

O fazer cotidiano em cada escola reforça o aspecto metamórfico do currículo cultural e a plasticidade que o caracteriza. Ele não está em mudança, dizem os professores e professoras. Ele é a própria mudança. As várias pesquisas descritivas que tentaram apreendê-lo, identificá-lo, apenas reforçaram a sua plasticidade. Não é por acaso que a abertura do seu *modus operandi* foi tomada como *escrita-curriculo*³ ou *metáfora da capoeira*⁴. Apesar disso e longe de resolver todas as dúvidas a respeito, aproveitamos as comemorações dos 40 anos do CBCE para expor alguns argumentos que possam fomentar o debate no terreno acadêmico ou subsidiar as discussões nos momentos de formação inicial ou continuada de professores e professoras.

Como qualquer outra teoria curricular, a perspectiva cultural da Educação Física amalgama as dimensões político-epistemológica e político-pedagógica. Importante frisar a inseparabilidade desses aspectos, ou seja, cada qual é condição de existência do outro. Cientes das consequências de décadas do ideário tecnicista na educação, o alerta ajuda a evitar que o currículo cultural seja pensado simplesmente como método. Isso ficará evidente nas explicações a seguir.

³ Em obra anterior (NEIRA; NUNES, 2009a) tomamos de empréstimo o conceito elaborado por Sandra Corazza para afirmar o currículo cultural como alternativa à homogeneização e ao engessamento que as pedagogias monoculturais insistentemente vêm repetindo na Educação Física.

⁴ “A capoeira, aqui utilizada com sua flexibilidade improvisadora e resistência aos métodos de ensino e treinamento positivistas, não é só uma manifestação lúdica, é também uma forma de enfocar a vida. O capoeirista no seu improviso, atua tanto individualmente, como em harmonia com o seu adversário e o cosmos. É a sua individualidade que catalisa a tensão criativa do grupo, que canta e batuca mais forte, estimulando-o a realizar gestos novos e nunca imaginados. Quando a ‘metáfora da capoeira’ se introduz como princípio curricular, tanto os estudantes afrodescendentes quanto os pertencentes a outros grupos étnicos inserem-se nos modos africanos de ver e ser (NEIRA, 2010, p. 198).

A dimensão político-epistemológica

O currículo cultural da Educação Física organiza-se a partir das nomeadas teorias pós-críticas do currículo. Expressão que, embora presente na literatura estrangeira, nestas terras, é atribuída a Tomaz Tadeu Silva (1999). Com ela, o autor se refere a um conjunto de pensadores que ancoram as análises e propostas no campo de estudos do currículo no Brasil.

O termo pós, como explicado por Lyotard e Bhabha, não se refere a uma temporalidade, algo que venha depois. O uso do prefixo visa à negação dos axiomas essencialistas, à problematização das bases e limites de movimentos intelectuais como o estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionismo e marxismo (LOPES, 2013).

O pensamento pós vai além. Por questionar a ciência (sem negar a sua validade) como árbitro único e definitivo do que venha a ser conhecimento, abre portas para as incertezas e considera a produção de conhecimento de grupos culturais diversos, a fim de compreender os regimes de verdade e seus jogos de força que definem a realidade em cada época e lugar. O termo pós questiona os limites fixos da explicação para pensar em termos de condições para mudança, para a abertura. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não restringem a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Sem deixar de lado as questões de classe, com as teorias pós-críticas, o mapa de poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na etnia, no gênero, na religião, na sexualidade, nas outras minorias políticas e, também, nas micropolíticas dos cotidianos.

O questionamento dos limites que definem o conhecimento baseia-se nas produções dos denominados filósofos da diferença: Foucault, Deleuze e Derrida. Seus escritos são influenciados pela obra de Nietzsche, para quem tudo é vontade de poder e todas as coisas decorrem de processos incessantes e imanentes, que promovem lutas entre diferentes valores, modos de vida etc. e nada pode subsistir fora dessas lutas. Ancorados em algumas das questões nietzschianas, esses pensadores elaboraram, cada qual ao seu modo, a crítica (pós) aos pressupostos da metafísica, da dialética, da fenomenologia, do marxismo e do estruturalismo (WILLIAMS, 2012).

Suas análises colocaram sob suspeita as ferramentas conceituais disponibilizadas pelas teorias críticas para explicar as questões que afligem os sujeitos desde o final do século XX. A eclosão das teorias pós-críticas de currículo colocou em dúvida as noções humanistas de sujeito, igualdade, emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas (SILVA, 1999).

Nietzsche era contra a ideia de igualdade, por pressupor uniformidade. Criticou a racionalidade técnica. Defendeu a arte e o estilo pessoal como expressão inovadora para viver. Temas nietzschianos como a visão interpretativa e perspectivista do conhecimento, a verdade como decorrente de jogos de forças, o caráter produtivo da linguagem, a negação da origem e transcendentalidade do sujeito, a genealogia da história, o privilégio da diferença e do múltiplo em detrimento da identidade e do mesmo, estão presentes nas teorias pós-críticas de currículo. Todos esses temas produzem o currículo cultural.

A questão da diferença⁵ pauta-se na crítica que Nietzsche fez aos domínios científicos, éticos, religiosos e políticos caros à civilização ocidental. Se opôs à supressão da diferença, que decorre na padronização de valores que, produzidos sob o tom da universalidade, escamoteiam a imposição totalitária de interesses de grupos particulares. Não à toa, no currículo cultural, a diferença é o que importa.

O pensamento ocidental reduziu o que se conhece ao igual, ao mesmo. A cultura ocidental organizou e conduziu formas de pensar, privilegiando categorias, espécies, gêneros, buscando a semelhança na diferença para classificar e, assim, conhecer para governar (saber/poder) as coisas do mundo, estabelecendo identidades. Eis aqui a base do pensamento moderno (por conseguinte, da escola e da Educação Física) que, por meio dos sistemas classificatórios produziu oposições binárias que excluem valores, sujeitos, corpos e práticas. A exclusão é o efeito dos modos como a sociedade moderna se utiliza de noções médicas, psicológicas, sociológicas e pedagógicas que produzem delinquentes, minorias étnicas, religiosas, sexuais etc. de modo a excluí-los dos circuitos da política, da produção e do consumo. Os saberes modernos marcaram como negativo, anormal, tudo aquilo que os ameaça para empurrar a diferença para as margens sociais. Não à toa, de maneira antagonica, essas mesmas noções produzem a tentativa constante de governá-la, a fim de assimilá-la à ordem normativa e conjurar o risco da sua presença. Não à toa, a diferença é tratada como o Outro, o diferente ou a diferença cultural. Isso é evidente nas teorias tradicionais⁶ e críticas de currículo, com suas noções de desenvolvimento e consciência, que excluem para incluir - e por isso produzem e marcam os inábeis, os deficientes, os alienados, os dominados.

⁵ Em Nunes (2016a) está disponível uma extensa discussão sobre o uso do termo “diferença” e como ele influencia o currículo cultural.

⁶ Com base em Silva (1999), denominam-se teorias tradicionais tanto aquelas centradas no professor, que priorizam a transmissão do conhecimento, com as centradas no aluno, que priorizam a aprendizagem.

A identidade fixa um significado - a representação -, determinando e estabilizando o ser das coisas. Não faz conhecer que as coisas estão sempre em mudança, que nunca são as mesmas. Preferimos viver no mundo em que as mudanças sejam irrelevantes, e isso vale para o sujeito e seus atributos. Não vemos as coisas de maneira idêntica porque elas têm uma essência própria, mas porque construímos a partir da identidade uma dada concepção de realidade e de nós mesmos que nos faz viver em segurança. A diferença impede a fixação da verdade, do conhecimento, da identidade das coisas. A repetição, o mesmo, tem um caráter construído, simbólico e convencional, cuja lógica poderosa conduz a nossa relação conosco, com o Outro, com o mundo, com o conhecimento. Isso se expressa no currículo tradicional e crítico, que, para o bem da sociedade, instauram e mantêm a norma, normalizando sujeitos e práticas corporais. Diferentemente, no currículo cultural questionam-se os limites que produziram as normas e as curvas de normalidade para pensar na sua abertura, na sua transgressão.

Para Silva (1996), uma teoria de currículo aborda as questões: do conhecimento e da verdade; do sujeito e da subjetividade; do poder e dos valores. Não é por acaso que o debate principal em qualquer mesa de negociações sobre o currículo gira em torno das questões: o que deve ser ensinado; o que constitui um conhecimento verdadeiro ou válido; por que esse conhecimento e não outro; quem se deseja formar; por que essa formação e não outra.

As respostas remetem à epistemologia ou à concepção de conhecimento que, em geral, é tida como correspondência a um objeto, a uma realidade. A epistemologia é a teoria do conhecimento que estuda de modo reflexivo e metódico como um conhecimento foi construído, o que implica a construção de um juízo normativo acerca da sua história e legitimidade. Eis aqui o critério de escolha nas teorias tradicionais e críticas de currículo.

Michel Foucault em *As palavras e as coisas* (2002) e em *A arqueologia do saber* (1986) faz a crítica ao caráter judicativo, fundacionista e não-histórico da epistemologia. O que propõe é que o conhecimento é construído em um determinado momento social, histórico e político em que se dão as condições discursivas (as regras que permitem a elaboração de enunciados) que constituem uma epistemologia. A epistemologia, para Foucault, tem procedência e condições de possibilidade para a sua existência. A epistemologia é política.

O conhecimento, a verdade, não é uma questão de revelação de um sujeito cognoscente que, por meio de um método científico, conhece um objeto e pela linguagem o comunica, como pautam as teorias tradicionais e críticas do currículo. A verdade é uma criação. É uma interpretação. Não

se trata da interpretação a partir de critérios externos já estabelecidos. A interpretação é uma atividade produtiva. Ou seja, quem interpreta não descobre a verdade, a produz (FOUCAULT, 2000). A linguagem assume, assim, um caráter produtor do conhecimento. Isso fica evidente nas teorias tradicionais e críticas, que ao transmitirem determinados conhecimentos como verdadeiros, como válidos para a formação humana, não apenas os produzem como tal. Afirmam a sua identidade, fixam o significado na representação e com isso dificultam qualquer possibilidade de acesso a outras formas de ver o mundo⁷.

As diferentes interpretações decorrem de pontos de vista diversos, o que implica dizer, que a verdade depende da perspectiva, que são múltiplas. Ela depende do encontro de forças. Uma força se define pelo complexo de relações que mantém com outras forças. Essas se dão contingencialmente. O conhecimento é um acontecimento e não é revelação, descoberta. O conhecimento é político.

No entanto, não se trata de alinhar as perspectivas a uma totalizante, que se estabelece como a verdadeira, como se observam em expressões como “conhecimentos prévios” ou “sincréticos”, que deverão ser superados pelo conhecimento verdadeiro. As perspectivas são sempre divergentes e avessas a uma identidade. Não à toa, processos culturais de assimilação e incorporação sofrem contenções e resistências. Não à toa, a cultura (corporal) é um jogo de luta por fixação de significados⁸. Não há nada anterior ou por detrás das perspectivas que deva ser descoberto, como querem as teorias tradicionais ou desvelado, como propagam as teorias críticas. No currículo cultural, as diversas perspectivas do conhecimento e seus jogos de força que produzem as práticas corporais e seus sujeitos, compõem o estudo e não escapam do escrutínio da arqueogenealogia – a pesquisa das condições discursivas e históricas de sua produção e circulação. Eis aqui o critério de escolha do que será abordado nas aulas.

Conhecer é a vontade de permanência de uma identidade para as coisas e a tentativa de apagar as lutas que a produziram. É vontade de saber. Isso implica dizer que o currículo não pode ser pensado como organização e seleção de conteúdos, como encontramos nas teorias tradicionais. Tampouco, como o conjunto de experiências que o sujeito da educação acessa ou uma construção social, como querem as teorias críticas. É mais do que isso!

⁷ Apresentamos vários exemplos dessa questão na cultura escolar, nos diversos currículos da Educação Física e nas práticas corporais (NEIRA; NUNES, 2006, 2007, 2009a, 2009b)

⁸ Desenvolvemos um denso debate sobre a amplitude do conceito de cultura e o modo como o mesmo é utilizado no currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2006).

Sob a perspectiva pós, o currículo é um acontecimento. Coadunamos com Macedo (2006), para quem o currículo é um espaço-tempo de fronteiras culturais, em que sujeitos diferentes interagem (docentes, discentes), disputam significados, tendo por referência seus diversos pertencimentos, que também implicam jogos de forças (as ciências, a família, a religião etc.), e que essa interação é um processo cultural que ocorre num determinado tempo-espaço, cujas especificidades lhe são próprias. É, enfim, um complexo de forças, que envolve diversos sujeitos e perspectivas em disputa. Isso é o que importa em um currículo pós-crítico. Isso é o que move o currículo cultural.

Essas noções nos remetem à questão do sujeito e da subjetividade

A filosofia da consciência toma o sujeito como uma essência, uma substância, um elemento transcendental, a origem do pensamento. O sujeito racional, centrado, unificado da tradição humanista é a concepção que sustenta tanto as teorias tradicionais como as teorias críticas do currículo. Em que pese as leituras de Althusser e outros sobre o pressuposto de Marx de que os homens fazem a história apenas diante das condições que lhe são dadas, o que impede que os indivíduos sejam os agentes da história, há nas teorias críticas a essência de um ser (verdadeiramente) humano.

Na teoria tradicional, o sujeito desenvolveria suas capacidades inatas (cognitivas, socioafetivas, físicas e motoras), aperfeiçoando sua subjetividade. Na crítica, o sujeito tornar-se-ia consciente dos postulados objetivos e subjetivos que arquitetam o rumo da história, para que sua subjetividade se emancipasse da falsa consciência impetrada pela ideologia dominante⁹.

Em ambas, tanto a sociedade como o sujeito estão desde sempre aí. Fazem crer que a sociedade seja algo único, independente das relações de poder que produzem a sua compreensão. Em ambas, o sujeito tem um núcleo essencial de subjetividade (um ser humano), que pode ser pedagogicamente manipulado para inserir-se na sociedade, adequando-se ou transformando-a criticamente. Em ambas, o “eu” é aquilo que pensa que é.

A soberania do sujeito racional pressupõe a existência de um núcleo de subjetividade que seria independente da sociedade, da linguagem e da história. Hall (2003) explica que essa ideia de um eu estável, permanente, é descentrada pela teoria social contemporânea, com isso, a própria noção de consciência crítica é abalada. Primeiro, com as teorias da psicanálise de Freud e Lacan, que afirmaram que o sujeito não tem domínio sobre si e

⁹ Não nos interessa o debate entre frankfurtianos e marxistas ortodoxos sobre os termos. Tomamos aqui a presença dos dois por conta dos seus usos.

nem sobre o que pensa que faz. O “eu” é deslocado do consciente para o inconsciente. Segundo, com Foucault, para quem o sujeito é uma invenção dos discursos, principalmente aqueles produzidos pelas ciências humanas. Ele nada mais é do que aquilo que dele se fala e dos dispositivos de governamentalidade que regulam o governo de si e das populações decorrentes desses saberes. Terceiro, com Derrida, o sujeito da metafísica ocidental é confundido com seu fonocentrismo. O que ele produz por meio da linguagem parece prover dele mesmo. O sujeito não percebe que a linguagem e toda a ordem discursiva preexiste e é o que lhe permite operar atos e pensamentos. Por fim, mas não menos importante, Deleuze e Guattari concebem o mundo constituído por máquinas (biológicas, humanas, mecânicas, sociais, virtuais etc.). Diferentemente da subjetividade interior e estável da teoria do sujeito, as máquinas não se caracterizam pelo que são, mas pelo que fazem. Assim, não existe a possibilidade de uma origem da ação do sujeito estar nele mesmo. Não há, assim, nenhuma essência, nenhum ser humano. Não há nenhuma possibilidade de uma identidade, de nada a ser identificável, apenas diferenças.

Diante da impossibilidade da afirmação da identidade como quer a tradição humanista, crítica ou não, a teoria cultural nos mostra que as mudanças promovidas pela globalização, mídias diversas, engenharia genética e tecnologias digitais nos apresentam seres não identificáveis. Entram em cena sujeitos ciborgues (Donna Haraway), monstros (Jeffrey Jerome Cohen), queers (Judith Butler)¹⁰ e outros, cuja identidade dada não visa à classificação e devem ser usadas sob rasura, pois estão sempre escapando na diferença.

Os jogos de força que produzem o conhecimento e o sujeito nos levam a pensar não o que as coisas são ou querem dizer. O que interessa é saber como as coisas se tornaram o que são. Isso implica a relação entre o saber e o poder. O modo como ambos se apoiam mutuamente para governar discursos, práticas e sujeitos.

Foucault (2012) explica que o saber se refere apenas aos procedimentos e efeitos decorrentes de conhecimentos válidos que ocorrem numa determinada época e âmbitos próprios. O poder, por sua vez, tange aos mecanismos próprios e estratégicos de um domínio particular que favorece a indução de comportamentos ou discursos.

¹⁰ Em coerência com o texto, destacamos que as autoras e o autor citados não são a fonte de origem dos termos.

Os discursos são construídos, organizados e proferidos a partir de campos de poder diferentes, o que implica levar em conta a sua multiplicidade histórica e social articulada às práticas de poder. Como acontecimentos resultantes de jogos de forças, discursos tais como os científicos, com suas áreas e intencionalidades específicas, os religiosos, os pedagógicos, os das práticas corporais e até os do senso comum, regulam-se de forma diferente, não são evolutivos e tampouco representam um progresso. Eles ocorrem no mundo histórico e social que os cercam. O discurso vai muito além de um modo de referenciar as coisas. Ele apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede de significados que lhe é própria. Eis aqui as condições do estudo das práticas corporais no currículo cultural.

Diante da força das ciências, ao homem somente foi permitido falar, medicar, educar, enfim, atuar, pautado naquilo que foi produzido como conhecimento sobre ele. Surge daí a força da Pedagogia como forma de saber que permite dizer como se deve ensinar. Provêm daí os saberes necessários das áreas médicas para impor a condição saudável do homem. Emanam daí os conhecimentos da Psicologia para afirmar as fases de desenvolvimento humano, como a criança aprende. Derivam daí os saberes das teorias críticas que promovem a conscientização etc. Por isso, o currículo cultural atua na problematização dessas e outras formas de saber-poder.

Para Foucault, tudo é prática e são as relações de poder que permitem e atualizam as práticas sociais e o modo como falamos delas e dos sujeitos. O poder não é algo que alguém se apodera e tampouco se refere ao uso da violência. O poder é microfísico, multiforme, multidirecional. Opera de diferentes formas em locais e relações específicos com historicidades próprias. Está nas formas como as pessoas se relacionam consigo mesmas, com os outros e com as instituições. Está também nos modos como cada um governa a conduta dos outros e de si mesmo. Ele é tanto repressivo como produtivo. Ele está nas estruturas, na capacidade delas de fomentar as identidades e atos, valores e normas.

A diferença abordada como anormal pode ser compreendida como decorrente de diversas análises sobre os modos como nos tornamos sujeitos. Foucault (2008) procurou diferenciar os dispositivos de segurança dos mecanismos disciplinares e como ambos tratam dos processos de normalização. A disciplina atua no sentido de normalizar os sujeitos por meio de técnicas que delimitam o tempo, o espaço e determinam os gestos e ações com os quais os sujeitos devem operar em espaços específicos, para depois classificar e selecionar conforme o interesse em questão. Esse processo estabelece a demarcação entre os inaptos e os aptos.

Na ótica foucaultiana, a normalização decorre de um modelo construído a partir de certos objetivos que se quer alcançar. A essa relação, o filósofo francês denomina normação. Isto é, a situação disciplinar na qual a norma precede ao normal e ao anormal e pela qual se estabelece a demarcação entre ambos: o que se enquadra na norma e o contrário. No caso dos dispositivos de segurança que garantem a ordem da sociedade, o processo é inverso. A partir das observações e classificações do normal e do anormal, entendem-se os fenômenos que ocorrem no interior da população, a fim de se construir curvas de normalidade. A normalização das populações vai consistir em distribuir e fazer funcionar as diferentes normalidades, uma em relação às outras. São as formas de normalização dos sujeitos, tanto as realizadas pela disciplina como pelos dispositivos de segurança, que permitem o governo da população. Isso ajuda a entender as práticas de normalização que acontecem na família, na escola, na Educação Física, nas práticas corporais. Eis aqui a força da desconstrução operada no currículo cultural.

Uma análise corrida pode fazer crer que não há escapatória e brechas para ações de resistência às formas de dominação das redes do saber-poder. Ou que simplesmente devemos negar todas elas e vivermos ao léu. No entanto, aprendemos com Foucault, que apesar de limitados por essas redes, é nas tramas em que ocorrem as determinações históricas, as construções dos discursos e se instauram as verdades, que podemos lutar e oferecer resistência às formas de dominação e transgredir. Eis a meta do currículo cultural.

A dimensão político-pedagógica

Em texto recente (NEIRA; NUNES, 2018) detalhamos a emergência da proposta do currículo cultural. Desde 2004, um grupo cada vez maior e mais diversificado de professores e professoras atuantes na Educação Básica vem se inspirando nos argumentos pós-críticos para realizar experiências pedagógicas. Os registros escritos ou audiovisuais desse processo tornam-se objetos de análise e/ou recursos didáticos nos momentos de formação inicial ou continuada. Além disso, diversos pesquisadores e pesquisadoras têm ido a campo para acompanhar o trabalho de docentes que vocalizam alguma simpatia pela perspectiva cultural da Educação Física.

Os resultados desses esforços propiciaram a elaboração de uma teoria de ensino a partir do que efetivamente acontece nas escolas. Política e pedagogicamente comprometida com a afirmação da diferença e com o direito de vivê-la, isto é, sem as amarras da identidade e de seus sistemas de normação, constatou-se que os educadores e educadoras que artístam a proposta fazem-no sob a influência de certos princípios, o que os leva a

promover determinadas situações didáticas, organizando-as e conduzindo-as de uma maneira bem peculiar. Cabe ressaltar que, sob o enfoque pós, os princípios anunciados são partes constituintes tanto da prática como de seus sujeitos (docentes e discentes). Não se trata de um guia, um manual externo apartado deles. Aliás, qualquer ideia de roteirização contradiz tudo o que pensam e propõem as teorias pós-críticas e, por consequência, o currículo cultural.

A definição dos temas culturais que serão abordados, por exemplo, dá-se de maneira *articulada ao projeto político pedagógico da escola*. Por temas culturais, entendem-se as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas ou esportes tematizados durante o período letivo. O currículo cultural não abre mão do caráter político da pedagogia e faz, assim, uma pedagogia da política.

Santos (2016) explica que na pedagogia pós-crítica, a tematização compreende o conjunto das atividades de ensino¹¹ que viabilizam uma leitura mais desestabilizadora da prática corporal, sendo, a problematização o fio condutor das situações didáticas. A leitura desestabilizadora é desejada por retirar o sujeito do lugar comum, das interpretações que faria se não frequentasse as aulas. Importante frisar que, no currículo cultural, a problematização difere daquela anunciada na pedagogia crítica, qual seja: “[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 1986, p. 74). Na pedagogia crítica, a problematização é um dos passos do método de ensino e é entendida como uma tarefa em que são colocadas questões centrais específicas do conteúdo em relação às suas dimensões e finalidades sociais¹².

De modo distinto, no currículo cultural,

Problematizar implica adotar uma atitude filosófica que vê como problema aquilo que em geral é aceito com naturalidade, com tranquilidade. No âmbito da Educação Física culturalmente orientada, a problematização é a possibilidade de colocar em xeque pensamentos, gestos e

¹¹ No currículo cultural, a expressão atividades de ensino não se refere a deixar marcas ou sinais, a fim de serem decodificadas para verificação posterior do que foi aprendido. Ela é ressignificada com base na noção de máquinas desejanças (DELEUZE; GUATTARI, 2010). As máquinas tencionam a produção desejança no sujeito, a fim de ameaçar as estruturas da sociedade, a identidade. Por efeito, as atividades de ensino, enquanto máquinas, potencializam a criação de novas situações àquelas que foram apresentadas.

¹² “Nesse processo de problematização, tanto o conteúdo quanto a prática social toma nova feições. Ambos começam a alterar-se: é o momento em que começa a análise da prática e da teoria. Inicia-se o desmonte da totalidade, mostrando ao aluno que ela é formada por múltiplos aspectos interligados. São evidenciadas também as diversas faces sob as quais pode ser visto o conteúdo, verificando sua pertinência e suas contradições, bem como o seu relacionamento com a prática” (GASPARIN, 2007, p. 36).

atitudes aparentemente naturais e inevitáveis acessados pelo convívio social. Desse modo, abre-se espaço para que as representações atribuídas às práticas corporais sejam desconstruídas e, conseqüentemente, os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas incutidos sejam analisados, bem como os sentidos que recebem ou receberam em variados contextos. Ao problematizar as identidades e as diferenças que estão sendo representadas, as atividades de ensino transformam-se em espaços de aprendizagem imanente, nos quais os conceitos embutidos nos discursos pedagógicos e proposições normativas são constantemente desterritorializados (SANTOS; NEIRA, 2016, p. 167-168).

Um outro princípio que influencia a definição do tema e o modo de conduzir as atividades pedagógicas é o *reconhecimento da cultura corporal da comunidade*. Trata-se do compromisso ético-político de incorporar os saberes dos estudantes no currículo, entremeando-os com os conhecimentos científicos tradicionalmente valorizados e os experienciais do professor ou professora. Atribuímos a relevância dessa postura a dois aspectos. Em primeiro lugar, a consideração dos seus pontos de vista e dos seus saberes sobre as práticas corporais no currículo pode levar os estudantes a reforçarem as próprias identidades culturais. Em segundo, tomados como produtores de cultura e possuidores de conhecimentos dignos de figurar no currículo, obriga estudantes e docentes a adotarem uma postura dialógica durante as aulas, a fim de validarem outras perspectivas de conhecimento e abrirem-se a negociações de sentido.

Essa pedagogia que caracteriza o currículo cultural difere, em muito, do que acontece no currículo tradicional, onde o professor comunica o conhecimento, e do currículo crítico, no qual o conhecimento do aluno é tomado como ponto de partida para ser, em seguida, superado pela aquisição de conhecimento científico por meio de um processo denominado “instrumentalização”. Diga-se, de passagem, que o conhecimento instrumental se vincula a regras e métodos, visando ao alcance eficiente de determinados fins, sem problematizar os procedimentos que levam a esses fins (LOPES; MACEDO, 2011).

No currículo pós-crítico ou cultural, a seleção do tema cultural prescinde, também, da *justiça curricular*¹³, ou seja, uma distribuição equilibrada das práticas corporais conforme o grupo que as produz ou reproduz, combatendo a indisfarçável colonização do currículo da Educação Física.

¹³ Entendemos que as políticas de reconhecimento e redistribuição não são excludentes entre si. O currículo cultural não visa dar conta desse debate, mas, como “pós”, tensiona os limites dos aspectos éticos e morais que o produz. No currículo cultural reconhecimento e redistribuição afirmam a diferença no sentido pós-estruturalista aqui explicado.

Basta verificar o privilégio concedido às brincadeiras e esportes euro-estadunidenses nos currículos tradicional e crítico, para se ter uma ideia do modelo de cidadão almejado. Há mais: deixar-se influenciar pelo princípio ético-político da justiça curricular não é só diversificar as manifestações, também é necessário variar nas significações atribuídas a uma mesma prática corporal, abrindo espaço para o futebol feminino, o vôlei de idosos, as brincadeiras dos adultos etc. Esse princípio se vincula a outro, a *descolonização do currículo*, que leva ao cuidado necessário para prevenir a ascendência de manifestações da cultura dominante, abrindo espaço para as contra-hegemônicas (NEIRA; NUNES, 2009a).

Na medida em que desenvolvem as atividades de ensino, professores e professoras culturalmente orientados também atentam à *ancoragem social dos conhecimentos*¹⁴, isto é, partem da ocorrência social das práticas corporais, situando sócio-historicamente os saberes abordados. No currículo cultural, o que interessa é compreender as relações saber-poder que as produzem e as mantêm ou alteram.

Por último, as investigações que se debruçaram sobre o currículo cultural em ação observaram que os docentes *evitam incorrer no daltonismo cultural* ao rejeitarem situações que artificializam as manifestações ou que objetivam a fixação de comportamentos igualitários dos estudantes. Como se sabe, em que pese a ênfase nas estratégias de diferenciação pedagógica, a busca pela homogeneização das metas da aprendizagem é uma das características dos currículos tradicionais devido à promessa da eficiência social e dos críticos, que toma a igualdade como condição da transformação social.

No tocante às atividades de ensino, identificam-se, na perspectiva pós-crítica da Educação Física, momentos de mapeamento, leitura das práticas corporais, vivência, resignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. Nunes (2018, p. 91) denominou-os de encaminhamentos: “recebem nomes, mas não são definidos pela sua gênese, tampouco seus significados são definitivos; propõem alguns critérios para a sua organização, todos sempre abertos a novas significações”.

Por meio do *mapeamento*,

¹⁴ Essa noção diverge da prática social inicial, que marca o primeiro passo do currículo crítico. Nesse caso, realiza-se um primeiro contato com o tema a ser estudado para evidenciar suas relações com a vida cotidiana, visando mobilizar os alunos para o processo pedagógico. Segundo Gasparin (2007), a identificação da prática social pode ser dividida em anúncio dos conteúdos, quando se aponta o que será estudado e quais os objetivos a serem alcançados, e na vivência cotidiana dos conteúdos, pela identificação do que os estudantes já sabem e o que mais eles gostariam de saber mais sobre o assunto em questão.

[...] o docente poderá conhecer o repertório cultural corporal dos estudantes, que possibilitará o reconhecimento das manifestações que os sujeitos conhecem, praticam ou já praticaram, bem como aquelas que, mesmo não tendo sido vivenciadas, encontram-se presentes no patrimônio da comunidade escolar (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 27).

Se aceitarmos que o patrimônio cultural corporal se encontra imerso em um emaranhado de relações e significados, promover a *leitura das práticas corporais* constitui-se em uma ação didática que precede a crítica cultural.

A crítica cultural pode ser suscitada pela organização de atividades de leitura das práticas corporais devidamente contextualizadas, ocasião em que se explicitam os olhares divergentes. Tanto o silêncio quanto a univocidade são inimigos da crítica cultural. Se outras vozes não se manifestam, o educador ou a educadora pode recorrer a materiais que ofereçam posicionamentos distintos do que foi expressado no coletivo (NEIRA, 2018, p. 62-63).

Nas situações didáticas de leitura das práticas corporais, os estudantes analisam sob diversas perspectivas a ocorrência social da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, seja o formato, regras, técnicas, táticas, quem são os participantes, recursos necessários, ambiente, posição que ocupa no tecido social, discursos disseminados a seu respeito, como é discursada pelos praticantes e por outros grupos, etc. Os traços culturais, nesses casos, são interpretados pela análise dos códigos de comunicação biológicos, cinéticos, sociais e culturais, que caracterizam a linguagem corporal (NUNES, 2016).

Neira e Nunes (2009b) explicam que tanto a leitura quanto as *vivências* se transformam em atividades de ensino no currículo cultural da Educação Física. Vivenciar nada mais é do que realizar, num primeiro momento, a prática corporal no formato conhecido pela turma para, então, modificá-la se o grupo julgar necessário, sempre em conformidade com suas características e condições disponíveis em um processo contínuo de negociação de significados. São as vivências que permitem aos sujeitos a experiência de si, isto é, o modo com o sujeito percebe a situação vivida em relação ao modo como se vê, se descreve, se governa e, do mesmo modo, compreende a sua relação com os colegas, as práticas corporais e seus praticantes. São as vivências que permitem ao sujeito do currículo cultural produzir e compreender suas práticas de liberdade¹⁵ (NUNES, 2018).

¹⁵ Resumidamente, Foucault explica que se tratam do exercício do sujeito resistir ao poder e não submeter outros às relações de dominação.

Sempre é bom ressaltar que a vivência não tem nenhuma intenção de aperfeiçoar habilidades motoras, cognitivas ou socioafetivas, muito menos angariar benefícios fisiológicos, como querem as teorias tradicionais. Tampouco a vivência visa à descoberta das significações originárias do sujeito que se-movimenta, como quer o currículo crítico-emancipatório¹⁶. O currículo cultural da Educação Física adota a concepção nietzschiana de vivência. Para o filósofo alemão, vivência tem caráter de ligação imediata com vida, não se pode assimilar a vivência como um legado ou tradição, nem mesmo vivenciar algo por “ouvir falar”, ela é sempre vivenciada por alguém. O que foi vivenciado (no caso, uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica) tem intensidade, transforma o contexto geral de sua existência, o que resulta importante para aquele que vivencia.

O conteúdo da vivência não pode ser construído racionalmente, tem de ser unicamente vivenciado, dizendo de outro modo, “sentido da pele”, o que remete à presença imediata do sujeito que vivencia algo. Portanto, toda vivência é ‘minha’ vivência. O corpo sente através da propriocepção, cinestesia e tato. São alguns dos canais sensitivos que funcionam como vias de um tipo de conhecimento incomunicável de forma escrita ou falada, não é algo para ser verbalizado. O corpo, ao vivenciar, cria um conhecimento não declarado, de difícil manifestação, pois é sentido, ‘falado’ e ‘escrito’ por outras vias. Daí ser impossível determinar racionalmente o conteúdo da vivência, ela deva ser sempre pensada do ponto de vista estético. A vivência, enquanto experiência de si permite uma estética da existência¹⁷.

A leitura da vivência é sucedida pela *ressignificação*, ou seja, a prática corporal é reconstruída, reelaborada, recriada com base nas negociações de sentido promovidas por meio dos pontos de vista e intenções dos estudantes. Há de se destacar que não se visa ao consenso, a uma prática definitiva, à identidade, como vemos nos denominados jogos educativos. No currículo cultural, experimenta-se o dissenso, vivencia-se a diferença: múltiplas possibilidades, múltiplas ressignificações. Resignificar potencializa as aulas como espaço de produção cultural.

¹⁶ Nessa proposta, a noção de vivência pauta-se na fenomenologia.

¹⁷ A expressão estética, do grego *aisthétikos*, refere-se à possibilidade de sentir, de atribuir sentido às coisas do mundo. O seu oposto, *anaisthétikos*, significa anestesia, inibir a potencialidade perceptiva. A estética da existência refere-se a uma forma de viver em que o valor moral não provém de uma conformidade a um código de comportamentos. Trata-se de certos princípios formais gerais no uso dos prazeres. É uma ação política, reflexo de uma liberdade percebida como jogo de forças, de poder, um esforço para dar a própria vida uma forma específica, a fim do sujeito se reconhecer e ser reconhecido. Trata-se de uma obra de arte pessoal (FOUCAULT, 2014).

Ressignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto com base na própria experiência cultural (...) trata-se de posicionar os alunos na condição de sujeitos históricos e produtores de cultura, em condições semelhantes ao que ocorre em grande parte das experiências humanas. (...) A resignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais serão os significados atribuídos quando os sujeitos se deparam com os artefatos culturais oriundos de outros grupos (NEIRA, 2011, p. 129).

O currículo cultural da Educação Física promove atividades de ensino para aprofundar os conhecimentos e ampliar o acesso a significados distintos sobre a prática corporal ou seus praticantes. *Aprofundamento*, aqui, significa conhecer melhor a prática corporal objeto de estudo. Trata-se de promover situações que permitam identificar e compreender as forças que a produziram e a fazem circular, ou seja, suas condições de procedência e emergência que não surgiram nas primeiras leituras. *Ampliação*, por sua vez, implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que oferecem olhares diferentes e contraditórios com os discursos acessados nos primeiros momentos. As atividades de ampliação possibilitam um entendimento maior dos significados comumente atribuídos à prática corporal. Figuram nesse rol as visitas aos espaços onde as práticas corporais acontecem, aulas demonstrativas com pessoas praticantes, análise e interpretação de vídeos, leitura e interpretação de textos de gêneros literários variados, realização de pesquisas orientadas previamente, entre outras (NEIRA, 2016). Aprofundar e ampliar¹⁸ é o que permite aos envolvidos (docentes e discentes) perceberem as forças que tentam fixar a identidade na representação, bem como compreender a força desestabilizante da diferença (NUNES; NEIRA, 2016).

Para além dos conhecimentos científicos, muitos outros podem ser requisitados e transformados em conteúdos pelo currículo cultural. Os saberes, posições e sugestões dos estudantes ou de qualquer outra pessoa, merecem a mesma atenção que aqueles acostumados à evocação no ambiente escolar. Nos referimos aos conhecimentos desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados, ingênuos, inferiores, abaixo do nível da cientificidade requerida. Foucault (1999, p. 12) não

¹⁸ Alertamos que as situações didáticas de aprofundamento e ampliação, tão caras ao currículo cultural, não têm qualquer relação com as etapas do currículo crítico voltadas para a apropriação do conhecimento científico. Segundo Gasparin (2007, p. 49), “o confronto do conhecimento cotidiano trazido pelos alunos e o conteúdo científico apresentado pelo professor implica que o educando negue o primeiro pela incorporação do segundo”.

está falando de um saber comum ou do bom senso, “mas ao contrário, um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade”.

Além do mapeamento, leitura da manifestação, vivência, ressignificação, aprofundamento e ampliação, a prática pedagógica culturalmente orientada inclui também os procedimentos de registro e avaliação (NEIRA; NUNES, 2009b). Esses dispositivos são indissociáveis,

pois é a documentação da trajetória percorrida que permitirá o exame detalhado do processo e as considerações sobre seus efeitos no alunado. Registrar é dar sentido às atividades de ensino realizadas por meio da retomada e reflexão sobre o que aconteceu na aula, as falas e os silêncios (MÜLLER; NEIRA, 2018, p. 779).

A Educação Física inspirada nas teorias pós-críticas confere novos contornos à prática avaliativa. Primeiro: os antigos preceitos de verificação e classificação com base nas aprendizagens alcançadas são substituídos pela avaliação do que acontece durante a tematização. Segundo: a reflexão não é a volta a um sujeito original capaz de acessar a verdade que está em seu interior a respeito da aula (certa). A reflexão promove a análise das ações didáticas e da documentação pedagógica acumulada em confronto com os modos como se produz a verdade tanto sobre o tema em questão como em relação a aula, à disciplina e outros aspectos das formas dominantes de regulação das aulas. Com ela, o professor ou professora em conjunto com os alunos e as alunas, pares, gestão escolar ou não (a depender de como o estudo se encaminha e a quem envolve) pode reorganizar o percurso inicialmente traçado ou validar as atividades de ensino programadas, mantendo-se atento às respostas dos estudantes às situações didáticas e ao modo como se posicionam em relação à prática corporal e aos seus representantes.

Mas o currículo cultural da Educação Física não é só um conjunto de princípios e Encaminhamentos pedagógicos. Digamos que essa é apenas a materialização da proposta. Sua principal força, no entanto, é a força política. A pedagogia pós-crítica não abre mão de um posicionamento a favor da afirmação da diferença e o direito de viver a diferença, para, assim, potencializar seus sujeitos a escaparem dos sistemas classificatórios que a identidade lhes impõem e a fomentarem práticas de liberdade que viabilizem uma vida ética, uma estética da existência.

Referências

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-Édipo*. São Paulo: Editora 34, 2010.

- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. Nietzsche, Freud e Marx. In: FOUCAULT, M. *Um diálogo sobre os prazeres do sexo e outros textos*. São Paulo: Landy, 2000.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins fontes, 2002.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. Poder e saber. In: *Ditos & escritos IV. Estratégia Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. São Paulo: Paz & Terra, 2014.
- GASPARIN, J.L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, políticas e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.
- MÜLLER, A.; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no currículo cultural da educação física. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.
- NEIRA, M. G. *Ensino de educação física*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- NEIRA, M. G. *Educação física*. São Paulo: Blucher, 2011.
- NEIRA, M. G. Educação física cultural: carta de navegação. *Arquivos em Movimento*, v. 12, n. 2, p. 82-103, jul./dez. 2016.
- NEIRA, M. G. *Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, M. G. *Ensino de educação física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009a.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). *Praticando estudos culturais na educação física*. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009b.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em educação Física escolar da FEUSP (GPEF). In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (org.). *Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira*. Curitiba: CRV, 2018.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.) *Educação física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*. Curitiba: CRV, 2016a.

NUNES, M.L.F. Educação Física na área de códigos e linguagens. In: NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. (org.). *Educação física cultural: escritas sobre a prática*. Curitiba: CVR, 2016b.

NUNES, M. L. F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In: FERNANDES, C. (org.) *o Ensino Fundamental: planejamento a prática pedagógica*. Curitiba: Appris, 2018.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Os estudos culturais e o ensino da educação física. In: NEIRA, M. G. *Educação física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.

SANTOS, I. L. *A tematização e a problematização no currículo cultural da educação física*. 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 13. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Horizonte: Autêntica, 1999.

WILLIAMS, J. *Pós-estruturalismo*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

A escola como tema de estudo e o GTT Escola

Dinah Vasconcellos Terra

Gislene Alves do Amaral

Marina Ferreira de Souza Antunes

Introdução

O convite para participarmos da coleção comemorativa “Ciências do esporte e educação física: memória, história e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE” do Grupo de Trabalho Temático Escola (GTT Escola), para além do sentimento de contentamento, nos coloca a responsabilidade e o compromisso com o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e o desafio de produzirmos um texto que possa dialogar com a comunidade da área, em especial a que se vincula de forma mais orgânica com o GTT Escola.

Nossas diferentes trajetórias de inserção no CBCE foram marcadas por inquietações que nos aproximaram em vários momentos, ainda que estivéssemos em espaços e ações diferentes no interior desta entidade científica. É nesse contexto que, ao aceitarmos o convite, pensamos em numa elaboração por meio da qual, a partir de nossas experiências como pesquisadoras, nossas preocupações de pesquisas e com nossa inserção e representação no GTT Escola, pudéssemos pontuar o que nos aproximam nesse momento, que tenha relevância para um debate propositivo.

Neste sentido, a proposta de debate para esse texto, anunciada no título, aponta diretamente por onde definimos caminhar nosso diálogo: “A escola como tema de estudo no GTT Escola”. Pode parecer redundante ou até mesmo repetitiva a obviedade do assunto, mas nossas experiências como pesquisadoras e formadoras de professores demonstram o quanto esse tema

é inacabável ou pelo menos não superado e/ou esgotado até o momento, visto que o mesmo se apresenta, para nós nesse momento, ausente, distante ou pouco revelado nas produções.

Assim, apresentamos um texto que perpassa o tema da produção no GTT Escola, suas relações com a pós-graduação e o lugar da escola nesse contexto. O interesse é que a problematização desses três elementos nos permita apresentar algumas possibilidades de interpretação desse binômio Escola/Educação Física no campo da produção, reconhecendo-o como sendo o eixo fundante da existência do próprio GTT, em torno do qual a comunidade científica reflete a partir de múltiplas matrizes teóricas.

Reconhecemos que não compartilhamos dos mesmos referenciais teóricos em nossas pesquisas e grupos de estudos, o que nos pareceu perfeitamente compreensivo e, até mesmo relevante na constituição de um texto coletivo, pois nos permite respeitar a diversidade das perspectivas científicas no campo, o que também é um desafio. Por outro lado, realizamos escolhas e recortes que nos permitiram aproximações quanto ao entendimento da centralidade que a instituição Escola tem para esse debate. Conscientes e decididas a apresentar um texto genuinamente coletivo, as contradições assumiram aqui seu papel relevante nas problematizações e na forma de construção do conhecimento.

A produção do GTT Escola

O trabalho realizado por Terra *et al.* (2007) apresenta um panorama da produção científica do GTT Escola entre os anos de 1997 e 2005 que, naquele momento, identificou algumas “fragilidades da área” a partir de uma análise da produção no GTT. Fragilidades expressas na estrutura dos trabalhos apresentados, denotando uma “ausência de rigor” que acabou comprometendo a qualidade do conhecimento produzido. Mas, de acordo com Terra *et al.* (2007), o maior problema identificado naquele estudo foi “[...] a ausência do debate, da descrição, da reflexão e da intervenção crítica sobre o espaço/tempo da instituição escolar; da complexidade que ela envolve e das tensões que se fazem refletir no seu cotidiano” (p. 242)¹.

Parece que essa tem sido uma dificuldade no âmbito da produção do conhecimento sobre a educação física escolar, visto que, o estudo realizado por Bracht *et al.* (2012) sobre essa temática nos periódicos da área de edu-

¹ A partir da identificação desse problema, o Comitê Científico do GTT Escola promoveu, no CONBRACE de 2007 (que comungou com a publicação desse artigo), essa discussão trazendo para uma palestra no interior do GTT Escola a professora Ana Maria R. Gomes (FE-UFGM) que ministrou a palestra intitulada: Escolarização, estranhamento e cultura.

cação física “[...] indicam a necessidade de realizar a discussão na EF Escolar considerando concretamente o ‘chão da escola’, o cotidiano escolar e aqueles que são os responsáveis por suas principais ações: os professores” (p. 20).

Entretanto, de acordo com o estudo desenvolvido, anteriormente, por Betti; Ferraz; Dantas (2011), esses afirmam que “Não é incomum encontrarmos pesquisas que elegem como sujeitos os escolares ou profissionais da educação, mas, muitas vezes, a leitura destes trabalhos aponta para outros focos que não o fenômeno ‘educação escolarizada’” (p. 107). Ou seja, não basta utilizar os sujeitos que estão no ambiente escolar, é necessário que a pesquisa elucidie as relações que são efetivamente praticadas neste ambiente, considerando a complexidade que envolve essas relações, assim como as tensões que estão presentes no cotidiano escolar. (AZANHÁ, 1991; TERRA *et al.*, 2007). Isso torna a tarefa de pesquisar, no caso particular da educação física escolar nada fácil. (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011).

Ao analisarmos a produção do GTT Escola entre os anos de 2007 a 2017 podemos afirmar que a ausência de um debate que leve em consideração os aspectos presentes no ambiente escolar e, especificamente, a aula de educação física, continua sendo uma lacuna. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da forma com que os anais são organizados, a dificuldade de identificarmos se o texto apresentado se trata de resultado de pesquisa também foi outra questão problemática. A ausência de um “rigor metodológico” (ANDRÉ, 2001) e normas de padronização dos textos dificultou nossa análise; por exemplo, nem todos indicam se são resultantes de pesquisa ou não, bem como o tipo de pesquisa desenvolvida. Essas fragilidades, que já haviam sido apontadas no estudo de Terra *et al.* (2007), permanecem no período de 2007 a 2017.

Nem todos os anais trazem de maneira separada o que foi apresentado em formato de Comunicação Oral (CO) ou Pôster, de maneira que tivemos que abrir cada arquivo para identificar o formato de apresentação dos textos. Isso porque tomamos como base para nossas análises somente os textos apresentados no formato CO.

Identificamos um aumento significativo do número de trabalhos apresentados neste período analisado, sendo vinte CO em 2007, vinte e quatro no ano de 2009; em 2011 identificamos trinta e oito; houve uma redução no ano de 2013 quando foram apresentadas trinta e duas CO; em 2015 o número passou para quarenta e nove e no ano de 2017 foram apresentados cinquenta e dois trabalhos. Totalizando duzentos e quinze trabalhos.

A partir do CONBRACE de 2013 foi colocada uma norma para submissão de trabalhos que dizia que o texto submetido no formato de CO deveria ser resultado de uma pesquisa concluída. Entretanto, em função das dificuldades que apontamos anteriormente, em muitos trabalhos, mesmo com a leitura integral, não foi possível identificar se esse era uma pesquisa concluída ou em andamento, ou mesmo se era pesquisa, considerando aquilo que é apontado por Azanha (1991) como sendo pesquisa no campo educacional.

No nosso levantamento identificamos cento e quinze trabalhos, que trouxeram de maneira explícita, se tratar de uma pesquisa concluída. Desses, vinte são resultado de uma pesquisa de mestrado, oito de iniciação científica, três de doutorado, duas de pós-doutorado e uma de bolsa produtividade. No total trinta e quatro produções, o que corresponde a 15,8% dos trabalhos apresentados no período considerado. Os demais trabalhos, oitenta e um, não mencionam o nível em que foi realizada a pesquisa. Ou seja, em 37,6% dos textos que diziam ser pesquisa concluída não foi possível verificar se eram de trabalho em nível de graduação (iniciação científica ou trabalho de conclusão de curso) ou de pós-graduação (mestrado, doutorado, pós-doutorado).

Essas pesquisas nem sempre traziam o delineamento da pesquisa em relação aos procedimentos técnicos adotados. Os procedimentos que identificamos foram: estudo de caso, bibliográfica, documental e pesquisa-ação. Considerando os objetivos propostos encontramos pesquisas descritivas, exploratórias e explicativas. (GIL, 2006). Acompanhando a tendência apontada por Bracht *et al.* (2012) as pesquisas, quase a totalidade, tem um cunho qualitativo recorrendo à pesquisa do tipo etnográfica. Apenas duas pesquisas se apresentaram como experimental.

Na nossa análise nos chamou atenção o formato denominado “Relato de Experiência”. Dos textos analisados encontramos cinquenta e quatro com essa denominação, o que corresponde a 25% do total. Nos congressos de 2007, 2009 e 2011 não havia a exigência de ser pesquisa concluída, mas, contraditoriamente, no ano de 2015, onde este formato era condição *sine qua non* para a submissão dos textos, foram identificados vinte e sete trabalhos nessa modalidade. Pode-se afirmar, sem julgamento de mérito, que a dinâmica desenvolvida pelo GTT, no processo de seleção dos trabalhos, desconsiderou essa norma do congresso ao aprovar trabalhos que não correspondiam à pesquisa concluída.

Acreditamos que as mudanças ocorridas nas normas de submissão para o CONBRACE de 2019, que permitem o envio de trabalho no formato de relato de experiência, sejam em função do elevado número dessa modalidade de trabalho que já vinha sendo apresentado nos congressos anteriores.

Ressaltamos o aumento significativo do número de trabalhos apresentados no GTT Escola nos últimos dez anos, o que exigiu uma dinâmica de apresentação em dois espaços distintos, nos anos de 2015 e 2017. Mesmo que os textos apresentados ainda apresentem fragilidades, do ponto de vista metodológico, a quantidade elevada dá uma certa visibilidade à educação física escolar, que ainda se encontra minimizada no âmbito da pós-graduação, conforme afirmam Betti, Ferraz; Dantas (2011). Entretanto, esse aumento quantitativo, ainda não se configurou em um debate crítico e profícuo sobre a escola e a complexidade que a envolve. Dar visibilidade à escola como espaço de produção de conhecimento e de cultura é tarefa do GTT Escola.

Escola, conhecimento e cultura: algumas provocações para fomentar o debate

Embora nem toda pesquisa sobre a educação física escolar seja, necessariamente, uma pesquisa acerca da instituição Escola, é possível dizer que as reflexões e análises em torno do currículo escolar, dos conteúdos escolares, das metodologias de ensino, das teorias pedagógicas, dentre outros aspectos, sinalizam, de certa forma, concepções que orientam a compreensão que se tem sobre essa importante instituição. Isso significa dizer que na medida em que educação física escolar constitui-se como temática central do GTT Escola, é fundamental refletirmos, juntamente com a comunidade acadêmica que o frequenta, e considerando a própria produção que é veiculada em seus espaços de publicação, quais são, ou quais têm sido, as concepções sobre a escola presentes nos trabalhos apresentados nesse grupo.

A história da presença da Educação Física como componente curricular na escolarização brasileira confunde-se com a própria história da educação física como área de conhecimento. Para alguns autores da área, a Educação Física escolar é inerente à Educação Física, uma vez que o processo de sua institucionalização tem suas raízes nos interesses educativos desta área de intervenção (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011). Sem adentrarmos em digressões conceituais, destacamos, conforme atestado por Caparróz (1997), que algumas posições teóricas consideram até mesmo redundante o qualificativo escolar, pois o termo Educação Física já se refere à uma prática que se dá nessa instituição. Outras entendem esse termo de forma mais abran-

gente, referindo-se as diversas práticas sociais. E ainda podemos acrescentar a compreensão que nos apresenta Bracth (2005) do caráter pedagógico, que seria uma qualidade intrínseca à Educação Física, independentemente do campo de intervenção.

Seguindo com a perspectiva de que são os interesses educativos que condicionam a Educação Física como componente curricular, esses interesses, por sua vez, além de serem diversos ou mesmo antagônicos, se materializam de forma explícita ou implícita em projetos de educação que procuram dar respostas às finalidades da instituição escolar, sendo, fundamentalmente, interesses de classes. Entretanto, essa relação entre interesses e projetos educativos não é direta, nem absoluta, mas resulta também da correlação entre forças sociais que disputam a direção política na sociedade.

Por esse motivo, falar de escola e, nela, da Educação Física escolar implica reconhecer que as práticas pedagógicas levadas a termo nessa instituição estão informadas, seja de forma consciente ou inconscientemente, por perspectivas políticas, pedagógicas, científicas, estéticas, éticas, etc. Além disso, as práticas pedagógicas buscam também responder aos dilemas que afetam a própria instituição escolar e que permeiam o cotidiano de todos que se encontram, diariamente, dentro dos muros das escolas para levarem adiante o processo da escolarização.

Considerando que esse processo se tornou uma necessidade social da humanidade, particularmente e na forma institucionalizada que conhecemos, a partir da modernidade, é preciso compreender a institucionalização da escolarização como uma prática social e, como tal, estudá-la no bojo das atividades tipicamente humanas, com as marcas histórico-culturais que as caracterizam.

Desde a atividade fundante do existir tipicamente humano, que é o trabalho, foi se gerando uma dinâmica própria das sociedades, que é a da produção dos meios de satisfação de suas necessidades e, ao mesmo tempo, foram sendo “criadas” novas necessidades propriamente sociais como a necessidade de produção do conhecimento e de sua transmissão às novas gerações. O processo de crescente complexificação da atividade humana constituiu um mundo de mediações, em constante transformação. Esse mundo de mediações é o que se chama de Cultura, aquilo que é produzido pela ação humana intencional, visando atender necessidades não apenas materiais, oriundas de sua condição biológica, mas também necessidades socialmente construídas.

Nesse movimento de complexificação das atividades tipicamente humanas, podemos discernir, como o faz Aranha (1996), as três esferas da cultura, que caracterizam o processo de humanização: relações produtivas,

relações políticas e relações comunicativas. Trata-se, do ponto de vista dialético, de processos de objetivação que, desde a gênese da existência social humana, estão presentes em três dimensões indissociáveis: a produção de instrumentos (prática instrumental), a produção de formas de relacionamento (prática política) e a produção da linguagem (prática simbolizada) (SEVERINO, 1994).

Uma vez que a produção da cultura se desenvolveu num processo movido pela luta de classes, motor da história humana, também a escola, como o lugar por excelência da socialização do conhecimento (SALA, 2010), teve sua gênese e desenvolvimento permeado por essas contradições, sendo nela também presentes projetos em disputa por formas de socialização que podem ser mais ou menos conservadoras, ou mais ou menos revolucionárias.

Da mesma forma, é preciso considerar que o conhecimento a ser socializado na escola é também produto histórico-cultural, é atividade humana, ou seja, está submetido aos mesmos processos contraditórios da história humana. Conhecer é uma exigência imposta ao ser humano pela necessidade de mediações tanto com a natureza, quanto consigo mesmo, no plano individual e coletivo. Isto porque se o ser humano precisa produzir os meios, que são ferramentas na forma de instrumentos e signos, para agir na realidade, a continuidade histórica desse processo foi a produção das diversas formas de conhecimento, incluindo a ciência, que é o tipo de conhecimento privilegiado como necessário de ser transmitido/ensinado pela instituição escolar.

Escola e conhecimento compõem, nas sociedades modernas e contemporâneas, um binômio indissociável, para o qual as teorias educacionais, ou teorias pedagógicas, apresentaram diferentes respostas. Esse movimento de interpretações e proposições acompanha, ou dialoga, o tempo todo, com o movimento de transformações advindo da criação de novas necessidades sociais no âmbito da ciência, da tecnologia, da ética, da estética, enfim, da cultura, nesse sentido amplo.

É também, nesse sentido, que temos afirmado que as pesquisas na/sobre/com/para a escola, não podem prescindir de explicitar uma concepção sobre a escola e, conseqüentemente sobre o conhecimento. Para Duarte (2010, p. 33),

Nas duas últimas décadas, o debate educacional tem se caracterizado por uma quase total hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, 2001), com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. A

despeito das especificidades de cada uma, elas apresentam uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam “educação tradicional” (DUARTE, 2010, p. 33).

É necessário compreender que, independentemente, das diferentes perspectivas filosóficas abordadas por essas teorias educacionais, teorias pedagógicas ou qualquer outra teoria que busque interpretar a escola e o conhecimento, o que identificamos na produção do GTT Escola, é a ausência desse debate na possibilidade de analisarmos e refletirmos criticamente o que estamos falando de Escola quando produzimos conhecimento na Educação Física escolar.

A comunidade científica e a pesquisa da/na escola

As diversas pesquisas e publicação científicas, que tratam o tema da pós-graduação em Educação no Brasil, nos últimos 30 anos, apontam criticamente que as concepções fundantes estão ligadas a modelos tradicionais caracterizados pela falta de autonomia e dependência científica o que demarca uma trajetória complexa na constituição de uma outra forma de fazer ciência com justiça social na área (SOUZA; SILVA, 1990, 1997; TAFFAREL, 2007).

Essa constatação revela, independentemente do campo da pesquisa, o compromisso ético, político e social do pesquisador no desenvolvimento científico de inserção social de qualidade na sociedade. Parece redundante essa afirmação quando se fala em desenvolvimento social da ciência, entretanto a polarização e a tentativa homogeneizante de uma perspectiva de ciência na Educação Física e o debate sobre seu estatuto epistemológico em torno dos aspectos identitários da área, nos adverte, incisivamente, a necessidade de respeitar a diversidade do campo.

Historicamente, na Educação Física, existe uma hegemonia do campo biológico sobre o sociocultural e pedagógico refletido, principalmente, na pós-graduação e na formação de pesquisadores e professores. As dificuldades de diálogo e as tensões, dentre outras questões, para que a diversidade da área seja contemplada nos programas *Stricto Sensu* acaba por provocar, de certa forma, a fuga de pesquisadores para outras áreas e programas como, por exemplo, a Educação.

Desde a criação do primeiro curso de pós-graduação *Stricto Sensu* em 1979 (há 40 anos), podemos dizer que houve uma expansão tímida se considerarmos os números atuais de 35 mestrados acadêmicos e 22 douto-

rados acadêmicos. As pesquisas revelam, ainda, a concentração dos cursos nas regiões sul e sudeste, com a criação apenas em 2007 no Norte-Nordeste e Centro-Oeste, ou seja, um pouco mais de 10 anos.

No cenário nacional o CBCE trouxe para si a responsabilidade e compromisso adotando uma postura protagonista, no campo da pós-graduação com a criação em 2003 do GTT de Pós-graduação e do I Fórum Permanente de pós-graduação em 2006 em Campinas, hoje na sua VII edição realizado na cidade Porto Alegre no ano de 2018. Os diferentes documentos produzidos perpassam pela classificação da Educação Física nas áreas; avaliação da produção, qualificação dos periódicos e, talvez a de grande relevância, no nosso entendimento sobre necessidade de considerar a disparidade interna na área em função da diversidade existente entre o que se denomina área biológica, sociocultural e pedagógica da Educação Física no interior da área 21 na Capes.

Ainda nesse contexto, em 2014, um grupo de pesquisadores da área sociocultural e pedagógica da Educação Física organizam o I Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica hoje na sua quinta versão. A preocupação desse coletivo, reafirmada recentemente, é de “apresentar e discutir soluções para um sistema de pesos e medidas que contingencialmente ou não desconhece as características da formação de docentes e pesquisadores e da produção de conhecimento nessas subáreas” (CARTA DE PORTO ALEGRE, 2018, p. 1).

Considerando a pouca representatividade dessa área nos programas *Stricto Sensu* em Educação Física e da história da formação de professores, o entendimento é da existência de um fosso e possível contramão no acompanhamento das diferentes áreas no campo científico e profissional. Com isso há uma interferência na própria formação profissional que se efetiva nos cursos de graduação, com impacto, conseqüentemente, na prática pedagógica na escola.

É nessa dimensão que, ao considerarmos a Educação Física como prática pedagógica, nos alinhamos com as ponderações de Bracht (2007) no que se refere às problemáticas orientadoras da produção do conhecimento na área da Educação Física ao dizer que estas, “em suas origens e primeiros movimentos do Brasil, eram fundamentalmente pedagógicas” (p. 77). Essa afirmação nos remete a problematizar e refletir: como temos compreendido a instituição Escola, que se encontra subdimensionada em termos de linhas e temas de pesquisa dos programas de pós-graduação da Educação Física?

Nesse contexto, a relevância da instituição científica (CBCE) organizada em GTT's contemplando a diversidade das áreas de pesquisa tem como uma de suas metas o impacto da produção na qualidade dos

campos de atuação. No que tange o tema da Educação Física na/da escola tratado de forma direta no GTT Escola, alguns estudos apresentados nos CONBRACE, analisam a produção desse GTT apontando alguns caminhos necessários nessa área de intervenção.

Em outra análise realizada sobre as pesquisas apresentadas, especificamente, no formato de comunicação oral nos Anais do CONBRACE nos últimos 20 anos, nos permite confirmar a ausência de pesquisadores inseridos na Pós-Graduação em Educação Física (sejam eles professores e/ou estudantes). Essa não é uma afirmativa para nos alertar, visto que na análise realizada para esse artigo verificamos que 45% de pesquisas/trabalhos apresentados são de pesquisadores que realizaram seus estudos em programas de Educação e 13% nos programas de Educação Física.

Os que nos chamou atenção é que o número de trabalhos de pesquisadores inseridos na Pós-Graduação em Educação, tiveram oscilações e nos quatro últimos CONBRACE com uma diminuição, mas sem aumento da área da Educação Física. No último CONBRACE foi o mais diferente onde tivemos a diferença de apenas um trabalho a mais entre os dois programas, sendo maior para a Educação (aqui estamos falando de alunos e professores da Pós-Graduação). Podemos refletir o aumento na Educação Física seja consequência do aumento dos programas em Educação Física ou abertura de linhas de pesquisas na área sociocultural e pedagógica. A diminuição de pesquisas oriundas da Educação pode se justificar em função da necessidade da manutenção da pontuação da produção para se manter em seus programas buscando outros eventos científicos, o que 'pode' revelar a fuga de trabalhos por exemplo do GTT Escola.

Essa constatação coloca um tema a ser encarado de forma propositiva que é pensar a escola no GTT Escola, discutindo e refletindo sobre os diferentes entendimentos dessa instituição que a produção sobre a Educação Física Escolar. O distanciamento da produção científica dos programas de pós-graduação na área social-cultural e pedagógica não tem colaborado para aprofundar a compreensão do processo de escolarização na sociedade moderna e contemporânea, deixando de considerar as marcas e as implicações desse processo como determinações importantes que devem ser desvendadas. Inclusive podemos colocar em risco o fato de banalizar a realidade em alguns momentos da Educação Física na escola caso não consigamos analisar o conhecimento da/na escola em nossas pesquisas.

Para continuarmos pensando a escola no GTT Escola

Não enfrentar o debate sobre a Escola, e nela a Educação Física escolar nesse contexto de ausência e afastamento dos programas de pós-graduação parece ser um contrassenso se almejamos contribuir para a qualificação das práticas docentes, tanto na formação inicial quanto nos outros níveis de ensino. Avançamos pouco nesse sentido. Temos realizado muito no campo da produção, com competência e por meio de um grande esforço da comunidade científica em geral. Não negamos, nessa análise, a relevância de percebermos, dentre os trabalhos apresentados no GTT, um grande número de experiências docentes relatadas, seja a partir de projetos de iniciação científica, extensão, estágios ou programas e políticas públicas, pois esse volume de experiências demonstra a potência da área. Mas ainda estamos tímidos no que diz respeito ao debate crítico sobre o que esse potencial pode apresentar de equívocos ou contradições em relação às matrizes filosóficas e científicas.

As reflexões apresentadas nesse texto dialogam, não apenas sobre o que encontramos na produção do GTT Escola, mas com nossas próprias produções que se encontram no interior desse GT e demais preocupações como pesquisadoras e que identificamos com relevante trazer para o debate. Por isso mesmo, as reflexões aqui dizem respeito a todos/as nós que pesquisamos nesse campo para dialogarmos com a comunidade científica da área.

Em tempos de ataques políticos desastrosos, desumanos e irresponsáveis com a clara intenção de desqualificação e destruição da escola, sua função social, seus professores e alunos, principalmente de escolas públicas, nos parece urgente essa preocupação e discussão no GTT Escola.

Referências

- ANDRÉ, M. A. D. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZANHA, J. M. P. A cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. *Revista da USP*, n. 8, p. 65-69, 1991.
- CBCE. [Carta de Porto Alegre] 14 nov. 2018. Porto Alegre.
- BETTI, M.; FERRAZ, O. L; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 25, n. esp., p. 105-115, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092011000500011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 fev. 2019.

BRACHT, V. Cultura corporal, cultura corporal de movimento ou cultura de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. B. *et.al.* (org.) *Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE, 2005. v. 1, p. 97-106.

BRACHT, V. O CBCE e a pós-graduação stricto sensu da educação física brasileira. In: CARVALHO, Y. M. e LINHALES, M. A. (org.) *Política científica e produção do conhecimento na educação física*. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. 2007. p. 73-85.

BRACHT, V. *et al.* A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. *Movimento*, v. 18, n. 2, p. 11-37, abr./jun. 2012. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/30158>. Acesso em: 15 dez. 2019.

DUARTE, N. O debate contemporâneo sobre as teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital – UNESP). ISBN 9788579831034. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109149>.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

SALA, M. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831034. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109149>.

SEVERINO, A. J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUZA e SILVA, R. V. de. *Mestrados em educação física no Brasil: pesquisando as suas pesquisas*. 176 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 1990.

SOUZA e SILVA, R. V. de. *Pesquisa em educação física: determinações históricas e implicações epistemológicas*. 202 f. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997.

TERRA, D. V. *et al.* A produção do GTT Educação Física/Esporte e Escola (1997-2005). In: CARVALHO, Y. M. e LINHALES, M. A. (org.). *Política científica e produção do conhecimento na educação física*. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. 2007. p. 215-243.

TAFFAREL, C. N. Z. Política científica e produção do conhecimento na Educação Física/Ciência do Esporte: a conjuntura, as contradições e as possibilidades de superação. In: CARVALHO, Y. M. e LINHALES, M. A. (org.). *Política científica e produção do conhecimento na educação física*. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. 2007. p. 17-71.

Organização dos saberes escolares na educação física à luz da perspectiva crítico-superadora¹

Kadja Michele Ramos Tenório

Andrea Carla de Paiva

Ana Rita Lorenzini

Livia Tenorio Brasileiro

Marcílio Souza Júnior

Sobre nossa reflexão

Podemos apontar, a partir da década de 1980, o surgimento de diferentes perspectivas e objetos de estudo para Educação Física Escolar (EFE) como desdobramento da crise epistemológica na Educação, da abertura política vivida no Brasil e dos questionamentos à esportivização (TENÓRIO *et al.*, 2012). De forma geral algumas dessas perspectivas vão se aproximar daquilo que Oliveira (1994) chamou de consenso e não buscam mudar o projeto de homem biológico, e outras vão se configurar no quadro dos conflitos, questionando a ordem social e os projetos de ser humano que as aulas de Educação Física (EF) estão contribuindo para formar. A EF à luz da Perspectiva Crítico-Superadora (PCS) se situa entre as últimas.

O Coletivo de Autores (2014), referência central da EF na PCS, representa um avanço para a área, e vem se destacando em relação às demais proposições pedagógicas para a EFE, pois explicita sua base conceitual, definindo categorias importantes para o campo crítico educacional, e, a partir delas, aponta como objeto de estudo a cultura corporal, tematizando o jogo, da dança, da ginástica, do esporte e da luta, fundamentalmente dinamiza-

¹ Texto produzido pelo acúmulo de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS) da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade de Pernambuco (UPE), no qual cada autor é membro participante.

dos numa perspectiva curricular que trata do projeto político pedagógico da escola à sala de aula (SOUZA JUNIOR *et al.*, 2011; BRASILEIRO *et al.*, 2016).

Entretanto, como cabe a qualquer teorização, proposição e prática curriculares, críticas são feitas a tal perspectiva. Para Reis *et al.* (2013) e Paiva (2017) apesar do avanço teórico promovido pelas recentes discussões sobre a EF na PCS, há limitações entre professores em organizar, planejar e sistematizar o seu ensino com base em perspectivas críticas, dada a complexidade teórica dessas proposições.

Tenório (2017) afirma que ainda há um hiato entre a teoria e a prática curricular no que concerne à organização dos saberes escolares da EF nesta perspectiva, provocados também pela sua complexidade teórica, insuficientemente abordados na obra Metodologia do Ensino de Educação Física, e por isso pouco compreendidos no processo de apropriação e ressignificação da organização curricular dos saberes escolares da EF pelos sujeitos educacionais.

No entanto, vale problematizarmos tais hiatos e limitações já nos perguntando acerca de que perspectiva crítica se refere, pois,

[...] às vezes, a pedagogia crítica parece ser usada de modo tão amplo que pode significar qualquer coisa, de salas de aula cooperativas com algum conteúdo político a uma definição mais robusta, que envolve uma reconstrução minuciosa daquilo que a educação é ou para que serve, o modo como deve ser executada, o que se deve ensinar e quem deve ser capacitado a envolver-se em tal processo (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14).

Concordamos que há usos e amplitudes do que vem a ser uma perspectiva crítica, mas nos localizamos numa pedagogia crítica em que os estudos educacionais buscam expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural, econômica), em sua complexidade, manifestam-se e são postas em questão na educação.

Frente ao exposto, nos dispomos a refletir diante de uma proposição de organização dos saberes escolares da EF à luz da PCS, a qual recupera fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para o trabalho pedagógico de professores nas escolas.

Sobre a organização dos saberes escolares

Entre vários possíveis entendimentos, tomaremos o currículo como algo que não é neutro, expressando sim uma tradição na seleção, organização e sistematização dos saberes escolares, considerados legítimos por alguém/algum grupo. Entendemos que o currículo é sim produto e produtor de tensões, encontros e concessões de ordens econômica, política, social e cultural que (des)organizam uma sociedade, tratando-se de uma prescrição, mas não se encerrando nela, pois é orgânico na sua interação educacional (SOUZA JÚNIOR, 2007; APPLE, 2011).

Para Souza Júnior (2007), na especificidade da EFE, na seleção são feitas escolhas de dimensões da cultura geral para dentro da escola, podendo a realidade de fora da escola ter sido anteriormente influenciada pela própria escola, ou mesmo transformar-se em função das peculiaridades da escola. Na organização a intenção é tornar o conhecimento compreensível e assimilável, delimitando tipologia e quantidade, diante de definições de grau de importância e ordenação. Já a sistematização diz respeito às maneiras e princípios de tratamento metodológico dos saberes, sendo uma dimensão da ação pedagógica na interação professor-estudante e estudante-estudante no processo de apropriação do conhecimento.

Focando, portanto, a organização dos saberes escolares Souza Júnior, Santiago e Tavares (2011) explicitam que esta diz respeito às disposições e arranjos dos saberes escolares, seguindo critérios de hierarquização, sequência e gradação.

Sobre a pedagogia histórico-crítica

A PCS, em sua proposição metodológica, busca referência na PHC, teoria pedagógica que atribui importância para a organização dos saberes escolares, e a compreende como “[...] ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação[...]” (SAVIANI, 2009, p. 62). Dessa maneira, não basta a escola reconhecer a existência de um saber escolar, mas “[...] é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio (SAVIANI, 2011, p. 17).

O que tem que ficar claro, portanto, é o entendimento de que o currículo não é tudo que a escola faz, mas “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2016, p. 4), compreendendo o processo de

[...] seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc... dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação. [...] Enquanto seleção de elementos da cultura, a definição dos contornos de um currículo é sempre uma, dentre muitas escolhas possíveis. Assim, a elaboração e a implementação do currículo resultam de processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas. E, como tenho insistido, a principal negociação é a que ocorre na relação pedagógica propriamente dita, quando professores/as redefinem a programação, segundo as peculiaridades de cada turma, nas condições (possibilidades e limites, seus e dos alunos/as) para desenvolvê-la e vão frequentemente alterando-a, a partir do modo como os discentes a ela respondem (SAVIANI, 2003, p. 1).

O currículo escolar na PHC tem como objeto a reflexão pedagógica, e é entendido na perspectiva da formação política dos estudantes, com participação ativa e crítica, na transformação social pela construção da consciência de classe. É por meio da reflexão pedagógica que os estudantes mudam suas formas de pensar sobre a realidade, se apropriando do conhecimento científico, e em confronto com o conhecimento tácito, reelaboram o que sabem e chegam à catarse².

Críticas à PHC são feitas à intencionalidade da transmissão/assimilação da instituição educativa, ao foco no conhecimento científico perante os estudantes e ao caráter disciplinar do currículo. Mesmo sem negar tais características dessa pedagogia, vale esclarecer, que fora de contexto, estas críticas perdem sua rigorosidade, pois a transmissão/assimilação não se dá diante da centralidade do processo tradicional de ensino, levando o estudante a um processo passivo de aprendizagem.

Ao contrário, esta teorização aponta que a ciência não é o único conhecimento a ser considerado pela escola e sim aquele que a classe popular precisa ter acesso de maneira problematizadora, já que esse expressa sua forma mais sistematizada e domínio de poucos em nossa sociedade. Nesse sentido, as disciplinas escolares são compreendidas como conjunto de conteúdos afins, que configuram as especificidades das diferentes áreas de conhecimento, que na ausência de uma a totalidade da educação escolar é colocada em risco.

² Essa noção do conceito de catarse é originária do legado de Gramsci. Ver: Saviani, Martins e Cardoso (2015).

A educação escolar é entendida como aquela que tem a responsabilidade de oferecer o acesso ao conhecimento aprofundado de forma sistematizada, de maneira que os estudantes se instrumentalizem para assumir de forma autônoma e crítica, a construção de novas formas de organização social, sendo tarefa da educação a:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2011, p. 8).

Embora sejam importantes os alertas de tais críticas, isso não é suficiente para diferenciar o conhecimento aprendido na escola daquele que se aprende fora dela, pois, não há sentido se constituir um currículo em torno da experiência do estudante, que, como resultado, deixe-os sempre na mesma condição.

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas (YOUNG, 2007, p. 1299).

A PHC lança mão de cinco passos que indicam a superação de tais críticas, pois partir da prática social, implica em considerar o conhecimento tácito, por muitas vezes sincrético, da realidade de professores e estudantes; problematizar significa abalar suas estruturas naturalizadas e reconhecer os nexos e contextos desses e construir desafios à apropriação e produção; instrumentalizar leva-nos a assumir compromissos com o acesso ao conhecimento produzido historicamente e socialmente, inclusive suas ferramentas de produção; possibilitar a catarse nos leva a novas formas de compreensão, incorporação dos conhecimentos; e retornar à prática social nos possibilita novas sínteses acerca da realidade inserida, tendo novas referências acerca dos fatos e fenômenos.

É nesse sentido que a PCS traz uma concepção de currículo ampliada em relação à ideia de currículo centrado num rol de disciplinas que estabelecem seus conteúdos escolares a serem trabalhados na prática pedagógica.

O currículo é pensado para além da grade curricular, considerando que, qualquer teorização curricular reflete uma concepção de sociedade, de ser humano, de educação e de escola fundamentado em uma base epistemológica.

Sobre uma proposta de organização dos saberes escolares na EFE à luz da PCS

Segundo o Coletivo de Autores (2014, p. 30, grifo nosso),

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

A partir desta visão tomamos como referência para a continuidade de nossa reflexão a organização dos saberes escolares da EF pautada na PCS, levando em consideração os elementos expostos no Coletivo de Autores (2014), a proposição presente nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco – PCPE (PERNAMBUCO, 2013), que se fundamenta em tal perspectiva e dados de pesquisa de campo realizada em escolas dessa mesma Rede Estadual, a partir dos estudos de Lorenzini (2013), particularmente focando a temática ginástica para trazermos exemplificações de dados empíricos³.

O Coletivo de Autores (2014), desde 1992, ano de sua primeira edição, apresentou uma organização dos saberes escolares com base em ciclos de escolarização, fundamentados em conceitos advindos da Psicologia Histórico-Cultural, dos chamados intelectuais da Escola de Vygostky.

³ A ginástica foi tomada por exemplo já que é um dos conteúdos da EFE, trabalhada nos diferentes ciclos da Educação Básica, “sendo retraçada desde sua gênese, numa visão de historicidade onde o sujeito reflete sobre a ação gímnica, a exercitação do tipo corporal, com significados sociais e sentido pessoal” (LORENZINI, 2013, p. 2013).

Entretanto esta organização já constituía parte do documento curricular da Rede Estadual de Pernambuco, em 1989, compondo o terceiro capítulo do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*.

Tomando por base o Coletivo de Autores (2014, p. 28), os PCPE afirmam que os ciclos

são processos de organização do pensamento sobre o conhecimento, mediante a formação de representações, generalizações e regularidades, com a finalidade de atribuir níveis sucessivos, sem pontos fixos, promovendo a passagem espiralada ao tratar o conteúdo em progressão contínua, partindo da condição dos aprendizes na interação social.

Neste, os conhecimentos da EFE são estruturados em quatro Ciclos de Escolarização: o I – trata da organização da identidade dos dados da realidade (Identificação/Constatação) e, visa a formação de representações; o II – é de iniciação à sistematização do conhecimento (Interpretação) e, visa a formação das generalizações iniciais (primeiros conceitos); o III – diz respeito a ampliação da sistematização do conhecimento e visa as generalizações (Compreensão); e o IV – é o de aprofundamento da sistematização do conhecimento (Explicação) e visa a identificação de regularidades.

Nos exemplos a serem trazidos para reflexão, os ciclos trabalhados na EFE, estruturam uma temática para cada Ciclo de Escolarização: I – Ginástica e a identificação do conhecimento; II – Ginástica e a sistematização do conhecimento; III – Ginástica e ampliação da sistematização do conhecimento; IV – Ginástica e aprofundamento do conhecimento sistematizado.

É imperioso destacar que essa proposição não implica que o estudante terá sua elaboração do pensamento centrada em apenas um ciclo independente do saber que se tome como referência. “Os alunos podem lidar com diferentes ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s)” (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 33).

Tal assertiva é corroborada em Luria (2016, p. 101) quando esse indica que comumente o desenvolvimento não se dá de maneira uniforme. Frequentemente há diferenças a depender do saber escolar com o qual esteja lidando.

No entanto, uma criança não se desenvolve em todos os aspectos no mesmo ritmo. Ela pode aprender e inventar formas culturais de enfrentar problemas em uma área, mas permanecer em níveis anteriores e mais primitivos quando se trata de outras áreas de atividade.

No Ciclo I, que compreende o período da pré-escola⁴ até o 4º ano do Ensino Fundamental⁵, o estudante ingressa com uma visão sincrética da realidade, ou seja, “[...] está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade” (SAVIANI, 2011, p. 124), a realidade é apreendida pela aparência que possui. Notadamente, via “[...] ‘experiência sensível’, onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento” (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 32).

Nesse ciclo o salto qualitativo, o avanço, ocorre quando o estudante “[...] começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los. Assim sendo, o primeiro ciclo tem por característica principal a “[...] organização da identidade dos dados da realidade [...]” (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 33).

O processo de categorização, assim como outros processos cognitivos, para Luria (2016) sofre mudanças de forma paralela as condições sociais e de trabalho nas quais o sujeito está inserido, ou seja, estar no processo de escolarização tem implicação direta na maneira de classificar. Desta forma, subsidiado pelos estudos de Vygotsky acerca do desenvolvimento, reconhecemos os diferentes tipos de categorização feita por crianças.

Durante os primeiros estágios do desenvolvimento infantil, as palavras não são um fator de organização na maneira pela qual a criança classifica sua experiência. Não dispondo de um princípio lógico para agrupar os objetos, a criança pequena percebe cada objeto isoladamente. Durante o estágio seguinte de classificação [quando já se tem o uso da linguagem como signo], a criança começa a comparar objetos com base em um único atributo físico, tal como cor, forma ou tamanho. Mas ao fazer essas comparações, a criança rapidamente perde de vista o atributo que originalmente havia destacado como base para a seleção de objetos e o substitui por outro. Em consequência, frequentemente reúne em grupo ou cadeia de objetos que não reflete um conceito unificado. [...] O fator determinante na classificação de objetos em situação desse tipo é chamado percepção gráfica funcional ou recordação das relações da vida real entre objetos (LURIA, 2016, p. 47).

⁴ No Coletivo de Autores, em 1992, a pré-escola, na época, era composta pelos anos que antecediam o primeiro grau (hoje denominado Ensino Fundamental) foi alterada, na atualidade, para Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996).

⁵ Prevista na LDB 9.396/96 (BRASIL, 1996) a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de escolarização com ingresso de estudante a partir dos 6 anos de idade. Sendo assim as séries indicadas no Coletivo de Autores devem ser lidas dentro desta correspondência (BRASIL, 2004).

Endossando o proposto pelo Coletivo de Autores (2014) ao incumbir a escola de forma geral e particularmente o professor de conduzir o estudante ao processo de organização desses dados difusos da realidade, Lorenzini (2013, p. 81) opta por denominar de representação esse processo correspondendo a constatação referenciada na perspectiva, onde “O estudante deve ser orientado a formar representações no seu pensamento (pseudoconceitos/ definições que antecedem os conceitos), ao categorizar os objetos, classificá-los e associá-los por suas semelhanças e diferenças visíveis e sentidas”.

Neste sentido, os dados empíricos do estudo de Lorenzini (2013) indicam que no processo de aprendizagens foram tratadas as possibilidades de ações corporais das crianças de forma a identificar semelhanças e diferenças no conteúdo da ginástica, sem isolá-los, onde o sincretismo foi sendo trabalhado

[...] pelo fazer ginástico pensado, mediante o diálogo e a participação corporal, verbal e nos desenhos explicativos da realidade vivenciada; com a vivência referente às diferentes possibilidades de andar e de saltar, de equilibrar-se e de equilibrar objetos, de girar/rolar, de balançar-se, de trepar, explorando, prioritariamente, o espaço concreto, os materiais móveis e fixos existentes na escola. A aula passeio aconteceu de forma episódica no Jardim Zoológico da Cidade do Recife e na Praça da Jaqueira do mesmo município explorando novos materiais nas exercícios gímnicas (LORENZINI, 2013, p. 159).

Já no Ciclo II, que compreende 5º ao 7º ano, o estudante começa a compreender a realidade não apenas pela aparência, há um confronto entre a aparência, a realidade como lhe aparece aos olhos e o que é a representação dela em seu pensamento, a abstração. É o início da atividade teórica. Assim, a característica principal passa a ser “[...] iniciação à sistematização do conhecimento [...]” (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 33). E o salto qualitativo ocorre com o início das generalizações.

[...] iniciando o processo de generalizações. Nesta fase é necessário abstrair, isolar elementos e examiná-los de forma abstratos separando-os da totalidade, da experiência concreta de que fazem parte. O aluno necessita unir e separar combinando a análise com a síntese formando o pensamento complexo que opera a fusão com o objeto real e, requer um processo abstrato de formação de conceitos (LORENZINI, 2013, p. 81).

Neste ciclo ocorre a iniciação a superação das explicações de base sensorial, presentes no ciclo anterior, sendo possível reconhecer os primeiros conceitos, a partir das generalizações, sendo possível captar os sentidos e significados do objeto, iniciando sua categorização.

Com os alunos investigados, foram sistematizadas as diferenças e as semelhanças que confrontam o conteúdo específico nas diferentes modalidades da Ginástica (Olímpica, Acrobática, Aeróbica e Rítmica). Na configuração do conteúdo ginástica foram tratados fundamentos expressos em ações de totalidade, posições e eixos corporais, apoios, funções vitais, identificação das técnicas de cada modalidade. O trabalho aconteceu sem materiais, com materiais utilizados no prolongamento das ações corporais, materiais fixos para apoiar as ações ou flexíveis para impulsioná-las (LORENZINI, 2013, p. 170).

Cabe aqui lembrarmos que pelas contribuições de Asbahr (2016, p. 182) assentadas nas discussões Vygotsky, os conceitos podem ser “[...] definidos como atos de generalização, como representações da realidade rotulada por signos específicos, as palavras, e determinadas histórica e culturalmente”. Assim sendo, os conceitos auxiliam o estudante para lidar com algo relacionado aos saberes escolares que não precisa fazer-se imediatamente presente.

Aqui reforçamos a importância da linguagem para o estudante formular suas abstrações. Do que implica que a expressão por meio da linguagem poder ser usada como critério para o professor identificar em que ciclo de pensamento eles se encontram e avaliar se a organização dos saberes propostas está coerente com a área de desenvolvimento iminente.

Classificação categorial implica pensamento verbal e lógico complexo que explora o potencial da linguagem de formular abstrações e generalizações para selecionar atributos e subordinar objetos a uma categoria geral. Deve-se notar que o pensamento ‘categorial’ é geralmente bastante flexível [...] A capacidade de se mover livremente, de mudar de uma categoria para a outra é uma das características principais do ‘pensamento abstrato’ ou do ‘comportamento categorial’ essencial a ele (LURIA, 2013, p. 65-66).

No Ciclo III, que vai do 8º ao 9º ano, a atividade teórica do ciclo anterior se amplia e o estudante toma consciência de sua atividade teórica, ou seja, uma operação mental que exige sua reconstituição na imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade. O salto qualitativo

se dá quando ele “[...] reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria” (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 33).

Mas como podemos diferenciar essa da atividade teórica iniciada no segundo ciclo? Justamente pela presença de características peculiares tais como: acréscimo ao uso da palavra, a elaboração de sentenças complexas; expressão de uma coerência interna condizente com o pensamento lógico-verbal no qual inferências podem ser construídas sem que para isso seja necessário se voltar a experiências gráfico-funcionais (diretas) com o objeto sobre o qual está se pensando teoricamente.

A presença de conceitos teóricos gerais, aos quais estão subordinados outros mais práticos, cria um sistema lógico de códigos. À medida que o pensamento teórico se desenvolve, o sistema torna-se cada vez mais complicado. Além das palavras, que assumem uma estrutura conceitual complexa, e das sentenças, cuja estrutura lógica e gramatical permitem que funcionem como base do juízo, este sistema inclui também ‘expedientes’ lógicos e verbais mais complexos que lhe permite realizar as operações de dedução e inferência, sem nexo de dependência com a experiência direta (LURIA, 2013, p. 53).

Os dados empíricos indicam que os estudantes passaram das aproximações dos conceitos teóricos e “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” (LORENZINI, 2013, p. 182). Tal assertiva é visível quando fica evidente a compreensão e explicitação pelos estudantes das “diferenças e semelhanças entre diferentes métodos: Sueco, Francês, Calistenia, e de modalidades ginásticas com suas técnicas e materiais: Rítmica, Acrobática, Aeróbica / Step, Hidroginástica” (LORENZINI, 2013, p. 174).

Assim como com a “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).

Quanto ao último Ciclo, que corresponde ao Ensino Médio, temos como característica “[...] o aprofundamento da sistematização do conhecimento[...].” (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 33). Aqui o estudante usa sua consciência teórica para estabelecer além da apreensão e da com-

preensão, uma explicação acerca da realidade. É nesse ciclo que expressando um salto qualitativo ele consegue apontar as generalidades e identificar as regularidades dos objetos.

É, especificamente, por meio do conhecimento sistematizado, especialmente o científico, que o estudante conseguirá explicar a realidade, emitir julgamentos (ainda que provisórios) dela, compreender seu percurso histórico superando aquilo que é imediatamente observável. Conforme Martins (2013, p. 209),

O pensamento teórico e o conhecimento dele derivado [científico] abarcam aspectos que não são observáveis na existência do presente imediato, apreendendo o fenômeno no complexo sistema de relações que o sustentam. Visando reproduzir o processo de formação e desenvolvimento do dado tomado como objeto do pensamento, opera necessariamente por meio de conceitos. O pensamento teórico, por incorporar o pensamento empírico, possibilita a apreensão da identidade do fenômeno, daquilo que ele é. Contudo, seu objetivo reside na identificação de como se chegou a sê-lo e como poderá ser outra coisa.

Nesse sentido, Lorenzini (2013, p. 183) destaca que

Neste ciclo, ocorreu a identificação dos diferentes sentidos atribuídos à atividade gímnica, estabelecendo relações e nexos com a Educação, a Saúde, o Lazer, o Trabalho competitivo, contribuindo com o aprofundamento do fim formativo, na lógica do rendimento escolar necessário à elevação dos níveis de pensamento dos estudantes.

Diante das indicações acerca dos ciclos presentes no Coletivo de Autores (2014) buscamos estabelecer relação com a questão do ensino na educação escolar tratada por Davydov (1982) como forma de elucidar o que na obra referenciada foi apresentado para potencializar a elaboração do pensamento dos estudantes sobre o objeto de estudo (constatar, interpretar, compreender, explicar para intervir na realidade).

Ao iniciar o domínio de qualquer matéria curricular os alunos, com a ajuda dos professores, analisam o conteúdo do material curricular e identificam nele a relação geral principal [**identificação/constatação**] e, ao mesmo tempo, descobrem que esta relação se manifesta em muitas outras relações particulares encontradas nesse determinado material. Ao registrar, por meio de alguma forma referencial, a relação geral principal identificada, os alunos constroem, com isso, uma abstração substantiva [**interpretação**] do assunto estudado. Continuando a análise do mate-

rial curricular, eles detectam a vinculação regular dessa relação principal com suas diversas manifestações obtendo, assim, uma generalização substantiva [**compreensão**] do assunto estudado.

Dessa forma, as crianças utilizam consistentemente a abstração e a generalização substantivas para deduzir (uma vez mais com o auxílio do professor) outras abstrações mais particulares e para uni-las no objeto integral (concreto) estudado. Quando os escolares começam a utilizar a abstração e a generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, elas convertem a formação mental inicial num conceito que registra o “núcleo” do assunto estudado. Este “núcleo” serve, posteriormente, às crianças como um princípio geral pelo qual elas podem se orientar em toda a diversidade do material curricular factual que têm que assimilar, em uma forma conceitual, por meio da ascensão do abstrato ao concreto [**explicação**] (DAVIDOV, 1982, p. 166-167).

Tomando como referência as discussões acerca dos ciclos de escolarização, os PCPE apresentam um quadro síntese (Figura 1) com dados referentes a organização do sistema de ensino, e a características geral e de progressão de cada um dos Ciclos de Escolarização. Nesse quadro, a letra C- significa característica principal no ciclo, A- a ação que é própria do estudante naquele ciclo, e SQ- o que caracteriza sua progressão qualitativa, o seu salto qualitativo.

Figura 1 – Organização dos saberes escolares no tempo de escolarização

Níveis	Etapas	Idade	Tempo de permanência	Denominação nas escolas da Rede		Características da progressão		
				até 2007	a partir de 2008			
Educação Infantil	Creche	1,5 a 3	2 anos			Identificação da realidade		
		3 a 4						
	Pré-escolar	4 a 5	2 anos				A	
		5 a 6						
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	6 a 7	5 anos	Alfabetização	1º ano	SQ		
		7 a 8		1ª série	2º ano			
		8 a 9		2ª série	3º ano			
		9 a 10		3ª série	4º ano			
		10 a 11		4ª série	5º ano			
	Anos Finais	11 a 12	4 anos	5ª série	6º ano	Iniciação à sistematização		
		12 a 13		6ª série	7º ano		A	
								SQ
		13 a 14		7ª série	8º ano		C	
		14 a 15		8ª série	9º ano			
SQ								
				Ampliação da sistematização				
						C		
						A		
						SQ		

Ensino Médio	Único	15 a 16	3 anos	1º ano	1º ano	Aprofundamento da sistematização	C	Aprofundamento da sistematização do conhecimento Desenvolver explicações e traduzir para outro a ideia, exprimir a intencionalidade e a funcionalidade
		16 a 17		2º ano	2º ano		A	Reconhece a relação entre as particularidades e as generalidades, as diversidades e as regularidades do conhecimento, é momento e situação de síntese de aprendizagem
		17 a 18		3º ano	3º ano		SQ	Reconhecer a relação entre o que é comum entre os distintos fenômenos e o que é próprio de cada um
C – Característica; A – Ação do aluno; SQ – Salto Qualitativo								

Fonte: Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013, p. 31-32).

Há que se destacar que os PCPE (2013) avançam em relação ao Coletivo de Autores (2014) quando exploram um pouco mais as características que os estudantes possuem/desenvolvem em cada um dos ciclos, haja vista que estes documentos já estão articulados aos estudos recentes acerca da Psicologia Histórico-Cultural (MARTINS; DUARTE, 2010), dando assim, atualidade à PCS, ainda que de forma sucinta, expresso em nota de rodapé, o que é o processo de generalização. Entendendo que o

termo generalização vem sendo utilizado para designar os múltiplos aspectos do processo assimilativo e gradual do conhecimento pelos escolares, sendo a via principal da formação de conceitos. Diz Davydov (1982) que Vygotsky distinguiu três tipos de generalizações: - sincréticas quando não há confrontos, relações, associações suficientes em virtude da impressão causal do estudante; - complexas quando o estudante associa objetos conforme sua experiência sensorial direta, seguindo conexões de fatos, de dados da realidade, organizando representações, imaginações, iniciando os primeiros passos da generalização mediante noções espontâneas, definições que antecedem os conceitos; - conceitos científicos quando o estudante evidencia o estabelecimento de dependências entre conceitos, formando sistemas; quando o estudante revela a consciência sobre a própria atividade mental; quando adquire uma relação especial com o objeto estudado (PERNAMBUCO, 2013, p. 22).

Identificamos, também, a explicitação da espiralização dos saberes por meio de um quadro com gradações de cores: branco, azul claro, azul celeste e azul escuro, conforme figura 2. E ainda pelos quadros de apresentação das expectativas de aprendizagens (EA) sugeridas no PCPE, tal qual o exemplo posto na figura 3.

Figura 2 – Legenda da gradação das cores para abordagem espiralada dos saberes escolares

A cor branca indica que a expectativa não precisa ser objeto de intervenção pedagógica naquela etapa de escolarização, pois será trabalhada posteriormente.
A cor azul claro indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve começar a ser abordada nas intervenções pedagógicas, mas sem preocupação com a formalização do conceito envolvido.
A cor azul celeste indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve ser abordada sistematicamente nas intervenções pedagógicas, iniciando-se o processo de formalização do conceito envolvido.
A cor azul escuro indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) se espera que uma expectativa seja consolidada como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização.

Fonte: PCPE (PERNAMBUCO, 2013, p. 35).

Figura 3 – Trecho dos quadro de apresentação das expectativas de aprendizagens

GINÁSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3
	Desenvolvimento: Representações			Generalizações						Regularidades		
	Ciclos: Identificação			Sistematização			Ampliação			Aprofundamento		
EA1 – Identificar suas experiências e seu entendimento sobre o que é ginástica, relacionando-a aos fundamentos ginásticos (saltos, giros, equilíbrios, balanceios, dentre outros), formando representações sobre o conteúdo.												
EA2 - Sistematizar suas experiências e seu entendimento sobre o que é ginástica, relacionando-a às bases (apoio e eixos) e aos fundamentos ginásticos em diferentes modalidades, iniciando a formação de conceitos.												
EA3 - Ampliar suas experiências e seu entendimento sobre o que é ginástica, relacionando-a às bases e aos fundamentos em diferentes formas e modalidades, produzindo conceitos.												
EA4 - Aprofundar suas experiências e seu entendimento sobre o que é ginástica, relacionando-a às bases, aos fundamentos ginásticos e às modalidades, identificando regularidades.												

Fonte: PCPE (PERNAMBUCO, 2013, p. 37).

Dessa espiralização fazemos 3 destaques: 1. Compreendemos que essa se aproxima do princípio de organização *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*, proposta pelo Coletivo de Autores (2014); 2. Assim como no Coletivo de Autores (2014), *os princípios curriculares: nexos e relações com a organização dos saberes escolares*, é superficial a explicação que se dá para cada um dos níveis de gradação; não fica claro o que se considera consolidar diante da construção de conceitos que vinha sendo o elemento balizador do trabalho pedagógico nos demais níveis. Bem como, abre-se precedentes para questionarmos sobre o que está sendo compreendido como sucesso nas etapas posteriores de escolarização. É a busca pelo sucesso que se propõe a organização dos saberes escolares a partir de uma perspectiva crítica? Inferimos que não, e sinalizamos nisso mais um embate entre projetos antagônicos de formação.

Para além de expor o quadro com a gradação da abordagem dos saberes escolares em cores, de forma geral, os PCPE (2013) disponibilizam quadros específicos por eixos de conhecimento (jogo, esporte, dança, luta, ginástica) nos quais expectativas de aprendizagem são distribuídas ao longo dos anos de escolarização da Educação Básica.

Sobre nossas considerações finais

Refletimos teórica e empiricamente uma proposição de organização dos saberes escolares na EFE. Diante da complexidade dos alicerces conceituais de duas importantes teorias pedagógicas, a PHC e a PCS, procuramos compartilhar, neste texto, nosso nível de leitura e compreensão acerca dos fundamentos que sustentam e explicam uma maneira de dispor e arranjar os conhecimentos no tempo e espaço escolares, configurando-os como saberes específicos que, na ausência de uma organização, prejudicarão a escola no cumprimento de seu papel social.

De fato, a EF à luz da PCS, reconhecemos certo hiato na concepção de teoria-prática curriculares, pois há um descompasso, no mínimo temporal, na materialização das produções acadêmicas e nossas ações pedagógicas com os estudantes na realidade da EFE. Entretanto, defendemos que este fato não é exclusividade das referências aqui postas em debate.

Entre qualquer teoria pedagógica e qualquer prática pedagógica existe um processo de apropriação e resignificação, em que nós professores precisamos ficar atentos, pois entre o que elaboramos intelectualmente e implementamos no ato docente, ora nos aproximamos ora nos distanciamos dos fundamentos, pois teoria-prática é dinâmica em si mesma, o que nos leva ao desafio de um profundo conhecimento acerca dos alicerces concei-

tuais para podermos tomar decisões diante das ocorrências da sala de aula, ao mesmo tempo que precisamos assumir nosso papel autoral, problematizando os conceitos produzidos nas teorizações à luz do que acontece no chão da escola.

A ordenação, sequenciação, gradação, dosagem, hierarquização aqui apresentadas e debatidas não estão prontas e acabadas, por que outros estudos ainda são necessários, especialmente a partir das aprendizagens dos estudantes, quanto pela incompletude de nossa capacidade produtiva, como pela dinamicidade das ações pedagógicas, o que leva estudantes e professores a fazerem delimitações únicas, singulares diante das realidades das turmas de cada escola. O que aqui se fez presente foi uma referência importante para que nós professores possamos planejar e sistematizar os saberes escolares da EF à luz da PCS.

Referências

- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 59-92.
- APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. A. (org.). *Educação crítica: uma análise internacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.
- ASBAHR, F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016, p.171-192.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996.
- _____. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: relatório do programa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2004.
- BRASILEIRO, L. T. et al. A cultura corporal como área de conhecimento da educação física. *Pensar a Prática*, v. 19, n. 4, p. 1003-1013, out./dez. 2016.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 2014.
- DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana (Cuba): Ed. Pueblo y Educación, 1982.
- LORENZINI, A. R. *Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica*. 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2013.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 85-102.

_____. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2013.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

OLIVEIRA, V. M. *Consenso e conflito da educação física brasileira*. Campinas: Papirus, 1994.

PAIVA, A. C. *Pedagogia histórico-crítica e currículo escolar: contribuições para a prática pedagógica da Educação Física*. 2017. 295 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB, Universidade de Pernambuco, Recife, 2017.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco – Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio*. Recife: SEPE, 2013.

REIS, A. de P. et al. (org.). *Pedagogia histórico-crítica e educação física*. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo, dilemas da política científica da sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento - Revista de Educação*, Rio de Janeiro, a. 3, n. 4, p. 1-31, 2016.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, N. *Currículo: um grande desafio para o professor*. Texto referente à palestra proferida no Ciclo de Conferências promovido pela APEOESP – São Paulo/SP. 2003. p. 1-9.

SOUZA JÚNIOR, M. *A constituição dos saberes escolares na educação básica*. 2007. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SOUZA JÚNIOR; M.; SANTIAGO, E.; TAVARES, M. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. *Pró-Posições*, v. 22, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2011.

SOUZA JUNIOR, M. et al. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, n. 2, p. 391-411, 2011.

TENÓRIO, K. M. R. *Organização curricular dos saberes escolares da Educação Física: nexos e relações com a perspectiva crítico-superadora*. 2017. 322 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB, Universidade de Pernambuco, Recife, 2017.

TENÓRIO, K. M. R. *et al.* Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. *Motriz*, v. 18, n.3, p. 542-556, 2012.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

A categoria atividade como fundamento da cultura corporal: contribuições para o ensino da educação física

*Luciana Pedrosa Marcassa
Carolina Picchetti Nascimento*

Introdução

Assumimos, neste texto, que o debate sobre a expressão ‘cultura corporal’, tomada como objeto de ensino da Educação Física, realiza-se a partir de um contínuo exercício de explicitação dos fundamentos teóricos, pedagógicos e políticos que medeiam nossas interpretações sobre os conteúdos com os quais historicamente a Educação Física escolar vem lidando e/ou deveria lidar.

É, em parte, por essa razão que mesmo após 30 anos do ‘aparecimento’ do termo ‘cultura corporal’ na literatura da área (BRACHT, 1989) ainda é relevante o fomento ao debate conceitual sobre tal expressão.

Neste texto buscamos contribuir com este debate propondo uma reflexão sobre alguns desdobramentos teóricos e políticos ao assumirmos a categoria ‘atividade’ (MARX; ENGELS, 2007; MARX, 1993; LEONTIEV, 1983) como fundamento da expressão ‘cultura corporal’ e a perspectiva Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) como referência pedagógica para o debate.

Concordando com o entendimento de que a categoria atividade “se caracteriza como o elemento que deu sentido mais pleno ao conceito de cultura corporal defendido pelo Coletivo de Autores” (SOUZA JUNIOR *et al* 2011, p. 402) mas que, “No Coletivo, a categoria atividade não foi plenamente utilizada nem respeitada” (ESCOBAR, *apud* SOUZA JUNIOR *et al*, 2011, p. 403), queremos explorar seus significados e propor uma

determinada concepção de ‘cultura corporal’ que possa se constituir como conceito definidor do objeto de ensino da Educação Física, considerando, para tal, duas posições que serão explicitadas ao longo do texto.

A primeira posição refere-se à compreensão de que o uso generalizado da expressão ‘cultura corporal’ e suas variantes¹, assumindo no debate da área hoje uma posição privilegiada em virtude do espaço conquistado pelo paradigma cultural na Educação Física (PESSOA, 2018), foi construído a partir do senso comum². Essa visão aparentemente consensual em torno da expressão ‘cultura corporal’ assinala um avanço ao superar os paradigmas, até então, hegemônicos da ‘aptidão física’ e ‘esportivista’ (BRACHT, 1999; COLETIVO DE AUTORES, 1992; NEIRA; NUNES, 2006), mas representa um retrocesso na medida em que vem reduzindo a expressão ‘cultura corporal’ à sua dimensão empírica, a um simples ‘título’ aglutinador de fenômenos como o jogo, a dança, a ginástica, o atletismo etc., não chegando a se configurar como conceito³.

A segunda posição refere-se à compreensão de que adotar radicalmente uma perspectiva cultural no campo da Educação Física significa assumir uma compreensão histórica da prática social que tem produzido as diferentes manifestações da cultura corporal. Essa posição busca dialogar e se contrapor a uma visão ‘culturalista’ da Educação Física que tem concebido, muitas vezes, a ‘cultura’ como uma dimensão singular, como um “campo de

¹ Os termos ‘cultura corporal’, ‘cultura corporal de movimento’, ‘cultura de movimento’ ou, ainda, ‘práticas corporais’ e ‘manifestações corporais’ são, muitas vezes, tratados indistintamente, em especial, nos documentos oficiais (por exemplo, PCNs e BNCC). Em nosso entendimento, contudo, ao passo que as expressões ‘cultura corporal’, ‘cultura corporal de movimento’ e ‘cultura de movimento’ buscam designar um conceito em relação ao objeto de ensino da Educação Física, os termos ‘práticas corporais’ e ‘manifestações corporais’ designam as expressões empíricas dos fenômenos jogo, dança, brincadeira, lutas etc. Além disso, assumimos que a expressão ‘cultura corporal’ se refere especificamente ao objeto de ensino da área e não à ‘área de conhecimento’.

² De acordo com Gramsci (2001), o senso comum é “uma concepção de mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio” (p.114). Seu traço fundamental é ser uma concepção desagregada, incoerente, multiforme e misonéista (que tem aversão à novidade e à modernização), de modo que o pensamento fundado no senso comum careça de consciência histórica, capacidade de crítica e autoconhecimento. Entretanto, o senso comum não é nem imóvel e nem rígido. Ele se transforma continuamente enriquecendo-se de noções científicas e opiniões filosóficas que penetram nos costumes, deixando seus elementos mais cristalizados no acervo do folclore. Por isso, ainda que não seja uma ordem intelectual, tal como a filosofia ou a ciência, o senso comum comporta um núcleo sadio, que é o bom senso.

³ Estamos compreendendo ‘conceito’ como um movimento lógico do pensamento tendo em vista apreender as múltiplas relações que compõem um determinado processo histórico da atividade humana (KOPNIN, 1978). Assim, o ‘conceito’ de cultura corporal representa uma tentativa lógica de apreender o movimento histórico de constituição do objeto de ensino da Educação Física.

luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 55), deixando à margem o debate da cultura humana como constitutivo de toda e qualquer cultura singular⁴.

Os argumentos em torno destas posições nos permitem, então, anunciar em forma de (hipo)teses alguns desdobramentos pedagógicos e políticos que uma interpretação da cultura corporal fundamentada na categoria atividade pode ter para o trabalho dos sujeitos que lidam concretamente com essa área de conhecimento, professores e pesquisadores em Educação Física escolar.

A expressão ‘cultura corporal’ no debate atual: saldos e problemáticas para o ensino da educação física

A expressão ‘cultura corporal’ surge e se desenvolve na área da Educação Física em um momento no qual, do ponto de vista acadêmico, procurava-se questionar sua associação com a ideia de atividade físico-esportiva (BRACHT, 1999, COLETIVO DE AUTORES, 1992), o que ocorreu em um contexto político e social marcado pela abertura democrática no Brasil⁵. Nesse processo, enquanto se explicitavam as necessidades teóricas para a busca de outros termos designadores do objeto de ensino da área (negando-se, por exemplo, termos como ‘atividade física’ e ‘cultura física’), a adoção de novos termos também carregava uma dose de arbitrariedade ou convenção, dada pelo momento em que surgem e as disputas políticas e teóricas em torno deles.

Como afirmam Souza Junior *et al.* (2011, p. 399), citando entrevista realizada com os autores da obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, o termo “cultura corporal, enquanto termo que irá fundamentar o objeto de ensino da Educação Física [...] foi, provisoriamente, utilizado para denominar uma ampla área da cultura, sendo também na época alvo de inúmeras críticas”.

Se não podemos fugir de certa dose de arbitrariedade quanto às palavras utilizadas para designar o objeto de ensino da Educação Física, não podemos ser arbitrários quanto ao significado que estamos atribuindo a tal expressão. Parece, então, que – como área – foi salutar aceitarmos os limites semânticos da expressão ‘cultura corporal’ e/ou de todas as suas variantes, para nos situarmos de modo mais propositivo em um debate conceitual em

⁴ Sobre as categorias singular, particular e universal ver artigo de Oliveira (2005).

⁵ Este percurso, gestado ao longo da década de 1980 e conhecido como movimento renovador da Educação Física, está registrado nas publicações clássicas na área: Medina (1986); Ghiraldelli Junior (1989); Castellani Filho (1994); Oliveira (1994).

relação à expressão adotada. A coerência terminológica segue sendo importante, mas desde que subordinada à coerência do sistema teórico ao qual a expressão se vincula. Como assinalava Resende e Soares, ainda em 1996:

Cabe esclarecer que a expressão “cultura corporal” pode não ser a mais adequada porque é difícil imaginar uma atividade humana que não seja culturalmente produzida pelo homem, assim como é difícil imaginar uma atividade cultural manifesta que não seja corporal. (...) a expressão cultura do movimento humano também tem limitações, visto que nem todo movimento humano está associado à tradição da educação física, dos esportes e da recreação (RESENDE; SOARES, 1996, p. 58).

Com efeito, esse debate em torno da expressão ‘cultura corporal’, registrado na produção acadêmica e em propostas curriculares (Nacional, Estaduais e Municipais) produziu, ao menos, dois importantes saldos para a área.

Um primeiro saldo diz respeito à consolidação do vínculo estrutural da Educação Física escolar com a cultura, o que contribuiu para desnaturalizar nossos conteúdos de ensino e, assim, superar os então paradigmas hegemônicos da área, biologicistas e esportivistas. A constituição de um paradigma cultural da Educação Física tem marcado uma orientação pedagógica e didático-metodológica para se efetivar, nas aulas de Educação Física, a democratização dos seus conteúdos de ensino, conhecimentos esses que deveriam ser acessíveis a todos e não só ‘aos mais hábeis ou aptos’ fisicamente. Além disso, como escreve Bracht (1997), implica reconhecer que a Educação Física trabalha com um duplo saber: um ‘saber fazer’ e um ‘saber sobre o fazer’ corporal, ou seja, que as ações e práticas corporais realizadas na Educação Física são, elas mesmas, conhecimentos que precisam ser não só experimentados e apropriados corporalmente, mas também observados, compreendidos, explicados e sistematizados, o que requer a sua articulação a um sistema de conceitos que se quer desenvolver nestas aulas.

Um segundo saldo decorre da contribuição que o consenso⁶ em torno da cultura corporal como termo designador do objeto de ensino da Educação Física escolar tem dado para consolidar a necessidade de abarcarmos a ‘diversidade’ de manifestações corporais ao selecionarmos os nossos conteúdos de ensino. De uma ação pedagógica ‘consagrada’ e restrita às quatro modalidades esportivas de quadra (futsal, voleibol, basquetebol e handebol) e a alguns elementos da ‘ginástica’, esta reduzida à condição de

⁶ Quando nos referimos à existência de um consenso em torno da expressão ‘cultura corporal’, queremos dizer que já existe uma ampla assimilação desse termo, ainda que acriticamente, no plano do senso comum (GRAMSCI, 2001).

‘exercício físico’ (KIRK, 2010; SOARES, 1994), passa-se a uma crescente legitimação e difusão da necessidade de se reconhecer e ‘tematizar’ os diversos tipos de jogos, brincadeiras, modalidades gímnicas, danças, lutas etc. considerando, ainda, suas múltiplas e singulares formas de expressão.

Esses ‘saldos’, entretanto, foram gestados em grande medida a partir do uso empírico da expressão cultura corporal, o que desemboca, na atualidade, na (in)cômoda diminuição dos esforços para sistematizar e desenvolver continuamente os fundamentos pedagógicos e filosóficos que sustentam a adoção dessa expressão⁷.

Ainda que muito utilizada e mesmo hegemonicamente aceita no discurso acadêmico e no discurso oficial (BRASIL, 1997; BRASIL, 2017) a expressão ‘cultura corporal’ aparece, frequentemente, reduzida a uma condição de termo-título para designar e agrupar um vasto conjunto de exemplares que vêm sendo historicamente assumidos como ‘conteúdos de ensino’ da Educação Física: ‘o jogo’, ‘a dança’, ‘a luta’, ‘a ginástica’ etc. O desdobramento pedagógico mais imediato desse uso empírico da expressão cultura corporal, descolada de seus fundamentos filosóficos, é, como dizem Neira e Gramorelli (2015, p.1) “Envernizar propostas convencionais propagandeando-as como novas”.

Exemplo disso é nomear aspectos ou mesmo estereótipos de ‘movimentos corporais’, que historicamente foram incorporados a uma determinada atividade da cultura corporal, como critério para a sua identificação: um sujeito fazendo uma ‘parada de mãos’ estaria fazendo ‘ginástica’; um sujeito fazendo um giro e saltos ritmados estaria fazendo ‘dança’; um sujeito realizando um golpe com as mãos em um boneco estaria fazendo ‘luta’. Assim, uma manifestação corporal, digamos um tipo de ginástica, é nomeada, por força do vocabulário corrente na área, de ‘cultura corporal’, mas segue sendo tratada pedagogicamente como uma ‘atividade física’, isto é, mantendo-se as características ou relações sociais que a fazem ser um ‘exercício’.

Nota-se, então, que a despeito dos dois importantes saldos que a expressão cultura corporal forneceu à prática pedagógica da Educação Física, ainda vivemos, como área, um dilema entre “uma prática docente na qual não se acredita mais, e uma outra que ainda se têm dificuldades de pensar e desenvolver” (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2009, p. 12), ou seja, entre uma crítica (pertinente) ao ensino centrado no treino de destrezas e capacidades físicas, direcionado a um viés competitivo e excludente, e uma

⁷ Conforme também problematizam Souza Junior *et al.* (2011), Brasileiro *et al.* (2016), Neira e Gramorelli (2015), Pessoa (2018), entre outros.

ainda busca por princípios, objetivos e critérios teóricos e metodológicos para um trabalho pedagógico com as diversas formas da ‘cultura’ no campo dos jogos, danças, lutas, ginásticas etc.

Nossa perspectiva, semelhante aos estudos de Brasileiro *et al.* (2016, p. 992), é analisar a base conceitual que sustenta o termo cultura corporal, “tomando como referência sua obra de origem ‘Metodologia do Ensino da Educação Física’ em diálogo com as referências que lhe dão sustentação teórica”, particularmente para nós, neste texto, a categoria ‘atividade’.

Do ponto de vista metodológico, o exame das definições sobre ‘cultura corporal’ dá-se mediado por uma pergunta que revela o arcabouço teórico a partir do qual examinaremos tais definições: O que significa concretamente assumir que os conteúdos de ensino da Educação Física tenham uma natureza cultural e social?

A categoria atividade como fundamento da cultura corporal: desdobramentos políticos e pedagógicos

Admitindo que o termo ‘cultura’ representa, ainda, um elemento diferenciador na conceituação do objeto de ensino da Educação Física (BRACHT, 2005) parece-nos importante conceituar tal termo. A partir da concepção teórica assumida neste texto, compreendemos cultura como resultado de toda a atividade prática da humanidade. O homem transforma a natureza e constrói o que Marx (1993) chama de corpo inorgânico: imediato meio de vida e, igualmente, objeto material e instrumento de sua atividade vital. Essa atividade criadora, como escreve Marx (1993), é universal porque o homem é um ser genérico, que faz da natureza o resultado de sua ação. Se a natureza é o corpo inorgânico do homem, a cultura é, por assim dizer, a sua segunda natureza.

Um dos fundamentos desta posição sobre ‘cultura’ encontra-se na conceituação marxiana sobre atividade humana. Como sintetizam Marx e Engels (2007, p. 33),

Mesmo que o mundo sensível [...] seja reduzido a um cajado, a um mínimo, ele pressupõe a atividade de produção desse cajado. A primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica é, portanto, observar esse fato fundamental em toda a sua significação e em todo o seu alcance e a ele fazer justiça (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

A ‘atividade’ refere-se, assim, ao modo especificamente humano de atuação no mundo, a um processo genérico que é ou torna-se cultural e histórico somente na medida em que expressa um ato efetivamente criador do mundo e de si mesmo como gênero humano: na medida em que a atividade se torna ‘trabalho’ (MARX, 2013).

Nesta sua condição ontológica, a categoria ‘trabalho’ pode ser expressa a partir de seus elementos simples e abstratos (MARX, 2013), mas, ao mesmo tempo, inalienáveis, da atividade humana, a saber: a) ser uma ação orientada à satisfação de necessidades (MARX, 2013; MARX; ENGELS, 2007) e b) direcionada a alcançar um objetivo, o que, de forma dialética, é responsável por produzir a atuação humana no mundo que c) realiza-se como uma atividade consciente (MARX; ENGELS, 2007; MARX; 2013; LEONTIEV, 1983), na qual d) são produzidos os meios (instrumentos) para a satisfação daquelas necessidades (MARX, 2013) e que, simultaneamente, e) gera novas necessidades para os sujeitos (MARX; ENGELS, 2007) resultando em f) um processo de transformação simultaneamente da natureza externa e da própria natureza humana (MARX, 2013).

Essas características simples ou abstratas do trabalho foram permitindo que ele assumisse uma forma ‘determinante’ no modo de atuação do homem no mundo, marcando sua condição ontológica de criação e reconstituição do gênero humano em cada sujeito (MARX, 2013; LUKÁCS, 1978). Igualmente, o trabalho também foi assumindo uma forma ‘determinada’, como um tipo específico de atividade humana: o ‘trabalho produtivo’, produtor de valor de uso e de ‘valor’ (MARX, 2013).

Essa dinâmica de ser simultaneamente um modo ‘determinante’ e ‘determinado’ da atividade humana deu ao trabalho a capacidade de gerar distintas e múltiplas formas concretas de atividade, posto que distintos e múltiplos são os objetivos que foram sendo historicamente estabelecidos no processo de satisfação-criação de necessidades humanas, de modo que “[...] o trabalho se torna cada vez mais **variado**, abarca campos cada vez maiores [...]” (LUKÁCS, 1978, p. 9, grifos nossos). Referimo-nos, aqui, ao processo histórico de criação de novas atividades (LEONTIEV, 1983; LUKÁCS, 1978), processo esse que se dá pela transformação de determinados conteúdos de uma prática específica em um conteúdo geral da atividade do sujeito, em seu objetivo geral ou ‘objeto’ (LEONTIEV, 1983).

Considerando que a categoria filosófica da atividade se apresenta como uma “abstração teórica de toda a prática humana universal, que tem um caráter histórico social” (DAVIDOV, 1988, p. 27), adotar esta referência para a análise da cultura corporal implica assumir uma perspectiva histórica

de cultura, o que nos permite sintetizar, sob a forma de (hipó)teses alguns desdobramentos pedagógicos e políticos para nossa atuação docente e de pesquisa na Educação Física.

(Hipó)tese 1: A dimensão histórica da cultura corporal é um princípio educativo, não se reduzindo a uma orientação didática tal qual ensinar o ‘contexto histórico’ das práticas corporais

Podemos afirmar que as atividades da cultura corporal são uma produção histórica, isto é, dança, jogo, ginástica etc. são produtos e produtoras de ‘relações sociais’. Essa afirmação teve e segue tendo importância para o processo de constituição e desenvolvimento da Educação Física no campo escolar, sobretudo ao se considerar sua vinculação a uma perspectiva emancipatória na educação.

Entretanto, uma concepção histórica das atividades da cultura corporal não se equivale (ou se reduz) a uma ‘história dos fatos’, uma narrativa do ‘contexto’ de produção desta ou daquela manifestação. Se o ensino destes ‘contextos’ pode ser visto como um avanço para a área, na medida em que representa um modo de ‘mostrar’ a dimensão não natural destas práticas, esse procedimento didático não pode ser aceito como um avanço suficiente para efetivarmos, no trabalho pedagógico da Educação Física, o sentido da afirmação de que a ‘cultura corporal é produto da prática social’. Pode-se manter um mesmo olhar naturalizado para o jogo, a dança, a ginástica etc., apenas ‘acrescentando’ informações sobre o ‘contexto histórico’ de surgimento e ou desenvolvimento dessas manifestações (origem, relações de poder, questões de gênero etc.), reproduzindo-as, pedagogicamente, como ‘atividades físicas’ ou, ainda, como ‘representações simbólicas das atividades’. Neste procedimento, o ‘social’ e o ‘histórico’ aparecem como um acréscimo, uma ‘cobertura’ em uma massa já plenamente saturada de uma visão naturalizada do jogo, dança, ginástica etc.

Considerando a tradição da perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física “é fundamental [...] o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39): É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como **respostas** a determinados estímulos, desafios ou **necessidades humanas** [...].

Por isso 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. 39, *grifos nossos*).

Assim, devemos compreender que, para o gênero humano, não existe o ‘salto’, a ‘cambalhota’, ‘o arremesso’ etc. como movimentos corporais em si, aos quais, a posteriori, são acrescentados significados sociais. O ‘arremessar’ – para o homem – nasce e se desenvolve em resposta a uma necessidade surgida na prática social, responde a uma determinada relação entre fins e meios, configurando-se como um processo que transformou e segue transformando de maneira decisiva a relação de cada sujeito singular com o ‘arremessar’. No campo das atividades da cultura corporal o ‘arremessar’ surge como um produto e, ao mesmo tempo, produtor da dança ou do jogo ou da ginástica etc. O ‘arremessar’ em cada uma dessas atividades passa a ser um modo específico de resolver o problema ou a necessidade que surge na especificidade do ‘fazer’ a dança, o jogo, a luta, a ginástica etc.

Nesse sentido, a apropriação das atividades da cultura corporal dá a cada sujeito singular a possibilidade de desenvolver, nessa esfera particular da vida (‘cultura corporal’), modos especificamente humanos relacionados à ação criadora⁸, à relação consciente entre determinados meios que respondam a um determinado fim ou problema.

A defesa que temos feito, em nossas atividades docentes e de pesquisa, refere-se à necessidade de, como professores e como estudantes, nos colocarmos em um processo permanente de análise do problema central que os sujeitos precisam lidar para criarem para si uma determinada atividade da cultura corporal, reconstituindo, nas ações pedagógicas, o conteúdo específico e fundamental da atividade em questão, como aquisições específicas do processo de objetivação da experiência social da humanidade.

⁸ É uma ‘ação criadora’ aquela que expressa uma relação consciente e voluntária do sujeito com uma determinada atividade. Como afirma Vigotsky (2004, p.6, tradução nossa) “É precisamente a atividade criadora do homem a que faz dele um ser projetado ao futuro, um ser que cria e transforma seu presente”.

(Hipó)tese 2: O conteúdo específico das atividades da cultura corporal é o que garante uma formação humano-genérica dos sujeitos na Educação Física

Uma das potencialidades que a categoria atividade contém para a elaboração do conceito de ‘cultura corporal’ como objeto de ensino da Educação Física, refere-se à análise do processo histórico que permitiu que distintas ações no campo das práticas corporais se transformassem em atividade, um processo de autonomização de determinados objetivos que passam a assumir a condição de objetivo final ou ‘objeto’ da atividade do sujeito (LEONTIEV, 1983).

Esses objetivos específicos passam a existir materializados no mundo, na forma dos fenômenos que hoje chamamos jogo, dança, luta, ginástica, e materializados nos sujeitos, como capacidades ou modos específicos de perceber, pensar, sentir, imaginar, agir.

Como diz Leontiev, “A característica constitutiva principal, como às vezes se diz, da atividade, é seu caráter objetual. No próprio conceito de atividade está implícito o conceito de seu objeto (Gegenstand)” (LEONTIEV, 1983, p. 68, tradução nossa). Em termos gerais, o objeto de uma atividade representa os modos de ação ou as relações sociais genéricas que foram objetivadas pela prática social, o ‘conteúdo específico’ de uma ou outra atividade. Considerar que jogo, dança, luta, ginástica sejam ‘atividade’ significa considerar que sintetizam uma determinada ‘necessidade social’ e um determinado modo de satisfazer essa necessidade, relação essa expressa no objetivo geral ou objeto de cada atividade (LEONTIEV, 1983), como o conteúdo central ou o problema fundamental com o qual os sujeitos precisam lidar e para o qual todas as suas ações estão direcionadas.

Consideremos, como ilustração para esse debate, o ‘circo’, como um exemplar das atividades da cultura corporal. O circo, como atividade humana desenvolvida no campo da arte, sintetiza, entre outras relações, a problemática geral de ‘criação de cenas’ com as personagens. Esse problema geral poderia ser proposto como ‘conteúdo específico e fundamental’ ao se trabalhar com o circo nas aulas de Educação Física. Considerando as diversas relações sociais encarnadas na atividade circense (por exemplo, relações de poder, de gênero, consumo etc.), muitos professores interrogariam: em que medida eleger um problema tão singular como a ‘criação de cenas com as personagens circenses’ não se configura em um reducionismo pedagógico?

A partir do conceito de atividade discutido anteriormente, podemos considerar que este problema específico de composição de cenas com as personagens reflete uma das dimensões da atividade circense como um ‘tipo

singular’ da atividade humana. Embora na especificidade do processo criador existente no circo estejam sempre presentes ‘valores sociais’ (por exemplo, sobre ‘o que é ou não uma cena engraçada’) é somente a partir e através do problema específico do circo, do conteúdo que lhe confere o caráter de ser um tipo singular de atividade humana, que podemos efetivamente problematizar e criar a necessidade nos sujeitos de superar os diferentes ‘valores sociais’ que, existindo em todas as esferas da vida, se expressam, também, no circo.

Compreendemos, assim, que o conteúdo específico das atividades da cultura corporal materializa, ao mesmo tempo, o conteúdo humano-genérico relacionado às formas historicamente criadas de perceber, memorizar, sentir, imaginar, planejar etc., configurando-se como possibilidade para o desenvolvimento histórico-cultural dos sujeitos (VIGOTSKI, 2009) ao se apropriarem dessa esfera da vida a que chamamos ‘cultura corporal’.

(Hipó)tese 3: O respeito à diversidade cultural é o respeito à cultura humana

Uma problematização que julgamos pertinente para o debate pedagógico sobre a expressão ‘cultura corporal’ refere-se à compreensão de que a defesa de princípios relacionados a uma educação crítica, emancipatória ou humanizadora que ‘problematize a prática social’ e permita aos educandos e professores realizarem uma leitura crítica da realidade (SAVIANI, 2005; COLETIVO DE AUTORES, 1992), não encontra legitimidade no ensino somente quando se ‘tematizam’ questões sociais a partir das práticas corporais, por exemplo: questões de gênero, sexualidade, desigualdade, etnia, classe social, injustiças, valores, padrões, produção de conhecimento, modelos científicos etc. Embora tematizar essas questões sociais seja parte indissociável dos conteúdos de ensino das atividades da cultura corporal, posto ser parte indissociável do ensino escolar de quaisquer conteúdos, a defesa é que elas não se apresentam como os objetos de ensino da Educação Física, uma vez que não explicitam os conteúdos específicos do jogo, da dança, da luta etc. como atividades humanas.

As relações de poder e os valores sociais, existindo e manifestando-se em todos os momentos da vida social, aparecem, também, nas atividades da cultura corporal. Mas a superação deles na atividade pedagógica da Educação Física não se dá por meio de uma operação puramente lógica, de uma ‘reflexão sobre’, e nem na produção de um ‘discurso crítico’ sobre as práticas corporais. Do mesmo modo que para ser um ‘crítico de cinema’ é preciso dominar a especificidade do ‘fazer cinema’, para que nossos alunos

possam vir a ser bons ‘críticos’ das manifestações da cultura corporal eles precisam dominar a especificidade criadora do dançar, do jogar, do lutar etc. Por isso, superar os valores que dificultam ou impedem um projeto de formação emancipatória dos sujeitos e que se manifestam também nas atividades da cultura corporal, implica em instrumentalizar os alunos para se apropriarem de conhecimentos historicamente produzidos nessa esfera da vida e que têm permitido à humanidade criar e recriar muitas formas de dança, jogo, luta, ginástica etc. Esse é o sentido que vemos na defesa de um caráter histórico e cultural dos conteúdos de ensino da Educação Física.

Considerações finais

Ao assumirmos a categoria atividade para interpretarmos a expressão ‘cultura corporal’ buscamos compreender e definir ‘cultura’ como o resultado de toda a atividade prática do homem, como o “acúmulo da atividade das gerações precedentes que vai gerando, nas diferentes esferas da vida, a aptidão para formar aptidões especificamente humanas” (LEONTIEV, 1978).

A própria noção de cultura como produto e processo, como resultado da atividade humana e como a própria atividade social do ser humano, justifica a centralidade da categoria atividade no debate sobre cultura corporal, entendida aqui como conceito definidor do objeto de ensino da Educação Física. Como categoria, a atividade apresenta-se como um instrumento conceitual para evidenciarmos os conteúdos específicos da cultura corporal e, por meio deles, garantirmos a articulação com o caráter genérico da atividade humana na escola. Esta articulação, embora existente, não é imediatamente percebida pelos sujeitos, já que a totalidade só é acessada por meio de uma atividade sistemática de apropriação da realidade: o trabalho pedagógico. Isto significa retomar, desde a especificidade dos conteúdos da cultura corporal, a relação entre os meios e os fins, a finalidade das ações e o planejamento para alcançá-las, a produção e utilização de instrumentos, o que implica a aquisição de novas referências teóricas e práticas para a consecução dos objetivos pedagógicos.

Ademais, a categoria atividade marca sua dimensão política ao olharmos para a expressão cultura corporal a partir da necessidade que ela nos coloca de seguirmos objetivamente lutando pela abolição das desigualdades e pela superação das classes sociais, ou seja, “[...], um combate para que todas as pessoas na Terra possam satisfazer as suas necessidades, para que não conheçam nem a indigência, nem a fome, nem a morte lenta.” (TIMIRIAZEV, *apud* LEONTIEV, 1978, p. 264).

Na esteira deixada pelo Coletivo de Autores (1992), o debate aqui proposto, sobre o conceito de cultura corporal, expressa a nossa “vontade política de construção de uma teoria geral da Educação Física que consubstancie uma prática transformadora” (p. 43). Nossa compreensão é a de que, quanto mais explícitos os fundamentos teóricos e metodológicos que fazem a expressão ‘cultura corporal’ ser e/ou tomar parte de um sistema conceitual em relação ao objeto de ensino da Educação Física, maiores serão nossas possibilidades de propor e sistematizar orientações didático-metodológicas que coloquem o ensino a serviço de uma educação emancipadora.

Referências

- BRACHT, V. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*. Maringá, v. 1, n. 2, p. 2-19, 1989.
- BRACHT, V. Educação física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, E. S., VAGO, T. M. (org.). *Trilhas e partilhas*. Belo Horizonte: Cultura, 1997, p. 13-23.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: *Cadernos CEDES*, n. 48. Corpo e Educação. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), p. 69-88, 1999.
- BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento, ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JUNIOR, M. (org.). *Educação Física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*, 2005, p. 97-106.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 4ª versão. Dezembro de 2017, 470p.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASILEIRO, L. T. et al. A cultura corporal como área de conhecimento da Educação Física. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- FENSTERSEIFER, P. E; GONZÁLEZ, F. J. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da ef escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 9-24, set. 2009.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*, São Paulo: Loyola, 1989.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

- KIRK, D. *Physical education futures*. Londres: Routledge, 2010.
- KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia y personalidad*. Havana: Pueblo y Educación, 1983.
- LUKÁCS, G. 1978. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: COUTINHO, C. N.; NETTO, J. P. (org.). *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MEDINA, J. S. *A educação física cuida do corpo e... "mente": bases para a renovação e transformação da Educação Física*. Campinas: Papyrus, 1986.
- NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte Editora, 2006.
- NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. *Anais [...]. IXI Congresso de Ciências do Esporte*, 2015.
- OLIVEIRA, V. M. *Consenso e conflito na educação física brasileira*. Rio de Janeiro: Shape, 1994.
- OLIVEIRA, B. A. de. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (org.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- PESSOA, F. D. M. *A educação física na construção da Base Nacional Comum Curricular: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas*. 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- RESENDE, H. G. de; SOARES, A. J. G. Conhecimento e especificidade da Educação Física escolar, na perspectiva da cultura corporal. *Rev. Paul. Educ. Fís.*, São Paulo, supl. 2, p. 49-59, 1996.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SOARES. C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOUZA JÚNIOR, M. et al. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. *Revista Brasileira de Ciências Esporte*, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun.2011
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKY, L. S. *Imaginación y creación en la edad infantil*. Havana: Pueblo y Educación. 2004.

A produção de conhecimento acerca de jogo e brincadeira nos Cadernos de Formação e na RBCE¹

Elaine Prodócimo

Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos? (BENJAMIN, 1928/2002, p. 102).

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, como entidade científica que congrega pesquisadores de diversas áreas ligadas a Educação Física e os Esportes, tem como um de seus objetivos a divulgação de conhecimentos, por meio de eventos, como o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE, realizado a cada dois anos, e de publicações. As principais publicações do CBCE são a Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE e a revista Cadernos de Formação.

A RBCE foi lançada em setembro de 1979. São 40 anos em que a revista registra “a história da Educação Física brasileira a partir de diferentes olhares e concepções, de distintas abordagens, temas, objetos e problematizações”². Trata de assuntos diversos referentes à temática da Educação Física e dos Esportes. Atualmente a revista é quadrimestral e indexada nas principais bases de dados nacionais e internacionais.

¹ Especial agradecimento ao mestrando Gabriel da Costa Spolaor pela colaboração na leitura prévia do texto.

² Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/about/editorialPolicies#focusAndScope>. Acesso em: 22 fev. 2019.

A revista *Cadernos de Formação* foi lançada em setembro de 2009. De caráter mais voltado para a prática pedagógica, especialmente na escola, tem importante papel para a área por abrir espaço para narrativas e relatos reflexivos sobre as experiências pedagógicas, configurando-se excelente espaço para partilha e produção de conhecimento sobre a docência ao publicar

trabalhos que contemplam experiências relacionadas à prática de ensino de Educação Física, objetivando compartilhar estudos, análises, propostas, comentários, relatos, práticas e atividades que foram ou estão sendo desenvolvidas em escolas e demais instituições no Brasil e também em outros países da América Latina.³

Ambas tratam, entre outros assuntos, da Educação Física escolar e as diversas possibilidades de temas abordados nesse contexto. Para o presente texto, interessa-nos conhecer o que foi publicado nesses dois periódicos sobre o jogo na Educação Física escolar.

Jogo e a educação física escolar: a escolha do jogo

“Quieto menino, agora não é hora de brincar⁴!”

“Se vocês não se comportarem direito não vão brincar no recreio!”

“Agora nós vamos jogar bingo para aprender as letras!”

Quem nunca ouviu essas frases na escola? Como alunos/as ou como professores/as partilhamos dessa memória. Quem sabe até, em algum momento, tenhamos, nós mesmos, repetido algumas delas... Trata-se de diferentes olhares e inserções (ou não) do brincar na rotina escolar. O brincar com hora marcada, espaço e tempo delimitado, independente da fruição ou do arrebatamento, sempre após o cumprimento das obrigações, das tarefas escolares. O brincar como “moeda de troca”, recompensa pelo bom comportamento, na lógica do reforço e punição. E o brincar utilitário ou funcionalista, que não tem um fim em si mesmo, mas que serve a outro objetivo, para além dele mesmo, ensinar algo: um passe, um arremesso, um

³ Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos>. Acesso em: 22 fev. 2019.

⁴ No presente texto usaremos os verbos jogar e brincar de acordo com o uso corrente na língua falada, ‘brincamos de casinha’ e ‘jogamos queimada’, porém, em nosso entendimento, a brincadeira é um tipo de jogo, denominado por Vigotski de jogo de faz de conta, cuja ênfase está no imaginário, mas que contém regras implícitas, enquanto no jogo com regras, as regras estão em evidência e o imaginário implícito.

gesto técnico, uma estratégia de defesa ou ataque, desenvolver capacidades físicas ou habilidades motoras, serve para... É dessa maneira que, costumeiramente, vemos o jogo na escola.

Mas, será que o jogo, nessa perspectiva, é tratado com todo seu potencial no contexto escolar? Ou ainda, como o jogo tem sido tratado na escola, e, de maneira mais específica, nas aulas de Educação Física? O que os estudos revelam sobre esse assunto?

Sabemos que o jogo está na escola, ainda que não tanto quanto gostaríamos. Sua presença é marcada mesmo quando visto de diferentes maneiras, com diferentes significados e funções, em diferentes momentos e contextos, proposto ou não pelos adultos. Nas aulas de Educação Física é tratado ora como um conteúdo ou tema, ora como estratégia para atingir outros objetivos, enfim, como meio e instrumento para ensinar algo, além dele.

Diante disso, as seguintes questões me foram suscitadas: como os/as estudiosos/as do jogo e da Educação Física compreendem o jogo nas aulas dessa disciplina? O que foi publicado sobre o jogo na relação com a Educação Física escolar? Como o jogo foi tratado nos textos publicados?

Na busca de responder a esses questionamentos, adotei, no presente texto, os dois periódicos publicados sob a responsabilidade do CBCE, nos últimos 10 anos. O objetivo é analisar as publicações sobre o jogo na Revista Brasileira de Ciências do Esporte e na Cadernos de Formação em referência à Educação Física escolar.

As regras do jogo

Para atender a esse objetivo, realizei uma pesquisa bibliográfica nos números editados entre os anos de 2009 e 2018⁵ nos dois periódicos, usando como termos de busca: jogo, brincadeira, brincar e brinquedo, no título, palavras chave e resumo.

Na RBCE encontrei 74 artigos que apresentaram pelo menos um dos termos de busca. Após a leitura dos resumos selecionei os 15 que tratavam do jogo como tal e traziam também a relação com o contexto escolar. Muitos dos textos que foram excluídos incluíam a palavra jogo no resumo tratando-se: de uma partida de algum determinado esporte, como exemplo, 'avaliação do posicionamento tático dos jogadores durante os jogos do campeonato brasileiro'; ou de jogo como evento, por exemplo, 'Jogos Olímpicos'; não tratando do fenômeno jogo em si. Após leitura na íntegra

⁵ A revista Cadernos de Formação envolveu o período de 2010 à 2017, ano de sua última edição.

dos 15 textos levantados, restaram 10 que realmente relacionavam o jogo com o contexto da escola ou Educação Física escolar⁶. Os artigos, seus/ suas autores/as, volume, número e ano de publicação estão apresentados no quadro 1. Os artigos que atenderam aos critérios foram nomeados R1, R2 e sucessivamente para os publicados na RBCE, e C1, C2 e sucessivamente para os publicados na Cadernos de Formação.

Quadro 1 – Artigos sobre jogo e Educação Física escolar na RBCE entre os anos de 2009 e 2018.

	Título	Autores	Edição e ano de publicação
R1	“Jogando” com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na Educação Física escolar	Juliana de Alencar Viana, Cristiane Oliveira Pisani Martini	v. 38, n. 3 (2016)
R2	O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo	Mauro Henrique André, Peter Hastie, Rui Flores Araújo	v. 37, n. 4 (2015)
R3	Educação Física na Educação Infantil: produção de saberes no cotidiano escolar	André da Silva Mello, Wagner dos Santos, Marcos Vinicius Klippel, Amanda de Pianti Rosa, Sebastião Josué Votre	v. 36, n. 2 (2014)
R4	Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física	Gilmar Staviski, Aguinaldo Cesar Surdi, Elenor Kunz	v. 35, n. 1 (2013)
R5	Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/ artes de fazer na Educação Física	Júlia Miranda Falcão, Silvana Ventorim, Wagner dos Santos, Amarílio Ferreira Neto	v. 34, n. 3 (2012)
R6	Brincar e mediação na escola	Mariana Stoeterau Navarro, Elaine Prodócimo	v. 34, n. 3 (2012)

⁶ Destaco a questão da educação de maneira mais geral pois alguns textos tratavam do jogo na Educação Infantil, que, em muitos contextos, não conta com professor especialista da área da Educação Física.

R7	O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil	Isabelle Borges Siqueira, Ingrid Dittrich Wiggers, Valéria Pereira de Souza	v. 34, n. 2 (2012)
R8	Os exergames e a Educação Física escolar na cultura digital	Ana Flávia de Oliveira Baracho, Fernando Joaquim Gripp, Márcio Roberto de Lima	v. 34, n. 1 (2012)
R9	O jogo por uma perspectiva histórico-cultural	Gustavo Martins Piccolo	v. 31, n. 2 (2010)
R10	O desenvolvimento histórico-cultural da criança nas aulas de Educação Física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas	Carolina Picchetti Nascimento, Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho Dantas	v. 31, n. 1 (2009)

Fonte: A autora

Na revista Cadernos de Formação, foram levantados inicialmente 19 artigos entre os anos de 2010 e 2017. Desses, 12 tratavam da escola, o restante não foi considerado por não fazer referência à escola ou por tratar o jogo como evento ou esporte.

Quadro 2 – Artigos sobre jogo e Educação Física escolar na Cadernos de Formação entre os anos de 2010 e 2017

	Título	Autores	Edição e ano de publicação
C1	Círculo de cultura e educação física escolar: reflexões de um docente sobre a sua prática pedagógica	Claudio Aparecido de Sousa, Peterson Amaro da Silva, Daniel Teixeira Maldonado	v. 8, n. 2 (2017)
C2	O ato brincar e a abordagem crítico-superadora da educação física: um relato de experiência	Bruno Adriano Rodrigues Silva	v. 8, n. 2 (2017)
C3	“Meu jogo, minhas regras”: desconstruindo a mercadorização do brincar de pega-varetas	Vitor de Castro Melo, Marcos Garcia Neira	v. 8, n. 1 (2017)

C4	Corpo, cultura de movimento e jogos indígenas nas aulas de Educação Física	Moaldecir Freire Domingos Junior, Gustavo Henrique Gonçalves e Silva, Josilane dos Santos de Sales, Camila Ursula Batista Carlos, Luiz Arthur Nunes da Silva	v. 8, n. 1 (2017)
C5	Repensando o ensino dos jogos esportivos coletivos na escola	Felipe Canan, Daniel Bernardes de Brito, Vilson Dobrantz, Ademilto Miola	v. 8, n. 1 (2017)
C6	A prática pedagógica e o currículo praticado pelos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES	Rosiléia Perini, Valter Bracht	v. 7, n. 2 (2016)
C7	Da queimada “intergaláctica” ao cabo de “três forças”: uma experiência pedagógica sobre os usos dos jogos como conteúdo de ensino da Educação Física	Victor José Machado de Oliveira, Igor Câmara Luiz	v. 7, n. 1 (2016)
C8	Em defesa da brincadeira de comer no contexto escolar	Thiago Perez Jorge	v. 4, n. 2 (2013)
C9	Conteúdos, linguagens e possibilidades: o relato de uma proposta da Educação Física na educação infantil	Adriana Maria Pereira Wendhausen	v. 3, n. 2 (2012)
C10	Educação Física e poesia na escola: dialogando uma experiência pedagógica com o livro Menino do mato, de Manoel de Barros	Cláudio Marques Mandarino	v. 3, n. 2 (2012)
C11	Significações da participação ativa de alunos da 5ª série do ensino fundamental na construção e reconstrução de jogos nas aulas de Educação Física – um relato de experiência	Iara Patrícia Alves Leite, Julieli Malini Vargas, Beatriz dos Santos Garcez	v. 3, n. 1 (2012)
C12	Jogos, esportes: desafios para a Educação Física escolar	Alexandre Fernandez Vaz	v. 1, n. 2 (2010)

Fonte: A autora

O jogo propriamente dito

Entre os textos levantados e aqui apresentados, alguns temas relativos ao jogo na Educação Física escolar foram selecionados para reflexão e serão expostos abaixo. As referências sobre qual ou quais trabalhos tratam do assunto aparecerão pela nomeação dada a cada texto (R1, R2... ou C1, C2 e assim sucessivamente).

Para iniciarmos essa análise reflexiva, em primeiro lugar é necessário que entendamos o que é o jogo. Muitos/as autores/as se debruçaram sobre o tema, e há consenso sobre a dificuldade de defini-lo. É algo como: todo mundo já jogou algum jogo, sabe do que se trata, mas não sabe explicar o que é, e como se diferencia de outras atividades.

Para Brougère (2002), essa dificuldade em definir o jogo deve-se, entre outros, ao fator social, já que, cada cultura vai determinar o que é designável como jogo. Para o autor, “o jogo se inscreve num sistema de significações” (BROUGÈRE, 2002, p. 21), é a cultura quem dá o sentido de jogo a dada atividade.

Numa tentativa de elucidar o tema, Huizinga (2004) parte da descrição de suas características, quais sejam: a liberdade, a pessoa deve poder escolher participar ou não do jogo; conter regras, todo jogo é regulamentado; realizar-se em tempo e espaço delimitado, como uma evasão da vida ‘real’; o desinteresse, pois o jogo é atividade que não produz bens, tem fim em si mesmo; e formar grupos, que tendem a reconhecer-se por determinadas características próprias. Caillois (1990) seguindo na mesma linha que Huizinga, complementa concordando que o jogo nada produz, porém, pode levar ao deslocamento de bens, como nos jogos de azar, por exemplo. Ambos referem-se à incerteza como uma característica do jogo, que é um dos fatores que leva a tensão, que, por sua vez, pode relacionar-se com o arrebatamento para sua realização. O jogo é incerto, não se sabe ao certo o que ocorrerá na próxima jogada ou na próxima cena, e essa característica ‘prende’ o/a jogador/a ao jogo. Para Gadamer (2002, p.112) “*Todo jogar é um ser-jogado*. O atrativo do jogo, a fascinação que exerce, reside justamente no fato de que o jogo se assenhora do jogador”.

O jogo é uma atividade que faz parte do dia a dia de todas as sociedades, de formas diversas, com maior ou menor intensidade, envolvendo mais ou menos pessoas, com mais ou menos idade, enfim, com muitas variações, mas sempre presente, especialmente entre as crianças e adolescentes. Ao considerarmos que boa parte do tempo desses sujeitos é gasto na escola, nos questionamos se essa atividade faz parte do cotidiano escolar e de que forma é tratada.

A escola tem se ocupado em manter os/as estudantes em atividade constante, aproveitando todo o tempo em alguma tarefa útil, que tenha como objetivo garantir algum aprendizado. Programa-se a rotina de forma a não permitir que os/as estudantes tenham tempo ocioso. Institui-se na vida do/a estudante a lógica da vida adulta atual, da produção, da ocupação de tempo de forma a produzir algo (R4). Incomoda ao adulto o “não fazer nada” (R1, C10). Contudo, nessa lógica, perde-se a capacidade ou a oportunidade de contemplação, de viver o momento, pois parece que toda ação é sempre “para algo”, que, na maior parte das vezes, está fora daquilo que, por ora, se faz. Pois é nesse território que se encontra o jogo. Joga-se por jogar, para viver o presente (R4). O jogar exige entrega, arrebatamento (HUIZINGA, 2004).

Para Freire (2002), o jogo situa-se no território do *ser*. “O ambiente do jogo tende mais para o subjetivo que para o objetivo” (FREIRE, 2002, p. 61). É uma atividade voltada para si mesmo, que se consome da própria realização (R4). Ao utilizá-lo para atingir um objetivo fora dele mesmo, ele pode se transformar em um trabalho, que é a atividade que tende para o objetivo e não o subjetivo. Ainda para Freire (2002, p. 69) “Saber jogar é saber estar presente em um determinado espaço e em um determinado tempo, e apenas estar neles”, e ser envolvido, arrebatado (R4). É indubitável que as crianças conseguem estar assim, porém, será que nós adultos ainda conseguimos? Ao não conseguirmos, não estaríamos impondo esse modo de (não) estar também aos pequenos?

Por não ser espaço de produção, o jogo tende a ser desvalorizado na escola (R1). O jogo nada produz no sentido material do termo, não é espaço de produção, então não cabe na escola, apenas quando serve para... ensinar tabuada, ensinar letras, ensinar o passe.

Além de não servir para ‘nada’ o jogo revela-se subversivo (R1), rompe as regras da vida cotidiana. No jogo o/a jogador/a pode ser super-herói, pode ser um craque do futebol, pode fazer coisas que não faria na ‘vida séria’. O jogo alimenta sonhos. Quer algo mais subversivo que isso? O jogo rompe barreiras, com sua seriedade, desafia o sério da realidade. Joga-se ‘a sério’, desafiando as regras. O permitir-se ‘ir além’ do jogo, em si, deveria ser valorizado na escola, talvez em outro modelo de escola, e não aquele que molda, modela, estandardiza.

Os jogos podem desenvolver habilidades (C5, C9), raciocínio (C11), autonomia (R2, C3), coletividade (R7), valores (R2) entre outros tantos aspectos. Contudo, Brougère (2001, p.104) alerta que “não se pode fundamentar, na brincadeira, um programa pedagógico preciso”, já que, uma das características do jogo, é a incerteza (CAILLOIS, 1990). Porém, esse

mesmo autor, ressalta a importância do/a professor/a na criação de um ambiente indutor, ou seja, que ofereça condições para que o jogo ocorra, buscando, de alguma maneira, direcioná-lo ao que se objetiva. Porém, esse direcionamento deve ser cuidadoso, sutil, sem afetar sua condição de jogo, transformando-o em tarefa.

Esse tema foi tratado em textos levantados no estudo, referindo-se a ação do/a professor/a como mediação (R6, R9) ou problematização (C1, C3, C4, C11). É destacada a importância não apenas da ação docente, mas também da escola, em proporcionar oportunidades de jogo em espaços e tempos na rotina do estudante (R6).

Essa mediação ou problematização objetiva provocar novas experiências relacionadas às distintas manifestações da cultura corporal de movimento (R9). Também permite ao/a jogador/a compreender o jogo, não apenas praticando, mas pela participação na escolha e na construção das regras e das estratégias a serem adotadas no caso dos jogos com regras explícitas (R2, C11).

A mediação, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, proposta por Vygotsky, refere-se ao elo entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Para o autor o “caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa” (VYGOTSKY, 1998, p. 40). No caso em questão, a compreensão do jogo passa pela ação mediadora do/a professor/a ou de algum colega mais experiente, especialmente pela linguagem. “A mediação cria as possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade” (ZANOLLA, 2012, p.8).

O/A professor/a, ao atuar como mediador/a, propondo a construção do jogo coletivamente e a análise dos seus contextos sociais de criação e ocorrência, permite ao/a estudante compreender os distintos papéis sociais e as distintas realidades onde o jogo é praticado; permite reconhecer o/a jogador/a como pertencente a determinado universo social, com seus valores, suas regras, suas relações (R2, C11). Nisso difere o jogo da rua do jogo jogado na escola e nas aulas de Educação Física. Mais do que ensinar habilidades, o jogo permite ao/a jogador/a perceber-se sujeito. Ao perceber os diferentes contextos das práticas, permite, também, perceber diferenças, diversidades.

A presença do jogo nas aulas de Educação Física nos diferentes níveis de ensino é defendida por fazer parte da cultura corporal de movimento (R3, C1, C4, C6, C9, C12). Tematizar o jogo, nessa perspectiva, significa valorizar as muitas culturas (C6), compreender o que está por trás, o que está para além da prática, como os jogos de poder que ocorrem na sociedade como um todo.

“Barra manteiga tirada da lata na fuça da nega!”

“Eu sou rica, rica, rica, de marré deci, eu sou pobre, pobre, pobre de marre deci...”⁷

Essas práticas revelam, em si, determinado contexto social e histórico, papéis e práticas sociais vivenciadas que ficam registradas e marcadas nos versos cantados e repetidos, muitas vezes, sem que nos atentemos ao seu sentido e significado.

A relação entre jogo e cultura dá-se em uma via de mão dupla, um influenciando o outro, nas palavras de Brougère (2002, p. 30) “existe realmente uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir”. O jogo não é ‘fruto’ da cultura, mas um elemento que interage com ela, influenciando e sendo influenciado. Não levar em conta esses aspectos pode levar à situação apontada por Nogueira (2007, p. 123):

Apesar de organizar, sistematizar e tematizar os jogos serem contribuições importantes para a construção das práticas pedagógicas, não inserir estas ações no contexto da produção de significados pode transformar a cultura em algo simplesmente utilizado para a escolha de procedimentos didático-pedagógicos, concretizando uma concepção em que educação escolar limita-se somente à escolha de procedimentos técnicos.

Tratar o jogo com elemento da cultura corporal de movimento implica em compreender a cultura como espaço político, em que ocorrem disputas de poder sobre a produção de significados. Para o mesmo autor “A cultura é um processo dinâmico de produção de sentidos que torna inteligível e compreensível o mundo que nos cerca” (NOGUEIRA, 2007, p. 125). Compreender e tematizar o jogo como elemento da cultura corporal nas aulas de Educação Física, nessa perspectiva, envolve mais que a prática do jogo, o entendimento das regras e das diferentes estratégias para se jogar bem, e mesmo o levantamento do contexto histórico da criação de

⁷ Eu sou pobre, pobre, pobre, De marré, marré, marré. Eu sou pobre, pobre, pobre, De marré deci. Eu sou rica, rica, rica, De marré, marré, marré. Eu sou rica, rica, rica, De marré deci. Eu queria uma de vossas filhas, De marré, marré, marré. Eu queria uma de vossas filhas, De marré deci. Escolhei a qual quiser, De marré, marré, marré. Escolhei a qual quiser, De marré deci. Eu queria (nome da pessoa), De marré, marré, marré, Eu queria (nome da pessoa), De marré deci. Que ofício dais a ela ? De marré, marré, marré. Que ofício dais a ela ? De marré deci. Dou o ofício de (nome do ofício) De marré, marré, marré. Dou o ofício de (nome do ofício), De marré deci. Este ofício me agrada (ou não) De marré, marré, marré. Este ofício me agrada (ou não) De marré deci. Lá se foi a (nome da pessoa), De marré, marré, marré. Lá se foi a (nome da pessoa), De marré deci. Pra terminar : Eu de pobre fiquei rica. De marré, marré, marré. Eu de rica fiquei pobre, De marré deci.

determinado jogo. Envolve refletir sobre as relações de poder estabelecidas; o jogo de forças compreendido na sua criação e prática; conhecer os grupos de jogadores e o contexto histórico de sua prática, compreender quem são os ‘ricos e os pobres de marré deci’. Incluir o jogo como tema nas aulas de Educação Física envolve compreender os significados e sentidos atribuídos a esse jogo no contexto social e histórico.

Como afirma Nogueira (2007, p.130):

O que ocorre, portanto, não é simplesmente uma relação de dominação e resistência, mas, sim, a concepção de que as relações culturais são marcadas por trocas, apropriações e desapropriações. Estes movimentos representam estratégias de luta e de resistência numa tentativa de afirmar determinadas práticas e significados. O que temos é o cruzamento de diversas referências que fazem com que o jogo tome determinada direção ou forma de organização; um local em que as normas e os aspectos da dominação são estabelecidos, as noções de autoridades são criadas, ao mesmo tempo em que são rechaçadas, destruídas e (re)construídas por estratégias diferenciadas que se perdem e se renovam. Com a utilização destas estratégias, o jogo cria um campo de ação sobre outras ações possíveis em que as relações sociais conflituosas são estabelecidas.

Tratar do jogo nessa perspectiva da cultura corporal de movimento, como proposto pelas abordagens críticas da Educação Física envolve compreender e refletir sobre essas relações.

Ainda sobre a influência da cultura, a temática dos jogos eletrônicos (R1, R8) ou da influência da mídia nos processos educativos (R7), foi trazida e debatida em textos relativos ao assunto.

A mídia oferece elementos para a brincadeira infantil, que não são imitados ou recebidos passivamente, mas são ressignificados. A vantagem dessa forma de transmissão é o conhecimento dos mesmos conteúdos por parte de todas, ou quase todas, as crianças, o que possibilita uma ação coletiva (BROUGÈRE, 2001). Contudo, além de fornecer esse suporte simbólico para a brincadeira, a mídia também, ao tratar das imagens, acaba por incentivar o consumo dos objetos advindos desse material, como brinquedos, roupas, material escolar entre outros. Esse interesse do mercado econômico faz com que haja uma circulação relativamente constante de opções de novos desenhos animados, seguindo os ‘modismos’, o que, por um lado enriquece o conteúdo das brincadeiras, mas por outro, estimula o consumo e a mercadorização do jogo, que foi outro tema trazido nos textos estudados (R7, C3), que referem-se aos interesses do mercado sobre as atividades lúdicas e entre elas o jogo. Há uma regulação dos afetos das crianças aos bens de consumo, cria-se a necessidade, o desejo, a valorização

da compra em detrimento da criação, todavia, o afeto é logo substituído por outra opção mais diferenciada, com outras possibilidades, uma nova ‘moda’, que leva a novas necessidades e desejos, e assim sucessivamente, aquecendo o mercado e mantendo a roda do consumo girando.

O jogo tratado como mercadoria reflete, também, os valores da sociedade. Vemos os brinquedos generificados: brinquedos de meninos e brinquedos de meninas, bola e carrinho para os meninos e bonecas e fogões para as meninas (BROUGÈRE, 2001). Vemos os brinquedos prontos, que não permitem ao brincante o desenvolvimento de seu potencial criador, demiurgo, mas reforçam seu papel utente (BARTHES, 1999). Como destaca Benjamin (2002, p.93) “quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva”. Ao contrário disso, um pedaço de madeira, uma pedra, uma folha podem ser instrumentos ricos de brincar, permitindo ao brincante, criar, transformar e utilizar seu potencial criativo. Vemos os brinquedos que são rapidamente substituídos por outros, em um ritmo veloz para atender a lógica do consumo, os brinquedos tornam-se rapidamente descartáveis (MEIRA, 2003).

É ainda Benjamin (2002) quem afirma: “O brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, muito em especial, pela cultura das coletividades. [...] o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação” (BENJAMIN, 2002, p. 100).

Os textos analisados apresentaram diversas e criativas formas de inserir o jogo na escola, destacamos o uso da arte como recurso, como pinturas, poesias, literatura (R5, C6, C10). Gadamer (2002) trata da relação entre o jogo e a obra de arte. Para o autor, em ambos os casos, o sujeito não é o/a jogador/a ou aquele que experimenta a obra de arte, mas sim o próprio jogo e a própria obra, que, ao ser jogado ou apreciada possibilitam o envolvimento do sujeito, e o modifica. Nas palavras do autor “A obra de arte tem, antes, o seu verdadeiro ser em se tornar experiência que irá transformar aquele que a experimenta” (p. 175), relação idêntica ao jogo, que existe “[...] independente da consciência daqueles que jogam” (p. 176).

Tanto o jogo quanto a obra de arte demandam tempo. Tempo para envolver-se e entregar-se à experiência do jogo ou da arte. Tempo para aprofundar e libertar-se. Tempo para repetir a experiência, pois, como aponta Benjamin (2002, p. 101) “Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’, e complementa “E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmen-

te, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial” (p. 101). Tempo para o ‘ir-e-vir’ (GADAMER, 2002). Tempo para estar e só estar, usufruir, contemplar. Tempo esse, que, como já apontado anteriormente raramente está presente na escola.

A relação entre jogo e arte, assim apresentada, representaria um ganho em termos da expressividade. A presença da arte nas aulas como possibilidade de caminho para a tematização do jogo extrapolaria seu ‘uso’ como dinamizador ou disparador de exemplos de jogos a serem praticados. Possibilita o pensar estético, reflexivo e crítico, pelo aprofundamento que demanda, pela liberdade de atribuições de significações e sentidos, pelo conhecimento e compreensão de seu contexto social e histórico, da mesma forma que a experiência do jogo.

Como afirma Retondar (2010), o jogo é um experiência estética, de fruição, de forma semelhante a arte. Estética manifestada pela gestualidade, como possibilidade de expressão, diálogo. Como linguagem possível de ser interpretada, compreendida, refletida e que expressa os diferentes lugares e inserções social/cultural, emoções e afetos próprios e dos outros que jogam junto. O gesto do jogar como ato dialógico de alguém que pretende se comunicar:

[...] espaço poético e político do gesto: aquele que, supostamente livre de predeterminações, sugere a articulação de ações e de diferenças, que permite o surgimento de novas formas do corpo, a discussão e a exposição de suas infindáveis questões, a concretização de seu potencial comunicativo (SNIZEK, 2012, p. 166).

Gesto esse permitido e mesmo exigido no jogo. Como possibilidade de compreensão do inacabamento humano, pois que busca sempre aperfeiçoar-se. Como elemento que responde a outros gestos, mas solicita e necessita de outros para ser interpretado e respondido, numa comunicação muitas vezes muda, no sentido da palavra falada, mas repleta de significados gestuais. Gesto que exige a interpretação e, mesmo, o conhecimento do jogo para compreendê-lo. Em tempos de autoritarismo e crise dialógica, aprender como nos expressamos e como reconhecemos o que o outro está nos comunicando, não seria conhecimento potente para uma reorganização política e cultural? Retondar (2010) ainda afirma: “Jogar significa dizer de maneira não verbal aquilo que não seria possível ser dito através do discurso racional e dentro da lógica do cotidiano” (p. 281).

Acabou o jogo, será? E agora?

As revistas publicadas pelo CBCE são importantes espaços para divulgação de pesquisas nas muitas áreas da Educação Física, inclusive a escolar. O levantamento do tema jogo permitiu conhecer diferentes olhares dados ao assunto pelos estudiosos da área.

Vale destacar a relevância dos materiais publicados na Cadernos de Formação, que mostram as muitas possibilidades de proposição do jogo nas aulas de Educação Física, permitindo reflexões sobre as maneiras de inserção, como um fim em si, como elemento da cultura corporal de movimento a ser aprendido e refletido, como servindo a outros objetivos, com um objetivo fora de si, levando ao aprendizado de algo para além dele mesmo.

Também diversas foram as formas como o jogo foi tratado nos textos levantados. Ora como principal, ora como coadjuvante, mostrando a riqueza de potenciais que carrega e que podem ser tratados na escola.

Ressalto que a escola, e a Educação Física escolar mais especificamente, podem trazer o jogo para intramuros, valorizando-o como espaço de expressão, de arrebatamento, de envolvimento. E de subversão! Talvez o mais importante no contexto sócio político atual!

Referências

- BARTHES, R. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2005.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens. A máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- FREIRE, J. B. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GADAMER, H. G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia & Sociedade*, v. 15, n. 2, p. 74-87, jul./dez. 2003.
- NOGUEIRA, Q. W. C. Educação física, jogo e cultura. *Cadernos de Educação*, v. 29, p. 119-134, 2007.
- RETONDAR, J. J. M. O fundamento lúdico na estética do jogo. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 9, n. 25, p. 273-310, 2010.

SNIZEK, A. B. Corpo-comunicação: a poética do gesto. *Contemporânea*, v. 10, n. 2, p. 165-173, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n. 1, p. 5-14, 2012.

A produção de saberes na escola... e o que o CBCE tem a ver com isso?

Diego Luz Moura

Introdução

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma associação científica que possui muitos desafios. Sua principal ação é a representação da comunidade acadêmica da educação física em órgãos diversos. Paiva (1994) analisando a trajetória do CBCE entre os anos de 1978-1993 apontou que os debates no interior desta instituição passaram por uma série d/e reordenações, por se configurarem como um espaço de luta e disputa. Bracht (2009) e Paiva (1994) apontam que as diferenças e as tensões no interior do CBCE giram em torno da visão de ciência, particularmente da relação entre ciência e política.

Bracht (2009) analisando a trajetória de 30 anos do CBCE afirmou que este se constitui em um importante agente social no campo da Educação Física brasileira, pois foi um participante ativo de um processo de repensar a prática social e pedagógica da educação física a partir da década de 1980 (BRACHT, 2009). Nesse sentido, O CBCE foi um espaço fundamental para construção e formação dos intelectuais da área da educação física e de seus grupos, que, por sua vez, consolidaram uma diversidade de proposições sobre uma educação física crítica.

Ao redor do CBCE, foram articulados os grupos de pesquisa e lideranças que debateram a educação física escolar. O CBCE outorgou legitimidade significativa neste processo ao legitimar de forma mais expressiva a participação destes intelectuais no debate pedagógico. Este debate esteve presente nos CONBRACES¹, eventos regionais e nas publicações da Revista

¹ CONBRACE é o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. É o principal evento do CBCE realizado bianualmente.

Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), que sempre figurou entre os principais periódicos da área, sobretudo, no debate pedagógico da educação física.

Todavia, o caminho de lutas do CBCE pela sua legitimação como entidade científica, necessitou de uma adaptação da instituição aos modelos de ciência que é induzida pelos órgãos que legitimam aquilo que pode ser considerado científico. Bracht (2009, p. 37) aponta que

[...] esse aprofundamento da adaptação do CBCE aos códigos do campo científico maior, onde predomina e domina uma determinada visão de ciência, particularmente no âmbito das ciências da saúde, tende a fazer com que as ações da associação se distanciem da intervenção (BRACHT, 2009, p. 37).

Rezer (2010) no mesmo sentido, aponta que há um possível abismo entre o CBCE e o significativo grupo de trabalhadores que atuam no campo da educação física. O CBCE ainda é o principal fórum onde se reúnem os pesquisadores da educação física escolar. Todavia, há de se questionar em que medida o formato dos CONBRACEs, eventos regionais e estaduais são pensados de forma a atender as demandas de uma parte expressiva dos professores que atuam nas diferentes redes de ensino da educação básica. Embora haja um relativo consenso de que o CBCE deva congrega os professores das redes de ensino, este ainda não conseguiu encontrar mecanismos de potencializar a participação destes professores. Nesse sentido, cabe a necessária reflexão sobre a aproximação do CBCE com os professores da escola.

Tanto o CBCE, quando as universidades estão afastadas do campo profissional. Esse afastamento reforça uma lógica em que apenas se valoriza os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores. Os professores que estão na escola estão construindo e reconstruindo saberes em seu ofício. Reconhecer estes saberes, requer aproximação e diálogo. Porém, há formas de se estreitar a relação entre os pesquisadores e o campo profissional e o principal destes é através de pesquisas colaborativas.

Neste ensaio, reflito sobre a relação das instituições acadêmicas com a produção do conhecimento desenvolvido nas escolas, buscando possibilidade de produções colaborativas. Este ensaio está organizado em duas partes, na primeira discutirei a produção de saberes sobre o ensino da educação física escolar e, na segunda parte, proponho relações de parceria entre universidade e escola.

A produção de saberes sobre o ensino da educação física escolar

A educação física escolar é uma área que apresentou pouca habilidade em construir consensos sobre sua intervenção na escola (LOVISOLO, 1995). Durante sua trajetória na escola, os objetivos e conteúdos foram se alterando. Soares (1996) aponta que, inicialmente, o objetivo da educação física estava relacionado com a saúde coletiva e individual, e o principal conteúdo eram os métodos ginásticos. E, em seguida, com a formação esportiva, muito vinculada a ascensão e visibilidade do fenômeno esportivo na sociedade. Foi em meados do final da década de 1970 que, a partir de influências das teorias críticas da educação, o conteúdo educacional da educação física escolar se volta para o centro do debate.

Se por um lado o movimento crítico foi importante por inserir no campo da educação física escolar uma pauta sobre as discussões políticas e sociais; ampliar o entendimento sobre o papel do professor de educação física e; apontar a necessidade da aula de educação física ser um espaço de aprendizado e não, somente, como de treinamento; por outro lado, observamos que a discussão ficou presa às denúncias sobre o condicionamento da instituição escolar, da escola e da educação física à reprodução do sistema capitalista. Além disso, a crítica ficou presa apenas aos conteúdos que eram ensinados, deixando de lado os aspectos didáticos e metodológicos do ensino (MOURA, 2012; CAPARRÓZ, 2007).

O debate do movimento crítico foi a principal influência para a educação física escolar, principalmente, por trazer para cena o termo “cultura corporal”, que ganhou atenção por estabelecer certo consenso sobre as finalidades da educação física escolar e, de alguma forma, estabelecer os conteúdos da educação física para além dos quatro esportes tradicionais (futsal, basquete, vôlei e handebol), que, até então, eram criticados por serem os únicos conteúdos nas aulas.

Portanto, podemos observar que há poucos avanços no que se refere as reflexões mais próximas do ensino da educação física. A obra de Darido (2003), que apresentou as abordagens da educação física escolar, nos permite exemplificar este fenômeno. Darido (2003) buscou apresentar as principais influências no campo da educação física sob a égide de abordagens. Nesta obra a autora apresentou e classificou as principais influências teóricas de autores e autoras durante as décadas de 1980 e 1990 que impactaram a educação física escolar. Embora, caiba a crítica de que tal classificação acabou buscando encontrar mais semelhanças do que diferenças entre as abordagens e que delimitou as ideias de autores em “caixas” teóricas, não se pode negar que esta classificação ajudou a compreender o estado da arte da área

até aquele momento. Ao analisar a descrição de Darido, podemos observar que as implicações práticas das abordagens citadas são pouco evidenciadas², pois a principal questão em tela é a definição do lugar acadêmico do qual cada uma fala.

De um modo geral, as análises da produção acadêmica sobre a educação física escolar parecem insistir em não reconhecer os conhecimentos produzidos pelos professores da escola. Destaco outro artigo, como exemplo, que teve como parte do título “entre o não mais e o ainda não”³. Este artigo foi bastante citado e por vezes utilizado como ferramenta para analisar a área. De acordo com o artigo, o campo de debates da educação física escolar estava em um momento em que possuía a certeza das práticas que não gostaria mais que se repetisse na escola (o não mais). Todavia, ainda não possuía as respostas para encaminhar suas resoluções (ainda não). Notemos que, embora o artigo apresente uma riqueza de reflexões sobre a epistemologia da área e apresente alguns dos principais dilemas, há de forma implícita no argumento uma espécie de pedagogia “salvacionista”, pois a assertiva de que a área ainda “ainda não” sabe os caminhos para resolver suas demandas acaba por reportar esta carência a falta de uma teoria. Esta afirmação não reconhece que já existem diferentes saídas para educação física e que estas estão sendo construídas e ressignificadas nas diferentes realidades escolares com os professores reais a partir demandas concretas.

Notemos como o foco do debate girou mais sobre a discussão pedagógica acadêmica do que sobre as questões relacionadas à didática (MOURA, 2012). É nesse sentido que concordo com Faria, Bracht e Machado (2014) que afirmam que a Educação Física brasileira tem tido enorme dificuldade de materializar seus avanços epistemológicos e teóricos no campo das intervenções pedagógicas no âmbito escolar.

Caparróz e Bracht (2007) concluem que a discussão iniciada na década de 1980 hipertrofiou as discussões pedagógicas e atrofiou as discussões da didática da educação física escolar. Os autores indicam a necessidade de um deslocamento das questões didáticas, novamente, para o centro do debate pedagógico. O argumento de Caparróz e Bracht vão ao encontro das pesquisas que venho orientando e desenvolvendo, pois apontam para que o campo da educação física retome o debate focado em discussões relacionadas ao fenômeno “aula de educação física”. É preciso encarar as discussões

² Devo ressaltar que a abordagem construtivista que foi associada ao prof. João Batista Freire é uma exceção ao meu argumento, pois é nítido na obra do referido autor uma preocupação com a implementação prática de suas ideias nas aulas.

³ Esta produção se referem aos artigos de Gonzáles e Fensterseifer (2009; 2010).

propositivas e colocar sob os holofotes da discussão o “como ensinar” educação física nos diferentes níveis de ensino e com os diferentes conteúdos (MOURA 2012; MOURA *et al.* 2016; 2017; 2018; 2018b; 2019).

Portanto, analisando estes episódios, que apresentei até este momento, podemos observar que impera sobre o campo da educação física escolar uma teoria lógica acadêmica que espera a chegada de teorias e teóricos para pautar o que os professores da escola devem fazer em suas aulas. De alguma forma, este paradigma tem sido preponderante para analisar os diferentes fenômenos científicos, afinal, a universidade é a detentora legítima do conhecimento e grande parte das inovações são resultados de pesquisas de dentro das universidades. Todavia, em algumas áreas como a educação, na qual os principais interventores estão nas escolas e de modo geral distantes da lógica da universidade, deve-se ter cada vez mais o reconhecimento dos saberes dos atores do campo profissional.

Porém, ainda falta maiores esforços de uma aproximação entre o campo acadêmico e o profissional. Tardif (2014) aponta que a produção de conhecimento ao se constituir como um fim em si mesmo, acaba colocando em segundo plano as atividades profissionais dos professores que estão no campo profissional. Desta forma, os professores das escolas e os pesquisadores das universidades tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, que se destinam a tarefas da transmissão e da produção de saberes sem uma relação entre si. Este fato constrói uma hierarquia de saberes e papéis em que por um lado, temos os pesquisadores que têm como finalidade construir os saberes, e por outro lado, os professores das escolas que apenas deveriam “colocar na prática” os saberes produzidos pelos primeiros. Para a valorização dos saberes do campo profissional é necessário que busquemos uma relação mais horizontal entre os professores e pesquisadores.

Esta relação horizontal se torna ainda mais necessária na medida em que os professores da escola também produzem conhecimento através de seus saberes experienciais. Os professores constroem saberes, mediados pela sua experiência, a partir de sua relação com o trabalho no cotidiano da escola. De acordo com Tardif (2014), os saberes experienciais são aqueles construídos a partir de vivências do cotidiano. É um saber prático, que sua utilização depende do cotidiano. É interativo, modelado e construído nas relações, e não repousa sobre um repertório de conhecimentos unificados e coerente. É heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos, de saber-fazer, diferentes e integra novas experiências ao estar ligado às histórias de vida.

Portanto, precisamos valorizar os saberes dos professores, que ainda são invisibilizados. Além disso, se reconhecermos que a produção acadêmica vem encontrando dificuldades de resolução das demandas da intervenção, o

reconhecimento dos conhecimentos dos professores é uma forma de aprender através de experimentações, pois os professores vêm resolvendo problemas sobre o ensino a partir das ferramentas que possuem a sua disposição.

Todavia, reconhecer os saberes dos professores não significa legitimar de forma determinista todas as ações destes, mas, pressupõe a adoção de um foco analítico. Cabe aos pesquisadores dar visibilidade às práticas dos professores, compreender os mecanismos que potencializam e despotencializam as boas práticas, confrontá-las com a literatura e amplia-las.

Os professores, por muitas vezes, estão nos diferentes espaços escolares e, por mais que realizem com primazia seu ofício e desenvolvam inovações, possuem poucos espaços para socializar com os demais professores. Isso ocorre porque na maioria das vezes as redes de ensino não dão visibilidade para as boas práticas que seus docentes realizam. Nesse sentido, a universidade e instituições científicas, como o CBCE, podem reconhecer essas práticas e visibilizar as ações que esses professores desenvolvem nas escolas.

Valorizar o conhecimento dos professores possibilita que possamos compreender os mecanismos sociais, políticos e pedagógicos que influenciam o êxito de propostas pedagógicas no currículo vivido. Sabemos que parte das propostas pedagógicas construídas na universidade não são fruto de experiências do campo profissional, mas inspiradas em ideias das mais distintas matrizes teóricas. Porém, quando essas chegam aos professores nas escolas sofrem uma série de ressignificações, pois ao entrar em contato com o professor ela será ressignificada pelo mesmo, por alunos, por condições objetivas da escola e etc. Existe uma série de variáveis que interferem na implementação de propostas pedagógicas e é extremamente difícil controlar estas variáveis. Afinal, como controlar a história de vida de professores e alunos, visão de mundo, experiências, formação, cultura escolar e etc.? Portanto, valorizar os conhecimentos dos professores possibilita aproximar o olhar dos pesquisadores sobre o ensino e compreender como as propostas pedagógicas são ressignificadas no cotidiano.

A aproximação da universidade com o campo profissional, com intuito de reconhecer os saberes dos professores, não implica em, apenas, divulgar o que ocorre na escola ?. Os pesquisadores ao estabelecerem parcerias com as redes de ensino devem submeter as práticas dos professores a análises de forma a critica-las e amplia-las. Esse exercício, além de promover um esforço analítico sobre as práticas bem-sucedidas, possibilita criar pautas formativas sobre a formação continuada de professores. A universidade não pode se isentar de submeter olhar crítico sobre a realidade, por isso, esta

aproximação não pode ser apenas um encontro de promoção das práticas docentes, mas uma análise crítica de práticas pedagógicas junto com seus atores.

Desta forma, esta aproximação deve ser sistematizada através de metodologias que assegurem seu caráter científico. Diversas são as possibilidades, mas no sentido de contribuir para o debate apresento alguns pontos na próxima seção.

A parceria entre universidade e os professores da escola

A intervenção é um elemento gerador de sentido da própria área e a universidade não pode promover e intensificar o distanciamento do campo da intervenção. A parceria entre universidade é um esforço necessário para que os saberes experienciais produzidos pelos professores possam incorporar os currículos da educação básica.

Maffei (2014) sugere que embora esforços sejam feitos em prol da aproximação dos conteúdos dos cursos de formação ao campo de atuação profissional, ainda há muito a se fazer para que as ações formadoras valorizem a dimensão da prática.

Uma das formas de aproximação entre universidade e as escolas, se refere a construção e desenvolvimento de pesquisas colaborativas junto com os professores das escolas. Contudo, uma metodologia colaborativa não pode estar apenas relacionada em dar voz aos professores, mas estabelecer processos reflexivos que permitam que o próprio professor reflita sobre sua prática. Neste sentido, as pesquisas colaborativas também se caracterizam como ações formativas.

Desgagné (2007) aponta que a abordagem colaborativa deve ser entendida pelo viés do “saber exercer” ou do desenvolvimento do seu “saber profissional”. Ela supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, frequentemente formulado por pesquisadores universitários. Nesta metodologia, os professores da escola tornam-se “coconstrutores” do conhecimento que está sendo produzido. A pesquisa colaborativa contribui também para esclarecer os fatores de sucesso escolar.

É importante ressaltar que sob a égide de pesquisa colaborativa existe uma série de variações de metodologias que operam com o princípio da colaboração. Todavia, também tem sido comum observar pesquisa que se descrevem como colaborativas, mas não apresentam procedimentos

compatíveis com esta metodologia. Neste sentido, é importante observar estes três princípios, descritos por Desgagné (2007), sobre a definição de uma pesquisa colaborativa:

1 A coconstrução de um objeto de conhecimento entre pesquisador e docentes

A pesquisa colaborativa supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, a fim de explorar e compreender um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como o próprio objeto da pesquisa.

2 Associação entre produção de conhecimentos e desenvolvimento profissional

A pesquisa colaborativa não exige que os professores da escola assumam tarefas ligadas à realização da pesquisa, no sentido formal do termo, mas, que participem da pesquisa como coconstrutores do conhecimento. A pesquisa para o pesquisador é um objeto de investigação e para os docentes, uma oportunidade de formação. Portanto, o pesquisador deve anular os papéis de pesquisador e de formador.

3 Mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade docente

Os conhecimentos desenvolvidos na pesquisa, devem ser produtos de um processo de aproximação e mediação entre teoria e prática, entre a cultura de pesquisa e a cultura da prática docente.

No sentido de contribuir com exemplos de aplicação de pesquisas colaborativas, apresento brevemente as ações que venho desenvolvendo no Laboratório de Estudos Culturais e Pedagógicos da Educação Física (LECPEF) na Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). A ação em pauta faz parte de um projeto guarda-chuva denominado “Análise das boas práticas no ensino da educação física e construção de material pedagógico” que teve início no ano de 2013.

Este projeto foi aprovado no edital PPP-FACEPE 2014 e recebeu inúmeras bolas de iniciação científica e de pós-graduação da FACEPE e do CNPq. Este projeto foi dividido em etapas. Neste texto apresentarei a estrutura da terceira etapa que consistiu em realizar pesquisa colaborativa com professores e construir coletivamente um material pedagógico.

O primeiro passo que fizemos foi construir um espaço de debate que pudesse agregar o maior número de professores interessados em discutir sobre o ensino e, construir coletivamente um material pedagógico. Nesse sentido, o grupo de pesquisa abriu as portas para professores de diferentes redes de ensino, a participação era livre e não havia data limite para entrada. Devido a este fato o grupo possuía uma grande rotatividade de pessoas, mas a média de participação era de 25 professores. Nesse grupo havia professores

de redes municipais, estaduais, federais e particulares que atuavam como professores de educação física em todos os níveis de ensino. Desta forma, garantimos ampla participação dos docentes de diferentes realidades.

No ano de 2015 se iniciaram estas reuniões e todas as decisões foram debatidas coletivamente, o grupo foi se apropriando do debate acadêmico ao tempo que as experiências sobre as práticas eram refletidas e sistematizadas. E aos poucos o primeiro material pedagógico foi sendo construído na sua primeira versão. No sentido de agregar mais olhares, era importante que um maior número de professores pudesse ter acesso e debater o material. Logo, no ano de 2016 realizamos a primeira edição do curso de formação com professores “Dialogando sobre o ensino da educação física”, que foi sobre o tema atletismo na escola. Posteriormente, realizamos outras edições sobre os outros temas: lutas, ginásticas, esportes coletivos, práticas corporais de aventura e dança. Somado estas seis edições já reunimos aproximadamente 450 professores de mais de 20 municípios e 4 estados (Bahia, Pernambuco, Piauí e Ceará).

Nestes cursos de formação tivemos a oportunidade de realizar um debate sobre o ensino da educação física, ouvir os professores, apresentar nosso material e colocá-lo para avaliação, além de experimentar corporalmente atividades, tanto aquelas que foram construídas pelo grupo menor, quanto aquelas que os professores apresentaram como fruto de suas experiências. No curso, reservamos espaço para que os professores apresentassem suas práticas exitosas, assim como, convidávamos professores que se destacavam para palestrar nos eventos. Este esforço tinha como objetivo empoderar os professores da rede para que pudessem perceber que havia muitos saberes sendo desenvolvido entre os pares.

Ao final do curso, tínhamos um material avaliado pelos professores e com atividades vivenciadas, fruto da experiência concreta. Após, isso o grupo menor de professores aplicava o material em suas aulas para novas adaptações e por último solicitávamos que os professores, que haviam realizado o curso, nos permitissem realizar o acompanhamento de suas aulas e a utilização do material desenvolvido no curso, por meio de uma assessoria pedagógica. Todavia, o número de professores que nos permitia acompanhá-los era mínimo, chegando, por duas vezes, a apenas um professor se disponibilizar para ser acompanhado. Essa, sem dúvida, é uma das maiores dificuldades em pesquisas colaborativas, romper o receio dos professores da escola em receber pesquisadores para acompanhar suas aulas. Contudo, este receio é justificado por uma má tradição de pesquisa em escola que adentra o espaço escolar apenas para avaliar o professor, tecer críticas e nunca retornar à escola para dialogar sobre os dados.

Porém, mesmo com esta dificuldade temos realizados este acompanhamento em um formato de assessoria pedagógica (INBERNÓN, 2011), onde mais do que acompanhar os professores temos criado espaço de planejamento, reflexão e troca de experiências com os professores que estão ressignificando nosso material; criando uma relação de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2009).

Os materiais atualmente deram origem a coleção de livros “Dialogando sobre o ensino da Educação Física” e foram publicados pela editora CRV.

Considerações finais ou o que o CBCE tem a ver com isso?

Neste capítulo, refleti sobre o afastamento das instituições acadêmicas com a produção do conhecimento desenvolvida nas escolas, buscando apontar as pesquisas colaborativas como alternativa. Apontei que o campo de debates da educação física escolar ainda se pauta em premissas teóricas, e pouco valoriza os saberes construídos pelos professores na escola.

A pesquisa colaborativa é uma forma de aproximação dos pesquisadores da universidade com os professores da escola. Nessas pesquisas é possível a coconstrução de um objeto de conhecimento entre pesquisador e docentes, associação entre produção de conhecimentos e desenvolvimento profissional e maior relação entre teoria e prática. Portanto, é importante que mais iniciativas colaborativas surjam para que a universidade se aproxime da educação física real e concreta das escolas.

A implementação de metodologias colaborativas possui particularidades e dificuldades, por isso, apresentei ao final, um breve relato de minhas experiências junto com o Laboratório de Estudos Culturais e Pedagógicos da Educação Física (LECPEF) na Univasf. Ao apresentar este exemplo não tenho a intenção de indicar um design ideal de pesquisa colaborativa, mas mostrar que é possível desenvolver ações colaborativas junto com os professores da rede de ensino em que os benefícios impactem tanto a produção de conhecimento, quanto ao desenvolvimento profissional docente.

E o que o CBCE tem a ver com isso? Poderíamos perguntar neste momento. O CBCE como instituição científica representativa da educação física, sobretudo, da área da educação física escolar não pode se afastar dos professores de educação física que atuam na escola, mas deve buscar formas de atraí-los, buscando estabelecer diálogo, ouvir seus dilemas e anseios, propor pautas que atendam também seus interesses. Enfim, estimular e valorizar as pesquisas que são realizadas de forma colaborativa.

Valorizar o campo profissional não significa, necessariamente, deixar de lado as discussões “mais acadêmicas” que interessam aos pesquisadores da pós-graduação, mas articulá-las ao campo profissional e seus saberes experienciais. Precisamos ajustar nossas lentes, buscar equilíbrios e reconhecer que a educação física escolar acontece na escola.

Referências

- BRACHT, V. 30 anos do CBCE: os desafios para uma associação científica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 30, n. 3, p. 31-44, 2009.
- CAPARRÓZ, F. E. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- CAPARRÓZ, F. E; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.
- DARIDO, S. C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Educação em Questão*, v. 29, n. 15, 2007.
- FARIA, B. A; BRACHT, V; MACHADO, T. S. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas?. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2010.
- GONZÁLES, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 1, n. 1, 2009.
- GONZÁLES, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 1, n. 2, 2010.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOVISOLO, H. *Educação física: a arte da mediação*. Sprint, 1995.
- MAFFEI, W. S. Prática como Componente Curricular e estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física. *Motrivivência*, v. 26, n. 43, p. 229-244, 2014.
- MOURA, D. L. *Cultura e educação física escolar: da teoria à prática*. São Paulo: Phorte, 2012.
- MOURA, D. L. *Dialogando sobre o ensino da educação física: atletismo na escola*. Curitiba: CRV, 2016.
- MOURA, D. L. *Dialogando sobre o ensino da educação física: esportes coletivos na escola*. Curitiba: CRV, 2019.
- MOURA, D. L. *Dialogando sobre o ensino da educação física: ginástica na escola*. Curitiba: CRV, 2018a.

MOURA, D. L. *Dialogando sobre o ensino da educação física: lutas na escola*. Curitiba: CRV, 2017.

MOURA, D. L. *Dialogando sobre o ensino da educação física: práticas corporais de aventura na escola*. Curitiba: CRV, 2018b.

PAIVA, F. *Ciência e poder simbólico: no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos/Ufes, 1994.

REZER, R. O CBCE como “solo comum” para diálogos necessários ao campo da educação física: quatro apontamentos introdutórios. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 32, n. 1, p. 75-92, 2010.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Penso Editora, 2009.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, p. 6-12, 1996.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Educação física escolar: da atratividade da prática descompromissada à atratividade da prática formativa

*Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
Vânia de Fátima Matias de Souza*

Introdução

A Educação Física Escolar, por mais técnica ou austera que tenha sido em seu processo histórico, sempre exerceu certa atratividade por conta de se desenvolver dentro de práticas e atividades físicas que se opunham ao processo pedagógico regular, ou seja, uma atividade sem exigências cognitivas mais apuradas e que visassem um processo formativo. Essa intenção formativa acontecia no bojo de práticas corporais que visavam estimular sujeitos ativos e aptos nos aspectos motores e técnico-esportivos.

Por conta desse processo ainda hoje a Educação Física é esperada pelos alunos como um momento de desprendimento e de descompromisso com algo mais organizado, com intenção formativa e que tenha vínculo profundo com suas formações. A espera é justamente a de liberdade e desprendimento, momento que se utiliza para brincar (sem compromisso com um brincar formativo), jogar (sem a discussão da complexidade e dos valores do jogo), se divertir (sem o uso pedagógico do tempo e do espaço). Romper com essa situação tem sido a busca pela área e seus profissionais ao longo das últimas décadas.

A área da Educação Física passou por muitas mudanças ao longo das últimas décadas. Talvez um dos aspectos marcantes para a área tenha sido a mudança no processo formativo ocorrido no ano de 1987 com a promulgação da Resolução 03/87 CES/MEC. Essa resolução provocou uma grande mudança no processo formativo do profissional de Educação Física. Nela a formação passou para quatro anos, de 1800 horas-aula para 2880 horas-aula, inclusão de trabalho de conclusão de curso (normalmente a

monografia), novos e variados temas foram incluídos no processo formativo e resultaram em um profissional mais qualificado e que faz a diferença no setor educacional.

Mas temos que citar outro aspecto que também foi muito importante nesse processo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). Essa lei atribuiu à Educação Física o status de Componente Curricular, modificando o perfil de atividades até então atribuído. Entretanto, estar no aspecto legal não significa que isso aconteça de forma correlata no setor educacional. Há um grande espaço entre a intenção legal e a sua aplicação no cotidiano. São vários os motivos que levam a esse distanciamento, nesse caso em específico. Talvez o mais crucial e impactante seja que o quadro docente atuante possuía um processo formativo não condizente com as expectativas legais e pedagógicas indicadas nos documentos e novo processo formativo. Isso criou um lapso de tempo entre o legal e o real com resistências e consequentes empecilhos às mudanças. Tal situação gera quadros caóticos nos quais há um descompasso grande entre o que se indica para ser desenvolvido e por outro lado o que se pratica, pois o quadro docente vigente (no momento) não estava adequado e suficientemente preparado para novos olhares e práticas, da mesma forma que os alunos se comportavam de forma resistente a mudanças em suas rotinas descompromissadas.

Lá se vão praticamente três décadas de empenho nas mudanças e indicativos de práticas pedagógicas mais consistentes e representativas no processo educacional. A Educação Física ganhou muito espaço no setor não educacional com a formação do Profissional de Educação Física (Bacharel), assim como aprofundou as discussões e formação do Professor de Educação Física (Licenciado), com conhecimentos e práticas que os subsidiam para o enfrentamento qualificado de suas atuações profissionais.

Contudo, ainda temos muitos desafios no desenvolvimento da Educação Física Escolar e aqui nos deteremos em refletir um pouco sobre como manter o fator atratividade da Educação Física e, simultaneamente, recheá-las com vivências e estudos com conhecimentos que sejam significativos para a vida dos alunos. No nosso entender, esse tem sido um grande obstáculo no desenvolvimento da Educação Física Escolar, ou seja, os professores têm a intenção de apresentar uma nova Educação Física, mas se deparam com limitações que, por vezes, retiram a atratividade das aulas.

Assim, podemos questionar; o que leva a atratividade (motivação) nas aulas de Educação Física? Por que existe uma diminuição na motivação ao longo do período escolar com a Educação Física? Como apresentar aos alunos a importância da Educação Física sem perder a atratividade?

A motivação nas aulas de educação física!

É de conhecimento que temos a motivação intrínseca e a extrínseca (MASLOW, 1943). Internamente somos movidos ao mundo do movimento de forma natural, faz parte do humano. Estarmos em movimento e acessar o mundo por meio do movimento são ações contínuas e naturais para nós. Historicamente fomos criando situações e experimentos denominados de jogos, brincadeiras, esporte, danças e outras ações que potencializaram a estimulação ao movimento livre e prazeroso. Em nossa vida, as fases iniciais são as mais afetadas por essa intenção livre e prazerosa do movimento, pois representam a liberdade e a condição de ampliação das experiências.

A escola e sua estrutura proporcionam espaços pedagógicos nos quais os alunos podem exercitar essa motivação intrínseca, ou seja, movimentar-se livremente depois de horas aprisionados nas salas de aula e em suas carteiras (FREIRE, 1996). Esses momentos (poucos) de liberdade de movimento sofrem total influência da natureza humana, ou seja, da motivação intrínseca do movimento livre. Nesses momentos os alunos se jogam em suas brincadeiras, correrias, empurrões, chutes, saltos e tantas outras formas de movimentos. O importante é estar livre para a ação de movimentar-se.

Ainda temos poucas escolas e estruturas que disponibilizam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental profissionais de Educação Física para um trabalho estruturado com a Educação Física. Nesse sentido, por vezes esses momentos se resumem a estar livre no pátio da escola. O significativo aqui é o espaço do movimento, a necessidade precípua do humano ser garantida.

Contudo, avançamos e a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental já podemos ter a Educação Física de forma sistematizada. Nesse sentido, essa área que foi atividade legalmente instituída (BRASIL, LDBEN 5.692/71), assumiu-se como o momento do lazer e da brincadeira constituindo no imaginário geral da sociedade a característica descompromissada com o pedagógico formativo. Não vamos aqui discutir novamente as transformações gerais que a área sofreu desde a década de oitenta, pois já é suficientemente apresentada na literatura da área e produções acadêmicas. O destaque é apenas para a consequência da fruição decorrente dessa prática.

O fato de os alunos terem momentos exclusivos ao movimento fez desses, se não o mais prazeroso, um dos mais prazerosos da escola, pois neles os alunos se livravam da condição extenuante da cognição e poderiam ter a motivação intrínseca do movimento liberada e atendida. Com isso a Educação Física, sem um marco formativo pedagógico específico, a não ser o lúdico, o esportivo e o da condição física (saúde), conquistou espaço no

momento do prazer dos alunos. A Educação Física se constituiu como o momento do descanso e do descompromisso com o pensar. A liberdade e a satisfação.

A liberdade e a satisfação foram, por muito tempo, atendidas por inúmeras e variadas formas de se estimular a condição física, a brincadeira, os jogos e o esporte. Por vezes, com excesso em relação ao esporte e a sua condição de seletividade, o que se reflete numa desmotivação aos menos aptos esportivamente ao longo dos anos escolares.

Contudo, podemos atestar que a atratividade da Educação Física ainda é muito grande, mas não porque ela se apresenta pedagogicamente adequada ao processo formativo, vemos isso muito mais como uma condição da motivação intrínseca humana pelo movimento e pela sua liberdade de execução. A vida social atual, por uma série de fatores que vão da organização familiar à segurança, diminuíram drasticamente as possibilidades de movimentação livre das crianças. Com isso, os poucos momentos que vivenciam são marcantes. Desde que não sejam atrapalhadas.

Essa condição social e a estrutura escolar são pontos que caminham juntos com a evolução das crianças. Essa condição motivacional inicial de movimento tende a ser diminuída com o tempo, pois a partir de certo domínio motor e autossuficiência de acesso ao mundo, a economia e a utilização da energia em outras ações ganham mais significado, sendo a motivação intrínseca para o movimento diminuída tendo maior responsabilidade a motivação extrínseca para a execução do movimento.

Nesse sentido, podemos observar a evolução da motivação dos alunos com a Educação Física na escola. Na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, os alunos se dedicam de forma intensa nas aulas de Educação Física, têm participação completa. Com o passar dos anos essa motivação tende a diminuir. Não é estranho vermos em aulas de Educação Física no Ensino Médio a baixa participação e a desmotivação com as atividades propostas.

É óbvio que essa desmotivação não é fruto somente da condição intrínseca que diminui ao longo da maturidade. Trata-se também da falta de objetividade, significado e valor com os conteúdos que são tratados na Educação Física Escolar. No início da vida escolar a Educação Física apresenta uma série de atividades e brincadeiras que estimulam as crianças e as motivam. Com o passar dos anos a Educação Física passa a centrar-se em estimulação à prática do esporte e com uma repetição enfadonha e sem relação com as necessidades e interesses dos alunos. Isso vai gradativamente causando a desmotivação e desinteresse óbvio junto aos alunos, pois já conseguem ver e optar pelo que tem valor ou não em suas vidas.

Mesmo diante desse quadro, podemos afirmar que a atratividade da Educação Física é muito grande, por conta da natureza humana com o mundo do movimento e pela sua potencialidade de variabilidade de estimulação motora e práticas corporais, algo que é inato ao humano, mas precisa ser seriamente refletida e alterada de forma a não perder essa condição ao longo da vida escolar por falta de experimentos pedagógicos significativos e de valor formativo. A grande oportunidade formativa está muito fortemente vinculada a um planejamento adequado, variabilidade de atividades, conhecimento significativo e sistematizado.

Rompendo com o estigma de atividade!

Ao considerarmos o percurso histórico da Educação Física, e os caminhos trilhados para a sua legalidade enquanto componente curricular obrigatório no campo escolar, precisamos considerar que, infelizmente, sua legitimidade não tem ocorrido de forma proporcional. Estudos realizados na área (RUFINO; SCHWARTZ, 2016; HEIKLEIN; SILVA, 2007; CARVALHO, 1994) têm destacado o fato de que, mesmo tendo a obrigatoriedade de inserção no campo escolar, ainda há uma imensa lacuna acerca do que deve ser considerado conteúdo e conhecimento específico da Educação Física a ser tratado no espaço de atuação intervenção escolar.

A prática cotidiana da Educação Física Escolar, ainda está aquém das propostas pedagógicas que destacam o trabalho educativo para além do procedimental, trazendo a cena, as discussões no campo conceitual e procedimental para as ações pedagógicas desenvolvidas em aula. Em geral, o que se observa, são os relatos e os traços de uma disciplina que se evidencia junto aos alunos como sendo a disciplina escolar caracterizada prioritária ou eminentemente como sendo uma atividade prática. A teoria quando trazida para a aula, ainda aparece de forma incipiente, na maioria das vezes apenas como um suporte para a compreensão das regras das modalidades esportivas, sendo escasso ou quase inexistente o emprego do campo teórico como sustentação dos conhecimentos relacionados aos diversos conteúdos das práticas corporais que podem ser tratados nas aulas de Educação Física.

O jogar, a brincadeira esportiva ainda é uma prática que desperta interesse nos alunos. A sua prática deve ser sustentada em uma finalidade, isto porque, os alunos do ensino médio, em geral, ainda possuem uma forte relação imaginária da disciplina com a prática esportiva, ou seja, descrevem seus interesses em realizarem as aulas de Educação Física, por satisfação, motivação pessoal, gostar de jogar, afinidade ou preferência por realizar atividades relacionadas às modalidades esportivas coletivas e individuais

(COSTA *et al.*, 2018; BRANDOLIN *et al.*, 2015). O professor precisa então superar a prática do jogar pelo jogar e tornar esse um momento de se efetivar e consolidar a construção de um novo conhecimento, um novo saber acadêmico que, experienciado, irá proporcionar um processo de identificação do campo da Educação Física com as demais áreas e disciplinas escolares.

O estudo realizado por Costa (*et al.*, 2018) evidenciou que nas aulas trabalhadas de Educação Física no Ensino Médio ainda é a prática do “jogo pelo jogo” em sua maioria que prevalece como sendo a prática constante aplicada pelo professor. Mas, ao mesmo tempo, destaca que o professor, é percebido pelos alunos como sendo o agente principal a motivar e instigar a sua participação nas aulas. Para os alunos é o professor que “cria” um ambiente motivador e atrativo para a realização das atividades. Sabemos que, esse “criar”, está vinculado ao planejar as aulas e que as diversas formas e possibilidades de “ensinar” os conteúdos escolares, possibilitam ao aluno despertar para o processo educativo de forma motivada e participativa.

No entanto, em geral, há a observância de que os professores de Educação Física relutam quando são instigados a mudar, o “novo” por vezes causa estranheza, gerando austeridade por parte dos professores que em muitos casos preferem acomodar-se no seu saber cotidiano, em sua prática enraizada de uma ou outra modalidade vivenciada ao longo de sua história de vida. Essa ainda tem sido uma evidencia da prática aplicada da Educação Física Escolar, o que por vezes leva a desmotivação dos alunos para o acompanhamento das aulas de Educação Física.

Essa realidade precisa ser transformada, o professor de Educação Física precisa compreender que sua atuação na escola, deve ser o de um sujeito catalizador dos processos educativos, e que é pela prática que ele estabelece as relações de aproximação das ideias, valores e conhecimentos de mundo confrontando criticamente com os saberes escolares tratados enquanto conteúdos escolares.

Conforme nos lembram Oliveira *et al.* (2013, p.58), “o profissional da educação precisa compreender a necessidade e a utilidade da teoria, para que tenha condições de identificar os conhecimentos imprescindíveis para que a escola alcance seus objetivos mais essenciais”. Isto porque, mesmo tendo inúmeras transformações ao longo da história a escola ainda é o espaço de preparação para o convívio social do homem. O professor de Educação Física precisa promover em suas aulas espaços para o aluno participar ativamente do processo de elaboração e construção desses saberes no campo teórico e prático, para estimular a aprendizagem significativa,

levando ao desenvolvimento individual e social dos alunos por meio das experiências pedagógicas com as inúmeras práticas corporais existentes aplicadas ao campo escolar.

A atuação do professor nesse contexto torna-se essencial. O aluno pode ser levado a entender que as aulas de Educação Física não devem ser um mero momento para o “rolar a bola”, ou do “jogar por jogar”. Quando o profissional passa a planejar e orientar suas aulas e atividades a partir do estabelecido no projeto político-pedagógico da escola, relacionando e considerando os fatores culturais, econômicos, afetivos e motores de seus alunos estimula essa reflexão e mudança de entendimento. O aluno no modelo de aula participativa passa a ser instigado a criar, pois assume a corresponsabilidade pelas ações e ensinamentos. Evidente, que para tal ação ele precisa estar ciente dos conceitos que o levem a desejar mudar, a querer transformar, ou seja, a adotar atitudes positivas frente às situações vivenciadas no processo de ensino e de aprendizagem.

É fato, que para se romper com o estigma de que a aula de Educação Física é um momento descompromissado, de atividade desvinculada de saberes acadêmicos, que o professor seja um profissional qualificado, cujas potencialidades e competências extrapolem as expectativas dos alunos quanto às relações de ensino e de aprendizagem que serão oportunizadas ao longo de sua trajetória no universo escolar. O professor de Educação Física na escola, é o profissional com autonomia e liberdade para adequar sua prática pedagógica as necessidades, expectativas e demandas de sua turma, podendo organizar as adequações conforme as necessidades. Para tanto, é preciso que conheça a realidade de seus alunos, a fim de permitir espaços para que eles participem das ‘escolhas’ e “elejam”, de acordo com os objetivos traçados, os conteúdos que serão vivenciados e discutidos no decorrer do ano letivo. Esse pode ser um primeiro passo para que a ação pedagógica seja desmistificada e a aula de Educação Física se torne atrativa e motivadora, com possibilidades de atender aos interesses e necessidades de todos, potencializando o valor a ela atribuído ao longo da vida escolar.

O papel da Educação Física ultrapassa o ensino das modalidades esportivas ou dos elementos corporais presentes nas modalidades que compõem o rol das práticas corporais. O ensinar da Educação Física no universo escolar, inclui a inserção dos valores, conhecimentos técnicos que possibilitem ao aluno a refletir sobre o movimento, sua execução, suas formas e possibilidades de mudança e transformação, contribuindo assim, para a efetivação de uma prática realmente autônoma e emancipadora para o aluno

a partir da realização de uma atividade trazida do campo das práticas corporais. O movimento passa a ser o cerne da ação pedagógica e da construção da autonomia do aluno nas aulas de Educação Física Escolar!

Práticas estimulantes e conhecimentos significativos – a atratividade formativa!

Para iniciar a discussão sobre as práticas estimulantes e atrativas ou motivadoras realizadas nas aulas de Educação Física Escolar, requer que tenhamos a compreensão básica de que nossa área já possui um lugar garantido e impresso nas ações pedagógicas do profissional que atua na educação básica. Portanto, para tratarmos dos conteúdos e de como torna-los significativos para o aluno, é preciso considerar em um primeiro momento que, todo e qualquer conteúdo escolar, de acordo com Coll (2000) envolve formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, que irão delinear a forma e o trato como os conteúdos serão transmitidos e assimilados pelos alunos.

Desta forma, as aulas de Educação Física, quando tratadas a partir de uma sistematização verticalizada sustentada na experimentação das múltiplas vivências ofertadas pelas práticas corporais oportunizam ao aluno buscar conceitos, construir ideias, indagar fatos, processos, princípios e regras, além de desenvolver habilidades cognitivas e de compreensão de valores, convicções e atitudes.

O fato é que, para o profissional de Educação Física estruturar um planejamento de forma a seguir uma progressão verticalizada por ano e por nível de ensino, é preciso que haja o conhecimento do que se deve ensinar e o que se deve aprender em cada momento da vida escolar. Este conhecimento prévio, colabora significativamente para que não haja sobreposição de conhecimentos ou repetição de conteúdos nos anos escolares do aluno.

O aluno precisa entender que os elementos corporais aprendidos em suas aulas podem ser transpostos de uma ação para outra, o que significa dizer que ele deve aprender a executar o rolamento, mas que para além da habilidade do rolar o próprio corpo em um eixo de 360° há que se ter a consciência de que poderá utilizar/empregar/executar o mesmo movimento em outras atividades corporais, tais como na volta da natação ou em uma queda do judô. O aluno precisa aprender que para além de executar o movimento é preciso transpor suas habilidades para a prática de outras formas de práticas corporais.

Essa ação nas aulas de Educação Física deve ser uma prática essencial considerada pelo professor, afinal como lembra Coll (2000) na escola é preciso que os conteúdos ensinados e aprendidos possibilitem ao aluno criar certas estratégias ou habilidades para resolver problemas, selecionar a informação pertinente em uma determinada situação ou utilizar os conhecimentos disponíveis para enfrentar situações novas ou inesperadas.

A Educação Física, historicamente tem se consolidado enquanto uma prática escolar sustentada de forma prioritária no ambiente escolar nos conteúdos tratados na dimensão quase que exclusivamente procedimental. Evidente que consideramos que o professor de Educação Física que atua na educação básica é fruto do tempo e espaço histórico e social de sua formação. A forma como o professor percebe e concebe a escola e os conteúdos escolares está atrelado ao seu processo de identificação profissional, ou seja, segundo Dubar (2005, p.136) a identidade de um sujeito é compreendida como o “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Nessa direção, segundo a autora, a identidade profissional resulta das relações e interações no trabalho, fundada em representações coletivas variadas, construindo atores do sistema social, institucional ou empresarial. Entretanto, é preciso que haja a compreensão de que o conhecimento tratado no campo escolar, decorre de um processo dinâmico, cujo espaço interventivo - a escola -, está em constante movimento.

Este fato evidencia as afirmativas de que quando a escola tem em seu professor de Educação Física um sujeito “engajado” nas atividades da escola, as ações pedagógicas propostas tendem garantir o sucesso da escola. Para tanto, para que este fato ocorra é preciso que os professores se sintam pertencentes ao espaço de intervenção. Em geral o professor de Educação Física na escola se coloca dentre os formadores que mais influenciam e possibilitam o descobrimento pelo aluno de suas competências motoras, atreladas às sociais, culturais e psicológicas.

Segundo Valentini (2006, p.185) “a competência é construída ao longo dos anos escolares, tendo como variáveis que a influenciam os desafios impostos nas experiências escolares e o feedback de adultos que são importantes para este indivíduo”. Sabendo desse fato, cabe ao professor de Educação Física que atua na educação básica estimular, criar, promover situações de práticas educativas que possibilitem que o aluno se perceba competente, tendo condições significativas para conquistar novas habilidades.

Tornar uma atividade atrativa nas aulas de Educação Física, nesse contexto, é possibilitar que o aluno perceba-se competente em um determinado domínio – seja cognitivo, sócio afetivo, ou motor -, e que para

além dessas competências para a realização de uma tarefa ou ação ele seja estimulado a buscar conhecer o novo, a experimentar, a resolver problemas demonstrado autonomia e efetivando seu processo de aprendizagem.

Entendemos que Educação Física inserida no contexto da educação básica, se legitima a partir do instante que o professor ensinar aos alunos a técnica dos movimentos, as habilidades básicas, mas acima de tudo o instrumentaliza a ter autonomia para que possa sentir-se competente tendo desenvolvido suas habilidades corporais que podem ser transpostas em outros contextos e outras esferas para além dos muros escolares.

A educação física é indispensável no processo formativo!

Transpor os saberes e conhecimentos tratados no campo da prática das aulas de Educação Física na educação básica, significa instrumentalizar o aluno a aprender a jogar bola queimada, mas saber que o movimento utilizado naquele contexto pode ser empregado em outro momento, em outra modalidade das práticas corporais. O professor deve oportunizar ao seu aluno conhecer e saber praticar as diferentes manifestações das práticas corporais, além de possibilitar que ele possa aprender de forma agregada os benefícios de tais práticas, suas relações com o campo da saúde, da estética, do esporte ou da mídia.

A Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), aponta para uma ação pedagógica da Educação Física escolar, na qual sugere por meio dos objetivos, habilidades e competências a serem desenvolvidas, que sua prática envolva uma ampliação do repertório de conhecimentos e conteúdos relacionados as práticas corporais, possibilitando ao aluno desenvolver além dos seus conhecimentos específicos ações de relação e inter-relação com os demais componentes curriculares. Para tanto o professor precisa instrumentalizar-se e munir-se de conhecimentos significativos para as aulas!

A Educação Física no campo escolar precisa romper com as dicotomias históricas do ser e estar exclusivamente no mundo dos esportes. A escola é o espaço de formação do homem e da própria sociedade, logo, a legitimidade da Educação Física, nesse espaço interventivo, se torna efetiva a partir do instante em que sua implementação e prática se tornam evidenciadas pelo professor pela oferta sistematizada, organizada, verticalizada de conteúdos e saberes pedagógicos descritos de formas lineares, contemplando a diversidade e complexidade da realidade do universo escolar, trazendo novos sentidos e significados para a Educação Física no campo escolar.

Se consideramos que o conhecimento decorre das experiências e vivências do sujeito ao longo da sua vida, há que se denotar o fato de que é preciso que o professor de Educação Física da educação básica possibilite

ao aluno um conhecimento ampliado da área. Não é preciso romper com o ensino do esporte, mas é preciso apresentar outras possibilidades, outros conhecimentos, outras práticas corporais para a aula para que o aluno seja possibilitado a optar pela prática que mais atende as suas expectativas fora dos muros da escola.

A Educação Física escolar tem no movimento sua essência e, portanto, ao ser tratada no ambiente da escola enquanto um componente curricular essencial na formação do aluno deve ser estruturada de forma organizada, com objetivos, processos metodológicos e ações pedagógicas bem definidas. É preciso desmistificar a visão de que se faz necessário eleger um conteúdo exclusivo para as aulas de Educação Física, ao contrário, é preciso ampliar o leque de possibilidades e de saberes pedagógicos que levem ao reconhecimento do valor formativo das aulas e das suas relações para com o processo de construção de autonomia do aluno.

O sentido e o significado da Educação Física não está contido na legalidade da área enquanto uma obrigatoriedade curricular, mas sim na prática cotidiana do professor que transforma e que permite ao aluno ir além dos seus limites, expressar, criar, comunicar-se por meio de seu corpo e de seu movimento e, assim, de forma autônoma, integrar efetivamente o movimento em sua prática diária.

Referências

- BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M.; SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. *Rev. Educ. Fís/UEM*, v. 26, n. 4, p. 601-610, 4. trim., 2015.
- CARVALHO, L. M. D. de. Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEE*, n. 0 10/11 Verão/Outono de 1994, p. 135-151.
- COLL, C. *et al. Os conteúdos na reforma*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COSTA, L. C. A. da; FLORES, P. P.; ANDRADE, N. de P.; ANVERSA, A. L. B., SOUZA, V. de F. M. de. Tecendo relações entre a motivação para as aulas de educação física e o Ideb. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, v. 40, n. 4, p. 370-373, 2018.
- COSTA, L. C. A. da; MESQUITA, I.; OLIVEIRA, A. B. de; SOUZA, V. de F. M. de; PASSOS, P. C. B.; VIEIRA, L. F. O esporte na educação física escolar: um conteúdo com potencial emancipador. *Movimento*, v. 24, n. 4, p. 1077-1096, out./dez. 2018.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HENKLEIN, A. P.; SILVA, M. M. A concepção crítico-emancipatória: avanços, possibilidades e limitações para a educação física escolar. *Arquivos em Movimento*, v. 3, n. 2, jul./dez., 2007.

MASLOW, A. H. A theory of human motivation. *Psychological Review*, v. 50, p. 370-6, 1943. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>. Acesso em: 09 fev. 2019.

OLIVEIRA, T.; VIANA, A. P. dos S.; BOVETO, L.; SARACHE, M. V. Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas. *Políticas Educativas*, v. 6, n. 2, p. 145-160, 2013.

RUFINO, L. G. B.; SCHWARTZ, G. M. O conteúdo dos jogos nas aulas de educação física: relações, tensões e perspectivas para a formação de professores. *Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)*, v. 1, n. 4, p. 64-79, 2016.

VALENTINI, N. C. Competência e autonomia: desafios para a educação física escolar. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esp*, v. 20, p. 185-87, set. 2006. Suplemento.

A produção em Educação Física Escolar publicada nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (1979 a 2017)

Raquel Aline Pereira de Souza
Dayse Alisson Camara Cauper
Anegleyce Teodoro Rodrigues
Wilson Alviano Junior

Introdução

Em setembro de 2019 foram comemorados os quarenta e um anos da fundação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), cuja origem data de 17 de setembro de 1978. Atualmente o CBCE é uma entidade científica vinculada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que reúne pesquisadoras, pesquisadores e profissionais do campo da Educação Física em diversos eixos/temas. Em seu organograma atual constam uma Diretoria Nacional (DN), eleita para mandatos bianuais, as Secretarias Estaduais, com representação em todas as regiões do país e os Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs), com discussões pautadas em treze eixos/temas que estabelecem interface com a Educação Física.

O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) é o tradicional evento científico do CBCE realizado, com periodicidade bienal, desde o ano de 1979. Considerado um dos principais eventos do país e um dos mais importantes da área, o CONBRACE, a partir da sua 14ª edição, rompeu as fronteiras e lançou a 1ª edição do Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) e desde 2005, ambos os eventos passaram a ocorrer concomitantemente.

A relevância do CBCE e de seu evento científico nacional e internacional evidencia seu comprometimento com o campo acadêmico e profissional da Educação Física. Nesse sentido é importante considerar a

necessidade de estudos mais aprofundados sobre os trabalhos apresentados no CONBRACE e sua relação com o perfil da produção e socialização da pesquisa em Educação Física no país.

Tendo em vista os limites deste texto e o interesse pela discussão da Educação Física Escolar o objetivo dessa pesquisa foi realizar um levantamento quantitativo da produção geral acumulada ao longo das 20 edições do CONBRACE, compreendidas entre os anos de 1979 e 2017, e discutir as tendências em relação às questões apresentadas nos trabalhos sobre a referida temática, dentro e fora do GTT - Escola.

Os textos encontrados entre a primeira e a nona edição do congresso foram classificados de acordo com a proximidade ao eixo temático Educação Física Escolar, uma vez que, o CONBRACE não apresentava a subdivisão em GTTs nas edições que antecederam o ano de 1997. Porém, no prosseguir da pesquisa, entendemos que seria apropriado manter como critério de inclusão do texto, na amostra de análise, a afinidade com o tema. Assim sendo, as produções pertencentes ao grande eixo temático “Educação Física Escolar”, estão subdivididas em: *apresentadas no GTT escola e apresentadas nos demais GTTs*.

Para considerar o trabalho como pertencente ou com afinidade e/ou proximidade à temática Educação Física Escolar, utilizamos como critérios, vinte e quatro categorias, como apresentado no Quadro 1, inicialmente com o intuito de traçar o perfil da pesquisa em Educação Física Escolar. Essas categorias se configuram em subtemas que perpassam o eixo central “escolar” e mais seis outros eixos temáticos que são: Currículo e Formação, Educação Física na Educação Básica, Conteúdo das aulas de Educação Física, Epistemologia, Avaliação Física e Gênero.

Quadro 1 – Categorias para classificação dos trabalhos

Categorias e Eixos Temáticos					
1	Adesão e Evasão	9	Ensino Médio e Técnico Profissionalizante	17	Percepção Interna sobre o que significa a Educação Física nas Escolas
2	Análise da Produção de Conhecimento/ Grupo de Estudos	10	Esporte Escolar	18	Legitimidade da Educação Física na Escola

3	Avaliação de Rendimento Escolar	11	Esportes Radicais de Aventura	19	Trabalhos de Avaliação e Mensuração da Capacidade Física e Cognitiva
4	Corpo, Cultura e Educação	12	Gênero	20	Educação Física Inclusiva- Pessoas com Deficiência
5	Currículo e Formação	13	Ginástica e Artes Corporais	21	Ensino Fundamental
6	Danças e Expressões Rítmicas	14	Jogos e Brincadeiras	22	Educação Para Jovens e Adultos (EJA)
7	Documentos Federais, Estaduais e Municipais Referentes à Educação	15	Metodologias, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas	23	História da Educação Física Escolar
8	Educação Física na Educação Infantil	16	Percepção Externa sobre o que significa a Educação Física nas Escolas	24	Epistemologia
Currículo e Formação		Educação Física na Educação Básica		Conteúdos das Aulas de Educação Física	
Epistemologia		Avaliação Física		Gênero	

Fonte: Os autores.

Para definir se o trabalho atendia os critérios, foram analisados o título, as palavras-chave, o resumo e o texto na íntegra. Uma dificuldade encontrada nos anais da 1ª a 9ª edição do congresso foi a ausência de palavras-chave e do texto completo. Mediante essa constatação foram utilizados apenas o título e o resumo como fontes de análise desses trabalhos. Os dados foram coletados entre os meses de agosto de 2018 e março de 2019, e a pesquisa contou com apoio e financiamento da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Aspectos históricos e contextuais dos Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs)

A primeira edição do CONBRACE coincide com o início das atividades da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), haja vista os anais do congresso serem publicados no formato de edições do periódico, como pode ser verificado, no volume 1, número 1 de 1979, referente ao I CONBRACE. Nessa ocasião os trabalhos apresentados eram predominantemente de pesquisadores do estado de São Paulo e a problemática que prevalecia, tanto nas produções como na programação das mesas estava relacionada, principalmente, à aptidão física e ao alto rendimento. A RBCE publicou os anais das dez primeiras edições do CONBRACE, de 1979 a 1999, os quais estão disponíveis no site da revista.

De acordo com o editorial da 1ª edição da RBCE, o CBCE surgiu da necessidade de estudar o esporte num contexto amplo e científico, o que de certa forma, somado ao fato de ter sido criado por integrantes do Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS) e por ex-integrantes da Federação Brasileira de Medicina Desportiva (FBMD), explica as três vice-presidências da Instituição ligadas às áreas da medicina, da educação e das ciências básicas, bem como a existência dos comitês de cineantropometria, psicologia e educação, existentes naquela ocasião.

Os estudos de Paiva (2003) reforçam a ideia desta influência médica no CBCE quando apresentam que os laços interpessoais e a perspectiva institucional assumida estavam ligadas ao *American College of Sports Medicine*. Contudo, a autora explica que, a partir de 1985, com uma nova equipe à frente da Instituição essa perspectiva começa a ser alterada.

A sucessão de grupos gestores, nos anos de 1987 e 1989, alinhados com o desejo de mudança no CBCE possibilitou a continuidade das transformações iniciadas em 1985, dentre as quais destacamos: a reforma estatutária da Instituição, a mudança da linha editorial da RBCE e o início dos Grupos Temáticos de Trabalho (GTTs) no CONBRACE. De acordo com Damasceno (2011, p. 53) “a partir de 1997, com a criação dos GTTs, abre-se espaço para a política, para o lazer, para o corpo, e permanece atividade física e saúde e treinamento”.

Ainda segundo o autor, até a criação dos Grupos de Trabalhos Temáticos as produções eram apresentadas no formato de temas livres e, processualmente, foram ocorrendo algumas tentativas de organizar essas apresentações por temática, com o objetivo de otimizar o tempo e qualificar os debates. Ainda que houvesse um esboço do que se pretendia, a melhor versão só foi alcançada em 1997, no X CONBRACE quando foram instituídos 11 GTTs: 1) Educação Física/Esporte e Escola; 2) Educação Física/

Esporte e Políticas Públicas; 3) Educação Física/Esporte e Comunicação e Mídia; 4) Educação Física/Esporte e Processo de Ensino Aprendizagem; 5) Educação Física/Esporte e Formação Profissional-Campo de Trabalho; 6) Educação Física/Esporte e Recreação/Lazer; 7) Educação Física/Esporte e Saúde; 8) Educação Física/Esporte e Rendimento de Alto Nível; 9) Educação Física/Esporte e Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais; 10) Educação Física/Esporte e Movimentos Sociais; 11) Educação Física/Esporte e Epistemologia.

Após a implementação dos GTTs, outros ajustes foram realizados como, a inclusão do GTT “Memória, Cultura e Corpo”, em 1999. Na 12ª edição do congresso, o GTT “Processo de Ensino Aprendizagem”, foi subsumido no GTT “Escola” e houve a criação do GTT “Pós-Graduação”. Em 2005, houve o desmembramento de um GTT em: “Corpo e Cultura” e “Memórias da Educação Física e Esporte”, provavelmente motivado pela especialização e crescimento das pesquisas envolvendo os referidos temas, e mais recentemente, em 2009 demonstrando fina sintonia com os debates mais avançados da área alterou-se a nomenclatura, “Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais” para “Inclusão e Diferença”.

A interlocução com Damasceno (2011, p. 124) nos permite compreender que, a abertura para temáticas diversas tinha o objetivo de “orientar as demandas” tanto no congresso quanto na revista

Essa mudança estrutural se dava também na RBCE que vinha sendo publicada com temáticas centrais desde 1992 – em alguns momentos com intervalos entre os números e com temáticas sendo tratadas com apenas dois textos, mas a ideia de manter uma temática era perseguida. Todavia, conforme o CONBRACE se estrutura em temáticas, a revista ganha densidade e qualidade nas suas publicações por temáticas, sem mencionar a conquista da periodicidade quase ininterrupta. Entendemos que a opção pela temática foi decorrente dos avanços no entendimento sobre qual tipo de conhecimento se produzia na EF/CE.

Damasceno (2011, p. 154) ressalta que “a instalação dos GTTs não foi consensual e muito menos a sua estrutura se fez madura e definitiva nos primeiros congressos,” entretanto, as modificações que acompanharam esse movimento e as demandas de produção, resultaram na configuração em vigor, desde 2015, com 13 GTTs: 1) Atividade Física e Saúde; 2) Comunicação e Mídia; 3) Corpo e Cultura; 4) Epistemologia; 5) Escola; 6) Formação Profissional e Mundo do Trabalho; 7) Gênero; 8) Inclusão e Diferença; 9) Lazer e Sociedade; 10) Memórias da Educação Física e Esporte, 11) Movimentos Sociais; 12) Políticas Públicas e 13) Treinamento Desportivo.

Atualmente, os GTTs são regulados por um conjunto de normas instituídas no Regimento, publicado em 2007. Dentre elas estão as atribuições do GTT, do coordenador e do comitê científico. Segundo Paiva (2003, p.1813), os GTTs:

[...] permitiram a aglutinação de pesquisadores com interesse comum em temas específicos, com a finalidade de promover a reflexão, incentivar a produção e se comprometer com a difusão do conhecimento acerca de problemáticas estabelecidas pela própria discussão. Os GTTs são também pólos sistematizadores e avaliativos de questões que possam subsidiar ações políticas do CBCE.

O contato com os anais de cada uma das edições do congresso possibilitou não apenas o acesso às produções, mas oportunizou também a compreensão das mudanças ocorridas na Instituição nesses 40 anos, em decorrência principalmente, dos grupos que estiveram à frente da direção do CBCE, imprimindo suas marcas a partir das concepções que defendiam.

A leitura analítica dos anais e da programação de cada uma das vinte edições do congresso evidencia as diferentes concepções teóricas e disputas políticas entre grupos. Assim como a defesa de interesses, explicitada, por exemplo, na temática dos trabalhos apresentados, nas palestras, mesas e convidados que compuseram as programações. Essa disputa se apresenta em sutilezas como a escolha dos temas de cada CONBRACE, de imagens e ilustrações que compuseram a diagramação dos anais, além das manifestações políticas da equipe gestora e dos membros dos comitês científicos ligados aos GTTs em cada momento histórico.

Como sabemos, o CBCE não foi concebido originalmente como uma associação ligada exclusivamente ao campo da educação física ou a entidade científica que representasse essa área. E pode mesmo não o ser. No entanto, no seu processo histórico (de já trinta anos), logrou constituir-se num agente social importantíssimo desse campo no Brasil. Embora não seja uma unanimidade no campo (seu questionamento e/ou seu reconhecimento fazer parte do processo de luta interna ao campo), pelas suas ações ao longo desses anos, obteve um amplo reconhecimento de parte significativa dessa comunidade, daí sua importância como protagonista no/do campo (BRACHT, 2009, p. 33).

As mudanças ocorridas no CBCE repercutiram na organização do congresso, influenciaram sua programação e seu formato, de forma que o CONBRACE assumiu características de um evento plural. Pouco a pouco,

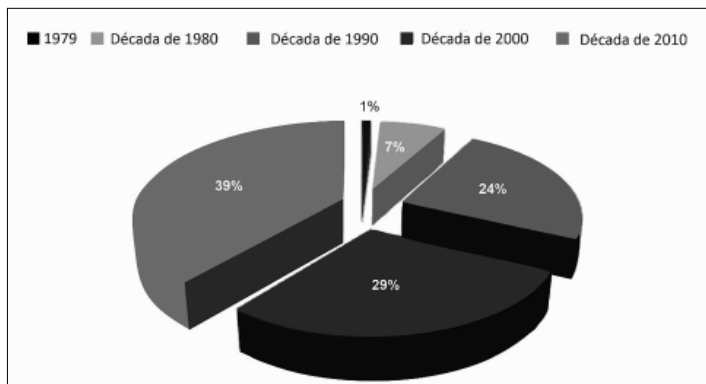
as ditas Ciências do Esporte passaram a dividir espaços com o campo da Educação Física cada vez mais influenciado pelas Ciências Humanas, com discussões em eixos e temas variados.

Levantamento dos trabalhos publicados nos Anais do CONBRACE (1979 a 2017)

O levantamento dos trabalhos publicados nos anais das 20 edições do CONBRACE, durante o período de 1979 a 2017, possibilitou que contabilizássemos 6433 trabalhos com os mais variados temas que estabelecem interface com a Educação Física. Em uma análise geral identificamos que entre a primeira e a última edição houve um aumento de quase 1400% na quantidade de textos publicados, ou seja, a produção acadêmica apresentada no CONBRACE aumentou aproximadamente 70%, a cada edição no decorrer dos 40 anos de história.

Sob uma análise comparativa, ainda tomando como base as produções identificadas nos anais de um modo geral, ou seja, todos os trabalhos em todos os eixos temáticos é possível constatar que as seis primeiras edições do CONBRACE, de 1979 a 1989, concentram o menor número de trabalhos apresentados, se considerarmos as edições do congresso analisadas, representando 8% do total de 6433. Em contrapartida a década de 2010, que ainda está em curso, já acumula 39% do total de publicações da história do congresso, portanto é aceitável dizer que além de ser o maior volume constatado no período de dez anos, esse percentual tende a subir consideravelmente com o evento, a ser realizado em setembro de 2019. O gráfico1 acerca da produção do CONBRACE em décadas ilustra bem o cenário apresentado acima.

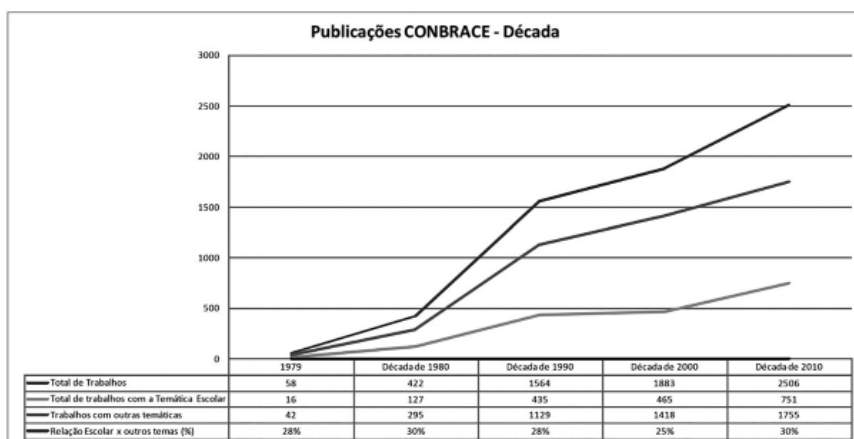
Gráfico 1 – A produção do CONBRACE dividida em décadas



Fonte: Os autores

Ao subtrairmos do total de trabalhos publicados nos anais das 20 edições do CONBRACE, as 1794 produções que concentram o debate acerca da temática - Educação Física Escolar teremos um montante de 4639 textos relativos às demais temáticas, o equivalente a aproximadamente 387 produções para cada um dos 12 GTTs. O que nos permite afirmar que as questões referentes à Educação Física na Escola superam, em quase cinco vezes, o volume de trabalhos por eixos/temas desenvolvidos em outros contextos. Os números aos quais nos referimos podem ser verificados no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – A produção sobre a temática escolar X demais temáticas



Fonte: Os autores

GTT Escola e trabalhos com a temática escolar

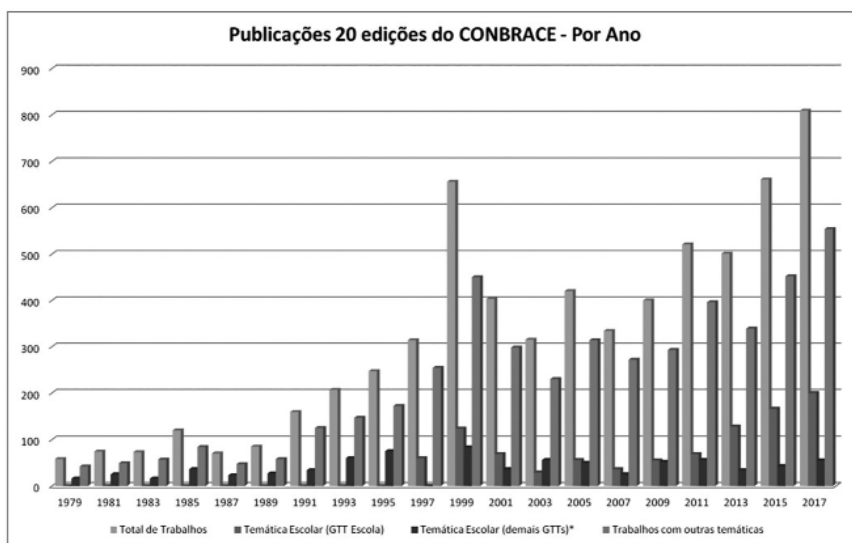
De acordo com sua ementa, o GTT Escola, reúne os “estudos sobre a inserção da disciplina curricular, Educação Física, no âmbito da Educação Escolar, ao seu ordenamento legal e das distintas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas.” (CBCE, 2019). Logo, identificamos que o grupo reúne a produção científica em que os (as) autores se dispõe a discutir temas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na escola que, via de regra, pode se desdobrar nos seguintes objetos: currículo, metodologias de ensino, planejamento, avaliação e outros.

O GTT Escola esteve presente em todas as edições a partir de 1997. A análise quantitativa dos trabalhos apresentados nos anais das 20 edições do CONBRACE, somada à transversalidade do tema “escola” com os de-

mais eixos temáticos norteadores dos outros GTTs, evidencia que as questões que envolvem o universo escolar tem mostrado proporcionalmente, ao evento, uma quantidade de trabalhos que expressa a relevância do tema para o campo acadêmico e profissional da Educação Física. Dessa forma a análise dos trabalhos presentes nos demais GTTs que contemplam essa temática é de extrema importância para a construção dessa pesquisa, bem como para o campo da Educação Física Escolar.

Com base nos dados obtidos até o momento, identificamos algumas características das publicações que tematizam a Educação Física Escolar e seus possíveis desdobramentos. O gráfico e a tabela a seguir contêm informações sobre o total de trabalhos apresentados em cada edição do CONBRACE, bem como a quantidade de trabalhos que abrangem o Eixo temático “Educação Física Escolar” dentro e fora do GTT Escola.

Gráfico 3 – A produção sobre Educação Física Escolar dentro e fora do GTT Escola



Fonte: Os autores

Tabela 1 – Panorama da produção nas 20 edições do CONBRACE

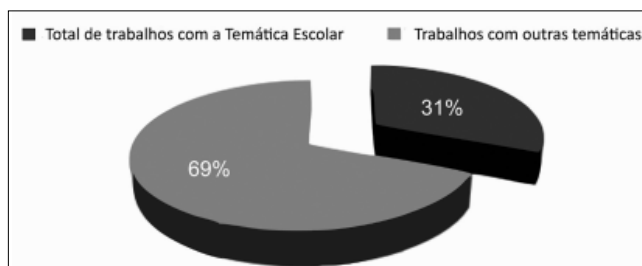
Vinte Edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte							
Ano	Total de Trabalhos	Temática Escolar (GTT Escola)	Temática Escolar (demais GTTs)*	Total de trabalhos com a Temática Escolar	Trabalhos com outras temáticas	Local	Região
1979	58	-	16	16	42	São Caetano do Sul/SP	Sudeste
1981	74	-	25	25	49	Londrina/PR	Sul
1983	73	-	16	16	57	Guarulhos/SP	Sudeste
1985	120	-	36	36	84	Poços de Caldas/MG	Sudeste
1987	70	-	23	23	47	Recife/PE	Nordeste
1989	85	-	27	27	58	Brasília/DF	Centroeste
1991	159	-	34	34	125	Uberlândia/MG	Sudeste
1993	207	-	60	60	147	Belém/PA	Nordeste
1995	247	-	75	75	172	Vitória/ES	Sudeste
1997	314	60	43	103	211	Goiania/GO	Centroeste
1999	637	124	51	175	462	Florianópolis/SC	Sul
2001	414	63	33	96	318	Caxambu/MG	Sudeste
2003	315	29	37	66	249	Caxambu/MG	Sudeste
2005	420	56	50	106	314	Porto Alegre/RS	Sul
2007	334	36	74	110	224	Recife/PE	Nordeste
2009	400	55	52	107	293	Salvador/BA	Nordeste
2011	521	69	56	125	396	Porto Alegre/RS	Sul
2013	501	128	66	194	307	Brasília/DF	Centroeste
2015	679	169	153	322	357	Vitória/ES	Sudeste
2017	805	187	109	296	509	Goiania/GO	Centroeste

Fonte: Os autores.

Os primeiros 20 anos de congresso, período que se inicia em 1979 e se estende ao final da década de 1990, totalizaram 11 edições do CONBRACE e 590 produções com discussões referentes ao contexto da Educação Física na Escola. Em contrapartida, de 2000 a 2017 que representa as nove últimas edições do congresso temos um quantitativo de 1422 trabalhos sobre a referida temática. É possível afirmar que houve um crescimento significativo no número de trabalhos que apresentam a escola como espaço de intervenção da Educação Física nas duas últimas décadas, período entre o XII e o XX CONBRACE. Ainda que esse crescimento não tenha sido linear, entre as edições, como pode ser verificado na Tabela 1.

O gráfico a seguir demonstra a relação entre as produções do CONBRACE, de acordo com os 12 eixos temáticos nos quais as pesquisadoras e os pesquisadores balizaram suas pesquisas. A relevância do tema Escola para a produção do campo acadêmico da Educação Física é reforçada quando identificamos que a mesma representa 31% do total de publicações nos anais, no decorrer de vinte edições de um dos maiores congressos do campo, com abrangência nacional e internacional.

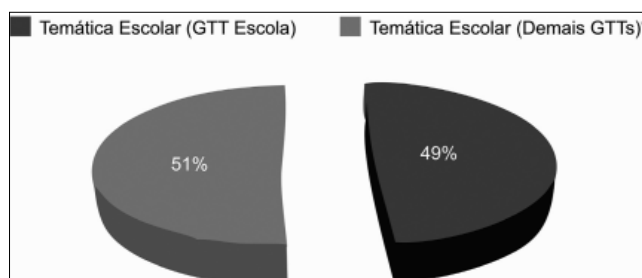
Gráfico 4 – Temática escolar x demais temáticas



Fonte: Os autores

Seguindo os critérios estabelecidos para o levantamento, foram obtidos dados, ilustrados pelo gráfico a seguir, que apontam que o GTT Escola concentra cerca de 49% das produções a respeito do universo escolar. É importante destacar que, conforme o gráfico, o maior volume de produções acerca da Educação Física no contexto escolar está presente nos demais GTTs. Considerando essa constatação podemos levantar como hipótese que os(as) autores(as) estabelecem uma relação de prioridade ao submeter seus trabalhos, de acordo com a especificidade do objeto que se pretende discutir, possivelmente mais próximo dos aspectos socioculturais ou biodinâmicos do que dos aspectos pedagógicos em relação ao tema da Educação Física na escola, o que justificaria o direcionamento do trabalho para os demais GTTs.

Gráfico 5 – Temática Escolar dentro e fora do GTT Escola



Fonte: Os autores

Ainda que a divisão em GTT só tenha ocorrido a partir da décima edição, a concentração dos trabalhos no GTT Escola é muito próxima daquela reunida nos demais grupos. Atribuímos esse resultado ao aumento do volume nos diferentes campos de produção do conhecimento da Educação Física, o que pode ser observado, especialmente, com a grande concentra-

ção de trabalhos nas décadas de 2000 e 2010. Destaca-se que os anos de 2010 acumulam cerca de 40% dos trabalhos de todas as vinte edições do CONBRACE.

Com o enfoque voltado para a produção por temas a partir da implementação dos GTTs, em 1997, reafirmamos a tendência que esse levantamento tem apontado, a relevância do tema “Escola” para a produção acadêmica e profissional no campo da Educação Física. Na tabela a seguir, apontamos o quantitativo em percentual, da produção geral por GTT. Para chegarmos a esse valor, utilizamos média aritmética ponderada, levando em conta que cada edição apresentou uma variação no número de GTTs, como em 1997 que contou com apenas 11. Os anos de 1999, 2001, 2003, 2007, 2009, 2011 e 2013, que apresentaram 12 e os anos de 2005, 2015 e 2017 que apresentaram 13 GTTs.

Tabela 2 – Média Ponderada da produção por GTT

Análise Ponderada da produção por GTT			
Ano	Temática Escolar (GTT Escola)	Temática Escolar (demais GTTs)*	Trabalhos com outras temáticas
1997	19,1%	1,2%	6,7%
1999	19,5%	0,7%	6,6%
2001	15,2%	0,7%	7,0%
2003	9,2%	1,0%	7,2%
2005	13,3%	0,9%	6,2%
2007	10,8%	1,8%	6,1%
2009	13,8%	1,1%	6,7%
2011	13,2%	0,9%	6,9%
2013	25,5%	1,1%	5,6%
2015	24,9%	1,7%	4,4%
2017	23,2%	1,0%	5,3%

Fonte: Os autores

De acordo com essa análise é possível afirmar que o GTT Escola é o que mais produz no CONBRACE, sendo que sua menor contribuição em 2003, representando 9,2% da produção geral da edição ainda contribuiu mais que os outros GTTs, que considerando a média ponderada, contribuíram, no máximo com 7,2%. Vale lembrar que essa análise tem por base uma média, sendo evidente que cada GTT contribui de maneira diferente na prática, uns produzindo mais e outros menos que essa média.

A tabela acima sugere que a temática “Educação Física Escolar” tem prevalecido ao longo das edições do evento em relação às demais temáticas que constituem os eixos de discussão dos demais GTTs. Além disso, o tema da escola quer direta ou indiretamente tem sido objeto de estudo de parte significativa da comunidade acadêmica que participa do CONBRACE, o que pode ser constatado nos números apresentados nessa produção.

Para melhor entender o comportamento das produções dos GTTs por grupo e reforçando a ideia de que o GTT Escola representa a maioria nas produções por edição do CONBRACE, a Tabela 3 evidencia essa proporção ao expor de forma a complementar a Tabela 2 o referido comportamento.

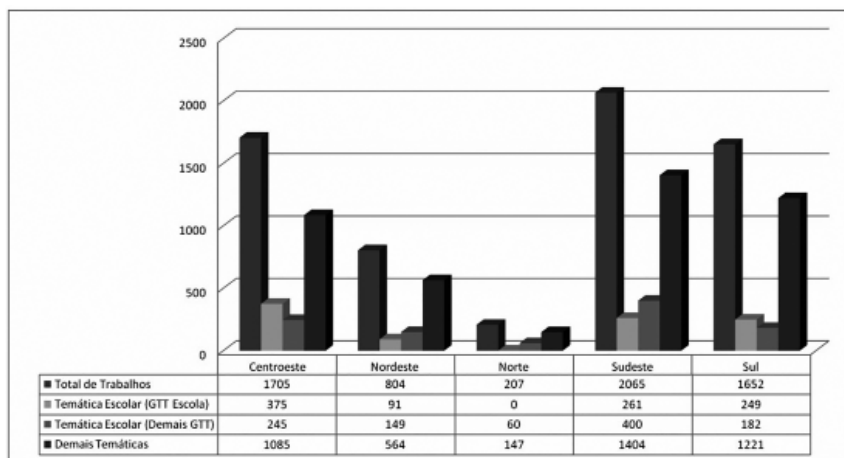
Tabela 3 – Análise Ponderada da produção por GTT

Análise Ponderada da produção por Grupo de Trabalho Temático (GTT)												
1997				1999				2001				
GTT Escola	Produção por GTT	Qtd GTT's	Total	GTT Escola	Produção por GTT	Qtd GTT's	Total	GTT Escola	Produção por GTT	Qtd GTT's	Total	
	19,11%	1	19,11%		19,47%	1	19,47%		15,22%	1	15,22%	
Temática Escolar (Demais GTT's)*	1,24%	11	13,69%	Temática Escolar (Demais GTT's)*	0,67%	12	8,03%	Temática Escolar (Demais GTT's)*	0,66%	12	7,97%	
Trabalhos com outras temáticas	6,72%	10	67,20%	Trabalhos com outras temáticas	6,59%	11	72,53%	Trabalhos com outras temáticas	6,98%	11	76,81%	
			100%				100%				100%	
2003				2005				2007				
GTT Escola	Produção por GTT	Qtd GTT's	Total	GTT Escola	Produção por GTT	Qtd GTT's	Total	GTT Escola	Produção por GTT	Qtd GTT's	Total	
	9,20%	1	9,20%		13,34%	1	13,34%		10,70%	1	10,70%	
Temática Escolar (Demais GTT's)*	0,98%	12	11,75%	Temática Escolar (Demais GTT's)*	0,92%	13	11,90%	Temática Escolar (Demais GTT's)*	1,85%	12	22,20%	
Trabalhos com outras temáticas	7,19%	11	79,05%	Trabalhos com outras temáticas	6,23%	12	74,76%	Trabalhos com outras temáticas	6,10%	11	67,10%	
			100%				100%				100%	
2009				2011				2013				
GTT Escola	Produção por GTT	Qtd GTT's	Total	GTT Escola	Produção por GTT	Qtd GTT's	Total	GTT Escola	Produção por GTT	Qtd GTT's	Total	
	13,75%	1	13,75%		13,24%	1	13,24%		25,55%	1	25,55%	
Temática Escolar (Demais GTT's)*	1,08%	12	13,00%	Temática Escolar (Demais GTT's)*	0,90%	12	10,8%	Temática Escolar (Demais GTT's)*	1,10%	12	13,2%	
Trabalhos com outras temáticas	6,66%	11	73,25%	Trabalhos com outras temáticas	6,90%	11	75,96%	Trabalhos com outras temáticas	5,57%	11	61,27%	
			100%				100%				100%	
2015				2017								
GTT Escola	Produção por GTT	Qtd GTT's	Total	GTT Escola	Produção por GTT	Qtd GTT's	Total					
	24,89%	1	24,89%		23,23%	1	23,23%					
Temática Escolar (Demais GTT's)*	1,73%	13	22,49%	Temática Escolar (Demais GTT's)*	1,04%	13	13,52%					
Trabalhos com outras temáticas	4,38%	12	52,62%	Trabalhos com outras temáticas	5,27%	12	63,25%					
			100%				100%					

Fonte: Os autores

Publicações com a temática escolar por região

Gráfico 6 – Produção do CONBRACE por região em números



Fonte: Os autores.

A região Sudeste foi a que mais vezes sediou eventos do CONBRACE, inclusive o primeiro, realizado no município São Caetano do Sul em São Paulo, cidade na qual o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte foi criado. Ao todo ocorreram oito edições, nos anos de 1979, 1983, 1985, 1991, 1995, 2001, 2003 e 2015, totalizando 2065 trabalhos publicados, o que representa 32% do total em 20 edições do congresso. O número de trabalhos foi sendo superado a cada edição, com exceção do XIII CONBRACE, ocorrido em Caxambu-MG, no ano de 2003. A média de publicação por evento desta região é de 258 trabalhos.

Por quatro vezes a região Sul teve a oportunidade de receber o evento principal do CBCE, em 1981, 1999, 2005 (data do I CONICE) e 2011. O somatório dos trabalhos publicados nesse período totaliza 1652, representando 26% do total em 20 edições. O XI CONBRACE realizado em Florianópolis em 1999 foi durante 16 anos o evento com o maior número de publicações, superado a partir da 19ª edição do congresso. A média por evento na região Sul é de aproximadamente 413 trabalhos.

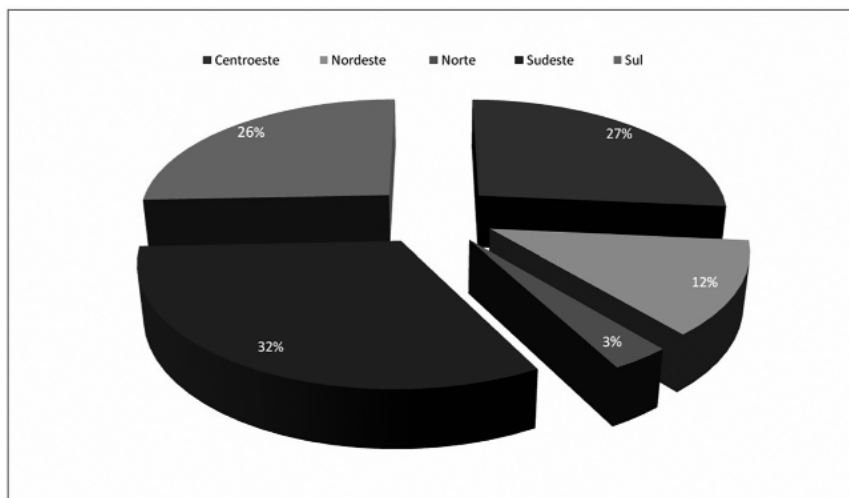
O Centro-Oeste assim como a região Sul também sediou por quatro vezes o CONBRACE, mas na quantidade de publicações superou a segunda em 38 trabalhos, totalizando 1705, equivalente a uma média aproximada de

426 trabalhos por edição. O Centro-oeste tem a média de apresentação mais alta entre as regiões. Os eventos sediados em Brasília e Goiânia somaram 27% dos trabalhos apresentados nos 40 anos.

O CONBRACE foi realizado em terras nordestinas, nos anos de 1987, 2007 e 2009, com um total de 804 publicações em anais. As três edições juntas correspondem a 12% do total de trabalhos apresentados na história do evento. Na região Nordeste foi publicada uma média de, aproximadamente 268 produções por edição do congresso.

Em 1993, Belém do Pará recebeu o VIII CONBRACE que contou com a apresentação de 207 trabalhos, correspondente a 3% do total publicado nos anais em 20 edições do evento. Foi a única vez que o evento aconteceu na região Norte do país.

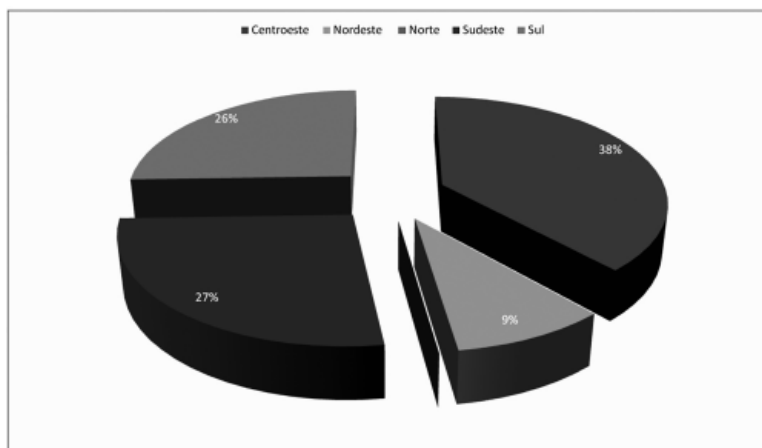
Gráfico 7 – Produção do CONBRACE por região em porcentagem



Fonte: Os autores

Nas regiões brasileiras onde o CONBRACE foi realizado, houve certa variação no quantitativo de produções submetidas/aprovadas no GTT Escola em cada edição. Identificamos que os congressos realizados na região Centro-Oeste concentraram o maior percentual de produções relacionadas ao tema Educação Física Escolar, 38%. Na região Sul a produção acumulada nas edições do CONBRACE, especificamente, no GTT Escola representou 26%. As regiões Sudeste, Nordeste e Norte contribuíram, respectivamente com 27%, 9% e 0% do total de produções sobre Educação Física Escolar discutidas no GTT Escola, em 20 edições do CONBRACE, como pode ser verificado no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Produção do GTT Escola por região



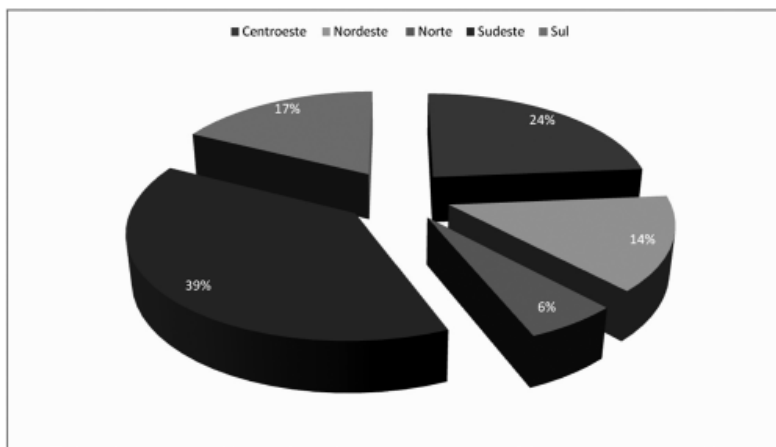
Fonte: Os autores

Outras pesquisas e/ou reflexões desenvolvidas no contexto Escolar, mas que não apresentam a discussão do componente curricular Educação Física em primeiro plano, podem ser encontradas nos demais GTTs. Mediante os números apresentados, é possível afirmar que, os congressos realizados na Região Sudeste somaram o maior número de trabalhos, dessa natureza. O que de certa forma já era esperado, tendo em vista que a região em tela recebeu o CONBRACE em mais edições que as demais regiões.

Por outro lado, as regiões Sul e Centro-Oeste que sediaram o evento por quatro vezes cada, juntas totalizaram 41% das produções, fora do GTT específico, envolvendo a Educação Física no contexto Escolar, superando o Sudeste na porcentagem absoluta. Ao estabelecer a relação produção/ano, o Sul seria responsável por 4,25% da produção relacionada a essa temática. O Centro-Oeste 6%, enquanto o Sudeste 4,87%, por edição. O que nos permite inferir que, proporcionalmente falando, ambas as regiões superariam o percentual de publicações da região Sudeste.

Embora tenha recebido o CONBRACE apenas uma única vez, a região Norte se igualou ao percentual do Centro-Oeste em relação à discussão que envolve a Educação Física no contexto escolar fora do GTT Escola, reunindo um percentual de 6% da produção total sobre essa temática. Já a Região Nordeste, concentrou 4,6% da discussão sobre a Educação Física Escolar por CONBRACE, superando as regiões Sul e Sudeste.

Gráfico 9 – Produção dos demais GTTs sobre a Escola por região



Fonte: Os autores

A análise do comportamento da produção do CONBRACE por região demanda aprofundamento a fim de identificar que fatores impulsionam ou retraem o fluxo de trabalhos submetidos/aprovados no evento. A resposta pode estar relacionada ao perfil das Instituições formadoras, à estrutura dos grupos de estudo e de pesquisa, além dos Programas de Pós-Graduação. Esta e outras inquietações advindas do primeiro contato com os dados coletados serão retomadas e desdobradas em outras pesquisas acerca da produção acumulada nas 20 edições do CONBRACE.

Considerações Finais

Nesse momento é importante destacar e reforçar o caráter que norteou a pesquisa. Como apresentado, houve um grande levantamento de dados, visto que se trata de um total de vinte edições do mais relevante evento científico dedicado à Educação Física. Assim, é fundamental ressaltar que objetivamos disponibilizar tais dados para fomentar pesquisas futuras, em decorrência da riqueza e relevância desse material. Desta forma, entendemos ser adequado apontar possibilidades relevantes com as quais nos deparamos ao longo do processo.

Em primeiro lugar, salta aos olhos o grande percentual de pesquisas relacionadas à temática ESCOLA nas edições do CONBRACE. Parece óbvio que, por ser uma temática que compõe a construção histórica da Educação Física brasileira, o espaço da pesquisa também foi historicamente demarcado. Tendo a primeira edição do CONBRACE ocorrido no momento histórico em que a Educação Física possuía uma formação única e

generalista, foi identificado um grande volume de trabalhos que, embora realizados no contexto escolar, discutiam temas como detecção de talentos, treinamento, fisiologia, saúde e outros.

Assim, paralelo à delimitação de áreas temáticas e pesquisas diversas, a Escola, de maneira transversal, se tornou relevante e presente nos diversos campos de estudo da Educação Física, ligados tanto às Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Epistemologia, Educação, Pedagogia, História, Geografia, Comunicação e Informação, Arte), quanto às Ciências Biológicas e Exatas (Fisiologia, Anatomia, Bioquímica, Física, Estatística, Biomecânica, Cinesiologia).

A forma de construir pesquisa, “pensar” ou “refletir” sobre o tema da Educação Física na Escola expressa diversos sentidos e finalidades ao se considerar o conjunto das publicações dos Anais, ao longo de vinte edições de CONBRACE. Como exemplo, lembramos que a modalidade “relatos de experiência” tem sido basicamente ocupada por trabalhos ligados à Educação Física Escolar. Uma questão interessante seria compreender as razões pelas quais tal modalidade tem sido predominantemente requisitada pelos autores que estudam essa temática.

Dentre as tendências que identificamos, uma, diz respeito às regiões onde ocorreu o CONBRACE. Notadamente, algumas regiões que sediaram o evento demonstram uma produção mais volumosa que as demais em relação às discussões que abordam a Escola e seu universo. Avaliamos que seria de grande valia identificar as possibilidades que convergem para este resultado. Pretendemos, na continuidade da pesquisa, realizar o levantamento relativo ao número de cursos de Licenciatura em Educação Física por região. Assim como, verificar os grupos de estudo e pesquisa que contribuem com os trabalhos sobre Educação Física Escolar, além de realizar verificação semelhante em relação aos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física que participam com frequência do CONBRACE. Teremos assim a compreensão da origem das pesquisas e as características que possuem. São oriundas de grupos e/ou Programas de Pós-Graduação que participam frequentemente? Em qual percentual? E quais surgem apenas relacionadas à região em que o CONBRACE ocorre? Em qual percentual este grupo “flutuante” surge?

Outra pergunta que pode ser feita se inscreve, historicamente, ao longo dos quarenta anos que o CONBRACE ocorre. Ou seja, como as pesquisas se relacionam com as mudanças na área? Entendemos ser impossível separar o quanto o evento influenciou e o quanto foi influenciado pelas mudanças em relação às concepções de Educação Física Escolar. Mas o material

coletado nos possibilita observações interessantes como: o afastamento de determinados objetos, a ampliação de perspectivas, a inserção de debates e temáticas que foram se fortalecendo, como a discussão sobre Gênero.

A primeira vez que um trabalho com o tema “Gênero” surgiu nos Anais foi na edição de 1995. Tendo decorrido pouco mais de duas décadas foi necessário instituir um GTT dedicado exclusivamente às pesquisas de Gênero. Assim, é lícito supor que as discussões que ampliam ou perdem a relevância possuem um percurso e um movimento histórico que merecem maior aprofundamento, o que nos ajudaria a compreender melhor o contexto de ruptura e continuidade em relação aos temas de pesquisa e seu processo de consolidação no campo.

Além das mudanças internas ao campo da Educação Física, como a influência do movimento renovador, do pensamento crítico, dos estudos ligados às Ciências Humanas e o crescimento da Pós-Graduação, podemos estabelecer nexos com os movimentos políticos e sociais provenientes das tensões e conflitos que caracterizaram esses últimos quarenta anos, como um período de luta pela democratização de uma escola pública, gratuita, inclusiva, laica, plural e de qualidade socialmente referenciada.

As políticas governamentais tais como, o “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”, o “Programa Segundo Tempo”, o “Mais Educação”, as bolsas de extensão e pesquisa para os estudantes de graduação, e demais programas governamentais estaduais e municipais que foram direcionados à Educação Física na Educação Básica, também contribuíram para o aumento da pesquisa e de reflexões sobre a prática pedagógica acerca da Educação Física Escolar.

Apresentamos aqui algumas tendências e questionamentos iniciais, que serão ampliadas, visto o enorme potencial do material acumulado nesses quarenta anos de CBCE. Trata-se, como dito, de um movimento inicial de pesquisa que desvelou um caminho potencialmente rico para a produção de conhecimento da Educação Física Escolar Brasileira.

Referências

- BRACHT, V. Um pouco de história para fazer história: 20 anos de CBCE. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Número Especial – 20 anos CBCE, set.1998. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/799/471>.
- BRACHT, V. 30 anos do CBCE: os desafios para uma associação científica. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, v. 30, n. 3, p. 31-44, maio 2009.

DAMASCENO, L. G. *30 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: educação física e a construção de uma hegemonia*. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de Campinas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275084>. Acesso em: 08 jan. 2019

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. *Grupos de Trabalho Temático*. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/br/cbce/>. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. CONBRACE – CONICE. *Site oficial do CONBRACE*. Disponível em: <http://conbrace.org.br/conbrace-conice>. Acesso em: 27 jan. 2019.

_____. 14, 2005, Porto Alegre-RS. *Anais eletrônicos* [...]. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2005/6conice/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. 15, 2007, Recife-PE. *Anais eletrônicos* [...]. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/docs/cd/>. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. 16, 2009, Salvador-BA. *Anais eletrônicos* [...]. Salvador. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations>. Acesso em: 08 jan. 2014.

_____. 17, 2011, Porto Alegre-RS. *Anais eletrônicos* [...]. Porto Alegre. Disponível em: http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/schedConf/presentations. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. 18, 2013, Brasília-DF. *Anais eletrônicos* [...]. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/index/index>. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. 19, 2015, Vitória-ES. *Anais eletrônicos* [...]. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice>. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. 20, 2017, Goiana-GO. *Anais eletrônicos* [...]. Disponível em <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice>. Acesso em: 12 jan. 2019.

DAOLIO, J. *Educação física brasileira: autores e atores da década de 80*. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade de Campinas, 1997. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275278>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PAIVA, F. S. L. de. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. In: DACOSTA, L. (org.). *Atlas do esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: CONFEEF, 2006. Disponível em: www.atlasesportebrazil.org.br/textos/283.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

TERRA, D. V. et al. A produção do GTT Educação Física/Esporte e Escola (1997-2005). In: CARVALHO, Y. M.; LINHARES, M. A. (org.). *Política científica e produção do conhecimento em educação física*. Editora CBCE, 2007. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4043462.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Sobre os autores

Admir Soares de Almeida Junior

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-MINAS). Possui Licenciatura em Educação Física pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Especialização em Educação Física Escolar pela PUC-MINAS, em Lazer pela EEFFTO. Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da EEFFTO da UFMG. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional na EEFFTO/UFMG. Docente do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação (FAE-UFMG). Atuou por mais de 20 anos na docência em Educação Física na Educação Básica. Tem interesse especial pelo processo de formação e desenvolvimento profissional de professores/as de educação física vinculado à produção de narrativas (auto)biográficas. Foi coordenador do GTT Escola nos períodos de 2011 a 2015.

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP – 1999) e Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM – 1988). Realizou o pós-doutorado em Educação Física na Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS – 2014). Tem experiências nos campos da Educação Física, com ênfase nos estudos na formação profissional, currículo e educação física escolar.

Ana Rita Lorenzini

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Licenciada em Educação Física e Técnico em Desporto pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora Adjunta da Escola Superior de Educação Física (ESEF – UPE), atuando na Graduação, Especialização e Mestrado em Educação Física. Tem experiência na área de Educação e de Educação

Física. Pesquisa os temas: educação física, educação física escolar, ginástica, cultura corporal, currículo, inclusão escolar, prática pedagógica. Membro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Membro do Grupo de Estudos Etnográficos de Educação Física e Esporte (ETHNÓS-ESEF-UPE).

Andréa Carla de Paiva

Doutora em Educação Física pela Universidade de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba (UPE/UFPB), mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especialista em Educação Física Escolar pela UPE, licenciada em Educação Física pela UPE. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), atuando na graduação e especialização em educação física. Tem experiência na área de educação física escolar, em funções técnico-pedagógicas, atuando e pesquisando sobre formação de professores, prática pedagógica e currículo escolar. Membro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Membro do Grupo de Estudos Etnográficos de Educação Física e Esporte (ETHNÓS-ESEF-UPE).

Anegleyce Teodoro Rodrigues

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Realizou seu pós-doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/IB/Rio Claro. É atualmente membro do comitê científico do GTT Escola/CBCE, professora adjunta da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás e editora de seção da Revista Pensar a Prática. Atua nos programas de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, CEPAE/UFG e no programa de Mestrado Profissional em Educação Física, pela UNESP/UFG. Tem experiência com formação de professores de educação física, estágio, ensino na educação básica, currículo, didática e políticas educacionais.

Carolina Picchetti Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou Pós-Doutorado em Educação pela USP – Ribeirão Preto (2016-2017). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica

– GEPAPe (FE/USP). Atua com os processos de organização do ensino da Educação Física, metodologia de ensino e formação de professores de Educação Física.

Dayse Alisson Camara Cauper

Mestra em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Militar de Juiz de Fora e membro do comitê científico do GTT Escola do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Tem experiência profissional nos campos de educação física escolar, formação de professores e estágio.

Diego Luz Moura

Doutor e mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Realizou estágio de pós-doutorado em Ciências do Exercício e do Esporte (UERJ). É Professor Adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Atualmente é coordenador do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) e coordenador dos estágios em licenciatura da Univasf. Desenvolve pesquisa nos seguintes temas: educação física escolar, formação docente, estágio supervisionado, currículo e métodos de ensino.

Dinah Vasconcellos Terra

Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona (UB) e mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Professora Associada IV do Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento (SSE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FE/UFF). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da (PPGE-UFF). Pesquisadora do Grupo de Estudo Currículo, Docência e Cultura (CDC/FE/UFF). Vice-presidente do CBCE (gestão 2007-2009). Coordenadora do GTT Escolar (gestão 2005-2007). Tem experiência nos campos de formação de professores de educação física, na prática pedagógica desse coletivo docente e em currículo e planejamento.

Elaine Prodócimo

Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). Formada em licenciatura e bacharelado em

Educação Física pela Unicamp. Realizou pós-doutorado na Universidade de Murcia, Espanha. É, atualmente, Secretária Estadual de São Paulo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE-SP). É professora Livre Docente da Faculdade de Educação Física da Unicamp. Tem investigado os temas jogo e violência no contexto escolar.

Gislene Alves do Amaral

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e mestre em Educação pela PUC (SP). Professora da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU). Coordenadora e Pesquisadora do Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física. Membro do Comitê Científico do GTT Escola (gestões 1999-2001 e 2001-2003). Coordenadora do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação e Educação Física (NUTESES/FAEFI/UFU). Presidente da Associação dos Professores da Universidade Federal de Uberlândia (gestão 2008-2010). Tem experiência nos campos de políticas de formação de professores, currículo e planejamento de ensino.

José Angelo Gariglio

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – Rio) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciado em Educação Física pela UFMG e especialista em educação física escolar pela PUC – Minas. Docente da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Tem experiência na área de educação, com ênfase em teorias da instrução, atuando nos seguintes temas: formação de professores, formação de professores de educação física, formação de professores da educação profissional e tecnológica, ensino da educação física, saberes docentes e currículo. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (ProEFE) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Foi coordenador do GTT Escola no período de 2001 a 2003.

Kadja Michele Ramos Tenório

Doutora e mestre em Educação Física pela Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba (UPE/UFPB), Licenciada em Educação Física pela UPE. Professora Adjunta da Escola Superior de Educação Física (ESEF-UPE), atuando na Graduação, Especialização e Mestrado em Educação Física. Tem experiência na área de educação, atuando

do com educação física escolar na Educação Básica e no Ensino Superior. Linhas de pesquisa: educação física escolar; prática pedagógica; formação inicial e continuada; currículo e políticas públicas. Membro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Membro do Grupo de Estudos Etnográficos de Educação Física e Esporte (ETHNÓS-ESEF-UPE).

Lívia Tenorio Brasileiro

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especialista em Educação Física Escolar pela Universidade de Pernambuco (UPE) e licenciada em Educação Física pela UFPE. Professora Adjunta da Escola Superior de Educação Física (ESEF-UPE), atuando na graduação, especialização, mestrado e doutorado em educação física. Pesquisa os temas: currículo, prática pedagógica, educação física escolar, dança e educação física. Membro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Membro do Grupo de Estudos Etnográficos de Educação Física e Esporte (ETHNÓS-ESEF-UPE).

Luciana Pedrosa Marcassa

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Atualmente lidera o Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho – TMT/UFSC, no interior do qual coordena pesquisas na linha de ‘Juventude, Trabalho, Educação’ e ‘Políticas Educacionais’. Além disso, atua na formação de professores de educação física, trabalhando com práticas e metodologias de ensino no campo da educação física.

Marcílio Souza Júnior

Pós-Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e Livre-Docência pela Universidade de Pernambuco (UPE). Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especialista em Pedagogia do Esporte pela UFPE e licenciado em Educação Física pela UPE. Professor Associado da Escola Superior de Educação Física (ESEF-UPE), atuando na graduação, especialização, mestrado e doutorado em educação física. Atua na área de educação, com ênfase em currículo e formação de professores e na educação física, com ênfase

nas questões pedagógicas. Membro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE. Membro do Grupo de Estudos Etnográficos de Educação Física e Esporte (ETHNÓS-ESEF-UPE).

Marcos Garcia Neira

Doutor e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Licenciado em Educação Física e Pedagogia. Realizou pós-Doutorado em Educação Física e Currículo. Livre-Docente em Metodologia do Ensino de Educação Física. É Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde atua nos cursos de graduação e pós-graduação, e coordena o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br). É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Marina Ferreira de Souza Antunes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ambos na linha de pesquisa de Políticas Educacionais. Professora da Universidade Federal de Uberlândia na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FAEFI/UFU). Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física – FAEFI/UFU. Presidenta do Conselho Municipal de Educação (2017-2019). Membro do Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física (LECEF). Tem experiência nos campos de formação de professores de educação física, políticas educacionais, práticas pedagógicas e planejamento de ensino.

Mário Luiz Ferrari Nunes

É Professor Doutor no Departamento de Educação Física e Humanidades da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – FEF/UNICAMP, com pós-doutorado, doutorado e mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André – FEFISA. É líder do Transgressão: grupo aberto de estudos, pesquisas e práticas de Educação Física escolar; Colíder do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FE-USP/CNPq. Membro do Laboratório MARGEM – FEF/Unicamp. Membro do Grupo de Pesquisa

Educação do Corpo – FEF/Unicamp. Atua nos seguintes temas: educação física escolar; didática; metodologia de educação física; currículo; formação de professor; estudos culturais; estudos foucaultianos.

Raquel Aline Pereira de Souza

Graduanda em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, bolsista de Iniciação Científica pela UFJF, membro do Grupo de Pesquisa Prática Pedagógica e Educação Física.

Tarcísio Mauro Vago

Doutor em História da Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciado em Educação Física pela UFMG. Realizou estágio Pós-doutoral no Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil/CPDOC (Fundação Getúlio Vargas). Professor Titular do Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Pró-Reitor de Assuntos Estudantis da UFMG. Membro do CEMEF – Centro de Memória da Educação Física da UFMG. Pesquisador do GEPHE – Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, da Faculdade de Educação da UFMG. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. Coordenador do Projeto “Pensar a Educação, Pensar o Brasil” (1822-2022). Foi o primeiro coordenador do GTT Escola no período de 1997 a 1999.

Vânia de Fátima Matias de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM-2014) e mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM – 2010). Tem experiências no campo da educação física com foco nas políticas educacionais, formação profissional, trabalho docente, currículo e educação física escolar.

Wilson Alviano Junior

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciado em Educação Física. Realizou estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da USP, com bolsa PDJ do CNPq. Atualmente é membro do comitê científico do GTT escola no CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar

na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Líder do Grupo Prática Pedagógica e Educação Física na Faculdade de Educação da UFJF, onde atua como docente no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Sobre os Organizadores

Fabiano Bossle

Doutor e mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/UFRGS), com pós-doutorado nessa instituição. Licenciado Pleno em Educação Física (IPA). Professor Associado da ESEFID da UFRGS. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. Coordenador do GTT Escola do CBCE – biênio 2017-2019. Coordenador do Grupo de Pesquisas Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física. Tem experiência na área da educação física, com ênfase na educação física escolar.

Pedro Fernando Avalone Athayde

Doutor em Política Social e mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). É atualmente vice-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), professor e coordenador do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UnB. Coordena o Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física, Esporte e Lazer (AVANTE/UnB). Tem experiência na área de políticas de esporte e lazer, sobretudo nos seguintes temas: políticas públicas, orçamento e financiamento, direito e legislação esportiva, análise e avaliação de projetos e programas esportivos e estudos comparados sobre políticas nacionais de esporte.

Larissa Michelle Lara

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e mestre em Educação Física pela mesma instituição (1999). Realizou o Estágio Sênior Pós-doutoral (2017) na Universidade de Bath, Reino Unido (Bolsista CAPES/Programas Estratégicos-DRI). É professora Associada no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL e do Mestrado Profissional em

Rede Nacional (PROEF). É líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (DEF/UEM/CNPq), editora-chefe da Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem) e Diretora Científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).



Este livro foi produzido com a supervisão
técnica da EDUFRRN, em maio de 2020.

Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE

Volume 5

Educação física escolar

Este volume da Coleção *Ciências do Esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE* trata da educação física escolar. Nele, foram reunidos textos de professores e professoras que compõem parte da história do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Escola. Referimo-nos à parte da história porque, ao longo desses 40 anos, muitos colegas compartilharam suas experiências e conhecimentos, enriquecendo e qualificando os compromissos com o campo científico e com o cotidiano escolar, seja em eventos, reuniões ou publicações. Os textos e seus autores contemplam uma feliz diversidade de perfis, de tempo de associação ao CBCE, de funções assumidas no GTT, de interesses de pesquisa, de trato com o conhecimento, de perspectivas teórico-metodológicas... e, por aí, iríamos longe nessa relação. Os colegas convidados pela Direção Nacional e pela Gestão do GTT Escola, no biênio 2017-2019, produziram belos textos, os quais suscitam reflexões e debates que demarcam um posicionamento político-pedagógico crítico – como foi escrita a própria história da política científica do GTT Escola e do CBCE, nesses 40 anos.

ISBN 978-65-5569-030-9



SECRETARIA ESPECIAL DO
ESPORTE

MINISTÉRIO DA
CIDADANIA



PÁTRIA AMADA
BRASIL
GOVERNO FEDERAL