



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação Física – FEF
Programa de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF

Rafael Duarte deSouza

**DO MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA ÀS
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA: UM ESTUDO
BIBLIOGRÁFICO**

BRASÍLIA – DF
2022

Rafael Duarte de Souza

**DO MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA ÀS
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA: UM ESTUDO
BIBLIOGRÁFICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação Física. Área de concentração: Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Orientador: Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa

Brasília – DF

2022

Rafael Duarte de Souza

**DO MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA ÀS
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA: UM ESTUDO
BIBLIOGRÁFICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação Física. Área de concentração: Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Defendida e aprovada em _____ de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa
PPGEF-UnB – Orientador

Prof. Dr. Edson Marcelo Hungaro
PPGEF-UnB – Membro interno

Prof. Dr. Lino Castellani Filho
FEF-UNICAMP – Membro externo

Prof. Dr. Pedro Fernando Avalone Athayde
PPGEF-UnB – Suplente

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que sem dúvidas guiou meus passos até aqui e possibilitou que esta conquista fosse possível. Quero agradecer à minha família (meus pais e irmã), por todo o esforço que fizeram para que eu pudesse ter a melhor educação possível. Sempre apoiaram minhas decisões, sendo amparo e alicerce nos momentos em que precisei, além de serem meus maiores exemplos como seres humanos.

Quero agradecer a oportunidade que o meu orientador, professor Jônatas Maia, me proporcionou ao abrir as portas para que eu ingressasse no mestrado, bem como a partilha de momentos e o compartilhamento do seu saber, e quero também enaltecer a sua figura humana e profissional, ambas admiráveis. Aproveito para agradecer o convite aceito pela banca, composta pelo professor Lino Castellani Filho e pelo professor Edson Marcelo Hungaro, que se propuseram a ler meu trabalho e tecer suas considerações sempre pensando no processo formativo.

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas do grupo de pesquisa da Educação Física escolar do PPGEF-UnB pelas trocas de informações, materiais e conhecimento e igualmente pelas palavras de conforto e incentivo nos momentos de aflição e inseguranças, afinal qual mestrando nunca se perguntou: “será que vou dar conta?”.

Sou grato aos meus amigos pessoais por toda parceria e companheirismo ao longo da vida, assim como a todas as outras pessoas que passaram por ela e, em especial, às que permanecem, impactando minha busca por mais conhecimento e auxiliando em meu crescimento pessoal e profissional.

Presto aqui meu reconhecimento pela luta dos professores da SEEDF para que hoje existisse a possibilidade de realizar a pós-graduação com dedicação exclusiva, pois sem esta acredito que o meu trabalho como docente ou a minha caminhada no mestrado ficaria lesada em alguma medida.

Por fim, expresso minha felicidade por concluir este ciclo, tendo a certeza de que esta caminhada é contínua, e não necessariamente linear, certo também de que a vida, além de ser uma dádiva, que merece dela desfrutarmos, é um processo em constante construção. Muito obrigado a todos os envolvidos.

RESUMO

A presente dissertação vale-se da pesquisa bibliográfica como fundamentos orientadores de produção de dados e procedimentos técnicos e tem como norte a ideia de monografia de base constituída por Saviani (1991). Tal pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar o campo de discussões, debates e pesquisas de estudos acerca da Educação Física escolar (EFE), que ainda se mostra tímido. Este trabalho tem como objetivo analisar o estado da arte acerca da pedagogia crítico-superadora no ambiente acadêmico da EFE. Sendo assim, os objetivos específicos são: esclarecer o Movimento Renovador da Educação Física (MREF), passando pelo contexto histórico que propiciou sua gênese; problematizar a materialização (ou não) do MREF; e analisar qual o impacto da pedagogia crítico-superadora na produção acadêmica da EFE brasileira. É realizada uma breve contextualização histórica da Educação Física (EF), desde o seu surgimento de maneira mais sistematizada na Europa até o desdobramento do MREF no Brasil. Procura-se descrever o MREF e suas “fases” no Brasil, assim como provocar reflexões da materialização (ou não) desse movimento nos ambientes formais de ensino. Realiza-se o mapeamento da produção acadêmica (com base em alguns periódicos nacionais com janela temporal de 1992 a 2021) acerca da EFE e da pedagogia crítico-superadora. Busca-se realizar uma análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos, a fim de tentar entender o real impacto da pedagogia crítico-superadora no campo acadêmico da EFE. Apresentam-se, como resultado da análise quantitativa, apontamentos de uma taxa de publicação acerca da EFE ainda tímida (tendo em vista sua relevância para a área como um todo), algo em torno de 20,59% da publicação total da área da EF. Para a pedagogia crítico-superadora, a taxa de publicação é ainda mais preocupante, totalizando 0,77% do que é publicado em toda a área ou 3,81% do que é publicado referente à EFE. As publicações têm temáticas variadas, mas a maioria se atém ao momento da prática pedagógica propriamente dita (intervenção), podendo-se identificar uma temática central que busca entender a relação da EFE com as possibilidades de apropriação da cultura corporal sob uma perspectiva crítica. Em diversos trabalhos, são apresentados exemplos exitosos de práticas pedagógicas com uma proposta de apropriação crítica pelos alunos. Tem-se como conclusão que o número de publicações acerca da pedagogia crítico-superadora ainda é muito acanhado para uma prática pedagógica que se pretende hegemônica. São necessários estímulos para que a pedagogia crítico-superadora se consolide no “chão da escola” e no ambiente acadêmico.

Palavras-chaves: Educação Física escolar. Movimento Renovador. Pedagogia crítico-superadora.

ABSTRACT

The present dissertation makes use of bibliographic research as the guiding foundations of data production and technical procedures, having as its guide the idea of a basic monograph constituted by Saviani (1991). Such research is justified by the need to expand the field of discussions, debates and research studies on EFE, which is still shy. This work aims to analyze the state of the art about the overcoming critical pedagogy in the academic environment of School Physical Education (EFE). Therefore, the specific objectives are: to clarify the Renewal Movement of Physical Education (MREF) through the historical context that led to its genesis; to problematize the materialization (or not) of the MREF and to analyze the impact of the critical-overcoming pedagogy in the academic production of the Brazilian EFE. A brief historical contextualization of Physical Education (PE) is carried out since its emergence in a more systematic way in Europe until the unfolding of the MREF in Brazil. It seeks to describe the MREF and its “phases” in Brazil, as well as to provoke reflections on the materialization (or not) of this movement in formal teaching environments. The mapping of academic production (from some national journals with a time window from 1992 to 2021) about EFE and critical-overcoming pedagogy is carried out. It seeks to carry out a quantitative and qualitative analysis of the data obtained, in order to try to understand the real impact of critical-overcoming pedagogy in the academic field of EFE. As a result of the quantitative analysis, it was obtained notes of a publication rate about the EFE still timid (in view of its relevance to the area as a whole), something around 20.59% of the total publication in the area of EF. For the critical-overcoming pedagogy, the publication rate is even more worrying, totaling 0.77% of what is published in the entire area, or 3.81% of what is published regarding the EFE. The publications have different themes, but most focus on the moment of the pedagogical practice itself (intervention), being able to identify a central theme that seeks to understand the relationship between EFE and the possibilities of appropriation of body culture through a critical perspective. In several works, successful examples of pedagogical practices are presented with a proposal of critical appropriation by the students. The conclusion is that the number of publications (about the critical-overcoming pedagogy) is still too shy for a pedagogical practice that is intended to be hegemonic. It is necessary to stimulate the critical-overcoming pedagogy to be consolidated on the “school floor” and in the academic environment.

Keywords: School Physical Education. Renewal Movement. Critical-overcoming pedagogy.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Publicações em três periódicos científicos do Brasil, de janeiro de 1992 a março de 2021	53
Tabela 2 – Comparação de publicações sobre EFE e sobre a pedagogia crítico-superadora em três periódicos científicos do Brasil, de janeiro de 1992 a março de 2021	53
Tabela 3 – Total de artigos sobre a pedagogia crítico-superadora, por categoria, em três periódicos científicos do Brasil, de janeiro de 1992 a março de 2021	53
Tabela 4 – Trabalhos publicados nos anais do CONBRACE (GTT escola) e a pedagogia crítico-superadora, no Brasil, de 2007 a 2019	56
Tabela 5 – Total de trabalhos publicados nos anais do CONBRACE (GTT escola) sobre a pedagogia crítico-superadora, por categoria, no Brasil, de 2007 a 2019	56
Quadro 1 – Trabalhos de três periódicos nacionais analisados sob uma perspectiva qualitativa	58-61
Quadro 2 – Trabalhos dos anais do CONBRACE (GTT escola) analisados sob uma perspectiva qualitativa	78-79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONFEF	Conselho Nacional de Educação Física
EF	Educação Física
EFE	Educação Física escolar
GTT	Grupo de trabalho temático
IES	Instituições de Ensino Superior
MREF	Movimento Renovador da Educação Física
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa institucional de bolsas de iniciação à docência
PPGEF	Programa de Pós-Graduação em Educação Física
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	METODOLOGIA	16
2.1	<i>ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS</i>	16
2.2	<i>PESQUISA BIBLIOGRÁFICA</i>	17
2.3	<i>PESQUISA QUANTI-QUALITATIVA DE CARÁTER EXPLORATÓRIO</i>	18
2.4	<i>MONOGRAFIA DE BASE</i>	18
2.5	<i>PROCESSO DE PESQUISA, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO</i>	19
3	REFERENCIAL TEÓRICO	22
3.1	<i>O QUE FOI O MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA?</i>	22
3.1.1	<i>A denúncia</i>	29
3.1.2	<i>O anúncio</i>	32
3.2	<i>COTEJO ENTRE OS QUADROS DE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EFE</i>	34
3.3	<i>A (NÃO) MATERIALIDADE DO MREF NO SISTEMA ESCOLAR</i>	41
4	A INCIDÊNCIA QUANTITATIVA E QUALITATIVA DA PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA NO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	49
4.1	<i>OS IMPACTOS DA PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA NO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA</i>	49
4.2	<i>OS IMPACTOS DA PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA NO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE QUALITATIVA</i>	58
4.2.1	<i>A incidência da pedagogia crítico-superadora nos periódicos nacionais: uma análise qualitativa</i>	58
4.2.1.1	<u><i>A produção nos periódicos nacionais relacionada à categoria fundamentação na pedagogia crítico-superadora</i></u>	<u>64</u>
4.2.1.2	<u><i>A produção nos periódicos nacionais relacionada à categoria diagnóstico na pedagogia crítico-superadora</i></u>	<u>68</u>

<u>4.2.1.3 A produção nos periódicos nacionais relacionada à categoria intervenção na pedagogia crítico-superadora</u>	<u>70</u>
4.2.2 A incidência da pedagogia crítico-superadora nos anais do CONBRACE (GTT escola): uma análise qualitativa.....	78
<u>4.2.2.1 A produção no CONBRACE (GTT escola) relacionada à categoria fundamentação na pedagogia crítico-superadora.....</u>	<u>80</u>
<u>4.2.2.2 A produção no CONBRACE (GTT escola) relacionada à categoria diagnóstico na pedagogia crítico-superadora</u>	<u>82</u>
<u>4.2.2.3 A produção no CONBRACE (GTT escola) relacionada à categoria intervenção na pedagogia crítico-superadora</u>	<u>83</u>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS.....	92

1 INTRODUÇÃO

Para entender a Educação Física escolar (EFE) no cenário atual brasileiro, é necessário saber como ela se desenvolveu ao longo de sua história, com atenção a suas nuances, contradições, tendências e propostas pedagógicas, somadas à sua relação com questões políticas, econômicas e sociais.

O século XIX é particularmente importante para a compreensão da EF ao longo do tempo, uma vez que é nesse século que se elaboram conceitos básicos sobre o corpo e sobre a sua utilização como força de trabalho. Na Europa, esse é o período no qual se solidificam o Estado burguês e a burguesia como classe (SOARES, 1994).

Para manter a hegemonia, a burguesia precisa, então, investir na construção de um “novo homem”, que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social. A construção desse novo homem busca um ser integral e se aterá aos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos. É sob esta perspectiva que podemos entender a EF como disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços, na qual poderia ser efetivada a construção deste novo homem: no campo, na fábrica, na família, na escola. Ela personifica e expressa os gestos automatizados, disciplinados e se faz protagonista de um corpo “saudável”, torna-se receita e remédio para curar os homens de sua apatia, indolência, preguiça e imoralidade. A EF integra, de modo orgânico, o nascimento e a elaboração da nova sociedade, na qual os privilégios conquistados e a ordem estabelecida com a Revolução Burguesa não deveriam mais ser questionados (SOARES, 1994).

O exercício físico, denominado ginástica, passava a tratar do corpo, campo até então proibido pela religião. Desse ponto de vista, são significativas as atenções voltadas ao corpo. O estudo do corpo dos indivíduos, compreendido como importante instrumento da produção, passou a ser rigorosamente organizado sob a ótica das ciências biológicas (SOARES, 1994). Percebe-se, ao longo da história, que a prática da atividade física, na maior parte das vezes, esteve a serviço de uma ideologia, dominante, utilitarista e capitalista.

A ginástica, considerada a partir de então científica, desempenhou importantes funções na sociedade industrial, apresentando-se como capaz de corrigir vícios posturais oriundos das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando, assim, as suas vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando *status*. A essa feição médica, soma-se outra à ginástica: aquela de ordem disciplinar... e disciplina era algo absolutamente necessário à ordem fabril e à nova sociedade (SOARES, 1994, p. 52).

A EF, tendo como fortes influências o liberalismo e o positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, normas, pela hierarquia, disciplina e pela organização da forma. Do liberalismo, originou suas “regras” para os esportes modernos, dando a estes a aparência de serem universais e, assim, possibilitando a todos a ideia de ganhar no jogo e vencer na vida pelo próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser exclusivamente biológico e orgânico, determinado pela sua genética, que precisa ser disciplinado (SOARES, 1994).

Os países europeus, de maneira geral, utilizavam-se da EF com finalidades semelhantes: regenerar a raça; promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem e a força (para servir à pátria nas guerras e na indústria); e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos) (SOARES, 1994).

A EF no Brasil toma os mesmos contornos do que se via nos países europeus. Em muitos momentos, ela se confunde com as instituições médicas e militares. Em diferentes ocasiões, tais instituições definem o caminho da EF, delineiam o seu espaço e delimitam o seu campo de conhecimento, tornando-a um valioso instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social (SOARES, 1994). É possível identificar tendências da EF brasileira ao longo de seu decurso no país, entre elas temos as com características marcantes das instituições médicas (higienistas) e militares, além do esportivismo (que tem seu auge no período da ditadura militar). Em todas as tendências da EF, encontramos um denominador comum: a manutenção ou melhora da aptidão física do indivíduo, de acordo com a tendência, em maior ou menor medida.

No início dos anos de 1980, a EF brasileira vivenciou um momento de inquietação de ideias e reflexões sobre sua prática pedagógica, buscando o caminho

o qual seguir ou não. Observadores da área puderam constatar que, em vários lugares do país, nasceram núcleos empenhados na rediscussão de temas que vão desde a redefinição do papel da EF na sociedade brasileira até questões ligadas às mudanças necessárias no âmbito da prática efetiva nas quadras. Essa discussão não surge por acaso, é reflexo de um debate maior que envolveu o país a partir do momento da sua redemocratização (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991).

Na esteira da redemocratização do Brasil, após um longo período de ditadura militar, percebe-se que a sociedade precisa se reinventar, assim como a educação e, por conseguinte, a EF. A partir disso, na década de 1980, temos o início do movimento conhecido como renovador dentro da EF.

O Movimento Renovador da Educação Física (MREF) vem para causar reflexões sobre a prática da EF naquele dado momento e traz consigo mudanças significativas que reverberam até hoje. O MREF levanta uma visão contra-hegemônica sobre a EF em sala de aula, por vezes diferente das práticas influenciadas pelas tendências anteriores.

Tal movimento eclode a partir de algumas crises instauradas no Brasil, entre elas a crise política e econômica e a própria crise identitária da EF.

[...] E é exatamente dessa crise que emergem as pedagogias. A pedagogia é a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a sua educação. Por isso a pedagogia teoriza sobre educação que é uma prática social em dado momento histórico (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 14).

A partir do momento em que uma pedagogia já não mais convence os sujeitos da sociedade (das diferentes classes sociais) e não corresponde aos seus interesses, ela entra em crise. Com essa crise, outras concepções pedagógicas são desenvolvidas buscando o consenso dos sujeitos — algo difícil de lograr êxito, visto que a sociedade é dividida em classes sociais de interesses conflitantes —, configurando-se em pedagogias emergentes, cuja proposta pedagógica almeja a construção ou manutenção de uma hegemonia (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A escola é um espaço que costuma refletir a ordem vigente da sociedade, ou seja, na maior parte dos casos, ela defende os interesses da classe dominante, a burguesia — que luta para a manutenção do *status quo*, sem nenhum interesse em

transformar a sociedade brasileira nem em abrir mão dos seus privilégios como classe social. Apesar de o sistema educacional não ser necessariamente determinado pela sociedade, ele sofre fortes influências para reproduzir a hegemonia já existente. Em contrapartida, temos os interesses históricos da classe trabalhadora, que se expressa por meio de lutas e vontade política — no sentido de transformar a sociedade — em busca de construir uma hegemonia popular (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A escola pode se apresentar como um espaço contra-hegemônico e de resistência, desde que sejam propiciadas no ambiente escolar condições para que isso ocorra.

Temos por entendimento, como pesquisadores e professores, que o caminho para propor uma pedagogia contra-hegemônica (na busca por uma hegemonia) é com uma pedagogia crítica e revolucionária¹. Tal pedagogia tem que proporcionar aos alunos a libertação da ideologia imposta pela camada social dominante, possibilitando-lhes a leitura da realidade em relação com a sociedade atual, assim como municiando esses estudantes de conhecimento para uma mudança social.

Para o professor propor uma pedagogia crítica, é necessário que tenha definido qual é o seu projeto político-pedagógico², pois:

[...] Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos.

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 15).

Algumas das concepções pedagógicas idealizadas no MREF buscam o desenvolvimento do aluno em variados aspectos, não apenas com o enfoque físico e motor. Uma dessas concepções é a crítico-superadora, que visa propiciar caminhos

¹ A EF revolucionária tem comprometimento com uma sociedade mais justa e livre (MEDINA, 1983).

² Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicando suas determinações (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 15).

para que o aluno alcance esclarecimentos com base no entendimento da realidade social como fenômeno histórico-cultural, diante da clareza das injustiças e dos interesses conflitantes das camadas sociais (CUNHA *et al.*, 2019).

Na perspectiva da reflexão acerca da cultura corporal, a pedagogia crítico-superadora busca refletir sobre a gama de representações do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história. Representações exteriorizadas pela expressão corporal mediante lutas, danças, jogos, esportes e exercícios físicos, que são representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Sendo assim, acreditamos ser necessário verificar a repercussão dessa pedagogia na área acadêmica da EF, buscando entender seus impactos e suas lacunas, tendo em vista que o caminho para a realização de uma EFE revolucionária passa pela orientação de uma prática pedagógica crítica.

Com base nos estudos de Lino Castellani Filho (2020), percebemos a necessidade de cada vez mais realizar pesquisas que deem consistência e legitimidade à EFE frente ao cenário político atual.

O estudo de Wiggers *et al.* (2015) aponta uma baixa produção acadêmica no que tange à área da EFE, após analisar o montante de produção de artigos dos anos de 2006 a 2012 e perceber que, apesar de uma crescente nos últimos anos, o índice de publicações acerca da EFE ainda é tímido: gira em torno de 16% do total de artigos produzidos em toda a área. Diante desse fato, justifica-se a relevância e necessidade de explorar a área escolar da EF por meio de pesquisas.

Em nossas buscas, encontramos trabalhos³ que realizam o mapeamento das publicações da (sub)área da EFE — em nossa pesquisa atualizaremos esse mapeamento — e também da pedagogia histórico-crítica. No que diz respeito à pedagogia crítico-superadora, não nos deparamos com nenhum trabalho que se propusesse a realizar tal levantamento, o que nos pareceu uma lacuna relevante a ser pesquisada.

³ Exemplos de trabalhos que realizam esse exercício: BRACHT, V. *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011; SILVA, E. M. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

O objetivo geral deste estudo é analisar o estado da arte acerca da pedagogia crítico-superadora no ambiente acadêmico da EFE. Sendo assim, os objetivos específicos são: esclarecer o Movimento Renovador da Educação Física (MREF), passando pelo contexto histórico que propiciou sua gênese; problematizar a materialização (ou não) do MREF; e analisar qual o impacto da pedagogia crítico-superadora na produção acadêmica da EFE brasileira. Para tal, utilizamos do método de pesquisa bibliográfica com uma abordagem quanti-qualitativa, tendo também como referência o procedimento técnico de monografia de base proposto por Saviani (1991).

2 METODOLOGIA

O presente estudo corresponde a uma pesquisa bibliográfica pautada por uma abordagem quanti-qualitativa de caráter exploratório (SEVERINO, 2016). Tal pesquisa tem como norte os fundamentos orientadores de produção de dados e procedimentos técnicos utilizados pela monografia de base constituída por Dermeval Saviani (1991).

2.1 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

A epistemologia é uma área de conhecimento referente à filosofia das ciências ou à teoria do conhecimento científico. Não aponta uma teoria geral do saber — objeto da gnosiologia — tampouco é um estudo dos métodos científicos — objeto da metodologia —, e sim integra a filosofia que se encarrega do estudo crítico da ciência como produto e processo (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012). Pode-se dizer que a epistemologia estuda a maneira como conceber, por meio de pressupostos teóricos, o caminho do conhecimento.

A formação do pesquisador não pode restringir-se ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento dos dados. As técnicas não são suficientes, nem constituem em si mesmas uma instância autônoma do conhecimento científico. Estas tem valor como parte dos métodos. O método, ou o caminho do conhecimento é mais amplo e complexo. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias de conhecimento e a concepções filosóficas do real. Essas diversas concepções dão suporte às diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção de conhecimentos (SÁNCHEZ GAMBOA, 1996, p. 7 *apud* SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 53).

O método de pesquisa supõe uma concepção de mundo e uma compreensão da realidade. Em nosso caso, a influência metodológica se inspira na teoria social marxista e nas contribuições de uma perspectiva crítica de educação e de Educação Física.

Para o materialismo histórico-dialético, há de se discernir o que é realidade — o que de fato é propriedade do objeto ou fenômeno investigado — daquilo que é da ordem do pensamento. Para o método de investigação em questão, analisar e investigar um objeto/fenômeno é ir em busca dos traços essenciais que ele carrega, operando o sujeito investigador com graus cada vez maiores de abstração e profundidade sobre o objeto/fenômeno analisado. O objeto investigado apresenta determinações, de modo que é necessário saturar o máximo possível de possibilidades desse objeto/fenômeno, buscando entendê-lo no grau máximo de sua totalidade, mesmo sabendo que esta não pode ser alcançada por completo (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Nesse sentido, cabe ao pesquisador que opta por esse método desenvolver-se teoricamente, pois estará o seu pensamento recorrentemente premido pelo movimento do objeto. A teoria ajuda o pesquisador a perceber que as determinações de um objeto não estão nem fragmentadas nem isoladas entre si. Na verdade, elas estão articuladas dentro da totalidade do objeto, num verdadeiro sistema de mediações. Conhecer o objeto é alcançar suas múltiplas determinações e relações (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Tal abordagem epistemológica parte da concepção de homem como ser social e histórico determinado por contextos econômicos, políticos e culturais. Apesar de esses indivíduos serem histórica e socialmente determinados, eles também são capazes de ser agentes transformadores, de tomar consciência de sua importância no contexto histórico e de educar-se por meio de ações políticas, assim como de libertar-se por meio da prática revolucionária (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012). Temos em nosso entendimento que a construção dessa concepção de homem é primordial para guiar os caminhos de uma melhor educação e de uma melhor sociedade.

2.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica se refere à origem das fontes utilizadas para o tratamento do seu objeto e se realiza a partir de registro disponível, advindo de pesquisas anteriores, como livros, artigos, anais de congresso e teses. Utiliza-se de

dados já estudados e previamente registrados. O pesquisador trabalha com base em contribuições anteriores de outros autores (SEVERINO, 2016), com o objetivo de se colocar a par de tudo o que foi escrito sobre um determinado assunto a fim de permitir um reforço paralelo às suas análises ou a manipulação de suas informações (MARCONI; LAKATOS, 2012).

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica é o acesso à gama de informações que registros como, livros, artigos e teses podem trazer em comparação com aquelas que seriam advindas de uma pesquisa de maneira direta. Mostra-se indispensável em estudos de cunho histórico, pelo fato de não haver outra maneira de conhecer fatos passados que não seja por dados secundários (GIL, 2008). A pesquisa bibliográfica pode permitir a resolução de um problema, assim como fazer parte dos primeiros passos de uma pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2012).

2.3 PESQUISA QUANTI-QUALITATIVA DE CARÁTER EXPLORATÓRIO

A presente pesquisa, quanto à abordagem, adota natureza quanti-qualitativa, com intuito de explorar as possibilidades do objeto de estudo como um fenômeno educacional, que está situado em um contexto histórico.

Na área da educação, os fenômenos (sociais) são caracterizados por sua condição de indissociabilidade entre sujeitos e objeto de pesquisa, o que obviamente dificulta o isolamento de variáveis. Por este motivo, os pesquisadores da área da educação têm mostrado um interesse maior pelas pesquisas de abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2015). Para superar a dicotomia quantitativa *versus* qualitativa, pode-se fazer uso das abordagens quantitativas e qualitativas juntas.

Quanto à natureza do objetivo desta pesquisa, adota-se um caráter exploratório, que busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto.

2.4 MONOGRAFIA DE BASE

As dissertações do tipo monografia de base incidem sobre temas significativos que ainda não foram explorados na sua totalidade, cabendo ao mestrando realizar o levantamento mais completo possível das informações disponíveis, organizá-las e escrever um texto que permitirá um acesso a essas informações de maneira, ao mesmo tempo, fácil e aprofundada. Um de seus objetivos é preencher as lacunas que ainda são deixadas acerca de assuntos relevantes no que tange ao referencial teórico, que precisam ser estudados de maneira mais complexa (SAVIANI, 1991).

As monografias de base são vistas como uma ideia simples e frutífera. Simples, por ser viável, não esbarrando em maiores dificuldades de realização, o que permite sua construção dentro de um determinado tempo em limites razoáveis. Frutífera, pois, com o impacto delas, pode-se gerar conhecimentos para a área educacional (SAVIANI, 1991).

Tais monografias permitirão que outros pesquisadores se apropriem desses conhecimentos e dessas sínteses de amplo alcance, que seriam inviáveis de serem tratados ou tomariam um tempo excessivo, caso não estivessem consubstanciados nas monografias de base. Além de serem um trabalho que iniciará a condição de pesquisador dos mestrandos, também contribuirão de maneira significativa para que, de médio a longo prazo, possamos ter avanços de conhecimentos no campo educacional (SAVIANI, 1991).

O presente trabalho buscou proporcionar ao leitor um panorama geral, mas de maneira aprofundada sobre o MREF e trazer à tona a reflexão de sua materialização (ou não) em ambientes escolares e acadêmicos. Além disso, foi realizado um levantamento de dados acerca da produção acadêmica da EFE, em especial da pedagogia crítico-superadora dentro dessa produção, o que pode propiciar um norte e servir como base para futuras pesquisas de outros autores da área.

2.5 PROCESSO DE PESQUISA, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Precedidos pelos capítulos de introdução e metodologia, dois outros capítulos desta dissertação reunirão os achados da pesquisa: o primeiro constituiu-se do referencial teórico, em que foram abordados o surgimento e o desenvolvimento do MREF; e o segundo trata do mapeamento da produção acadêmica a respeito da EFE e da pedagogia crítico-superadora.

Para a construção da primeira parte desta pesquisa bibliográfica, o terceiro capítulo, foram lidos clássicos da EF no tocante à história e às concepções pedagógicas da EFE em seu contexto histórico, distribuídos em livros e artigos, obras adquiridas por meio eletrônico e físico. A busca desse material ocorreu ao longo de toda a escrita da dissertação mediante leituras e releituras, com realização de fichamentos como método de apropriação. A leitura e a observação dos fundamentos teóricos da educação e filosofia/sociologia da educação também foram imprescindíveis para realizar uma boa análise do que foi o MREF, seus principais pressupostos teóricos e desdobramentos.

Para a elaboração da segunda parte, o quarto capítulo, utilizaram-se três periódicos nacionais somados aos anais das últimas sete edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), especificamente as produções do grupo de trabalho temático escola (GTT escola). Os periódicos e os anais subsidiaram a análise a fim de responder qual o impacto da pedagogia crítico-superadora na produção acadêmica da EFE brasileira. Nessa etapa do trabalho, o esforço foi pensar essa parte da produção da Educação Física escolar, apresentando os dados em uma análise tanto quantitativa, num primeiro momento, como qualitativa, num segundo momento.

Para selecionar as fontes de pesquisa, utilizaram-se os resultados da pesquisa de Bracht *et al.* (2011), encomendada e publicizada por um periódico importante (*Revista Movimento*) da subárea sociocultural e pedagógica, buscando entender o estado da arte da EFE naquele dado momento. Tal pesquisa teve como resultado as revistas que conferiram um maior destaque para os debates da temática EFE. Entre elas temos: *Motrivivência*, *Motus corporis*, *RBCE*, *Movimento* e

Pensar a prática (BRACHT *et al.*, 2011). Optou-se por excluir a revista *Motus corporis* por não estar mais em circulação. Ainda, houve grandes dificuldades para encontrar as edições da revista *RBCE*, o que levou à exclusão deste veículo de produção. Por fim, foram selecionadas como fonte de pesquisa as revistas *Movimento*, *Motrivivência* e *Pensar a prática* e, para a busca, utilizou-se a janela temporal de janeiro de 1992⁴ a março de 2021.

Para realizar a tarefa de investigação dentro dos periódicos, foram estabelecidos alguns critérios gerais⁵ de busca⁶. Tais critérios foram a utilização dos termos “crítico-superadora” ou “crítico superadora”, para trabalhos específicos de tal concepção pedagógica, e do termo “Educação Física escolar”, para os trabalhos voltados à temática escolar. O mesmo foi feito para os anais do CONBRACE. Os termos foram buscados exclusivamente no buscador dos *sites* das fontes aqui citadas⁷. Para serem contabilizados no montante, os termos deveriam constar no título e/ou resumo e/ou nas palavras-chaves, portanto não foram considerados os trabalhos em que os termos encontravam-se apenas ao longo do texto. Foram selecionados nos periódicos nacionais 25 trabalhos, além de outros 12 trabalhos nos anais do CONBRACE. Os textos foram lidos na íntegra, o que nos permitiu levantar alguns dados que serão apresentados em formato de tabelas e quadros.

Visando à organização no momento da análise e a um melhor entendimento, os artigos e os anais do CONBRACE foram divididos em categorias conforme o seu conteúdo. As pesquisas foram classificadas da seguinte maneira: fundamentação; diagnóstico; e intervenção.

As nuances e peculiaridades percebidas ao longo da pesquisa, assim como as análises dos dados encontrados estão detalhadas no capítulo dois desta dissertação.

⁴ Ano de publicação do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

⁵ O termo “critérios gerais” pretende retratar os critérios utilizados na busca em todas as revistas. Há algumas peculiaridades nas buscas em cada revista, como, por exemplo, as seções consideradas para estimar o número de trabalhos totais.

⁶ A busca foi realizada no dia 11/03/2021.

⁷ Fontes citadas: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia>; <https://www.revistas.ufg.br/index.php/fev>; <https://seer.ufrgs.br/Movimento>; <https://www.cbce.org.br/anais/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O QUE FOI O MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA?

A compreensão do que foi o Movimento Renovador da Educação Física está condicionada a minimamente estabelecer alguns elementos gerais de contextualização histórica da EF. Mesmo que de forma breve, é necessário o exercício de apontar como a EF vinha sendo até então e quais eram suas relações com a sociedade brasileira.

O início de um movimento de institucionalização da EF se deu no final do século XIX e no contexto da Europa Ocidental. Nessa ocasião, a EF era a expressão dos movimentos ginásticos. O exercício físico, denominado ginástica, na época, foi o conteúdo curricular que introduziu na escola o corpo como objeto de conhecimento, campo até então proibido pelo obscurantismo religioso. Porém, quando analisamos o olhar dirigido ao corpo, deparamo-nos com seu viés conservador e utilitarista (SOARES, 1994).

A ginástica teve papel relevante na construção do novo modelo de sociedade (industrial) e de homem. Na busca por fortalecer os corpos, ela se mostrava capaz de corrigir enfermidades posturais (consequências do trabalho), demonstrando sua relação “próxima” com a medicina. Além dessa perspectiva terapêutica, a ginástica exigia disciplina, algo indispensável à ordem fábril e à emergência de uma sociedade que cada vez mais se consolidava no modo de produção capitalista (SOARES, 1994).

Para fundamentar a narrativa da classe burguesa nos meados do século XIX na Europa, a EF (ginástica) foi de fundamental importância. Foi necessário para a classe dominante encontrar razões, que não as sociais, para justificar a degradação social, física e intelectual de boa parte da população, construindo um discurso que ligava diretamente tal degradação ao estilo de vida das classes populares, buscando afastar qualquer outra narrativa. Seu discurso normativo passava a ideia de que as classes populares viviam mal por estarem impregnadas de vícios e imoralidade. O discurso da classe burguesa vai afirmar a necessidade de garantir às classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação

higiênica e, por meio dela, a formação de hábitos morais. É este o discurso que incorpora a EF aos ideais burgueses e a toma como um dos instrumentos capazes de promover uma assepsia social, de viabilizar essa educação higiênica e de moralizar os hábitos da população (SOARES, 1994).

No século XX, o pensamento médico higienista foi a porta de entrada para a EF no Brasil. Essa EF foi utilizada pelos médicos higienistas como instrumento de aprimoramento da saúde física e moral, unido aos ideais eugênicos de regeneração e purificação da raça, tudo em nome da ordem e do progresso. No esforço por erradicar vícios “morais”, enfermidades e pandemias, ela se fez protagonista na busca de um corpo saudável, robusto, disciplinado e de uma sociedade asséptica, limpa, ordenada e moralizada, enfim, nos padrões higiênicos de conteúdo burguês. Pretendia-se que fosse a “receita” e o “remédio” para a cura dos “males” que afligiam a caótica sociedade capitalista brasileira em formação (SOARES, 1994).

Nas décadas 1930 e 1940, vigorou no Brasil o que ficou conhecido como EF militarista. Essa tendência pedagógica continuava tendo como preocupação o fortalecimento da raça brasileira, tão necessária à consolidação do processo de industrialização que se instaurava (GOELLNER, 1992). Princípios eugênicos e nacionalistas tomaram conta desse período. Tratava-se de um pensamento conservador segundo o qual mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem proles igualmente fortes e sadias. Os homens, por sua vez, estariam mais preparados para construir e defenderem sua pátria, caso fosse necessário (CASTELLANI FILHO, 1988). É o período em que ocorre maior difusão da EF por boa parte do território nacional, muito por conta da criação da Escola de EF do Exército. Até o surgimento das primeiras escolas de EF na esfera civil, ficou a cargo de oficiais militares a prerrogativa de que a eles caberia a tarefa de ministrar as aulas de EF/ginástica (GOELLNER, 1992).

Durante um curto período pós-guerra (1945 a 1950) e com influências do escolanovismo, temos uma nova orientação para a EF que propõe para esta o conceito biossociológico em substituição ao anterior, anatomofisiológico. Foi um ensejo para a busca de um olhar mais humanizado sobre os alunos (BIANCHINI, 2015). Porém, não durou muito tempo, já que, com o início da ditadura militar,

temos a mudança dos conteúdos das aulas de EF, que passam a ser direcionados para uma EF esportivizada.

No período da ditadura militar (entre as décadas de 1960 e 1980), o investimento no esporte se fez presente de maneira maciça, com o intuito de provocar uma postura cívica exarcebada, que colocava a população em uma situação de alienamento político (CASTELLANI FILHO, 1988). Trata-se de algo parecido com a política do pão e circo adotada no Império Romano: no caso, o esporte seria o circo da população para que crimes políticos cometidos pelos aparelhos repressores do Estado não estivessem em evidência, explorando, com isso, o universo “mágico” que o esporte proporcionava.

O governo utilizava-se da EFE como base da pirâmide do esporte de alto rendimento, cabendo a esse espaço a detecção de talentos esportivos. Foi assim que o esporte se tornou uma importante ferramenta ideológica para o governo militar: na medida em que houvesse êxitos esportivos, a sensação da população seria de prosperidade e desenvolvimento, o que criava uma cortina de fumaça para o que realmente importava (CASTELLANI FILHO, 1988).

Ao longo da história da EF, houve mudanças significativas em relação aos conteúdos/conhecimentos sobre os quais se debruçou. O entendimento de conteúdo na EF foi marcado, até o início da década de 1980, pela ideia de atividade, no caso, uma atividade resultante em exercícios físicos, enquanto, em outras disciplinas, o conhecimento/conteúdo a ser transmitido era de caráter conceitual. As atividades realizadas pela EF tinham o objetivo de melhorar a aptidão física dos alunos e inculcar neles comportamentos e valores tidos como corretos. Essas atividades se davam principalmente pela ginástica. É importante ressaltar que a visão de corpo — principal objeto da EF — era demarcada pelo viés biológico, conforme as dimensões da natureza, assim como os exercícios físicos (BRACHT, 2010).

Durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, o conteúdo hegemônico das aulas de EF foi o esporte. Isso porque havia, nas políticas públicas, direcionamento para que a EFE fosse parte integrante do sistema esportivo brasileiro, tendo como uma de suas mais importantes funções promover a iniciação esportiva. A busca pelo aprimoramento da aptidão física não foi abandonada, apenas se vestiu de uma

nova roupagem, utilizando de um outro meio para alcançar a mesma finalidade. É de grande relevância destacar que, naquele contexto histórico — e provavelmente até hoje —, foi a relevância social do esporte em nossa sociedade que conferiu importância à EF dentro do ambiente escolar. Criou-se, desde então, uma cultura do esporte dentro da EF — às vezes confundindo o esporte e a EF ou tratando-os como sinônimos —, ancorada na importância social, econômica e política do esporte na sociedade mundial. Tal pensamento se consolidou e difundiu-se dentro do imaginário da população brasileira (BRACHT, 2010).

Caparroz (1997, p. 5) nos aponta o papel ao qual a EF estava sujeita ao longo de seu desenvolvimento no Brasil. Segundo ele, a:

[...] EF sofre ao longo de sua trajetória histórica influências externas das instituições militar, médica e desportiva, levando a área a ficar aprisionada a um caráter utilitário, ou seja, a Educação Física serviu sempre aos intentos do poder hegemônico, sendo conformada de acordo com as determinações/mudanças que o contexto imprimia-lhe, mas sempre servindo ao ideário dominante.

Com a derrocada da ditadura militar e o processo de redemocratização do Brasil, alguns personagens importantes da EF perceberam a necessidade de remodelar a perspectiva da EFE no Brasil, de modo que ela tivesse significativa importância em uma busca por mudanças sociais.

A partir disso, novas concepções de ensino começam a ganhar força no cenário da EF brasileira. Para uma dessas novas concepções, a crítico-superadora, educar caracteriza-se como uma ação política, na medida em que procura possibilitar às classes populares a apropriação do conhecimento da cultura dominante. Isso leva à população uma acessibilidade a conhecimento e cultura, dando-lhe ferramentas para o exercício pleno de sua luta no campo social (CASTELLANI FILHO, 1988).

[...] é nesse bojo que nasce o Movimento Renovador da Educação Física. Na esteira do campo educacional mais amplo — onde o momento político do País possibilitava a criação e circulação de teorias que vinham questionar a própria função social da educação e da escola, tratando-a como instituição reprodutora (mas, também, elemento constituinte) das desigualdades existentes na sociedade —, os discursos sobre uma nova EF, “que precisava nascer”,

também estavam inseridos num contexto institucional, político e histórico (MACHADO, 2012, p. 60).

Com o início do MREF, o principal objeto da EF (o corpo) é visto sob uma outra perspectiva e passa a ser entendido não apenas em sua natureza biológica, mas como uma construção cultural. Conforme essa compreensão, as diferentes práticas corporais (ou atividades físicas) foram construídas pelo homem em determinado contexto histórico-cultural e com sentidos próprios. Essa forma de enxergar a EF amplia o conteúdo de ensino da EF como disciplina escolar, assim como aponta mudanças no trato dos seus conteúdos e de sua função na escola. A EF deixa de tratar apenas de aspectos práticos voltados a uma melhora de valências físicas e assume o papel de introduzir os alunos ao universo da cultura corporal (BRACHT, 2010).

Bracht (2010, p. 3) exemplifica bem isso nesta passagem:

[...] A justificativa é que essa dimensão da cultura assume importância cada vez maior na vida das pessoas, de maneira que o exercício pleno da cidadania também passa por ela. Em cada esquina temos uma academia de ginástica; os meios de comunicação de massa estão repletos de conteúdos ligados à cultura corporal de movimento, como esportes competitivos e de aventura, jogos olímpicos, copa do mundo de futebol. Estamos submetidos diuturnamente a apelos do tipo “exercite-se, pois faz bem à saúde”, “faça exercícios para ‘perder’ a barriga”.

[...] Para tanto, já não basta a mera exercitação física ou a aprendizagem das destrezas esportivas: há que se ampliar o conteúdo da Educação Física de tal maneira que encampe os conhecimentos construídos pelas diferentes ciências sobre essas práticas. O conteúdo da Educação Física assume assim um duplo caráter: trata-se de um saber fazer e de um saber sobre esse fazer. Outro aspecto importante que deriva desse entendimento do objeto/contéudo da disciplina (Educação Física) é que o saber fazer e o saber sobre esse fazer devem ser tematizados de forma historicizada, para que fique claro para alunos que essas formas de movimento são construções socioculturais que abrigam significados datados.

É importante frisar que Lino Castellani Filho e Valter Bracht, dois dos principais autores/atores do MREF, não o enxergam como um movimento organizado e articulado pensado *a priori*, como talvez a palavra “movimento” possa

suscitar em nossas mentes. É um movimento que acontece quase de maneira arbitrária e só é reconhecido como tal sob um olhar retrospectivo vindo dos anos 2000.

No anseio por descobrir a origem do termo MREF, dialogamos⁸ com o prof. Valter Bracht, que comentou ter começado a utilizar esse termo⁹ já no século XXI, no contexto de um projeto de pesquisa desenvolvido juntamente com o prof. Fernando González. Segundo ele, o termo se refere a um processo de questionamento da tradição estabelecida na EF até então. Questionava-se o empirismo que envolvia a EF e também se questionava criticamente o verdadeiro papel da EFE.

Mais recentemente, o prof. Lino Castellani Filho (2019) trouxe uma perspectiva sobre terem ocorrido dois momentos distintos dentro do MREF. Um de caráter conservador, que se inicia juntamente com a intensificação da cientificização da EF e das ciências do esporte, nos anos 1970, e outro, mais conhecido pela comunidade da EF, de caráter progressista, a partir dos anos 1980.

O Movimento Renovador de cunho conservador, enraizado no cerne do governo militar, na década de 1970, buscava respaldar cientificamente a vinculação das atividades físicas e esportivas com os interesses do governo nacional, que as via associadas ao aprimoramento da aptidão física da população brasileira em consonância com ordenamentos legais estabelecidos à época (CASTELLANI FILHO, 2019).

O discurso aparentemente inovador emanado pelas instituições científicas apontava a falta do entendimento de que o novo estava muito além da simples cientificização da EF e das ciências do esporte segundo parâmetros científicos de caráter pragmático e tecnicista. Não existiam questionamentos acerca das intenções governamentais daquele período histórico, as quais justificavam a ênfase nas pesquisas oriundas do campo biomédico (CASTELLANI FILHO, 2019).

⁸ Em razão da relação profissional do professor orientador desta pesquisa com os professores Lino Castellani Filho e Valter Bracht, tornou-se possível uma conversa informal.

⁹ Na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992), encontramos o termo “Movimentos Renovadores” apesar de não inferir sobre esse mesmo momento que nos dispusemos a discutir. Posteriormente, Caparroz (1997) apresenta a nomenclatura “Movimento Renovador” de maneira tímida e conta que esse termo foi autointitulado pelos autores/atores desse movimento. Percebemos que esse termo se estabelece de maneira mais concreta em trabalhos acadêmicos a partir do século XXI.

A efetivação de ações concretas no campo da ciência e tecnologia não veio desacompanhada de suporte legal extensivo às políticas educacionais e esportivas. Nota-se que não há coincidência, e sim intenção definidora de política governamental, explícita no Decreto n. 69.450, de 1971, regulamentador do artigo 7º da Lei n. 5.692/1971. Segundo o referido decreto, “a aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1971, n. p.). Sendo assim, a EF e o esporte se confundem com educação do físico, educação do corpo e do seu rendimento, tornando-se representação da ordem da produtividade, eficiência e eficácia inerente ao modelo conforme o qual a sociedade brasileira está concebida (CASTELLANI FILHO, 2019).

Segundo Castellani Filho (2019), essas circunstâncias explicam a inserção da EF no campo acadêmico-científico nos anos de 1970. Sua cientificização fez-se necessária à legitimação do que estava posto como intencionalidade do regime ditatorial militar, que utilizava da EF/atividade física como um sustentáculo ideológico em nossa sociedade, claramente exposto nos amparos legais, um deles citado anteriormente.

Na década de 1980, com o enfraquecimento do governo militar e o reordenamento do movimento operário, a EF brasileira vivenciou um momento de inquietação de ideias e reflexões sobre sua prática pedagógica, buscando o caminho o qual seguir, ou melhor, o qual não seguir.

A EF tentava entender qual era seu papel dentro da escola e sua função social dentro da sociedade, procurava respostas para sua legitimação educacional que não fossem baseadas exclusivamente na melhora da aptidão física dos estudantes.

As circunstâncias da época influenciaram diretamente esse processo reflexivo não só da EF, como de todo o cenário educacional. Vínhamos de duas décadas de ditadura militar e começavam a sinalizar mudanças significativas do que estava por vir. A democracia enfim chegava.

Tais circunstâncias, panoramicamente abordadas, incidiram na educação física e estimularam, nela, um teorizar crítico-sistemático (nunca antes visto) que trazia uma característica marcante: era feito do ponto de vista “dos de baixo”. Em outras palavras, a educação

física, pela primeira vez, questionava “teoricamente” sua histórica funcionalidade aos interesses das elites dominantes e inaugurava um movimento de engajamento com a luta pela mudança radical (na raiz) da sociedade capitalista (HUNGARO, 2013, p. 137).

O MREF progressista sinaliza a ruptura e uma descontinuidade com os princípios sociopolíticos presentes no período de ditadura militar e com os paradigmas científicos inerentes ao processo de cientificização da área instaurados naquele momento (CASTELLANI FILHO, 2019).

À época, o que era considerado progressista estava relacionado com a ruptura do eixo paradigmático das ciências biológicas — dentro da EFE —, que estavam atreladas diretamente ao regime militar. Para isso, foi necessária a aliança de variados pensamentos pedagógicos — mesmo que não tivessem as mesmas bases teóricas — que buscavam instituir um novo paradigma histórico-social para a EFE¹⁰.

Percebe-se que as bases de apoio do movimento de renovação progressista eram antagônicas em relação às do movimento de renovação conservador, de modo que aquele não pode ser visto como continuidade deste (CASTELLANI FILHO, 2019).

Acontece, então, um processo de oposição às práticas pedagógicas e às políticas públicas que pautavam a EF na época, que eram direcionadas pelo campo biológico e, por diversas vezes, materializavam-se em práticas esportivas que buscavam o rendimento e a formação de atletas a partir do ambiente escolar.

Foi contrapondo as ordens dominantes da época que o campo progressista da Educação Física compôs os debates com a inserção da história, filosofia e sociologia, empreendendo a crítica político-acadêmica às práticas subordinadas ao paradigma biológico.

As críticas sobre o ideário da função sociopolítica conservadora da Educação Física foram debatidas do ponto de vista crítico da Educação, que discutia a superação das práticas conservadoras, com o intuito de tornar a Educação Física com efeito transformador das necessidades sociais concretas (SILVA, 2020, p. 68).

¹⁰ As ideias do parágrafo baseiam-se na fala do professor Lino Castellani Filho durante uma aula da disciplina “Teorias da Educação e Educação Física” do PPGEF-UnB, em que esteve como convidado do professor Jônatas Maia.

Inicia-se, então, um processo de denúncia...

3.1.1 A denúncia

Somente nos anos de 1980, com o início do MREF progressista, a EF parece desenvolver uma perspectiva que dá a devida importância às questões políticas, econômicas e sociais, na qual estas começam a ter considerável relevância. As influências médico-militares ao longo do tempo criaram uma falsa sensação de que as práticas corporais eram neutras, como se coubessem aos professores de EF preocupações exclusivamente técnicas (MARINHO, 1994).

O autoritarismo, o individualismo, a competitividade e a pretensa neutralidade política são conceitos que permaneceram enraizados na EF ao longo de sua história. A sociedade brasileira dos anos de 1980 começou a conquistar espaços para a superação do movimento autoritário ainda vigente à época, e o pensamento crítico da EF parece ter acompanhado essa tendência. Tal época marcou um aprofundamento sobre a discussão dos valores que versam as atividades corporais (MARINHO, 1994).

Nas décadas de 1980 e 1990, a EF brasileira deu um salto qualitativo do ponto de vista teórico-metodológico. Foi este avanço o responsável pela tentativa de superação da prática pedagógica alicerçada na aptidão física (MARINHO, 1994).

A obra de Medina (1983) foi um dos primeiros marcos de denúncia de como o caminho que estava sendo trilhado até então era incoerente com os novos anseios da sociedade. Era necessário repensar o caminho da EF e os objetivos dessa disciplina como componente curricular dentro das escolas. No contexto histórico, era o momento em que a EF precisava entrar em “crise”, repensar e se reformular. Segundo Medina (1983, p. 35):

A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar a sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas.

Medina (1983) acreditava ser necessária uma revolução no que concernia ao pensamento que tínhamos sobre o corpo e sua utilização na sociedade brasileira. Uma revolução cultural do corpo exige participação crítica, que busque a melhora efetiva do homem brasileiro em todos os seus aspectos. E não seria este o papel da EF? Era chegada a hora de repensar o papel do corpo na sociedade, até então visto como um corpo produtivo, em todos os sentidos, pensamento instalado no Estado Novo e reforçado no período da ditadura militar (CASTELLANI FILHO, 1993).

Por muito tempo, o professor de EF assumiu o papel de educador do físico, deixando de atender às necessidades da totalidade do homem, que era encarada essencialmente em seu aspecto biológico. A responsabilidade do professor de EF não pode ficar restrita ao estudo de algumas listas de exercícios e algumas complicadas fichas técnico-táticas. O mais importante do processo educativo é descobrir maneiras que forneçam elementos para o aluno criar, analisar, pensar e criticar (MARINHO, 1985).

Será a EF encarregada, apenas, de atender a aspectos biológicos do ser humano? Ou será que ela pode se incumbir de mais atribuições, como, por exemplo, passar conhecimentos aos alunos sobre a cultura corporal do movimento e como ela se articula com questões históricas, políticas, econômicas e sociais?

A verdade é que a EF não sairá de sua superficialidade enquanto não se posicionar criticamente em relação aos seus valores ou, trocando em miúdos, não se questionar quanto ao real valor de sua prática para a comunidade de quem está a serviço (MEDINA, 1983).

Outro fato é que EF também é cultura, no sentido mais abrangente da palavra: não só é transmissora de cultura, como sobretudo pode ser criadora e transformadora de cultura. Apesar de ser uma atividade essencialmente prática, pode oferecer possibilidades para a formação do homem consciente, crítico e sensível à realidade que o envolve, contudo pode também gerar o conformista e acomodado. Isto é, tudo depende da maneira como é desenvolvida e como se articula com as outras disciplinas escolares (MARINHO, 1983).

As escolas muitas vezes trabalham para produzir indivíduos adaptados à sociedade à qual pertencem, de modo que as pessoas são formadas para exibir um

perfil dependente, acrítico e submisso. A EF pode e deve participar do processo, de maneira discordante em relação a essa, criando ambientes favoráveis para os alunos tornarem-se cidadãos sensíveis à sua realidade, dispostos a confrontá-la e modificá-la, caso assim queiram (MARINHO,1983).

As tarefas que pretendam estimular de fato uma aprendizagem socialmente referenciada junto aos alunos devem levá-los a uma atitude consciente e vinculada à realidade da comunidade na qual estão inseridos, de modo que tal realidade se incorpore ao conjunto de conhecimentos dos estudantes.

Com o esgotamento do que era conhecido como corpo produtivo e alienado, advindo de uma EF balizada na prática pedagógica que primava pela aptidão física, a década de 1980 abriu precedentes para pensar novos papéis sociais para a EF em uma sociedade que se pretendia mais justa e democrática (CASTELLANI FILHO,1993).

Propostas de como a EFE deveria se configurar começaram a surgir...

3.1.2 O anúncio

É possível afirmar genericamente que, no século XX, as sociedades ocidentais presenciaram a solidificação da EF na escola, fundamentada no conhecimento médico-biológico e orientada pela ideia de que sua função principal era a prevenção de doenças e promoção da saúde, articulada pedagógica e discursivamente com a ideia de educação integral do homem (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014).

Nessa direção, vamos encontrar, na década de 1980, em nosso país, a busca por uma quebra paradigmática, em que se revela a possibilidade de pensar a EF para além de sua relação com a aptidão física, em outra perspectiva, de caráter histórico-social (CASTELLANI FILHO, 2013).

A tendência vivida até então, de denúncia, chega a um ponto em que passa a dar sinais de esgotamento, desencadeando, juntamente a ela, outro momento, de cunho anunciador de novas possibilidades. Na busca por anunciar essas outras perspectivas de intervenção, inicia-se a oportunidade de organização de novas

teorias pedagógicas para além daquela hegemonicamente presente, vinculada à melhora da aptidão física do educando (CASTELLANI FILHO, 2013).

Os modelos orientadores da EFE, calcados na aptidão física, vão sofrer, em certa medida, um enfraquecimento no Brasil somente na década de 1980, a partir daquilo que ficou conhecido como Movimento Renovador da EF brasileira (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014).

Um dos alvos desse movimento foi o assim chamado entulho autoritário representado, entre outras coisas, por uma legislação produzida via Atos Institucionais e decretos presidenciais. No caso da Educação Física escolar, a expressão maior da legislação autoritária era o Decreto n. 69.450, de 1/11/1971, que, entre outras coisas, definia no seu artigo 1º que “A EF, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para conquista das finalidades da educação nacional” e que no parágrafo primeiro do artigo 3º estabelecia que “a aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da EF, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino” (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014, p. 244).

É nesse contexto histórico que se configura o MREF, em que diversos teóricos da área problematizam a forma tradicional como a EF vinha sendo utilizada, sugerindo que era necessário um olhar mais humano (BIANCHINI, 2015).

O MREF entendeu que uma das ações fundamentais para a EF ganhar legitimidade seria içá-la à condição de componente curricular — algo que viria a acontecer com a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996. Para isso, seria necessário demonstrar que ela possui, assim como os outros componentes curriculares, conteúdo/conhecimento, inclusive conceitual, indispensável à formação plena do educando (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014).

Sendo assim, por um lado, os questionamentos acerca da função sociopolítica da EF na escola e na sociedade, ao colocarem em risco sua legitimidade, foram responsáveis pela sua crise de identidade na década de 1980. Por outro lado, pode-se dizer que, no final dessa mesma década e no início dos anos 1990, essa crise ganhou novas proporções e mediações (MACHADO, 2012).

A partir disso, novas concepções pedagógicas começaram a ganhar força no cenário nacional da EFE.

Construiu-se na EFE um conjunto de abordagens/concepções pedagógicas que buscavam responder aos questionamentos pertinentes à necessidade de visualizar outros motivos justificadores/legitimadores de sua presença na escola que não aquele centrado no eixo pertencente à aptidão física (CASTELLANI FILHO, 1999).

Dentro do MREF, reconhecemos que não existem consensos, e sim muitas críticas com diversos interesses e influências teóricas, às vezes até conflitantes. O que importa é sabermos que, dentro dessas discussões teóricas, uma crise de identidade se instaurou e, na tentativa de dar uma nova roupagem a essa atual identidade, surgiram propostas pedagógicas para o ensino da EF (BIANCHINI, 2015).

[...] a multiplicidade de discursos foi bastante relevante, tanto em relação à quantidade de propostas, como em termos de qualidade, por outro lado, é cabível afirmar também que uma das consequências desse processo foi o surgimento de várias formas de pensar a EF. Quer dizer, se, em princípio, havia um inimigo comum, o modelo vigente de EF, o que se viu, posteriormente, foi um intenso debate entre os representantes de cada uma daquelas novas abordagens; principalmente, em função das diferenças existentes entre as correntes de pensamento que orientavam tais perspectivas (MACHADO, 2012, p. 66).

Percebemos no MREF, no primeiro momento, de denúncia, que houve certa união entre os pares para romper com o paradigma fundamentado na aptidão física. Em um segundo momento, de concepções de propostas pedagógicas, notamos um ecletismo entre elas, quanto a objetivos pedagógicos e referenciais teóricos, o que proporcionou aos professores de EF, concomitantemente, um leque de possibilidades para sua prática pedagógica, mas também certa indefinição.

3.2 COTEJO ENTRE OS QUADROS DE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EFE

Após o período de denúncia do MREF, alguns autores, cada um ao seu modo, buscaram viabilizar propostas pedagógicas para serem trabalhadas no interior da escola. Sendo assim, coexistiam, na área da EF, várias concepções

pedagógicas, a maior parte delas tentando romper com a lógica mecanicista presente na sociedade e na própria EF.

Passado algum tempo e já havendo propostas pedagógicas mais estabelecidas e concretas, alguns pesquisadores desse período fizeram o esforço de classificar tais proposições. Trazemos para esta seção cinco compreensões distintas — algumas mais atuais, outras nem tanto — sobre as concepções pedagógicas estabelecidas após a década de 1980.

Muniz (1996)¹¹ se empenhou em classificar as obras publicadas naquele período, distinguindo-as em três momentos diferentes: 1) denúncia; 2) proposição de princípios conceituais; e 3) proposição de fundamentos de intervenção pedagógica (MACHADO, 2012).

No recorte da denúncia, a autora coloca as obras publicadas que deram o pontapé inicial para uma busca do rompimento com aquilo que vinha sendo praticado até então. Entre as obras de proposições de princípios conceituais, encontram-se os textos com críticas aos modelos convencionais e, de maneira incipiente, indicações de um caminho conceitual que a EF deveria trilhar. Apesar dos avanços, tais textos ainda causavam descrença em professores que encontravam dificuldades de materializar o que estava proposto. No grupo de proposição de fundamentos de intervenção pedagógica, é possível encontrar obras que, além de denunciar, propõem teoricamente uma nova maneira de se perceber a EFE. No caso, são apresentadas aos professores formas concretas de como instrumentalizar essas ideias junto aos alunos. Temos como exemplo dessas obras a *Metodologia do Ensino de Educação Física*, escrita por um coletivo de autores (1992), que apresenta a pedagogia crítico-superadora (MACHADO, 2012).

Temos também a classificação de Bracht e González (2014), que distingue as concepções pedagógicas em dois grupos. Num grupo estão as propostas consideradas progressistas/críticas, a saber: concepção de aulas abertas (HILDEBRANDT-STRAMANN; LAGING, 1986); crítico-emancipatória (KUNZ, 1994); e crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992). No outro grupo, as propostas com grandes influências na EFE que não teriam um sentido político progressista: desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988); educação de corpo inteiro

¹¹ Houve grande dificuldade em encontrar o texto original na íntegra, inclusive no repositório da Universidade Gama Filho.

(FREIRE, 1989); e perspectiva de promoção de saúde (GUEDES; GUEDES, 1993; NAHAS, 2001).

Para Bracht e González (2014), o grupo das três primeiras concepções pedagógicas (aulas abertas, crítico-emancipatória e crítico-superadora) tem uma estreita relação com o campo educacional e as teorias críticas da educação propostas por Saviani (2008). Essas concepções buscam romper com o paradigma da aptidão física/esportiva visando a analisar a função social da EF num contexto de uma sociedade marcada por injustas diferenças de classe. Já as outras três — com algumas diferenças e em menor medida — se mantêm ainda alinhadas a uma perspectiva biológica.

Os autores também nos alertam que o quadro de práticas pedagógicas se mostra bastante diversificado e inclusive vai além das concepções pedagógicas que eles apresentam e classificam. Porém, a prática, em boa parte do país, ainda se referencia naquela tradicionalmente praticada nos anos de 1970, tendo as destrezas esportivas como o seu carro-chefe.

A professora Suraya Darido, em seu livro *Educação Física na escola: questões e reflexões* (DARIDO, 2003), traz aos leitores concepções pedagógicas que, na perspectiva da autora, têm papel relevante na construção do pensamento pedagógico brasileiro no âmbito escolar e que seriam o que de mais atual se tinha até então. Tais concepções são: desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, sistêmica, psicomotricidade, crítico-emancipatória, cultural, jogos cooperativos, saúde renovada e aquela explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

A autora não se debruça sobre a classificação das concepções entre mais conservadoras ou progressistas tampouco sobre a identificação de quais estão mais consolidadas dentro da escola; o que Darido se propõe a fazer é apresentar, minimamente, as características dessas concepções pedagógicas. Sendo este um dos objetivos do livro, a autora o alcança, apesar de por vezes fazê-lo de maneira rasa, na nossa opinião. Cabe ressaltar que apenas um capítulo do livro é dedicado à explanação das abordagens pedagógicas — possivelmente um dos motivos da superficialidade aqui citada.

No mesmo espírito da autora Suraya Darido, o grupo GEPEFE¹², em seu livro *Abordagens da Educação Física escolar: da teoria à prática*¹³, coordenado por Heraldo Simões Ferreira e publicado em 2019, realiza uma coletânea das concepções pedagógicas de maneira mais atualizada, com o intuito de aprofundar os pensamentos e questionamentos dos leitores acerca do tema. Segundo os próprios autores, a produção do livro busca fomentar uma postura crítica, levando os leitores a reflexões sobre o atual cenário da EFE. Nota-se, por parte do GEPEFE, que não há intenção de fazer juízo de valor e determinar qual abordagem pedagógica é melhor ou pior, qual está mais pronta ou incipiente, mas sim de indicar direcionamentos — algo que realizam com notável qualidade.

O grupo incorpora ao seu livro uma “nova concepção pedagógica” ou, como eles intitulam, uma proposta de concepção pedagógica, que são os encaminhamentos da BNCC quanto ao que deve ser a EF dentro das escolas. Outra “novidade” no livro é são as sugestões de atividades práticas ao final de cada concepção pedagógica, que incluem o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Tal iniciativa vai ao encontro do anseio de boa parte dos professores de EF, que alegam, muitas vezes sem razão, que algumas propostas pedagógicas ficam apenas no campo teórico.

Por fim, temos a classificação realizada por Castellani Filho (1999). Essa classificação aparece pela primeira vez em sua tese de doutorado, tendo sido construída especialmente para sua pesquisa, mas acaba ganhando força e credibilidade na EFE. O autor aponta uma diferença de cunho metodológico no ensino entre o que ele apresenta como abordagens e o que chama concepções pedagógicas.

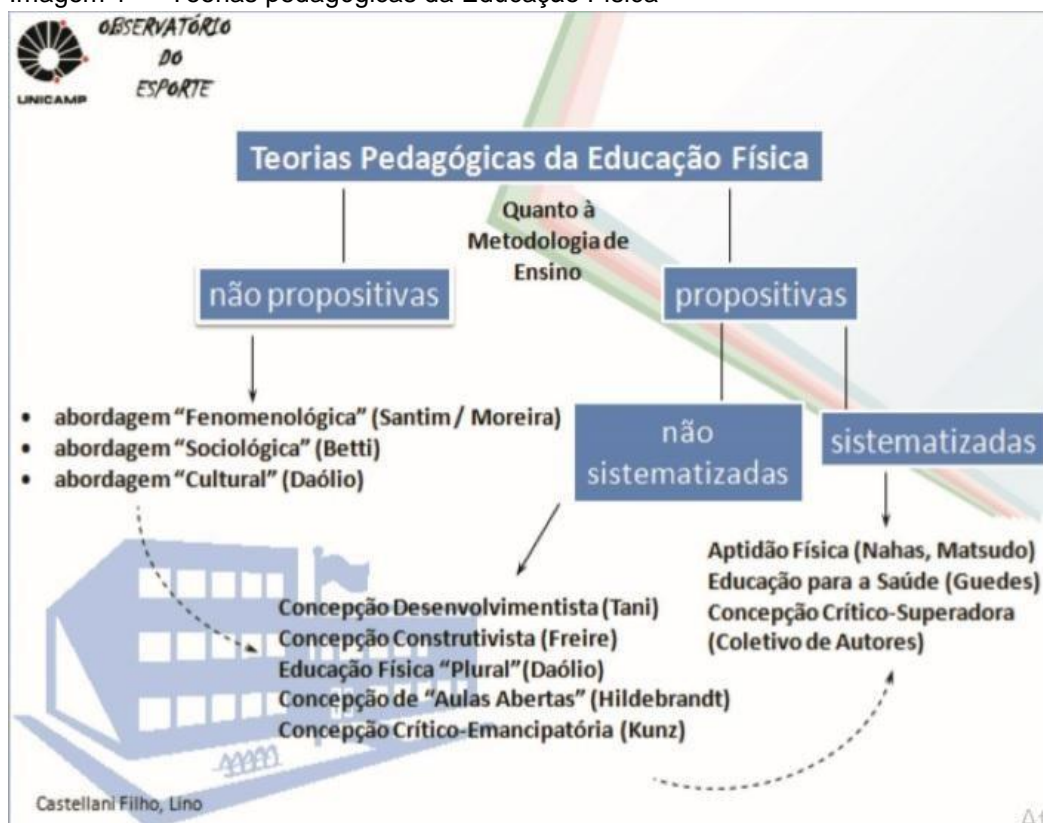
Podemos então nos referir a um quadro de teorias da EF no qual localizamos abordagens e concepções pedagógicas que, relacionadas à questão metodológica de ensino, podem ser divididas em propositivas e não propositivas. No quadro construído por Castellani Filho, a nomenclatura **abordagem** nos remete a uma

¹² Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (composto de graduandos, pós-graduandos e professores da Universidade Estadual do Ceará).

¹³ Inicialmente, o *e-book* podia ser acessado por meio do *link*: <http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Abordagens%20da%20educacao%20fisica%20-%20ebook%202019.pdf>. Porém, na etapa de finalização desta dissertação, percebemos que o endereço já não era mais válido. Em nova busca, encontramos o mesmo documento no *link*: <https://docero.com.br/doc/ee5v8xn>.

ideia incipiente da proposta do que seria a EF dentro das escolas. Já a nomenclatura **concepção pedagógica** se refere à ideia de que estas concebem uma configuração de EFE, definindo princípios norteadores para uma nova prática, não necessariamente sistematizados ainda (CASTELLANI FILHO, 1999).

Imagem 1 — Teorias pedagógicas da Educação Física



Fonte: CASTELLANI FILHO, 1999.

Quanto às abordagens, encontramos como não propositivas a fenomenológica (Silvino Santin; Wagner Wey Moreira), a sociológica (Mauro Betti) e a cultural (Jocimar Daolio) — esta responsável por gerar posteriormente a concepção pedagógica plural. Contudo, por não estabelecerem princípios metodológicos tampouco metodologias para o seu ensino, são classificadas como abordagens (CASTELLANI FILHO, 1999).

No tocante às propositivas, temos as concepções não sistematizadas e as sistematizadas. Nas primeiras, localizamos as concepções desenvolvimentista (Go Tani), construtivista (João Batista Freire) e crítico-emancipatória (Elenor Kunz) — esta trabalharemos no campo das sistematizadas, já que, na época em que o texto

foi escrito, dava sinais de sistematização e atualmente já se constitui com metodologias de ensino concretas —, somadas à concepção plural (Jocimar Daolio), oriunda da abordagem cultural. Nesse bojo também podemos identificar a proposta de Reiner Hildebrandt-Stramann, intitulada aulas abertas. Todas essas, para além do posicionamento em torno da prática pedagógica posta à época, constituem uma outra forma de propor a EFE, originando a expressão concepção (CASTELLANI FILHO, 1999).

No universo das propositivas sistematizadas, encontramos duas concepções: uma delas é bastante conhecida por nós e continua hegemônica na EFE, centrando sua ação pedagógica na relação da EF com a aptidão física, e a outra, denominada crítico-superadora, encontra sua principal obra no trabalho publicado em 1992 sob o título de *Metodologia do Ensino de Educação Física*, assinado por um coletivo de autores (CASTELLANI FILHO, 1999). Em um texto mais recente, Castellani Filho (2013) atualizou esse quadro, incluindo uma outra concepção sistematizada, a educação para a saúde, constituída por Guedes e Guedes (1993).

Castellani Filho (2020), em texto publicado na revista *Poiésis*, apresenta indicadores de uma atualização do quadro acima mostrado. Em seu texto, embora essa atualização não apareça de maneira explícita, como uma nova classificação ou algo semelhante, ela nos mostra apontamentos de novas perspectivas que se consubstanciaram ou vêm se consubstanciando nesse lapso temporal de 1999 até os dias atuais.

Entre essas novas tendências pedagógicas na EF, temos as recomendações para EFE elaboradas pelo CONFEF (Conselho Nacional de Educação Física), ideias principalmente contempladas no livro *Recomendações para a Educação Física Escolar* (CATUNDA; SARTORI; LAURINDO, 2014). Há a teoria de EF cultural, com sua espisteme enraizada no pensamento pós-moderno, sendo seu principal expoente o professor Marcos Neira, docente da Faculdade de Educação da USP e coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar. Castellani Filho (2020) faz menção às contribuições apresentadas à EFE pelos professores Alex Branco Fraga e Fernando Jaime González, em suas publicações e também em propostas curriculares desenvolvidas no Rio Grande do Sul, somadas às suas

participações na construção da proposta junto à BNCC. Por último, comenta as contribuições da professora Suraya Darido nos PCN — contribuição que já apareceu em classificações anteriores nesta mesma seção.

Apesar de ser um papel extremamente difícil, cabe a nós apontar qual/quais dessas classificações abrangeriam, de maneira mais completa, o que de fato se produziu no MREF e até posteriormente. O que torna essa tarefa mais difícil é que as classificações propostas pelos autores tem vieses e objetivos distintos. É importante considerar o tempo e o espaço em que tais classificações ganharam vida, bem como perceber seus limites e suas possibilidades.

Se tomarmos a classificação de Muniz (1996), a autora classifica as obras mais relevantes (de acordo com o período de publicações em ordem cronológica) nos momentos mais marcantes do MREF. Bracht e González (2014) realizam uma classificação com perspectiva política, distinguindo aquelas concepções pedagógicas de cunho progressista das que mantinham uma postura conservadora. Apesar da boa intenção dos autores, nota-se que muitas concepções pedagógicas ficam de fora desse *hall* de classificações, restando-nos a dúvida sobre onde elas se encaixariam na visão dos autores.

A autora Suraya Darido (2003) nos apresenta uma gama de concepções pedagógicas, porém, a despeito dessa abrangência, percebemos uma brevidade ao tratar sobre cada uma delas especificamente. Tendo em vista essa proposta de apresentar concepções pedagógicas e se aprofundar em cada uma delas, acreditamos que o GEPEFE, em seu *e-book*, consegue realizar isso de uma maneira mais complexa, ao mesmo tempo suscitando reflexões e caminhos para aplicação dessas práticas pedagógicas.

Por fim, temos a classificação de Castellani Filho (1999), que utiliza o viés da metodologia. Com a proposição e sistematização das concepções pedagógicas, o autor nos apresenta um caminho sólido, na diferenciação entre as práticas que se apresentam no campo de uma nova prática sem uma devida factualidade definida e outras com uma explícita solidez de teoria/prática definida. De lá para cá, pouca coisa mudou, sendo a contribuição do autor uma classificação confiável para ser tomada como objeto de estudo. Além do quadro sistematizado na década de 1990, o

pesquisador, no ano de 2020, apontou novas tendências que a EFE tem seguido, entre as quais algumas podem ser o futuro da EFE (CASTELLANI FILHO, 2020).

Acreditamos serem as classificações do prof. Lino Castellani Filho (1999) e as do GEPEFE (FERREIRA, 2019) as mais fundamentadas quando se trata de um objeto de estudo.

3.3 A (NÃO) MATERIALIDADE DO MREF NO SISTEMA ESCOLAR

Quando pensamos em todo o arcabouço teórico produzido no período do MREF, uma reflexão nos vem à mente: quanto disso se materializou dentro das escolas? Quais desses conhecimentos chegaram aos professores das redes básicas de ensino? Tais conhecimentos foram assimilados e colocados em prática ou foram simplesmente desprezados? Todas essas indagações são extremamente pertinentes, até porque são os professores das redes básicas de ensino os responsáveis por realizar a mediação dos conhecimentos com os alunos, bem como suscitar discussões e reflexões.

Hungaro (2013), em seu texto “A Educação Física e a tentativa de ‘deixar de mentir’: o projeto de intenção de ruptura”¹⁴, busca retratar a relação do MREF e o contexto histórico após a década de 1980. O próprio título do trabalho de Hungaro nos traz uma reflexão, fazendo referência ao livro de Medina (1983). A EF se propôs a parar de mentir e iniciou, com o MREF, um projeto de intenção de ruptura com essas “mentiras” e com os moldes nos quais era proposta até a década de 1980. Com isso, surgem outras indagações. Essa ruptura com a prática hegemônica aconteceu? Se sim, deu-se de maneira total ou parcial? O MREF de fato renovou as práticas pedagógicas da EFE?

Como já posto aqui antes, talvez o MREF tenha sido o período mais importante da EFE brasileira, ao produzir um teorizar crítico nunca visto até então, cuja característica marcante foi sua construção do ponto de vista contra-

¹⁴ O texto referenciado foi escrito a convite do professor João Paulo Medina, para entrar como apêndice da edição comemorativa de 25ª tiragem do livro de sua autoria *A Educação Física cuida do corpo e “mente”*, publicada em 2013.

hegemônico. É relevante destacar que o movimento se deu, fundamentalmente, no debate teórico. Embora várias ações tenham buscado efetivar a mudança na prática pedagógica dos professores de EF, o que temos em grande medida é um hiato entre as discussões que ocorrem na área acadêmica e a prática pedagógica na escola (HUNGARO, 2013). Esse hiato não se dá por inconsistência teórica das concepções pedagógicas, mas por motivos macro e microestruturais postos àquele momento histórico.

Bracht e González (2014) comungam da ideia de que, apesar de o quadro de propostas pedagógicas para a EF apresentar-se bastante diversificado, a prática pedagógica atual ainda se pauta pela aquisição de destrezas motoras, com ênfase sobretudo no ensino de habilidades esportivas.

Hungaro (2013) e Castellani Filho (2020) apontam o contexto histórico da época e questões macroestruturais como um dos principais motivos para que as teorias críticas da EF não tenham se disseminado de uma maneira mais significativa. Na década de 1980 e em meados de 1990, quando o MREF ganhou corpo e força — e, conseqüentemente, algumas das teorias advindas desse movimento também o fizeram —, temos um momento conturbado no cenário mundial. Na conjuntura político-econômica da época, ocorre o declínio do Leste europeu, a queda do muro de Berlim e o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, sendo praticamente o fim do socialismo real, de modo a colocar em xeque as teorias sociais críticas, principalmente aquelas de viés marxista (o caso da crítico-superadora).

O MREF tendia para a realidade, ia ao encontro dela, algumas das boas teorias consubstanciadas nesse período buscavam intervir de maneira significativa para que ocorressem mudanças no cenário da EFE. Já a realidade posta após a década de 1980 se tornou avessa aos avanços e às mudanças propostas por esse movimento. Ao final da década de 1990, o MREF arrefeceu, e não por propor más teorias, mas por conta de acontecimentos externos que influenciaram desfavoravelmente o seu desenvolvimento¹⁵.

¹⁵ As ideias do parágrafo baseiam-se na fala do professor Edson Marcelo Hungaro durante uma aula da disciplina “Teorias da Educação e Educação Física” do PPGEF-UnB, em que esteve como convidado do professor Jônatas Maia.

Ao passo que as circunstâncias dos anos 1980 haviam sido propícias ao processo de interlocução com a produção teórica de perspectiva crítica e com a teoria social de Marx, as circunstâncias objetivas dos anos 1990 — entre elas, a ascensão do pós-modernismo — fizeram cessar esse diálogo, ao menos temporariamente. Tais acontecimentos acabaram por refletir na EF brasileira e inibiram uma maior cristalização do pensamento crítico da EF, enfraquecendo-o antes mesmo de que ele se consolidasse.

[...] entendemos que as circunstâncias históricas dos anos 1990 (as determinações da realidade) foram extremamente avessas ao projeto de “intenção de ruptura” da educação física com seu passado conservador. Tal projeto, inaugurado nos anos 1980, fortalecido até meados dos anos 1990, começa a se defrontar com um contexto (da pós-modernidade) extremamente conservador (em certo sentido, inclusive, reacionário) e absolutamente avesso ao marxismo — que tanto inspirou o projeto de “intenção de ruptura” (HUNGARO, 2013, p. 144).

[...] Dessa forma, o “projeto de intenção de ruptura” da educação física foi precocemente suspenso. A defesa de uma educação física comprometida e revolucionária deixou de encontrar sustentação, pois o próprio projeto revolucionário foi posto em dúvida, uma vez que se assentava na certeza de que a realidade poderia ser compreendida em sua totalidade e radicalmente transformada numa intervenção coletiva e consciente (HUNGARO, 2013, p. 151).

Aspectos microestruturais também contribuem para essa lacuna entre as concepções pedagógicas e a prática pedagógica do professor de EF. A formação inicial dos alunos por vezes não proporciona o contato com conteúdos importantes da EFE (por exemplo, os clássicos), causando brechas significativas na formação do professor. Como exigir de um professor que ele pratique algo que nunca lhe foi apresentado? As circunstâncias objetivas nas quais os professores exercem suas práticas pedagógicas não são favoráveis. Raramente há uma formação continuada de qualidade, conseqüentemente, não existe uma aproximação ou assimilação de debates importantes, inclusive sobre propostas pedagógicas.

Apesar de todo esse cenário e contexto histórico desfavorável, os efeitos do MREF não foram completamente anulados na realidade. Em alguma medida, sua influência trouxe impacto na EFE, como admitem Bracht e González (2014). Para eles, ainda que a prática esportivizada ainda se mantenha enraizada nos pátios e

nas quadras escolares, é possível perceber que as propostas progressistas do MREF continuam sendo debatidas, apropriadas e reinterpretadas por professores em todo o Brasil.

Em um estudo mais recente, Silva e Bracht (2012) reafirmaram tais tendências:

Embora estudos demonstrem as grandes dificuldades para que essas propostas cheguem efetivamente à escola e lá sejam incorporadas ao cotidiano escolar, elas vêm sendo utilizadas por professores de Educação Física em diversas escolas, de diferentes estados e municípios de nosso país. São tentativas de interpretar e realizar, situada e contextualizadamente, aquelas propostas pedagógicas. No entanto, estas experiências estão dispersas e na maioria das vezes não sistematizadas, de maneira que seu potencial de disseminação e de estímulo para novas experiências não pode se realizar mais efetivamente (SILVA; BRACHT, 2012, p. 81).

Neira (2015) afirma que o componente curricular da EF vivenciou uma mudança paradigmática, por causa do MREF, a partir do momento em que houve uma aproximação da EF com as ciências humanas e sociais como parte fundamental de constituição de seu campo teórico. O que corrobora tal afirmação é a adequação da EF para a área de linguagens em diversos currículos, com base no entendimento do movimento como expressão de linguagem/comunicação e cultura. Os movimentos humanos contextualizados passam a ser vistos como forma de veicular pensamentos e intenções. Sendo assim, as didáticas abrem campo para a inserção da História, Sociologia, Filosofia e Antropologia na EF.

Se, por um lado, a EF não conseguiu romper, em sua totalidade, com a prática hegemônica da aptidão física, por outro lado, atualmente direcionamentos e práticas gestadas no MREF se fazem presentes dentro das escolas. Isso significa que a relação da EF com o parâmetro da aptidão física não é a única que se faz presente, não há mais essa exclusividade como décadas atrás.

Caparroz (1997, p. 14) nos mostra a importância do MREF e algumas de suas influências em diferentes âmbitos do processo educacional.

Esse movimento ganha importância, primeiro, porque vai gradativamente ocupando espaço acadêmico nas universidades, nos programas de pós-graduação da área através da produção de dissertações e teses, nos periódicos específicos (principalmente na

Revista Brasileira de Ciências do Esporte), nos congressos, encontros, simpósios. Segundo, porque grande parte dessa produção acadêmica foi convertida em livros que passaram a ser adotados nos cursos de EF das IES. Terceiro, porque, desde o final dos anos 80, parte dessa produção passa a estar presente nas bibliografias dos concursos públicos, nos programas curriculares e de reorientação curricular e nos subsídios pedagógicos elaborados por órgãos governamentais de vários estados e municípios.

Apesar de evidentes avanços teóricos terem ocorrido, permanece a sensação de que pouco aconteceu de maneira concreta para que se efetivassem em sua totalidade as colocações postas por Medina em 1983, quase quatro décadas atrás.

Uma educação física verdadeiramente revolucionária ainda está por se fazer. Ela apenas existe em estado potencial (em concepção) para aqueles que não se conformam com a triste e sombria perspectiva colocada diante de nós, caso não comecemos a questionar de maneira radical, rigorosa e global, os atuais valores culturais que nos condicionam. Esta última concepção ainda não se caracterizou como um projeto organizado capaz de agir coletivamente, promovendo o ser humano a melhores níveis existenciais através do movimento (MEDINA, 1983, p. 85).

Parece que a EFE parou no meio do caminho, tentando se livrar das amarras do paradigma da aptidão física e consolidar um viés crítico para sua prática, não conseguindo fazê-lo de maneira concreta e completa.

Como dito anteriormente, o contexto histórico e o cenário político influenciam como a educação, de maneira geral, e a EF, de modo específico, irão se portar. Atualmente, no Brasil, temos uma conjuntura política avessa às ideias das teorias críticas da EF, um governo neoliberal que pouco se importa com os abismos sociais enfrentados pela população brasileira. Sendo assim, a concepção pedagógica crítico-superadora, por exemplo, estando em um ambiente adverso, tem dificuldades para alcançar posição de destaque dentro das escolas.

Nas palavras de Castellani Filho (2020):

[...] no exato momento em que ela, EF, se depara com variadas possibilidades de intervenção pedagógica, maior é sua dificuldade de se fazer presente e se afirmar no ambiente escolar. Em outras palavras, se a EF vê limitada sua presença no processo de formação de nossas crianças e jovens, isso se dá por conta daquilo que a política educacional aponta buscar através da Educação Básica, e

não por falta de base teórica que justificasse sua ausência em um modelo educacional voltado à formação do educando (CASTELLANI FILHO, 2020, p. 24).

Diante do exposto, não faz sentido pensar que as teorias críticas da EFE se tornaram ultrapassadas e velhas. Visto a dinâmica de um mundo movente, verifica-se que o tempo histórico – no qual as teorias pedagógicas críticas buscavam sua materialização na escola – foi avesso a sua efetivação no real. Ou seja, o problema não está na teoria, mas sim naquela realidade concreta. O colapso das experiências socialistas no mundo somado à resposta neoliberal para as crises do capital durante a década de 1990 tornou tal contexto resistente às teorias críticas. Mas longe de abandoná-las e partindo do princípio de que “a história não acabou”, é preciso reabilitar o pensamento crítico da EF brasileira e buscar que este esteja presente nos mais variados espaços da EFE. As referidas teorias críticas até podem — e devem — ser superadas¹⁶, mas não por sua negação, e sim por sua assimilação, apreensão e, posteriormente, superação.

O principal desafio das teorias críticas é conquistar legitimidade no campo pedagógico. Os argumentos que buscaram legitimar a EF por tanto tempo não se sustentam numa perspectiva progressista de educação e EF e, hoje, também não o fazem mais em uma perspectiva conservadora. O papel reservado para a EF no auxílio da construção de um homem preparado para o mercado de trabalho não se sustenta mais, dadas as mudanças tecnológicas do processo produtivo, que hoje pode prescindir da EF e, por isso, não reserva a ela nenhum papel relevante o suficiente para justificar o investimento público. O discurso voltado para a legitimação da EF por meio da promoção de saúde, utilizado por setores conservadores, também é controverso, tendo em vista a crescente oferta de práticas de exercícios físicos que conseguem proporcionar a promoção de saúde sem depender da EFE (BRACHT, 1999).

Parece mais “simples” encontrar eco para legitimar a EF, hoje, na escola, sob uma perspectiva crítica de educação. Os argumentos vão na direção de perceber a magnitude do impacto que a cultura corporal tem na vida de qualquer cidadão. A escola e, em especial, a EF são chamadas não a simplesmente reproduzirem essa

¹⁶ Atualmente não há apontamentos para uma superação das teorias críticas da EF, em uma perspectiva de avanços sobre estas.

cultura, mas a permitirem que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania (BRACHT, 1999).

Sob a análise de Castellani Filho (2019), esse processo de ruptura iniciado nos anos 1980 precisa de continuidade, tanto internamente (na área acadêmica e profissional da EF), quanto externamente (no âmbito de uma sociedade civil com ideais progressistas), principalmente no sentido de romper com a ordem vigente e combater movimentos reacionários e conservadores.

É um caminho difícil a se trilhar, tendo em vista que o proposto aqui reside num ambiente de contra-hegemonia. É necessário pontuar que o pensamento crítico nunca conseguiu se tornar hegemônico dentro da EF, nem mesmo durante o processo que se convencionou chamar de MREF. Apesar de termos no MREF uma busca em comum pela quebra paradigmática do viés biofisiológico da EF, a maioria das concepções pedagógicas não tem suas bases teóricas fundadas no pensamento crítico da educação. Esse papel é tomado quase exclusivamente pela pedagogia crítico-superadora.

A intenção da pedagogia crítico-superadora é dar propósito a uma metodologia de ensino percebida na realidade social concreta como fenômeno histórico e cultural. Com base no entendimento de que a sociedade é dividida em classes sociais antagônicas e em conflito, a pedagogia crítico-superadora está a serviço da classe trabalhadora (CUNHA *et al.*, 2019).

Tendo como principais conteúdos o que foi nomeado de cultura corporal, trata pedagogicamente dos jogos, das danças, da ginástica, das lutas, do esporte, entre outros. Traz conhecimento que possui uma representação simbólica de realidades vividas pelo ser humano, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. A materialidade corpórea foi historicamente construída e, por conseguinte, existe uma cultura corporal, consequência de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade. Essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Tal perspectiva deve ser apresentada e transmitida aos alunos na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

De nada valem a organização e a seleção dos conteúdos se não houver uma coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Os conteúdos deverão

estar vinculados à explicação da realidade social concreta e oferecer auxílio para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social. Para a pedagogia crítico-superadora, o papel da reflexão é de suma importância em todas as instâncias do processo educativo (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Com base no nosso engajamento como pesquisadores, temos a pedagogia crítico-superadora como matriz teórica na busca por uma EF revolucionária.

A Educação física revolucionária pode se definir como a arte e a ciência do movimento humano que, através de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua autorrealização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre (MEDINA, 1983, p. 81-82).

Procuramos participar de uma EF com viés crítico, que procure influenciar de maneira significativa o modo de pensar de seus alunos. Com tal posicionamento teórico, uma problematização nos vem à mente: em que medida há materialização da pedagogia crítico-superadora em produção de material acadêmico publicado?

No próximo capítulo, procuramos responder a essa questão. Para tanto, foi realizado um levantamento das publicações científicas da EF que trazem como destaque a concepção crítico-superadora. O propósito foi verificar se tal perspectiva pedagógica se consubstanciou na esfera da elaboração teórica e das possíveis experimentações pedagógicas relatadas na literatura referenciada da área.

4 A INCIDÊNCIA QUANTITATIVA E QUALITATIVA DA PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA NO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nosso intuito neste capítulo é entender melhor a materialidade (ou não) da pedagogia crítico-superadora em espaços de publicização de achados acadêmico-científicos da área de EF. Qual é o impacto dessa concepção na produção científica no que tange à EFE? De qual forma tal concepção pedagógica está ilustrada no ambiente acadêmico da EF? Qual é o estado da arte acerca da concepção crítico-superadora? Tais questionamentos nortearam nossa pesquisa para este capítulo. Para tanto, recorreremos a três periódicos nacionais juntamente aos anais das últimas sete edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), especificamente entre os trabalhos publicados no GTT¹⁷ escola. Inicialmente apresentamos esse levantamento por meio de uma análise de caráter quantitativo-descritivo. Na sequência, numa segunda seção, procedemos a uma análise de caráter qualitativo dessa produção.

4.1 OS IMPACTOS DA PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA NO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA

Nesta etapa do trabalho, procuramos verificar em qual proporção e de que forma a produção dessa concepção pedagógica repercutiu. Para nos auxiliar, buscamos inspiração na pesquisa realizada por Bracht e colaboradores no ano de 2011¹⁸. A pedido da revista *Movimento*, Bracht *et al.* se empenharam em mapear e analisar a produção do conhecimento sobre o tema EFE nas décadas de 1980, 1990, 2000, uma investigação pelo estado da arte sobre essa (sub)área. Ademais, a publicação tem intuito de fornecer informações para um panorama geral do conhecimento produzido, de forma a facilitar o trabalho de localização dessas pesquisas (BRACHT *et al.*, 2011).

¹⁷ Os grupos de trabalhos temáticos são espaços de estudos e debates acerca de assuntos específicos. No caso do GTT escola, ocorrem debates e estudos sobre a inserção da disciplina curricular EF no âmbito da educação escolar, o seu ordenamento legal e as distintas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas.

¹⁸ Tal trabalho realiza o exercício da área da EF de pensar a própria produção.

O levantamento da equipe de Bracht *et al.* (2011) foi feito em nove periódicos nacionais. Os autores reportam que inicialmente a ideia era mapear também livros, dissertações, teses e anais de congresso. Contudo, após um primeiro levantamento, percebeu-se um volume de material produzido que tornaria inviável a tarefa em tempo hábil. Além disso, por parte de Bracht e dos colaboradores da pesquisa, há um entendimento de que a produção em periódicos acaba por representar também esses outros meios de publicações¹⁹. Atualmente, pela lógica de publicação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, existe uma tendência a que, em grande medida, esses outros meios de publicações acabem sendo veiculados em periódicos. Foram selecionados nove²⁰ dos principais periódicos nacionais da área que contemplam diferentes perspectivas teóricas (BRACHT *et al.*, 2011).

Para melhor entendimento e organização, os artigos foram divididos em categorias de acordo com o seu conteúdo. As pesquisas foram classificadas da seguinte maneira: fundamentação; intervenção; diagnóstico/descrição; e outros. Tal classificação também será utilizada em nossa pesquisa, com exclusão da categoria “outros”, tendo em vista que nenhum trabalho do levantamento que fizemos foi alocado nessa categoria.

Os trabalhos classificados como fundamentação dizem respeito àqueles que procuram dar subsídios teóricos para a construção de uma perspectiva de EFE, seja ela qual for. As pesquisas classificadas como intervenção reúnem questões acerca da prática pedagógica propriamente dita, podendo incluir elementos que antecedem o momento da aula (como discussão de currículo e planejamento) e também o momento exato da aula, chegando, ainda, aos fatores que a influenciam e são posteriores a ela. A classificação diagnóstico/descrição contempla estudos que buscam oferecer uma visão acerca de temáticas singulares da EFE. Por vezes, estudos dessa natureza advêm de estudos de caso e/ou relatos de experiência. A categoria “outros” foi criada caso não fosse possível alocar algum trabalho nas categorias anteriores (BRACHT *et al.*, 2011).

¹⁹ Acreditamos que a escolha por esse espaço de trabalhos acadêmicos (periódicos nacionais) mais limite a pesquisa do que justifique essa opção de amostragem.

²⁰ *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Movimento, Revista da UEM, Pensar a prática, Motrivivência, Motriz, Ciência e movimento, Motus Corporis, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE).*

No trabalho de Bracht *et al.* (2011), para cada categoria elaborada, foram elencadas outras subcategorias nas quais os trabalhos se encaixavam mais apropriadamente. Por exemplo, a categoria fundamentação subdividia-se em: a) sociofilosóficos; b) cineatropometria/fisiológicas; c) treinamento; d) esportes. Em nosso caso, por termos uma amostra substancialmente menor, decidimos não utilizar essa estratégia, portanto classificamos os trabalhos apenas de acordo com as categorias principais.

Em nosso trabalho, foram utilizadas como fontes de pesquisa as revistas *Movimento*, *Motrivivência* e *Pensar a prática*, apontadas por Bracht *et al.* (2011) como os veículos de conhecimentos acadêmicos da EF que dão mais destaque ao debate da (sub)área escolar. Além desses periódicos nacionais, também utilizamos os anais do CONBRACE (GTT escola) como fontes de pesquisa, na tentativa de compreender o impacto da pedagogia crítico-superadora no ambiente acadêmico.

Para realizar a tarefa de investigação dentro dos periódicos, foram estabelecidos alguns critérios gerais de busca. Tais critérios foram a utilização dos termos “crítico-superadora” ou “crítico superadora”, para trabalhos específicos de tal concepção pedagógica, e do termo “Educação Física escolar”, para os trabalhos voltados à temática escolar. O mesmo foi feito para os anais do CONBRACE. Os termos foram buscados exclusivamente no buscador das revistas *Pensar a prática*, *Movimento* e *Motrivivência*. Para serem contabilizados no montante, os termos deveriam constar no título e/ou resumo e/ou nas palavras-chaves, portanto não foram considerados os trabalhos em que os termos encontravam-se apenas ao longo do texto. Foram selecionados nos periódicos nacionais 25 trabalhos, além de outros 12 trabalhos nos anais do CONBRACE.

Para o mapeamento de trabalhos na revista *Pensar a prática*, foram utilizados os critérios gerais de busca estabelecidos. Como retorno da busca do termo “crítico-superadora”, obtiveram-se 22 trabalhos. Percebemos, porém, que os trabalhos que continham o termo de busca (“crítico-superadora”) em seu título e/ou resumo e/ou nas palavras-chaves eram apenas 6. Realizamos a leitura de todos os outros trabalhos e verificamos quais tinham a pedagogia crítico-superadora como um dos eixos centrais da pesquisa, o que nos levou à percepção de que apenas 2 trabalhos desse restante não abordavam a concepção de forma tangencial, os quais também

foram considerados na análise. Dos 8 trabalhos considerados, o mais antigo foi publicado em 1998, e o mais recente, em 2018. Para os trabalhos em números totais e de área temática da EFE, algumas seções²¹ foram consideradas, totalizando 1023 para o primeiro e 267 para o segundo.

Para a pesquisa na revista *Movimento*, foram utilizados os critérios gerais de busca estabelecidos. Como resultado da busca do termo “crítico-superadora”, obtiveram-se 9 trabalhos, todos com o termo no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chaves. Desses 9 trabalhos, a publicação mais antiga se deu em 1997, e a mais recente, em 2020. Para os trabalhos em números totais e de área temática da EFE, algumas seções²² foram consideradas, totalizando 1255 para o primeiro e 206 para o segundo.

Como forma de pesquisa para averiguar os trabalhos na revista *Motrivivência*, foram adotados os critérios gerais de busca estabelecidos. Como resultado da busca do termo “crítico-superadora”, obtiveram-se 8 trabalhos, todos com o termo no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chaves. Entre eles, a publicação mais antiga foi no ano de 2002, e a mais recente, no ano de 2020. Para os trabalhos em números totais e de área temática da EFE, algumas seções²³ foram consideradas, totalizando 944 para o primeiro e 182 para o segundo.

Quanto às categorias em que esses 25 artigos se circunscrevem, a maioria (16 trabalhos) mostra-se voltada para publicações acerca da categoria de intervenção. O segundo maior quantitativo (7 trabalhos) diz respeito à categoria de fundamentação, e a terceira categoria com mais publicações (2 trabalhos) foi a de diagnóstico.

A seguir, são apresentadas tabelas que ilustram esses dados.

²¹ Artigos originais, pontos de vista, artigos de revisão, seções livres, resenhas, resumos, seções temáticas, ensaios, relatos de experiência, entrevistas, dossiês de diretrizes curriculares.

²² Temas polêmicos, artigos originais, artigos de revisão, em foco, espaços abertos, ensaios, estudos de caso.

²³ Artigos, pontos de vista, portas abertas, grupos de pesquisa, experimentando, seções temáticas.

Tabela 1 – Publicações em três periódicos científicos do Brasil, de janeiro de 1992 a março de 2021

Revista	Trabalhos totais	Trabalhos EFE		Trabalhos crítico-superadora	
		N	%	N	%
<i>Pensar a prática</i>	1.023	267	26,1%	8	0,78%
<i>Movimento</i>	1.255	206	16,41%	9	0,71%
<i>Motrivivência</i>	944	182	19,27%	8	0,84%
Total	3.222	655	20,59%	25	0,77%

Fonte: elaboração própria

Tabela 2 – Comparação de publicações sobre EFE e sobre a pedagogia crítico-superadora em três periódicos científicos do Brasil, de janeiro de 1992 a março de 2021

Revista	Produção sobre Educação Física escolar		Produção sobre a pedagogia crítico-superadora	% da produção da crítico-superadora em relação a produção de trabalhos voltados à EFE
	N	%		
<i>Pensar a prática</i>	267	100%	8	3%
<i>Movimento</i>	206	100%	9	4,36%
<i>Motrivivência</i>	182	100%	8	4,39%
Total	655	100%	25	3,81%

Fonte: elaboração própria

Tabela 3 – Total de artigos sobre a pedagogia crítico-superadora, por categoria, em três periódicos científicos do Brasil, de janeiro de 1992 a março de 2021

Categorias	N	%
Fundamentação	7	28%
Intervenção	16	64%
Diagnóstico	2	8%
Total	25	100%

Fonte: elaboração própria

A primeira análise que fazemos dos dados compilados (tabela 1) se debruça sobre a totalidade de trabalhos publicados, uma vez que 20,59% correspondem à (sub)área da EFE. Assim como Bracht *et al.* (2011), temos a sensação de que o número de publicações acerca dessa temática não é uma parcela condizente com a representatividade que essa (sub)área tem no campo da EF, principalmente considerando a parcela de ocupação em campo profissional.

Um segundo ponto observado é que o número de publicações contendo a concepção crítico-superadora como destaque²⁴ é reduzido. A tabela 1 nos mostra que, para as publicações da revista *Pensar a prática*, 26,1% estão voltados para a EFE. Analisando os números da mesma revista na tabela 2²⁵, notamos que, do total das publicações voltadas para a EFE, apenas 3% trazem a pedagogia crítico-superadora como um dos principais pontos das publicações. Na revista *Movimento*, temos uma proporção menor quando analisamos o número de publicações voltadas para a EFE (16,1%) em relação ao número total. Porém, no que diz respeito à pedagogia crítico-superadora como eixo principal das publicações da EFE, há um número um pouco mais expressivo, cerca de 4,36%. A revista *Motrivivência* segue a mesma tendência da revista *Movimento*, tendo reservado, ao longo de suas publicações, um espaço próximo a 20% para o que concerne à EFE. Da totalidade das publicações que envolvem EFE, 4,39% trazem a concepção crítico-superadora como destaque. Na média das três revistas, a pedagogia crítico-superadora ocupa espaço central em 3,81% das publicações voltadas à (sub)área da EFE.

Percebe-se que é pouquíssimo veiculada dentro dos periódicos nacionais a concepção pedagógica que temos como orientação teórica mais indicada²⁶ para tentar “renovar” as práticas pedagógicas docentes. Entendemos que compor menos de 4% do espaço das temáticas escolares nas publicações de periódicos nacionais é pouco para um assunto dessa relevância que se pretendia protagonista.

Outro ponto interessante a ser considerado é a data em que as publicações mais recentes aconteceram. Temos publicações de 2018 (*Pensar a prática*) e de 2020 (*Movimento* e *Motrivivência*), o que nos leva a crer que não houve um total

²⁴ Entendemos aqui como destaque as publicações que trouxeram o termo pesquisado em seu título, resumo ou como palavra-chave, e não apenas no corpo do texto.

²⁵ Tendo em vista que a pedagogia crítico-superadora se atém exclusivamente à EFE, não é coerente comparar com as demais áreas de abordagens da EF, o que justifica o direcionamento para a EFE.

²⁶ Não há intenção de desmerecer outras concepções pedagógicas de cunho progressista e crítico.

abandono dessa concepção pedagógica e que alguns pesquisadores/professores ainda buscam nela sua principal forma de conceber a EFE.

A tabela 3 nos mostra que o maior número de publicações no tocante à pedagogia crítico-superadora diz respeito à categoria intervenção. Ao ler os trabalhos de maneira integral, notamos uma tentativa dos autores de validar a concepção crítico-superadora com base em experiências exitosas de intervenções pedagógicas. Como exemplo, temos o trabalho de Cordeiro Junior (2000), que relata uma experiência de sucesso, utilizando-se do conteúdo de judô sobre as bases teóricas da pedagogia crítico-superadora. Nos demais trabalhos, temos experiências e propostas de metodologia de prática pedagógica baseadas em relatos de experiência e documentos registrados. A categoria fundamentação traz trabalhos que detalham a proposta crítico-superadora, por vezes correlacionando-a a outras propostas de campo de pensamentos semelhantes (ou não). Como exemplo, temos o trabalho de Abib (1999), que correlaciona a concepção crítico-superadora à plural. Há também o trabalho de Souza (2019), que traz as relações da concepção crítico-superadora com suas bases teóricas, a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural. Os trabalhos da categoria diagnóstico nos trouxeram panoramas de realidades e contextos bem específicos da EFE, tal como a análise de um projeto pedagógico que tem como temática as danças regionais do estado de Mato Grosso (GODOI; GRANDO; XAVIER, 2018).

Buscando outra fonte de consulta, para que pudéssemos analisar o nível de discussão sobre a pedagogia crítico-superadora em ambiente acadêmico, verificamos²⁷ os trabalhos publicados nos anais das últimas edições do CONBRACE no GTT escola. Foram analisados os trabalhos publicados dos últimos sete eventos, ou seja, desde o ano de 2007. Esse recorte temporal se deu para viabilizar a pesquisa nos anais pelo *site* do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, uma vez que os arquivos dos congressos anteriores a 2007 ou não existem, ou estão veiculados em enormes documentos, de uma maneira que inviabilizaria a pesquisa. A seguir, a tabela 4 apresenta o ano do congresso, o número total de trabalhos publicados, a quantidade dos que continham o termo “crítico-superadora” em seu título e o percentual destes em relação ao número total de publicações.

²⁷ Essa verificação ocorreu na data de 12/03/2021.

Tabela 4 – Trabalhos publicados nos anais do CONBRACE (GTT escola) e a pedagogia crítico-superadora, no Brasil, de 2007 a 2019

Ano	N. de trabalhos apresentados no CONBRACE no GTT escola	Trabalhos com destaque à crítico-superadora	%
2007	36	0	0%
2009	160	0	0%
2011	201	0	0%
2013	120	3	2,5%
2015	139	2	1,43%
2017	193	3	1,55%
2019	341	4	1,17%
Total	1.190	12	0,95%

Fonte: elaboração própria

Tabela 5 – Total de trabalhos publicados nos anais do CONBRACE (GTT escola) sobre a pedagogia crítico-superadora, por categoria, no Brasil, de 2007 a 2019

Categoria	N	%
Fundamentação	2	16,6%
Intervenção	9	75%
Diagnóstico	1	8,4%
Total	12	100%

Fonte: elaboração própria

Percebemos, com a tabela 4, a ausência de trabalhos publicados com foco na pedagogia crítico-superadora nos congressos de 2007, 2009 e 2011, o que indica falta de interesse em pesquisar sobre essa concepção pedagógica como eixo norteador de práticas pedagógicas. Tendo em vista que a fonte de pesquisa é o GTT escola de um congresso acadêmico que atualmente tem certo alinhamento com os pensamentos de tal concepção pedagógica, essa ausência de publicações se torna algo ainda mais preocupante.

Observa-se que, nos últimos quatro congressos, a pedagogia crítico-superadora foi pauta de alguns trabalhos, mesmo que de maneira tímida, como os indicadores percentuais nos apontam. Portanto, nos congressos mais recentes, de maneira ininterrupta, a concepção crítico-superadora esteve como destaque de alguns trabalhos, sendo que, na última edição, houve um maior número de publicações, em números absolutos. Isso pode indicar uma busca pelo resgate dessa concepção pedagógica nas aulas de EFE, principalmente se somarmos esses dados à constatação de que ocorreram nos últimos três anos as publicações mais recentes de trabalhos acerca dessa pedagogia nos periódicos nacionais.

De acordo com a tabela 5, notamos que a grande maioria dos trabalhos publicados nos anais do CONBRACE trata de intervenção pedagógica. Isso porque, quase na totalidade dos trabalhos, temos relatos de experiências advindas da inserção de graduandos na escola por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Na categoria fundamentação, dois trabalhos buscaram correlacionar a teoria crítico-superadora a outras. Temos como exemplos publicações que correlacionam a pedagogia histórico-crítica à crítico-superadora, assim como algumas teorias de Paulo Freire à pedagogia crítico-superadora. Na categoria diagnóstico, nós nos deparamos com um trabalho de mapeamento de dados sobre a produção acadêmica acerca da EFE nas últimas décadas.

Portanto, mesmo com apontamentos de pequenos anseios por um resgate da pedagogia crítico-superadora, consideramos pouco e tímido o que se tem publicado na área, tendo em vista que tal perspectiva pretendia se fazer protagonista na EFE. Para se tornar uma pedagogia hegemônica na área, é necessário também publicizar trabalhos que a tenham como seu eixo central. É fundamental a publicação de trabalhos científicos que retratem a realidade escolar, assim como trabalhos acadêmicos que incidam sobre essa mesma realidade por meio da perspectiva crítico-superadora. Acreditamos ser esta umas das maneiras que possibilitam maior consistência e respaldo para essa prática pedagógica.

4.2 OS IMPACTOS DA PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA NO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE QUALITATIVA

Na primeira seção deste capítulo, apresentamos um mapeamento quantitativo da produção do conhecimento sobre os temas EFE e a concepção crítico-superadora, veiculada em três dos principais periódicos brasileiros no período de 1992 a 2021. Também trouxemos dados das publicações do GTT escola acerca da concepção crítico-superadora nos anais dos últimos sete CONBRACE (de 2007 a 2019).

Nesta segunda seção, realizaremos uma análise qualitativa do material compilado. Foi realizada a leitura integral das 25 publicações encontradas com a pedagogia crítico-superadora em destaque, segundo os critérios adotados. Tais publicações encontram-se nos seguintes periódicos nacionais: *Pensar a prática*, *Movimento* e *Motrivivência*. Essas revistas são reconhecidas pela comunidade acadêmica por darem um maior espaço para a EFE em suas publicações (BRACHT *et al.*, 2012). Também foram lidas e analisadas as 11 publicações acerca da pedagogia crítico-superadora na escola das últimas sete edições do CONBRACE.

4.2.1 A incidência da pedagogia crítico-superadora nos periódicos nacionais: uma análise qualitativa

A fim de familiarizar o leitor com as obras analisadas, apresentaremos a seguir alguns quadros com as informações de cada trabalho lido: revista, título, autor(es), ano de publicação e categoria.

Quadro 1 – Trabalhos de três periódicos nacionais analisados sob uma perspectiva qualitativa

Trabalhos analisados dos periódicos nacionais concernentes à categoria fundamentação			
Revista	Autor(es)	Título	Ano
<i>Pensar a prática</i>	Cristina Borges de Oliveira	Aproximações exploratórias sobre Educação, Educação Física e sociedade: Adversidades de um currículo	2006
<i>Motrivivência</i>	Silvana Martins de Araujo (coord.) e	GEPPEF – Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em	2002

	integrantes do GEPPEF	Educação Física	
<i>Motrivivência</i>	Bárbara Isabela Soares de Souza	A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: especificidades e relações com a Educação Física	2019
<i>Movimento</i>	Marcelo Guina Ferreira	Crítica a uma proposta de Educação Física direcionada à promoção de saúde a partir do referencial da sociologia do currículo e da pedagogia crítico-superadora	1997
<i>Movimento</i>	Pedro Rodolpho e Jungers Abib	Educação Física escolar: uma proposta a partir da síntese de suas abordagens	1999
<i>Movimento</i>	Daiane Dalla Nora <i>et al.</i>	Praxiologia motriz, trabalho pedagógico e didática na Educação Física	2016
<i>Movimento</i>	Anaís Suassuna Simões <i>et al.</i>	A Educação Física e o trabalho educativo inclusivo	2018
Trabalhos analisados dos periódicos nacionais concernentes à categoria diagnóstico			
Revista	Autor(es)	Título	Ano
<i>Pensar a prática</i>	Marcos Godoi, Beleni Salete Grando, Gutemberg Santana Xavier	Cultura e danças regionais em um projeto pedagógico de uma professora de Educação Física	2018
<i>Movimento</i>	Guilherme Bardemaker Bernardi e Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior	Crítica ao “escola sem partido”: um olhar pela perspectiva crítico-superadora da Educação Física	2018

Trabalhos analisados dos periódicos nacionais concernentes à categoria intervenção			
Revista	Autor(es)	Título	Ano
<i>Pensar a prática</i>	Cristina Borges de Oliveira	Semana de ginástica: um olhar superador	1998
<i>Pensar a prática</i>	Orozimbo Cordeiro Júnior	Em busca da construção de uma proposta teórico-metodológica para o ensino do judô escolar	2000
<i>Pensar a prática</i>	Maria Cecília de Paula Silva	Educar para superar: uma reflexão sobre a Educação Física escolar	2004
<i>Pensar a prática</i>	Marcelo Nunes Sayão e Neyse Luz Muniz	O planejamento na Educação Física escolar: um possível caminho para a formação de um novo homem	2004
<i>Pensar a prática</i>	Glycia Melo Oliveira e Karenine de Oliveira Porpino	Ginástica rítmica e Educação Física escolar: perspectivas críticas em discussão	2010
<i>Pensar a prática</i>	Jacob Alfredo Iora e Maristela da Silva Souza	Propostas pedagógicas crítico-superadora e crítico-emancipatória: formação em EF: através dos projetos de extensão	2015
<i>Motrivivência</i>	Melina Silva Alves	Educação Física e formação humana: uma reflexão a partir da prática de ensino e da vivência com a metodologia crítico superadora	2006
<i>Motrivivência</i>	Leonardo Docena Pina	Pedagogia histórico-crítica e transmissão do conhecimento sistematizado sobre o esporte na Educação Física	2008
<i>Motrivivência</i>	Quéfren Weld Cardozo Nogueira	A reflexão como experiência pedagógica: um debate sobre as perspectivas críticas da Educação Física	2008
<i>Motrivivência</i>	Antonio Leonan Alves Ferreira	Estrutura e função social da atividade esportiva e o processo de	2018

		apropriação da cultura: contribuições para a atividade de ensino na Educação Física escolar	
<i>Motrivivência</i>	Ludmila Siqueira Mota Viana	O ensino da ginástica na escola: um relato de experiência com a pedagogia histórico-crítica	2020
<i>Motrivivência</i>	Gislei José Scapin <i>et al.</i>	A construção de material pedagógico para o ensino do jogo e o processo educativo na Educação Física crítico-superadora	2020
<i>Movimento</i>	André Silva Mello <i>et al.</i>	Educação Física e esporte: reflexões e ações contemporâneas	2011
<i>Movimento</i>	Ana Rita Lorenzini <i>et al.</i>	As aprendizagens da ginástica no ensino fundamental: a organização dos dados da realidade	2015
<i>Movimento</i>	Kadja Michele Ramos Tenório <i>et al.</i>	Apropriações e produções curriculares de professores de Educação Física	2017
<i>Movimento</i>	Celi Nelza Zulke Taffarel <i>et al.</i>	O trato com o conhecimento da ginástica em classes multisseriadas: apontamentos da pedagogia histórico-crítica e da metodologia de ensino da Educação Física crítico-superadora para o currículo das escolas públicas	2020

Fonte: elaboração própria

Tanto os artigos quanto os anais do CONBRACE foram analisados segundo uma chave de leitura inspirada na pesquisa de Bracht *et al.* (2012). Essa chave nos leva à análise de quatro pontos dentro dos textos: a) principais orientações teóricas/autores; b) metodologia dos trabalhos; c) principais problematizações; d) principais perspectivas, resultados e apontamentos.

Considerando o primeiro ponto para análise dos materiais compilados, temos, em todos os trabalhos analisados, as mesmas orientações teóricas da concepção

pedagógica crítico-superadora, que é subsidiada por outras duas teorias: a teoria histórico-cultural, cujo principal representante é Vigotski (2007)²⁸, e a pedagogia histórico-crítica, que tem como autor de referência o prof. Saviani (1991). As três teorias citadas pautam-se epistemologicamente e metodologicamente pela teoria social de Marx e suas concepções ontológicas de formação humana e ser humano.

A teoria histórico-cultural, também denominada como psicologia histórico-cultural, compreende que a formação das funções psíquicas humanas ocorre por meio da interação entre fatores biológicos e, sobretudo, culturais, sendo o período escolar de significativa importância para a construção do ser social. Tal teoria advoga que a apropriação dos conhecimentos clássicos desenvolve funções psicológicas superiores e humaniza os sujeitos, cumprindo a escola seu papel social de formar cidadãos conscientes. Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve partir da prática social dos indivíduos e do nível de desenvolvimento atual dos alunos, passando pela teorização, que supera o conhecimento imediato para chegar a um novo nível de desenvolvimento, mediado pelo professor, e retornar à prática transformada a ponto de poder modificar sua realidade presente (VIGOTSKI, 2007).

Buscando ser uma praxis pedagógica alternativa à pedagogia tradicional, a pedagogia histórico-crítica desenvolve princípios para que os professores possam propiciar aos sujeitos inseridos no contexto escolar a apropriação da cultura humana historicamente sistematizada. Seus objetivos quanto à educação escolar implicam identificar as 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. Trata-se não só de converter o saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares, como também de prover os meios necessários para que os estudantes não apenas assimilem o saber objetivo como resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1991).

A teoria crítico-superadora, representada pela obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, construída por um coletivo de autores (1992), apropria-se das teorias mencionadas anteriormente para construir uma leitura específica sobre a EF.

²⁸ Apesar de referenciar Vigotski (2007), é fundamental destacar a dificuldade de apontar uma única obra do autor capaz de reunir todas as suas contribuições com a teoria histórico-cultural.

O intuito é apresentar à área da EFE uma abordagem crítica, com base no materialismo histórico-dialético de Marx. Visa à formação do indivíduo como sujeito histórico, crítico e consciente da realidade social em que vive, possibilitando ao aluno uma conscientização a respeito das diferenças de classes.

A EF compreendida como uma disciplina escolar tem como seu objeto a cultura corporal, a qual se constitui como uma dimensão da cultura humana que deve ser apropriada pelos sujeitos. Seus determinantes históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos devem ser desvelados e socializados no contexto escolar em conjunto com suas dimensões teórico-práticas, técnicas, estéticas e artísticas. Nessa perspectiva, o professor de EF possui um papel social, materializado pelo compromisso político e pedagógico de possibilitar aos seus alunos inseridos nas instituições escolares o acesso aos conhecimentos sobre jogos, esportes, dança, ginástica, lutas, entre outros elementos da cultura corporal. Para tanto, é necessário compreender as relações de interdependência dentro dos temas que compõem a EF e os problemas sociopolíticos. A EFE não é algo separado da totalidade social, mas, sim, uma parte dessa totalidade, como toda a organização escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Percebemos que, na maioria dos trabalhos compilados, quando há menção à ligação entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia crítico-superadora, ela é feita de maneira breve. Na maioria das vezes, essa referência aparece quando o trabalho tematiza também a infância. Já quanto à pedagogia histórico-crítica, notamos um interesse e embasamento teórico maiores, com o objetivo de elucidar o que seria esta proposta e também realizar diversas conexões entre as duas propostas pedagógicas (a da educação e a da EF).

Ainda no que diz respeito às orientações teóricas, constatamos que, por diversas vezes, utilizava-se tanto da concepção crítico-superadora como da crítico-emancipatória para realizar análises e embasar práticas pedagógicas, intitulando-as como concepções críticas. Foi possível inferir que, em tais textos, há uma compreensão de que essas concepções pedagógicas da EF são equivalentes. Apesar de terem objetivos em comum, como a construção de um aluno crítico, e não alienado, existem diferenças sensíveis entre elas, principalmente no tocante à conscientização de classes e ao papel que a educação tem nesse aspecto de

mudança social. Acreditamos ser necessário um cuidado maior dos autores no momento de tratar das duas concepções concomitantemente, sendo fundamental apontar convergências e divergências entre elas.

Por termos, em todos os trabalhos, o mesmo subsídio teórico, ou seja, a mesma orientação teórica, resolvemos elucidar tais bases teóricas uma única vez. Doravante as chaves de leitura (metodologia dos estudos, principais problematizações e perspectivas de resultados) serão analisadas de acordo com as classificações dos trabalhos (fundamentação, diagnóstico, intervenção).

4.2.1.1 A produção nos periódicos nacionais relacionada à categoria fundamentação na pedagogia crítico-superadora

A categoria fundamentação diz respeito a trabalhos que, de alguma maneira, buscam estabelecer um aporte teórico para a EFE. Em termos de metodologia dos estudos, é possível afirmar que a grande maioria das publicações aqui analisadas se encaixa na seção de artigos originais. Para o restante, temos apenas um ensaio (*Pensar a prática*) e um trabalho alocado na seção “grupo de estudo” (*Motrivivência*). O maior número de trabalhos da categoria fundamentação teórica se apresenta na revista *Movimento*, seguida pela revista *Motrivivência* e, depois, pela *Pensar a prática*.

No que tange às principais problematizações, perspectivas/resultados e apontamentos dos trabalhos publicados, encontramos temáticas extremamente diversas. Aquilo que os trabalhos analisados têm em comum é o diálogo da principal temática de pesquisa com as teorias histórico-crítica, crítico-superadora e, por vezes, a histórico-social.

Por exemplo, nós nos deparamos com um trabalho que relaciona o trabalho pedagógico da EF na Educação Infantil mediante um diálogo com os princípios teórico-epistemológicos e metodológicos das teorias histórico-crítica, histórico-social e crítico-superadora. O trabalho de Souza (2019) nos apresenta uma possibilidade real de articular a Educação Infantil com a teoria crítico-superadora e as teorias que a subsidiam teoricamente, ao tratar das especificidades dessa etapa da Educação Básica sob essas perspectivas teóricas — a relação entre a criança e a docência, a

organização do tempo e espaço, os materiais e recursos didático-pedagógicos o currículo e a avaliação. Cada uma dessas especificidades pode se articular com as premissas das teorias crítico-superadora, histórico-crítica e crítico-social. Sendo assim, Souza (2019) propõe um caminho que os professores de EF inseridos na Educação Infantil possam trilhar, para qualificar seu trabalho frente ao planejamento, à execução e à avaliação de suas aulas diante dessa real possibilidade.

Uma problematização que se reiterou foi a discussão das abordagens pedagógicas. No texto de Abib (1999), o autor procura apontar limites e possibilidades das concepções crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e plural (DAOLIO, 1995), para que, com base na síntese dos pontos positivos dessas duas, seja possível construir uma “nova” proposta metodológica para a EFE — porém, em nossa análise, o texto se mostra incipiente e superficial. Apesar de as duas concepções pedagógicas beberem de fontes epistemológicas diferentes — a pedagogia crítico-superadora advém da teoria social de Marx e a plural, da antropologia social de Mauss —, o autor nos alerta que ambas são concebidas pelo mesmo motivo, a vontade de propor uma nova EFE, contra-hegemônica em relação ao que se tinha até então. Para Abib (1999), a pedagogia crítico-superadora:

[...] representa um grande avanço para o pensamento da Educação Física brasileira pois introduz, através da Sociologia de cunho marxista, o pensamento crítico nessa área do conhecimento apontando claramente para um projeto político-pedagógico de transformação social. Porém, por concentrar sua análise numa perspectiva macroestrutural da sociedade, acaba correndo o risco de não ser capaz de interpretar o ser humano no que lhe é mais específico: sua individualidade e sua subjetividade (ABIB, 1999, p. 31).

Para o autor, um dos limites da pedagogia crítico-superadora é justamente a principal premissa da concepção plural: a valorização da individualidade e subjetividade do indivíduo. Dessa forma, a perspectiva da segunda pode auxiliar a primeira a superar suas fragilidades (ABIB, 1999).

Continuando na seara do debate sobre concepções pedagógicas, Ferreira (1997) critica as propostas de promoção de saúde baseando-se no referencial da pedagogia crítico-superadora. É relevante lembrar que a principal proposta de promoção de saúde na EFE parte dos autores Guedes e Guedes (1993), que

propõem uma EFE baseada na conscientização da prática de atividade física (com exercícios físicos que não contemplem o esporte), tanto na fase adulta como na adolescência.

Tal proposta se baseia em uma perspectiva biológica, deixando de lado o viés histórico-social, ao pregar uma disposição de exercícios sequenciais e ordenados de acordo com a faixa etária dos alunos, havendo um aumento de complexidade de movimentos conforme experiências anteriores. O maior problema para Ferreira (1997) não é a incorporação da prática de atividade física ao dia a dia dos alunos — claramente isso é benéfico. A questão é a forma funcionalista pela qual tal temática é levada para a escola. Não é realizada uma reflexão sobre diversos determinantes sociais e estruturais que são pano de fundo de uma proposta de promoção de saúde.

Trazemos algumas partes do texto em que o autor demonstra sua posição:

Procuramos também defender que é engodo discutir saúde sem remeter que, segundo o *Mapa da Fome* (FIOCRUZ, 1993), de 1986 a 1993 o Brasil produziu 59 milhões de toneladas de grãos, suficiente para uma dieta de 3.280 calorias e 87 gramas de proteínas *per capita* para nosso povo, superando uma recomendação de 2.242 calorias e 53 gramas da FAO (órgão da Organização Mundial de Saúde) e, mesmo assim, o país possui recordes de indigência e miserabilidade.

[...] Numa perspectiva crítica, a educação para saúde inclui a organização e mobilização em defesa da saúde pública, sucateada e privatizada no neoliberalismo.

[...] Entendemos, assim, que assumir tal perspectiva difere muito daquela que propõe a PS como algo integrado, possibilitando melhor funcionamento da ordem capitalista. Propomos incorporá-la na luta anticapitalista, porque é engodo restringi-la aos limites dessa ordem. Somente numa sociedade sem classes ela pode adquirir plenitude, cercada por relações sociais igualitárias. No capitalismo, a divisão social de classes a tornará sempre, para o proletariado, uma prática que, quando bem-sucedida, será mais uma forma de resistência, nunca plenitude (FERREIRA, 1997, p. 29-30).

Para nós, assim como para Ferreira (1997), o mal não está em abordar a temática saúde na EFE ou incentivar a prática de atividade física a curto e longo prazo, e sim em propor isso de uma maneira irrefletida e acrítica, sem apresentar aos alunos os determinantes sociais da saúde no nosso país.

Uma outra temática abordada por um dos trabalhos é a relação entre a pedagogia crítico-superadora e a EFE inclusiva para alunos com deficiência. O trabalho de Simões *et al.* (2018) advém de um estudo de caso com 12 aulas observadas em uma turma que continha três alunos com deficiências diferentes (deficiência auditiva, espectro autista e síndrome de Pallister-Killian). O trabalho de Simões *et al.* (2018), em específico, demonstrou êxito na participação dos alunos com deficiência e dos demais educandos, tendo havido adaptações quando necessário. Perceberam-se fragilidades, para esses alunos, quanto às problematizações de determinados conteúdos, o que é um problema significativo nesse caso, tendo em vista que a problematização ocupa papel central na pedagogia crítico-superadora.

Os autores do texto apontam que as modificações e adaptações para esses alunos devem acontecer de uma maneira mais complexa e profunda, saindo do superficial.

No caso específico da EF, um grande desafio é ir além de uma adequação material, ambiental e metodológica para a vivência das práticas corporais. É preciso desafiar os sujeitos envolvidos perante uma reorganização da aula, de forma que objetivos, conteúdos, métodos e recursos possam ser experimentados, compreendidos e explicados de acordo com os limites e possibilidades pessoais e grupais (SIMÕES *et al.*, 2018, p. 45).

Outro desafio a ser superado nas aulas é trazer à tona a discussão sobre a esfera macro, da participação efetiva das pessoas com deficiência na sociedade e também no mundo do trabalho, de modo que se faça a leitura da realidade diante suas possibilidades (SIMÕES *et al.*, 2018).

Um dos trabalhos aqui representados pela categoria fundamentação é a apresentação do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF), vinculado ao departamento de EF da Universidade Federal do Maranhão. Tal grupo tem por sua fundamentação teórica a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia crítico-superadora. No decorrer do trabalho, são apresentados aos leitores os objetivos do GEPPEF e sua relação com essas teorias pedagógicas.

- Desenvolver estudos relacionados à temática da Educação, em especial da Educação Física, com a intenção de capacitar professores e alunos do curso para a prática da pesquisa;
- Viabilizar canais de integração com os órgãos responsáveis pela Educação Básica, no Maranhão, na perspectiva de melhorar o ensino da Educação Física, nas redes pública e particular, através de consultorias e assessorias;
- Promover a divulgação de ideias, de experiências e de pesquisas em Educação Física, como forma de socialização do conhecimento científico produzido na área, através da publicação de periódicos;
- Organizar fóruns para debates, formulação e avaliação de propostas de políticas educacionais, incentivando a produção do conhecimento científico dos profissionais e estudantes da área de Educação Física;
- Realizar projetos de cursos de extensão e pós-graduação que levem em conta a necessidade de formação permanente dos profissionais atuantes na área da Educação Física (ARAUJO, 2002, p. 2).

Além disso, o grupo aponta os eventos realizados entre 1998 e 2002 para tentar suprir as necessidades dos profissionais e estudantes da área de EFE, prioritariamente no Maranhão (ARAUJO, 2002).

Os trabalhos apresentados nesta seção buscaram estabelecer, em alguma medida, alicerces teóricos para a viabilização de uma nova EFE, seja na Educação Infantil, seja na Educação Inclusiva ou, ainda, na forma como tratar pedagogicamente os conteúdos da cultura corporal nas aulas de EF.

4.2.1.2 A produção nos periódicos nacionais relacionada à categoria diagnóstico na pedagogia crítico-superadora

A categoria diagnóstico caracteriza-se por se ater a temáticas bem específicas, como as dos dois trabalhos encontrados, os quais colocam tais temáticas singulares em diálogo com a pedagogia crítico-superadora. Assim como no trabalho de Bracht *et al.* (2011), a categoria diagnóstico foi a que apresentou um menor número de trabalhos a serem analisados. Quanto à metodologia de estudos, encontramos um estudo de caso na revista *Pensar a prática* e um ensaio na revista *Movimento*.

O estudo de caso traz como principal problematização o ensino da cultura e das danças regionais do estado do Mato Grosso nas aulas de EF, bem como a identificação da história de vida da professora responsável pelo projeto. O trabalho de Godoi, Grando e Xavier (2018) tem como objeto um projeto pedagógico extracurricular que atua sob a luz teórica da concepção crítico-superadora e do multiculturalismo.

O estudo em questão traz a realidade específica de uma experiência vivenciada há anos por uma determinada professora, sendo esta docente um destaque pelo conteúdo trabalhado e pela abordagem desenvolvida. Tal professora considera primordial para abordagem desse conteúdo o confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico selecionado pela escola (saber escolar), para suscitar reflexões nos alunos, buscando que eles possam construir formas mais elaboradas de pensamentos. A abordagem desse conteúdo pela professora proporciona reflexões pertinentes acerca da identidade cultural do brasileiro e sua forte miscigenação, sendo necessário exaltar as influências afro e indígenas na nossa cultura, tendo em vista que os brancos fazem parte da cultura dominante (GODOI; GRANDO; XAVIER, 2018).

Godoi, Grando e Xavier (2018, p. 627) apontam que “valorizar a cultura popular e, em especial, as danças que têm raízes nas culturas afro e indígenas pode ter um impacto positivo sobre a identidade e autoestima dos alunos”. Ao longo do relato, percebe-se uma experiência exitosa dentro desse projeto pedagógico. Por ser um estudo de caso, os resultados dessa experiência não podem ser generalizados, mas são de grande valia a publicidade e a visibilidade de experiências pedagógicas com a dança e as manifestações da cultura popular de uma determinada região subsidiadas por uma perspectiva crítica de educação.

O segundo trabalho da categoria diagnóstico é um ensaio que problematiza o movimento Escola sem Partido, propondo um debate crítico sob uma perspectiva crítico-superadora. De maneira simplista, o movimento Escola sem Partido advoga que o professor não pode opinar e debater sobre ideologias, política e temas adjacentes dentro de sala de aula.

O apontamento do ensaio é que os posicionamentos de tal movimento vão inteiramente de encontro às premissas da pedagogia crítico-superadora, dentre as

quais estão as críticas ao sistema econômico vigente e à educação conservadora. Em razão desse antagonismo, conclui-se que a pedagogia crítico-superadora é uma ameaça ao movimento Escola sem Partido e vice-versa. Enquanto um advoga neutralidade política, o outro advoga posicionamento político (BERNARDI; FAZENDA JUNIOR, 2018). É inviável propor a prática pedagógica pautada pela metodologia crítico-superadora sem colocar em discussão questões sociais e políticas intimamente ligadas ao conteúdo da cultura corporal.

Ao considerarmos uma EF no contexto da “escola sem partido”, somos remetidos a uma prática alienadora, utilitarista, que beneficia especificamente o grupo já favorecido na sociedade brasileira.

[...] é preciso defender que não haja uma Escola sem Partido, nem uma “Educação Física sem partido”, pois, se houver, ela será limitada e atenderá especificamente ao grupo historicamente já favorecido na sociedade brasileira. A Educação Física e a educação como um todo devem promover os(as) estudantes como seres pensantes e ativos de sua própria realidade. Eles e elas não são simples depositários de conteúdos e, portanto, não podem ser tratados como se fossem facilmente “manipulados” pelo que faz um(a) docente (BERNARDI; FAZENDA JUNIOR, 2018, p. 1039).

O primeiro trabalho busca realizar um diagnóstico de contexto, já o segundo nos traz o panorama acerca de uma questão específica, relacionando a temática principal do trabalho com os aportes teóricos da pedagogia crítico-superadora, mostrando como esta concepção pode influenciar aquela temática.

4.2.1.3 A produção nos periódicos nacionais relacionada à categoria intervenção na pedagogia crítico-superadora

A categoria intervenção caracteriza-se por trabalhos que se atêm a temáticas voltadas para a ação pedagógica propriamente dita, incluindo momentos anteriores, concomitantes ou posteriores à ação pedagógica. Quanto à metodologia de estudos, temos quase na totalidade os trabalhos alocados na categoria de artigos originais, dentre os quais boa parte diz respeito a relatos de experiências da prática pedagógica. Encontramos também um trabalho no formato de ensaio e outro no de estudo de caso. O maior número de trabalhos da categoria intervenção se

apresentou nas revistas *Pensar a prática* e *Motrivivência*, tendo aparecido também em bom número na revista *Movimento*.

Percebemos que, na categoria intervenção, há uma unidade maior em torno das problematizações das publicações, havendo um predomínio de trabalhos que versam, de maneira central ou adjacente, sobre a relação da EFE com as possibilidades de apropriação da cultura corporal sob uma perspectiva crítica. Acreditamos ser essa uma das principais temáticas dos debates atuais como um todo em torno da EFE. É relevante lembrar que, entre as manifestações da cultura corporal citadas pelos trabalhos, o esporte ocupa papel de destaque. As discussões giram em torno do trato pedagógico com esse conteúdo, tão importante e difundido na EF e também na sociedade contemporânea. Constatamos ainda que existem outras problematizações, tais como: identificação de quais elementos dificultam a efetivação das concepções críticas na EFE e verificação das apropriações dos professores acerca de uma proposta curricular subsidiada pela perspectiva crítico-superadora.

As perspectivas de resultados, indicações e apontamentos dizem respeito às conclusões das problematizações levantadas nos estudos. Quanto à crítica direcionada à relação entre a EFE e as possibilidades de apropriação das manifestações da cultura corporal, percebe-se que existem equívocos em relação à viabilidade do desenvolvimento desse conteúdo sob o referencial da pedagogia crítico-superadora, como se não fosse possível fazê-lo. Muito disso se dá pela visão tradicional impregnada na EFE desde a sua criação, que, em grande medida, ainda não foi superada (CORDEIRO JUNIOR, 2000).

Algumas particularidades históricas da educação física ainda estão muito enraizadas, e é necessário refletir sobre elas com o intuito de ressignificar ideias e ações que levem em consideração os avanços oriundos da modernidade. O esporte tem evoluído e se tornado um fenômeno cultural com múltiplas possibilidades. A escola precisa discutir tais evoluções e perspectivar metodologias proporcionadoras de reflexões que envolvam um dos maiores fenômenos sociais da contemporaneidade e, assim, conduzir os alunos a reconhecerem o esporte como um fenômeno sociocultural (OLIVEIRA; PORPINO, 2010, p. 2).

Nos últimos dois séculos, a evolução do esporte tem ocorrido de uma maneira surpreendente, ficando claro que o seu foco, em praticamente todas as instâncias em que está inserido, é a busca incessante pela performance, pelo primeiro lugar, pela superação dos limites corporais, de forma que são deixadas de lado problematizações e reflexões pertinentes às consequências que isso causa em nossa sociedade (OLIVEIRA; PORPINO, 2010).

Com base em relatos de experiências exitosas, são apontadas possibilidades reais de trabalhar os conteúdos da EF de uma maneira que busque a reflexão entre os alunos, abordando temas que perpassem o esporte-espetáculo e suas múltiplas relações com a sociedade, elucidando contradições da transfiguração do esporte na escola com os valores capitalistas — e tudo isso sem se distanciar de princípios técnicos.

De maneira geral, os autores dos textos analisados, inclusive Oliveira e Porpino (2010), defendem o ensino do movimento de uma forma contextualizada no tempo e espaço da comunidade em que os estudantes estão inseridos, portanto deve existir sentido/significado para os alunos no conteúdo trabalhado. É necessário problematizar para que o estudante se torne um indivíduo crítico, nas várias instâncias sociais e, também, em relação aos próprios contextos referentes ao esporte.

O texto de Viana (2020) nos alerta para um ponto importante: a ressignificação do esporte e da cultura corporal tem de partir do professor e da sua prática pedagógica. Por vezes acabamos nos acomodando dentro da rotina escolar e das práticas pedagógicas já consolidadas em nossa experiência.

Nessa direção, há a necessidade de:

Olhar a escola e a nossa prática pedagógica “por cima” e fazer uma reflexão sobre ela, isso possibilitou enxergar que estava abandonando outros temas da cultura corporal, dentre eles a ginástica. Pensar sobre a Ginástica no contexto da Educação Física escolar era, pois, um desafio frente ao domínio que o esporte possui enquanto conteúdo dominante desta disciplina na escola.

[...] Ao refletir sobre nossa prática, percebemos que era necessário romper com a lógica de aulas com conteúdos hegemônicos da cultura corporal, restringidos pelos esportes e também repensar a ginástica para compreendê-la como conteúdo a ser trabalhado na Educação Física escolar, não apenas no viés da técnica, mas

valorizando aspectos relevantes como a autonomia, a criticidade e a criatividade do educando (VIANA, 2020, p. 3-4).

Apesar do desafio posto a esse grupo de professores, a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica lhes oportunizou trabalhar ao longo de um bimestre inteiro, por cinco anos seguidos, com a temática da ginástica, tendo sido possível constatar aprendizagens significativas por parte dos alunos (VIANA, 2020).

Retomando aos objetivos iniciais, foi possível perceber que a ginástica na escola construiu um caminho possível em que o aluno se compreende como sujeito histórico e percebe a historicidade das práticas corporais quando foram proporcionados momentos em que puderam se relacionar intensamente uns com os outros ao apreender um conhecimento e compreender sua história, quando puderam refletir sobre o conhecimento e uma transformação da realidade, quando modificou o conhecimento apreendido expressando-se de outros modos (VIANA, 2020, p. 12-13).

Alves (2006) nos traz um outro relato de experiência significativo. Sob a perspectiva crítica, a autora/atora da experiência fez uso da dança como conteúdo, para problematizar situações e promover reflexões acerca da relação entre dança e cultura brasileira. A dança é uma cultura corporal historicamente produzida pela humanidade, intimamente ligada à cultura e à história do Brasil. É um conteúdo de relevância social, uma vez que, com a dança, podemos refletir sobre as nossas condições na sociedade, no bairro, na escola. É necessário conhecer e respeitar as diferentes culturas do nosso país, olhar para as nossas danças populares como formas de resistência e de expressão frente à repressão vivida cotidianamente. O conteúdo dança também é propício para suscitar a discussão de gêneros, visto que nas aulas se observam discursos do tipo “homem não dança”, de modo que é necessário desmistificar algumas ideias culturais inculcadas na racionalidade dos estudantes.

Queríamos tornar possível que cada estudante construísse sua própria identidade, mas não deixasse de se enxergar dentro do contexto da vida em sociedade; vendo também a dança e a si mesmos como partes de uma história de luta, dificuldades, resistência junto à possibilidade de construção de outras relações mais humanas que auxiliem no processo de transformação da nossa sociedade (ALVES, 2006, p. 134).

Algo que nos chamou atenção dentro dos relatos de experiência foi a exploração maciça de conteúdos menos difundidos na área, como a luta, a ginástica e a dança. Acreditamos que tenha sido uma maneira de o docente se desvencilhar da ideia do esportivismo comumente praticado nas aulas, assim como expandir os horizontes dos leitores quanto a conteúdos a serem abordados nas aulas de EFE. Percebemos a intenção de não negar aos alunos o acesso a alguns conhecimentos do acervo da cultura corporal, bem como de evitar cair no reducionismo do esportes mais divulgados no Brasil.

Porém, nem todas as experiências foram positivas do ponto de vista da satisfação dos praticantes. Encontramos um relato de experiência de prática pedagógica perspectivada pela pedagogia crítico-superadora que se mostrou insatisfatória para os alunos. Mello *et al.* (2011) nos apresentam a voz dos praticantes de atividades físicas e esportes do Projeto Esporte Cidadão, desenvolvido em parceria pela Secretaria de Educação de Vila Velha/ES e pelo curso de EF de um centro universitário da cidade.

Inicialmente o projeto fora concebido sob a perspectiva crítico-superadora, mas mudou os rumos de suas ações em reação ao movimento de saída dos seus participantes. Com base na análise de matrículas dos alunos, percebeu-se que, durante três anos, a taxa de abandono do projeto (de um ano para o outro) era de 90%, o que explicitou a necessidade de escutar os alunos e suas motivações para a não permanência. Os autores relatam que a proposta inicial do projeto, promover a leitura da realidade, estava em descompasso com os anseios dos estudantes e, além disso, tal objetivo não se manifestou como saber adquirido pelos participantes. A argumentação dos praticantes tinha como base que eles não procuravam o projeto pensando no mundo do trabalho ou em uma formação crítica, e sim na prática de atividade física e em experiências competitivas e, conseqüentemente, nas sensações que elas causam no indivíduo (MELLO *et al.*, 2011).

Os coordenadores chegaram à conclusão de que o projeto tinha deixado de contemplar aspectos extremamente relevantes para os praticantes, como o estado anímico que o esporte proporciona aos seus praticantes, incluindo a diversão, a excitação e o desafio. Segundo eles, a técnica e os fundamentos foram subestimados, esquecendo que é por meio destes que características anímicas

afloram. A técnica e os fundamentos foram deixados de lado sob a argumentação de que contribuiriam para a exclusão, ao selecionarem os mais talentosos (MELLO *et al.*, 2011).

Diante desse contexto, de conflito entre os objetivos do projeto e o dos participantes, é importante destacar que o movimento de saída e voz dos participantes iniciou um processo de reformulação da proposta inicial do PEC. A abordagem crítica realizada nos anos iniciais do projeto, que considerava o treinamento e as competições esportivas como elemento de exclusão dos menos aptos e habilidosos, colidia com a relação que os participantes estabeleceram com os diferentes tipos de esporte. Parte apreciável da evasão entre os jovens ocorria em decorrência da proposta pedagógica adotada pelo projeto. Constatamos que o aprender possuía significados distintos para os agentes e para os participantes do projeto. Quando indagados sobre os motivos da saída, 30% alegaram desânimo, desinteresse, aulas monótonas e a falta de competitividade. Embora 70% dos evadidos tenham citado outros motivos, como estudo, trabalho e questões pessoais, para justificar a saída do projeto, temos a hipótese de que parcela significativa desses sujeitos utilizam estratégias discursivas, pautadas em questões moralmente inquestionáveis (MELLO *et al.*, 2011, p. 187-188).

O baixo índice de retenção de alunos e a alta rotatividade dos participantes foram decisivos para uma mudança metodológica no projeto. Foi necessário avançar para fazer valerem os desejos dos participantes. Houve uma gradativa mudança quanto à abertura para treinamentos e participação em competições esportivas, o que resultou em uma retenção de 10% a mais de alunos do que nos anos anteriores (MELLO *et al.*, 2011).

Após a leitura integral da publicação, duas reflexões nos vieram à mente quanto à prática pedagógica exposta. A primeira é referente à quase abolição da técnica, dos fundamentos e da forma competitiva, conforme proposta inicial do projeto, em virtude de uma leitura da realidade. Será que não houve uma apropriação equivocada da pedagogia crítico-superadora? O projeto pode ter caído, no início, em um reducionismo já discutido por alguns autores, sem considerar que as concepções críticas não vêm para negar a técnica, uma vez que esta é fundamental para a prática esportiva. Outro ponto a ser levantado é o espaço no qual se deu o projeto, um espaço extraescolar. Os praticantes que buscam esse

espaço têm anseios diferentes sobre as atividades que acontecem ali, então talvez a pedagogia crítico-superadora não seja a mais aconselhada para esses ambientes.

Os diversos relatos de experiência exitosa aqui apresentados, fruto do material compilado, mostram a viabilidade dessa concepção. No entanto, temos a compreensão de que a pedagogia crítico-superadora não é hegemônica dentro das escolas. Mesmo com um bom aporte teórico e anos de discussão acerca das propostas críticas, existe uma dificuldade de afirmação destas no cenário escolar. Iora e Souza (2015) buscam entender quais elementos dificultam a efetivação dessas concepções de maneira mais concreta dentro das escolas, tendo em vista que elas geram debates significativos há mais de duas décadas.

Para que ocorra tal efetivação de maneira concreta e ampla das concepções críticas no cenário escolar, é necessário, por parte dos professores, o estudo de maneira aprofundada sobre essas propostas, para entenderem que as mudanças vão além das aulas, relacionando-se com uma proposta de mudança de sociedade. São necessárias condições dignas para uma boa formação inicial e continuada, caso contrário, os limites se tornam quase insuperáveis (IORA; SOUZA, 2015). Essas concepções encontram dificuldades para se institucionalizarem, também, pelo atual contexto político e econômico, avesso às bases teóricas em que a concepção crítico-superadora e a emancipatória se estabelecem. Porém, é imprescindível buscar, mediante ações concretas, que as teorias críticas não passem a ser consideradas apenas teorizações ou coisas do passado nem caiam no esquecimento.

Em um estudo de caso, Tenório *et al.* (2017) buscaram verificar, no contexto específico de Camaragibe (PE), o nível de apreensão dos professores acerca da proposta curricular do município, subsidiada pela pedagogia crítico-superadora. Com base na análise das entrevistas de dez professores, constatou-se um movimento peculiar desses docentes acerca do conhecimento e da aplicabilidade dessa prática pedagógica. Observaram-se discordâncias e principalmente desconhecimento por parte desses sujeitos com relação a pontos da proposta, especialmente pela falta de estudos aprofundados da concepção pedagógica proposta e de suas implicações.

É perceptível uma lacuna entre tal proposta e a prática pedagógica dos professores. Para uma efetivação real dessa orientação pedagógica, é fundamental

discutir a proposta curricular junto aos professores, a fim de que possam se apropriar dos seus fundamentos, analisando-os e avaliando-os criticamente, de modo que possam concordar e/ou discordar, apontando os aspectos que contribuem qualitativamente (TENÓRIO *et al.*, 2017).

Sayão e Muniz (2004), em seu texto, ao articularem a ação de planejamento pedagógico com a EFE e a pedagogia crítico-superadora, lembram-nos que, para Libâneo (1994), o planejamento é um processo que busca associar o trabalho da escola com a realidade social e tudo que acontece no interior da escola tem significados políticos, econômicos e culturais. Caso não intervenhamos para uma transformação de acordo com nossas concepções de sociedade, estaremos apenas mantendo e reproduzindo a estrutura social existente, repleta de desigualdades. Por isso, é indispensável que cada professor tenha em mente o projeto de sociedade que pretende para si e os outros.

Cabe agora definir o nosso caminho por dentro da Educação Física na busca da construção de uma nova sociedade e de um novo tipo de homem. Sabemos que este deve ser forjado no cotidiano das relações interpessoais, sendo assim, não podemos perder de vista que o trabalho na escola deve passar, entre outras possibilidades, pelo interior de cada disciplina.

Nesse sentido, entendemos que o paradigma da Aptidão Física, bastante presente nas nossas escolas, está diretamente ligado a uma visão de mundo que corrobora com a desigualdade, com o individualismo e com a exacerbação da competição, características da sociedade e do homem capitalista que queremos transformar (SAYÃO; MUNIZ, 2004, p. 193).

Para tanto, é necessária também uma coerência entre proposta curricular, planejamento e políticas formativas. Sem um processo nesse sentido, é bem possível que as propostas inseridas no currículo fiquem apenas no âmbito da teorização, sem ganhar materialidade (TENÓRIO *et al.*, 2017). Por essa razão, fica claro o destaque que o texto de Iora e Souza (2015) dá para o processo formativo inicial e continuado, numa perspectiva de afirmação das concepções críticas, pois, sem ele, torna-se inviável a consolidação dessas teorias dentro das escolas de forma hegemônica.

Alguns trabalhos trazidos nesta pesquisa para a análise dão ênfase à necessidade de os professores da EFE entenderem as implicações da proposta crítico-superadora, seu ideal maior e seu projeto de sociedade. Isso só irá se viabilizar por meio de momentos de estudos e espaços formativos, sem os quais se torna inviável a consolidação dessa concepção na escola. Caso tais momentos e espaços não ocorram, continuaremos tendo alguns bons exemplos (pontuais) de experiências com a prática pedagógica pautada pela concepção crítico-superadora, mas não será uma prática predominante no âmbito escolar, deixando apenas resquícios de esperança.

4.2.2 A incidência da pedagogia crítico-superadora nos anais do CONBRACE (GTT escola): uma análise qualitativa

A fim de familiarizar o leitor com os trabalhos analisados, apresentaremos a seguir um quadro com as informações de cada publicação lida e analisada: autor(es), título, ano de publicação e categoria).

Quadro 2 – Trabalhos dos anais do CONBRACE (GTT escola) analisados sob uma perspectiva qualitativa

Trabalhos analisados dos anais do CONBRACE concernentes à categoria fundamentação			
Autor (es)	Título	Ano	Categoria
Ana Luiza Borges de Macedo; Wilson Aparecido da Mata	Abordagem crítico-superadora e pedagogia histórico-crítica: relações didáticas	2019	Fundamentação
Gabriel Pessi Da Rolt <i>et al.</i>	Educação Física crítico-superadora e Paulo Freire: um diálogo possível	2019	Fundamentação
Trabalhos analisados dos anais do CONBRACE concernentes a categoria diagnóstico			
Anegleyce Teodoro Rodrigues; Jean Divino de Jesus	Publicações da pedagogia histórico-crítica e da pedagogia crítico-superadora nos anos de 2000 a 2016 no cenário da Educação Física escolar brasileira	2017	Diagnóstico
Trabalhos analisados dos anais do CONBRACE concernentes a categoria intervenção			
Natacha Barbara de Souza Neto <i>et al.</i>	O PIBID e a teoria crítico-superadora: caminho para uma formação de qualidade	2013	Intervenção
Joelma de Oliveira Albuquerque; Irialdo Deodato Silva; Deysianne França Matos Silva	A ginástica em escolas do agreste alagoano na perspectiva crítico-superadora: possibilidades para o enfrentamento do esvaziamento dos conteúdos clássicos da cultura corporal	2013	Intevenção
Uildeli Nascimento	Trabalhando com a	2013	Intervenção

Santos; Jucilandia Soares Farias; Uilliam das Neves Andrade	metodologia crítico-superadora no colégio estadual Dona Amélia Amado		
Iago Victor Gomes Lourenço; Luana Marília Pereira de Lima; Gleison Gomes de Morais	Um trabalho com a pedagogia de ensino crítico-superadora em uma escola de ciclos através do PIBID	2015	Intervenção
Gustavo de Mello Garcez; Mateus Camargo Pereira	O circo da escola: uma proposta crítico-superadora	2015	Intervenção
Ricardo Oliveira da Silva; Valquiria Mendes dos Santos	A temática atletismo nas aulas de Educação Física escolar: uma análise a partir da abordagem crítico-superadora	2017	Intervenção
Thiago Mendonça de São José <i>et al.</i>	Práticas corporais de aventura na Educação Física escolar: proposta de metodologia de ensino a partir da práxis crítico- superadora	2017	Intervenção
Priscilla Mota Damasceno <i>et al.</i>	A perspectiva crítico- superadora nas atividades do PIBID de Educação Física da UFPB: um relato de experiência	2019	Intervenção
Carleane Ribeiro da Silva <i>et al.</i>	Malabares: uma experiência crítico-superadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Educação física no agreste alagoano	2019	Intervenção

Fonte: elaboração própria

Para analisarmos as publicações dos anais do CONBRACE (GTT escola), utilizaremos a mesma chave de leitura empregada para a análise das publicações

nos periódicos nacionais. Relembramos que essa chave de leitura nos leva a quatro quesitos: a) principais orientações teóricas/autores; b) metodologia dos trabalhos; c) principais problematizações; d) principais perspectivas, resultados e apontamentos.

Como o enfoque do material compilado nos periódicos nacionais e nos anais do CONBRACE é o mesmo — a pedagogia crítico-superadora — , as principais bases teóricas que se estabelecem nos anais também são as mesmas já citadas anteriormente: psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, não havendo necessidade de redizer.

4.2.2.1 A produção no CONBRACE (GTT escola) relacionada à categoria fundamentação na pedagogia crítico-superadora

No tocante à metodologia dos trabalhos, apresenta-se nas duas pesquisas dessa categoria a revisão bibliográfica. O primeiro trabalho busca fundamentar a pedagogia crítico-superadora com base no referencial teórico da pedagogia histórico-crítica, e o segundo o faz com base nos pensamentos de Paulo Freire.

O trabalho de Macedo e Mata (2019) busca analisar as relações didáticas existentes entre a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia crítico-superadora. Os autores apontam os cinco passos propostos por Gasparin (2003) — prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final —, que são a base da didática da pedagogia histórico-crítica e os correlacionam com propostas metodológicas da pedagogia crítico-superadora.

O primeiro ponto de encontro entre a Abordagem Crítico-Superadora e a Pedagogia Histórico-Crítica para transmissão de conhecimento é conhecer a prática social dos estudantes, ou seja, em qual contexto aquele estudante está inserido, os lugares que frequenta, a ideologia em que acredita. Esse ponto é necessário para entender por que aquele estudante pensa de determinada forma e saber quais os problemas que ele enfrenta e deseja encontrar solução. Através dessas informações o professor pode relacionar o conteúdo com os problemas cotidianos e incentivá-los a querer aprender sobre determinado assunto.

[...] Ainda na perspectiva didática, o Coletivo de Autores (2012) defende que a percepção do estudante deve ser orientada a um conteúdo que apresente nele uma necessidade de resolução de um problema nele implícito. Essa visão defendida pela Abordagem Crítico-Superadora encaixa na fase de problematização do método

de Gasparin (2003), onde os estudantes problematizam o conteúdo, e na fase de instrumentalização, quando eles apreendem o suporte teórico necessário para resolução do problema. Outro aspecto importante de ser observado entre essas concepções é que de acordo com o Coletivo de Autores:

[...] isso implica o trato articulado do conhecimento, de forma a possibilitar uma nova lógica de pensar do aluno, na elaboração de uma síntese que lhe permita a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade acerca da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 108).

Essa visão da Abordagem Crítico-Superadora encontra suporte no quarto passo do método de Gasparin (2003), onde os estudantes fazem uma síntese de tudo que aprenderam durante o processo de aprendizagem e adquirem uma nova lógica, uma nova forma de pensar e ver o mundo (MACEDO; MATA, 2019, p. 3-4).

A pedagogia histórico-crítica constitui uma contribuição essencial para a pedagogia crítico-superadora, até porque as duas comungam da mesma visão de mundo e têm sua epistemologia baseada no mesmo aporte teórico, o materialismo histórico-dialético de Marx.

Para Macedo e Mata (2019), o texto do coletivo de autores (1992) aponta apenas indicações de uma prática metodológica, portanto os passos propostos por Gasparin (2003) podem e devem ser uma contribuição de materialização metodológica para a concepção crítico-superadora, fornecendo uma maior materialidade de ações didáticas.

Acreditamos que o que está registrado no texto do coletivo de autores (1992), por si só, já consegue materializar uma ação pedagógica, porém é notório que as contribuições de Gasparin agregam possibilidades para que ações pedagógicas se efetivem nas aulas de EF.

A pesquisa de Rolt *et al.* (2019) busca estabelecer diálogo entre a pedagogia crítico-superadora e o autor/professor Paulo Freire. Não poderia ser mais oportuno citá-lo em nosso trabalho, tendo em vista que, em 2021, seria celebrado o seu centenário, fato que motivou diversas instituições a prestarem homenagens a Paulo Freire pela suas contribuições à educação brasileira e do mundo.

Retomando nossa atenção à pesquisa de Rolt *et al.* (2019), os autores destacam que, entre a pedagogia crítico-superadora e Paulo Freire, além da vontade em comum de superar a educação tradicional, há também convergência entre dois

princípios desses pensamentos: o princípio da curiosidade epistemológica, referido por Freire (2017), e o princípio de trato metodológico do conhecimento de confronto e contraposição de saberes, proposto pelo coletivo de autores (1992).

O princípio proposto por Freire sustenta que o conhecimento do senso comum dialoga com o conhecimento sistematizado e, com isso, possibilita ao estudante reflexões críticas e consciência de sua libertação. Em paralelo, o coletivo de autores advoga que o confronto entre o senso comum e o conhecimento científico é fundamental para a reflexão pedagógica (ROLT *et al.*, 2019). É uma correlação interessante, pois o trabalho de Freire não aparece de maneira explícita como fundamentação teórica para a proposta do coletivo de autores, apesar de conseguirmos constatar alinhamentos de pensamentos entre ambos.

Rolt *et al.* (2019) nos indicam que há necessidade de explorar mais as relações entre os pensamentos de Paulo Freire e a EF, e ainda são escassos estudos que realizem correlações entre a educação de Paulo Freire e a EFE crítico-superadora.

4.2.2.2 A produção no CONBRACE (GTT escola) relacionada à categoria diagnóstico na pedagogia crítico-superadora

Nesta categoria, encontramos apenas um trabalho, que utiliza como metodologia de estudo a revisão bibliográfica. O trabalho se propõe identificar e analisar a produção do conhecimento acerca da teoria histórico-crítica e crítico-superadora em cinco revistas nacionais (*RBCE, Movimento, Motrivivência, Pensar a prática* e *Cadernos de formação*). O levantamento cobre o período entre 2000 e 2016 (RODRIGUES; JESUS, 2017).

Por coincidência (ou não), como resultado da busca que fizemos, esse foi o trabalho que mais se assemelhou à segunda parte de nossa pesquisa, o que nos possibilitou fazer comparações e considerações embasadas nos achados. Infelizmente é um trabalho de resumo simples com poucas informações, e não encontramos o trabalho em sua totalidade — talvez por não ter sido publicado.

De um total de 717 trabalhos encontrados que versam sobre a EFE, os autores chegaram a 25 trabalhos que fazem referência, de maneira explícita e

implícita²⁹, à pedagogia crítico-superadora, ou seja, 3,24% da totalidade dos trabalhos encontrados referenciam tal concepção pedagógica. O número para achados da pedagogia histórico-crítica é ainda menor, cerca de 1,4% tematiza tal proposta. Os números encontrados pelo trabalho de Rodrigues e Jesus (2017) se assemelham aos nossos achados — a diferença decorre do método de pesquisa, das revistas compiladas e da janela temporal. Tal pesquisa corrobora a nossa inferência e chega à mesma conclusão de que existe uma tímida expressão de publicações dessas concepções pedagógicas na área acadêmica se comparada ao conjunto de periódicos investigados.

4.2.2.3 A produção no CONBRACE (GTT escola) relacionada à categoria intervenção na pedagogia crítico-superadora

Quanto à metodologia de estudos, quase todos os trabalhos são frutos de relatos de experiência advindos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID ou de momentos de estágio dos alunos das diversas universidades públicas do país nas escolas. Trata-se de trabalhos do tipo resumo simples e resumo expandido. Acreditamos que o fato de os anais de congresso exigirem trabalhos com menor nível de complexidade atenda melhor aos alunos de graduação que estão iniciando suas trajetórias científicas.

Nós nos deparamos com duas principais problematizações: o trato pedagógico de conteúdos da cultura corporal com a concepção crítico-superadora — assim como encontramos, em relação à mesma categoria, entre as publicações nos periódicos nacionais — e o nível de relevância de experiências docentes na graduação.

No que diz respeito às perspectivas, aos resultados e aos apontamentos, verifica-se que o trato com a pedagogia crítico-superadora promoveu para os graduandos experiências satisfatórias. Tal pedagogia proporciona ao seus adeptos a possibilidade de construção de uma EFE inovadora e contributiva para o desenvolvimento sócio-psico-corporal dos alunos na escola. Caso contrário,

²⁹ Os autores não especificam o critério adotado para classificar o que seja uma referência explícita ou implícita.

ficaremos num reducionismo esportivista (ou qualquer outro que seja) que distorce o real papel da EF como componente curricular na escola (SOUZA NETO *et al.*, 2013). Tal papel tem como principal premissa a socialização do conhecimento acerca da cultura corporal, historicamente acumulado pelos homens.

Trouxemos alguns trechos de relatos dos autores das pesquisas analisadas, referentes ao sentimento de satisfação em relação aos objetivos alcançados quanto ao trato pedagógico dos conteúdos propostos em suas experiências:

Acreditamos que a prática do PIBID, baseada na Teoria Crítico-Superadora, não só influenciará na construção para uma formação qualitativa dos discentes, como também contribuirá para uma intervenção diferenciada na realidade social das escolas, ampliando as perspectivas de atuação, de forma coerente com os anseios do coletivo, para a Educação Física Escolar (SOUZA NETO *et al.*, 2013, p. 3).

A possibilidade de que o conhecimento da ginástica seja ensinado na escola alinhado às premissas de uma teoria crítica da educação e da educação física, coloca o trabalho do professor no terreno da realidade concreta, fugindo das explicações hegemônicas e cotidianas. Permitiu aos professores, a partir das condições dadas (precárias), proporcionar a melhor educação possível, que responda as necessidades de formação humana e esteja sintonizada com a superação destas mesmas condições, mantidas pela apropriação privada dos bens produzidos pela humanidade no modo de produção capitalista. Apoiados nesta metodologia, os professores superaram entraves no que diz respeito ao domínio do conhecimento e do seu ensino na escola, assim como superaram o conhecimento apenas das formas sociais hegemônicas do conhecimento da ginástica (alto rendimento e saúde), identificando possibilidades concretas de ensino no âmbito escolar, que se constitui como a única chance que a maioria das pessoas tem de acessar este conhecimento, e que, portanto, deve garanti-lo (ALBUQUERQUE; SILVA; SILVA, 2013, p. 2).

Este trabalho de campo cumpriu seu objetivo em realizar a prática da tendência pedagógica crítico-superadora em um espaço escolar da rede municipal de Goiânia, e obteve resposta bastante satisfatória (positiva) no que se refere na efetivação desta prática (LOURENÇO; LIMA; MORAIS, 2015, p. 3).

Todas as publicações dessa categoria apontaram experiências satisfatórias acerca do trato pedagógico da pedagogia crítico-superadora. Os trabalhos não mostraram intenção de apontar limites, contradições ou uma experiência

malsucedida, talvez em razão do pequeno espaço destinado a destrinchar tal experiência.

Sabemos que experiências positivas que têm como aporte a pedagogia crítico-superadora, com trabalhos de curto ou longo prazo, acontecem em todos os cantos do país. Esse tipo de experiência está no campo da realidade concreta, porém ainda não é o suficiente para colocar essa concepção no patamar de protagonismo para o qual ela foi proposta.

Um ponto que merece destaque — assim como na publicação dos trabalhos nos periódicos nacionais — é a escolha dos conteúdos trabalhados nos relatos de experiência. Novamente, a escolha foi por conteúdos menos difundidos na EFE, como as atividades circenses, as práticas corporais de aventura, a ginástica, as lutas e o atletismo. Ainda que não haja uma garantia, isso pode ser um indicativo de que o leque de conteúdos ministrados pelos professores de EF está aumentando de maneira significativa, deixando para trás o famoso “quarteto fantástico” do esporte (futebol, voleibol, basquetebol e handebol).

Quanto ao PIBID e ao estágio supervisionado, já tínhamos a mesma sensação que os relatos de experiência reforçaram: são boas possibilidades como porta de entrada para os graduandos nas escolas. Qualificam a formação inicial e possibilitam experiências reais em sala de aula, proporcionando um diálogo entre universidade e escola.

O PIBID tem como característica forte e primária fazer acontecer a relação Escola-Universidade, tendo sempre como frente a concepção de formação de professores. O projeto objetiva trabalhar em cima da ideia de que estes dois ambientes não podem (nem devem) caminhar de maneira dissociada, onde a escola se caracteriza como um importante campo para o desenvolvimento do exercício realizado no ambiente universitário (LOURENÇO; LIMA; MORAIS, 2015, p. 1).

Entendendo o estágio supervisionado como uma importante experiência na formação inicial em que é visada a aproximação com os aspectos ligados à docência, ressaltamos que o mesmo nos proporcionou novas experiências, visto que sentimos a necessidade de uma postura mais proativa e criativa para sanar situações-problemas que surgiram no decorrer das aulas [...] (SILVA; SANTOS, 2017, p. 1548).

O PIBID possibilitou experiências concretas com o trabalho docente, alterações da prática pedagógica e da disciplina EF. Diante dos desafios constatamos a importância do trato com o conteúdo

malabares, propiciando aos alunos um conhecimento milenar produzido e sistematizado pela humanidade, contribuindo também à formação do licenciando e ao desenvolvimento de novas possibilidades de ensino (SILVA *et al.*, 2019, p. 2).

Acima temos trechos de alguns relatos de experiência que ilustram a relação da tríade universidade-graduando-escola por meio dessas ações. Certamente, tanto o PIBID quanto as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório têm lacunas a serem preenchidas e melhorias a serem feitas, mas entendemos que o caminho é qualificar e abranger esses espaços, tendo em vista que, mesmo com falhas, eles dão um retorno significativo para a comunidade escolar e acadêmica.

Com a análise dos trabalhos publicados nos periódicos e também daqueles encontrados nos anais das últimas edições do CONBRACE (GTT escola), percebemos um empenho em problematizar uma temática dominante, que é o trato pedagógico do esporte e/ou das manifestações da cultura corporal na escola. Uma segunda temática que ganha corpo — principalmente nos anais e, de forma adjacente, nos periódicos — é a inserção do aluno de graduação na escola por meio de uma prática pedagógica crítica, no caso a crítico-superadora. Além dessas duas principais problematizações, notamos uma grande pluralidade e pulverização das problemáticas abordadas, o que dificulta a identificação de mais eixos articuladores de tematizações dentro da escola. O lado positivo é que todos os trabalhos advogam em defesa de uma prática pedagógica que proporcione uma reflexão crítica aos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso trabalho propõe-se a descrever o que foi o MREF e busca debater a sua materialização (ou não) dentro da EFE. Para chegarmos até o MREF, em uma linha temporal, foi necessário, em nosso texto, realizar uma breve explanação do contexto histórico que levou à eclosão desse movimento.

Desde sua inserção no Brasil, a EF sofreu com influências externas das instituições médicas e militares, tendo sido conduzida sob uma perspectiva biológica e apolítica para direcionar seus rumos. Assim sendo, a EF obteve como característica o serviço para o ideário dominante, carregando consigo um caráter utilitarista.

Nas décadas de 1980 e 1990, com o enfraquecimento do governo militar, a EFE viveu momentos de provocações e reflexões, tentando entender e legitimar seu papel dentro da sociedade e das escolas brasileiras. Num primeiro instante, tivemos o momento de denúncia, que apontava para onde a EFE não deveria caminhar. Em um segundo momento, houve o anúncio de novas propostas pedagógicas. Sendo assim, na área da EFE, coexistem algumas concepções pedagógicas, das quais a maioria busca romper com o paradigma da aptidão física, entre elas a crítico-superadora, que aparece em destaque na nossa pesquisa.

Após entendermos o que foi o MREF, as problematizações que suscitamos foram: o MREF de fato renovou as práticas pedagógicas da EFE? O paradigma da aptidão física foi rompido por esse movimento? Tal movimento alcançou seus objetivos?

O que fica claro é que existe um hiato entre as discussões que ocorreram no ambiente acadêmico e a prática pedagógica nas escolas. Isso se dá por aspectos macro³⁰ e microssociais³¹ (HUNGARO, 2013). Não significa que o MREF não tenha tido reflexos nas práticas pedagógicas de alguns professores nem que o debate do MREF tenha sido única e exclusivamente teórico, sem efeitos práticos. O MREF não deixou terras arrasadas, mas também não alcançou os seus objetivos de forma integral, o que houve foi uma incipiente ruptura com paradigmas anteriores.

³⁰ Aspectos políticos, econômicos e históricos, como a ascensão do neoliberalismo e o enfraquecimento dos pensamentos baseados na teoria social.

³¹ Por exemplo, a (má) formação inicial e continuada dos professores de EF.

Um claro avanço nessa intenção de ruptura é a adoção, pela EF, das ciências sociais como seu campo teórico. Isso se expressa no espaço que o componente curricular da EF obteve na área de linguagens, que corrobora a constatação de que o movimento é uma forma de comunicação e expressão histórico-cultural.

O que percebemos é que as práticas pedagógicas advindas de uma perspectiva crítica e/ou histórico-social não se tornaram hegemônicas na escola, apesar de estarem espalhadas nos quatro cantos do Brasil³².

O MREF e as concepções pedagógicas advindas desse movimento na busca por sua legitimação causaram na área calorosos debates acadêmicos. Dada a relevância desses debates, a indagação que nos orientou no direcionamento da nossa pesquisa foi: qual o estado da arte acerca da pedagogia crítico-superadora³³ em ambientes acadêmicos? Partimos da percepção de que essa concepção pedagógica é relevante dentro do MREF e, para alguns, a proposta mais concreta para uma mudança efetiva de paradigmas na área.

Para encontrarmos essa resposta, recorremos a três periódicos nacionais³⁴ e aos anais das sete últimas edições do CONBRACE (GTT escola). A fim de compreender o impacto quantitativo e qualitativo da pedagogia crítico-superadora no meio acadêmico, mapeamos a produção do conhecimento acerca do espaço destinado à EFE e à concepção crítico-superadora nesses veículos de comunicação e conhecimento.

A nossa primeira análise nos levou a descobrir o espaço da área escolar nesses periódicos. Segundo nossos dados compilados, temos um percentual de 20,59% de publicações voltadas para a relação entre a EF e o ambiente escolar. Embora seja um número expressivo, acreditamos não ser condizente com a representatividade que essa (sub)área tem dentro da EF, tendo em vista a parcela de ocupação profissional dessa (sub)área no campo da EF.

Notamos que a pedagogia crítico-superadora tem um pequeno espaço dentro das publicações voltadas para a área escolar: apenas 3,81% do total de publicações da área escolar trazem a concepção crítico-superadora como destaque. O mesmo

³² Os relatos de experiência compilados neste trabalho comprovam tal afirmação.

³³ Uma das concepções mais conhecidas advindas do MREF e, para nós, a mais indicada como prática pedagógica aos professores nos tempos atuais.

³⁴ Revistas *Pensar a prática*, *Movimento* e *Motrivivência*, apontadas por Bracht *et al.* (2012) como as revistas que mais publicam conteúdos acerca da EFE.

se repete nos anais dos últimos CONBRACE (GTT escola). Dos 1.190 trabalhos apresentados nesse recorte temporal, apenas 12 tematizam a concepção crítico-superadora com maior destaque, isto é, menos de 1% do total de trabalhos reunidos.

Esses números traduzem a pequena influência que essa concepção pedagógica tem nos meios de comunicação (e de conhecimento) acadêmicos atualmente. São números extremamente tímidos para uma proposta pedagógica que se pretende protagonista no cenário da EFE. Verificamos que cerca de metade das publicações dos periódicos nacionais ocorreu na última década, e mais da metade dos trabalhos publicados nos anais do CONBRACE (GTT escola) ocorreu nos últimos cinco anos, o que nos dá uma dose de esperança, podendo indicar o ensejo de resgate dessa proposta pedagógica.

Quanto ao aspecto qualitativo, utilizamos o texto de Bracht *et al.* (2012) como inspiração para classificar os textos. A classificação busca dividir os trabalhos quanto à sua abordagem, de forma que são classificados em fundamentação, diagnóstico e intervenção. Bracht *et al.* (2012) utilizam uma chave de leitura que nos leva a quatro pontos fundamentais a serem analisados: a) orientações teóricas; b) metodologia dos trabalhos; c) principais problematizações; e d) resultados e apontamentos.

Em relação às orientações teóricas, todos os textos giram em torno de denominadores comuns. Para todos eles, temos como aportes teóricos principais a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1991) e a teoria histórico-social (VIGOTSKI, 2007), ambas teorias que subsidiam a pedagogia crítico-superadora.

No que diz respeito à metodologia dos trabalhos dos periódicos nacionais, a grande maioria se encaixa na seção de artigos originais, dentre os quais boa parte são relatos de experiência. Não obstante, encontramos também ensaios e estudos de caso, que apareceram em menor número. Para os anais do CONBRACE, a maioria esmagadora se encaixa nos relatos de experiência, havendo alguns trabalhos de revisões bibliográficas.

No tocante às principais problematizações, constatamos uma pulverização delas, porém observamos um debate mais acentuado acerca das possibilidades de apropriação dos conteúdos da cultura corporal sob uma perspectiva crítica. Para além desse debate, os anais do CONBRACE abordam com veemência as boas

possibilidades de inserção dos alunos de graduação dentro das escolas com o PIBID e as disciplinas de estágio.

Como resultados da nossa pesquisa, obtivemos diversos relatos de experiência, apresentados anteriormente, mostrando possibilidades reais da efetivação de uma proposta pedagógica crítica dentro das escolas. Com este estudo, além da empiria, temos a compreensão de que a pedagogia crítico-superadora não é hegemônica dentro das escolas. Mesmo com um bom aporte teórico e anos de discussão, há uma resistência para a sua consolidação no contexto escolar.

Para que a efetivação de um pensamento crítico-superador na EFE ocorra de forma hegemônica, é necessária sobretudo uma aproximação maior dos professores com as suas bases teóricas. É fundamental a compreensão do propósito maior que essa concepção pedagógica almeja, a sua relação com a proposta de mudança de sociedade. É preciso entender quais os objetivos de um trato pedagógico mais humano e crítico com os conteúdos da cultura corporal. Para tanto, espaços formativos (inicial e continuado) têm de existir e se proliferar, em tempos de contexto político adverso, mantendo-se como resistência, para não sucumbirem. Ações concretas devem ser feitas no âmbito escolar e acadêmico, para que o pensamento crítico não seja considerado coisa do passado nem caia no esquecimento. Só assim haverá possibilidades para uma mudança significativa e duradoura na EFE (IORA; SOUZA, 2015).

Sabemos que os aspectos citados acima estão intimamente relacionados a outros de tamanha importância, como as políticas formativas, as políticas nacionais de educação, os currículos de cada estado, os processos de seleção para os professores das secretarias estaduais e municipais. Por isso, é importante saber como o pensamento crítico se materializa (ou não) nesses locais. Fica a pergunta: a materialização da pedagogia crítico-superadora se dá em outros ambientes formais que não sejam periódicos nacionais ou anais de congresso, como currículos, parâmetros de educação ou concursos?

Souza (2021) aponta que, nas provas dos últimos três processos seletivos para professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, no tocante aos itens específicos de EF, um a cada três itens contempla, de

alguma maneira, as concepções críticas da EFE, refletindo um número expressivo de itens.

Gramorelli (2014), na busca por identificar e analisar o termo “cultura corporal” nos currículos estaduais do Brasil, notou que tal termo está presente em quase todos os textos curriculares estaduais (por diversas vezes, com conotações diferentes). Constatou-se que os discursos oriundos dos PCN (BRASIL, 1997, 1998) e do coletivo de autores (1992) estão presentes na maior parte dos textos oficiais. Porém, notaram-se, em alguns casos, incoerências e contradições quanto às obras referenciadas e à fundamentação no texto, ou mesmo entre referências teóricas no mesmo texto. É de extrema relevância entender o que acontece na área em âmbito nacional, estadual e municipal. Acreditamos que estudos dessa natureza sejam o caminho para desvelar o estado da arte da EFE e nos indicar as fragilidades e possibilidades de fortalecer o pensamento crítico da EFE.

Sabemos que o que está posto nos textos oficiais não é o bastante para atestar uma prática pedagógica dos professores alicerçada no pensamento crítico — ou em qualquer outro. O currículo e outras orientações formais se materializam na prática, na qual as relações sociais são preponderantes, principalmente a formação inicial e continuada dos professores (SOUZA, 2021).

Para que ocorram mudanças efetivas, é necessário reabilitar o pensamento crítico da educação e, fundamentalmente, o da EFE brasileira. Contudo, só reabilitá-los não é o suficiente, é necessário tais pensamentos estarem em papel de destaque nas escolas, nas universidades, nos ambientes acadêmicos e em normativas do governo. Só assim conseguiremos sair do estado de expectativas e esperanças, para um estado de mudanças efetivas.

REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. Educação física escolar: uma proposta a partir da síntese entre duas abordagens. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 29-34, 1999.

ALBUQUERQUE, J. O.; SILVA, I. D.; SILVA, D. F. M. A ginástica em escolas do agreste alagoano na perspectiva crítico-superadora: possibilidades para o enfrentamento do esvaziamento dos conteúdos clássicos da cultura corporal. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: CBCE, 2013. P. 1-3.

ALVES, M. S. Educação Física e formação humana: uma reflexão a partir da prática de ensino e da vivência com a metodologia crítico-superadora. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 26, p. 127-140, 2006.

ARAÚJO, S. M. (coord.). GEPPEF – Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 19, 2002.

BERNARDI, G. B.; FAZENDA JUNIOR, C. A. P. Crítica ao “Escola sem Partido”: um olhar pela perspectiva crítico-superadora da educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 1029-1040, 2018.

BIANCHINI, L. **Movimento renovador na Educação Física e currículo: formação docente e consciência crítica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, V. A educação física no ensino fundamental. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. P. 21-31.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. Ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2014. P. 241-46.

BRACHT, V. *Et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011.

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 (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 11-37, 2012.

BRASIL. Decreto n. 69.450, de 1º de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei

5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF: 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Educação Física. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**: a Educação Física como componente curricular. Campinas: Autores Associados, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. São Paulo: Papyrus Editora, 1988.

CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 14, n. 3, p. 119-125, 1993.

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

CASTELLANI FILHO, L. As concepções de Educação Física no Brasil. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v. 1, n. 2, p. 11-31, 2013.

CASTELLANI FILHO, L. 40 anos de CBCE: de expressão do “Movimento de Renovação Conservadora” à síntese do “Movimento Renovador (progressista)” da Educação Física/Ciências do Esporte. *In*: LARA, L. *Et al.* (org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**. Ijuí: Unijuí, 2019. P. 65-76. (Coleção Educação Física, v. 1, Memória e História do CBCE)

CASTELLANI FILHO, L. Às voltas com o futuro: minhas incursões na Educação Física Escolar. **Poiésis**, Tubarão, v. 14, n. 25, p. 19-51, 2020.

CATUNDA, R.; SARTORI, S. K.; LAURINDO, E. (org.). **Recomendações para a Educação Física escolar**. [S. l.]: CONFEF, 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

CUNHA, N. V. S. *et al.* Abordagem crítico-superadora: conceitos e práticas pedagógicas. *In*: FERREIRA, H. S. (org.). **Abordagens da Educação Física Escolar**: da teoria à prática. Fortaleza: Ed. UECE: Edições INESP, 2019. P. 69-88.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FERREIRA, H. S. (org.). **Abordagens da Educação Física Escolar**: da teoria à prática. Fortaleza: Ed. UECE: Edições INESP, 2019.

FERREIRA, M. G. Crítica a uma proposta de Educação Física direcionada à promoção da saúde a partir do referencial da sociologia do currículo e da pedagogia crítico-superadora. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 20-33, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2.ed, Campinas: Autores Associados, 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista**. Vol. 10. São Paulo: Loyola, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GODOI, M.; GRANDO, B. S.; XAVIER, G. S. Cultura e danças regionais em um projeto pedagógico de uma professora de educação física. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 21, n. 3, 2018.

GOELLNER, S. V. **O método francês e a Educação Física no Brasil**: da caserna à escola. 1992. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento) — Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

GRAMORELLI, L. C. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física**: novas paisagens para um novo tempo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. P. Educação física escolar: uma proposta de promoção de saúde. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina, v. 7, n. 14, p. 16-23, 1993.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HUNGARO, E. M. A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e “mente”**. 25ª tiragem. São Paulo: Papyrus Editora, 2013. p. 135-159.

IORA, J. A.; SOUZA, M. S. Propostas pedagógicas crítico-superadora e crítico-emancipatória: formação em EF através dos projetos de extensão. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 18, n. 1, 2015.

CORDEIRO JUNIOR, O. Em busca da construção de uma proposta teórico-metodológica para o ensino do judô escolar. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 3, p. 97-105, 2000.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

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

LOURENÇO, I. V. G.; LIMA, L. M. P.; MORAIS, G. G. Um trabalho com a pedagogia de ensino crítico-superadora em uma escola de ciclos através do PIBID. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2015, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: CBCE, 2015. p. 1-3.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MACEDO, A. L. B.; MATA, V. A. Abordagem crítico-superadora e pedagogia histórico-crítica: relações didáticas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21., 2019, Natal. **Anais** [...]. Natal: CBCE, 2019. p. 1-5.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARINHO, V. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MARINHO, V. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

MARINHO, V. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. São Paulo: Papyrus Editora, 1994.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, p. 223-239, 2018.

MEDINA, J. P. S. **Educação física cuida do corpo... e “mente”**. São Paulo: Papyrus Editora, 1983.

MELLO, A. S. *et al.* Educação física e esporte: reflexões e ações contemporâneas. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 175-193, 2011.

MUNIZ, N. L. **Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física escolar**: sonho ou realidade. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1996.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida mais ativo. Londrina: Midiograf, 2001.

NEIRA, M. G. Análises dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernos Cenpec | Nova série**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 233-254, 2015.

OLIVEIRA, G. M.; PORPINO, K. O. Ginástica rítmica e educação física escolar: perspectivas críticas em discussão. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 13, n. 2, 2010.

RODRIGUES, A. T.; JESUS, J. D. Publicações da pedagogia histórico-crítica e da pedagogia crítico-superadora nos anos de 2000 a 2016 no cenário da Educação Física escolar Brasileira. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20., 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: CBCE, 2017. p. 1540-1542.

ROLT, G. P. *et al.* Educação Física crítico-superadora e Paulo Freire: um diálogo possível. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21., 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: CBCE, 2019. p. 1-2.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

SAYÃO, M. N.; MUNIZ, N. L. O planejamento na Educação Física Escolar: um possível caminho para a formação do novo homem. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 187-204, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, C. R. *et al.* Malabares: uma experiência crítico-superadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Educação Física no agreste alagoano. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21., 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: CBCE, 2019. p. 1-3.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, 2012.

SILVA, P. Q. **Educação Física escolar e esporte**: balanço bibliográfico pós movimento renovador. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de pós graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SILVA, R. O.; SANTOS, V. M. A temática atletismo nas aulas de Educação Física escolar: uma análise a partir da abordagem crítico-superadora. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20., 2017, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: CBCE, 2017. p. 1548-1550.

SIMÕES, A. S. *et al.* A educação física e o trabalho educativo inclusivo. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 35-48, 2018.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA, B. I. S. S. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: especificidades e relações com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-22, 2019.

SOUZA, R. D. Diálogo entre currículo e processo seletivo para professores de Educação Física da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: uma análise documental. **Com Censo**, Brasília, v. 8, n. 3, p. 198-204, 2021.

SOUZA NETO, N. B. O PIBID e a teoria crítico-superadora: caminhos para uma formação de qualidade. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: CBCE, 2013. p. 1-3.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TENÓRIO, K. M. R. *et al.* Apropriações e produções curriculares de professores de educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1177-1190, 2017.

VIANA, L. S. M. O ensino da ginástica na escola: um relato de experiência com a pedagogia histórico-crítica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-16, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WIGGERS, I. D. *et al.* Um raio-x da produção do conhecimento sobre Educação Física Escolar: análise de periódicos de 2006 a 2012. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 831-845, 2015.