



DIGA-ME COMO ENSINAS QUE TE DIREI QUEM TU ÉS

TELL ME AS TEACHES I WILL TELL YOU WHO YOU ARE

DIGA MI COMO ENSEÑAS QUE TE DIREI QUIEN TU ÉS

TENÓRIO, Jederson Garbin
jederson.21@hotmail.com
Rede de Ensino de Mato Grosso
<https://orcid.org/0000-0002-1482-5762>

RESUMO Este trabalho visa analisar os tipos de práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Física (EF) na contemporaneidade. Na EF escolar, surgiram várias abordagens teóricas a partir da década de 1980, contrapondo-se ao modelo tecnicista, dando a compreender que existem dois modelos de aulas que se fazem presentes no contexto brasileiro, muitas vezes desconsiderando outro(s) *modu(s) operandi* presente(s) no chão da escola. Como metodologia foi realizada revisão de literatura, caracterizando uma discussão eminentemente qualitativa. Consideramos que, embora a EF escolar tenha diversos referenciais teóricos, ainda são recorrentes práticas pedagógicas eminentemente esportivistas, além da existência de aulas sem diretividade, co-existindo no Ensino Básico esses modelos pedagógicos.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Movimento Renovador. Prática Pedagógica.

ABSTRACT This work aims to analyze the types of pedagogical practices developed in Physical Education (PE) in contemporary times. In school EF, several theoretical approaches emerged from the 1980s onwards, opposing the technical model, giving an understanding that there are two models of classes that are present in the Brazilian context, often disregarding other *modu (s)* present on the school floor. As methodology was carried out a literature review, characterizing an eminently qualitative discussion. We consider that, although school EF has several theoretical references, there are still recurrent pedagogical practices eminently sports, besides the existence of classes without directivity, coexisting in Basic Education these pedagogical models.

Keywords: School Physical Education. Renovator Movement. Pedagogical Practice.

RESUMEN Este trabajo busca analizar los tipos de prácticas pedagógicas desarrolladas en la Educación Física (EF) en la contemporaneidad. En la EF escolar, surgieron varios abordajes teóricos a partir de la década de 1980, contraponiéndose al modelo tecnicista, dando a entender que existen dos modelos de clases que se hacen presentes en el contexto brasileño, muchas veces desconsiderando otro (s) *modú (s) operandi* presente (s) en el piso de la escuela. Como metodología se realizó una revisión de literatura, caracterizando una discusión eminentemente cualitativa.

Consideramos que, aunque la EF escolar tiene diversos referenciales teóricos, todavía son recurrentes prácticas pedagógicas eminentemente deportistas, además de la existencia de clases sin directividad, coexistiendo en la Enseñanza Básica esos modelos pedagógicos.

Palabras clave: Educación Física Escolar. Movimiento Renovador. Práctica Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, nos propomos a realizar uma análise acerca da realidade das aulas de Educação Física (EF), baseada em práticas pedagógicas descritas na literatura e delinear características determinantes do “*modo operandis*” existentes no “chão da escola”.

A realização de estudos sobre realidades pedagógicas torna-se relevante no momento atual para desvendar as crenças, os valores, as rotinas e as competências estabelecidas no cotidiano escolar. Para Maldonado e Silva (2016), esses tipos de estudos buscam conhecer as práticas curriculares reais de professores e como, cotidianamente, aprendem os conteúdos a serem explorados.

Embora a EF escolar tenha tido um avanço qualitativo em seus estudos e produções ao longo das últimas décadas, por meio de um movimento denominado de Renovador¹ da década de 1980, faz-se necessário compreender se as proposições pedagógicas têm se materializado nas aulas, ou se estão presentes no cotidiano escolar metodologias que se configuram entre o “ainda não e o não mais”².

Na EF, dado as peculiaridades da área (vínculo com a prática), o quadro se agrava, pois se de um lado carregamos pré-conceitos em relação ao tecnicismo instrumental das metodologias e didáticas, por outro nos seduzimos facilmente pelas teorizações metafísicas que, tal como a “Pomba de Kant”, imaginam que maior sucesso teriam voando no vácuo (em total desprezo pelo universo da *práxis*) (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007, p. 28).

¹A partir do final da década de 1970, o modelo tradicional de aulas começou a sofrer críticas de um movimento denominado Renovador. Esse movimento propôs novas abordagens como uma possibilidade de contrapor perspectivas exclusivamente biológicas. Surge uma concordância de que, as manifestações corporais, são produtos da dinâmica cultural humana. Para Daolio (1998, p. 14): “Pela primeira vez começava-se a vislumbrar uma comunidade científica da educação física brasileira”.

²Expressão utilizada por Gonzáles e Fensterseifer (2010) para designar uma lacuna entre a produção acadêmica do movimento Renovador e a aplicabilidade na prática pedagógica.

Ao considerar as aulas de EF, precisamos compreender como, de fato, se desenvolvem seus conteúdos e não estarmos conformados que as proposições pedagógicas tenham, por si só, garantido a efetiva mudança de maneira abrangente. De acordo com Bracht (1992, p. 35): “[...] a “verdadeira Educação Física” é aquela que acontece concretamente, e não uma entidade metafísica que estaria hibernando em algum recanto à espera de sua descoberta”.

Conhecer os tipos de práticas e saberes existentes que ocorrem na escola, colabora para entendermos maneiras de desenvolver a EF diante da diversidade de realidades e das distâncias geográficas do nosso país.

Muitas vezes, desconhecemos inúmeros outros modos de fazer a EF quando estamos imersos em algumas poucas unidades escolares, atuando ou investigando o que acontece durante as aulas. Conforme Minayo (2001, p. 17): “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. A escola, ‘*lócus*’ inserida na esfera sociocultural, possui características e influências que se relacionam histórica e socialmente com o contexto inserido, bem como as próprias relações pedagógicas e saberes que circulam no currículo escolar. Conforme Libâneo (1994), o processo educativo é sempre contextualizado socialmente, havendo uma subordinação à sociedade que estabelece interesses de ordem política, econômica e cultural. No entanto, é importante sublinhar que as relações sociais que ocorrem na sociedade não são permanentes e estáticas. Isto porque conforme Bracht (1992, p.17): “[...] a Educação Física em se realizando na instituição educacional, presume-se, assume o estatuto da atividade pedagógica e como tal, incorpora-se aos códigos e funções da própria escola”.

Portanto, a EF como disciplina escolar, portadora de sentidos e significados polissêmicos, precisa ser constantemente analisada e reconstruída com base naquilo que ocorre no ambiente escolar, mesmo que esse esforço não consiga exaurir as discussões acerca de um modelo pedagógico mais coeso.

Na sequência, iremos abordar o caminho metodológico construído, balizado pelas questões que explicitamente convivemos ao longo de quase duas décadas no efetivo exercício do magistério, após a conclusão da licenciatura no ano de 2001.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Como procedimento metodológico foi feita revisão de literatura, caracterizando um tipo de análise que corresponde às pesquisas qualitativas, sendo realizado a partir da base de dados Scielo, do *google* acadêmico e da BDTD. Para a busca, utilizamos as seguintes palavras-chave (sozinhas ou combinadas): “EF escolar”, “movimento Renovador”, “abordagens pedagógicas da educação” e “esporte”. Nessa fase, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, consideramos as ideias de Severino (2007, p. 122) que a descreve como sendo: “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”. Esse levantamento bibliográfico serviu de parâmetro para a discussão do tema e também para a construção do referencial teórico que deu fundamentação para possíveis reflexões.

Pretendíamos, assim, buscar dados abrangentes que pudessem nos levar a compreender o fenômeno em toda sua complexidade. Para Minayo (1994, p. 21-2) esse tipo de pesquisa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser qualificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No que se refere ao tratamento das obras que foram referência para esse trabalho, tivemos como base as diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos, de acordo com Severino (2007):

- 1) Análise textual, que consiste em buscar informações a respeito do autor do texto e verificar o vocabulário, os fatos históricos apresentados pelo texto, com a possibilidade de apresentar uma esquematização do mesmo, a fim de propiciar uma visão de conjunto da unidade;
- 2) Análise temática, que procura ouvir o autor e apreender, sem intervir no conteúdo da mensagem apresentada pelo autor, fazendo ao texto uma série de perguntas, sendo que as respostas fornecem o conteúdo da mensagem;



- 3) Análise interpretativa, em que se busca uma compreensão das ideias apresentadas pelo autor. Nesse tipo de análise compreende-se também a crítica, a formulação de um juízo, de tomada de posição;
- 4) A problematização, que se trata de um tipo de abordagem com vistas ao levantamento dos problemas para a discussão;
- 5) A quinta e última etapa trata da síntese pessoal, da construção lógica de uma redação, de modo a dar condições ao estudioso de progredir no desenvolvimento das ideias do autor.

O referencial teórico desta pesquisa está calcado nas Ciências Humanas, principalmente em autores que dialogam com a EF e a Educação. O levantamento bibliográfico ocorreu do mês de novembro de 2017 ao mês de maio de 2018.

3 DISCUSSÃO TEÓRICA

Passadas cerca de três décadas do início das reflexões acerca do modelo didático da EF, temos visto, novamente, um momento contraditório na EF brasileira. Enquanto alguns estudos indicam práticas pedagógicas críticas, alinhadas com o movimento Renovador, outras pesquisas retratam o retorno da esportivização no ambiente escolar, com novas investidas do Estado em fomentar competições escolares. Além disso, diríamos que uma terceira perspectiva (realidade) de aulas é caracterizada pela mínima ou ausência de intervenção pedagógica.

O pensamento pedagógico tradicional, no Brasil, tem suas raízes com o processo de colonização do século XVI, atrelada à pedagogia dos jesuítas, que exerceu grande influência em quase todo o mundo. Para Gadotti (1993), essa pedagogia utilizou como ferramenta a *Ratio Studiorum*, que se tratava de um plano de estudos destinado a exercer influência europeia, de cunho colonialista, nos alunos, filhos de famílias burguesas. Funcionava como uma cartilha que os alunos deveriam preencher com os ideais da invasão cultural eurocêntrica, imprimindo uma rígida disciplina e o culto da obediência.

De acordo com Libâneo (1994, p.57), “na chamada Antiguidade Clássica (gregos e romanos) e no período medieval, se desenvolveram formas de ação pedagógica em escolas, mosteiros, igrejas e universidade”.

Para Luckesi (1994), podemos considerar dois tipos³ de tendências pedagógicas: as liberais⁴ e as progressistas, conforme a divisão abaixo:

a) Pedagogia liberal

a.1) tradicional; a.2) renovada progressivista; a.3) renovada não-diretiva; a.4) tecnicista.

b) Pedagogia progressista

b.1) libertadora; b.2) libertária; b.3) crítico-social dos conteúdos.

No Brasil, a tendência da EF escolar conhecida como “higienista” foi delineada nas primeiras décadas do século XX, abrangendo o período da Primeira Guerra Mundial, estando ligada às preocupações das elites conservadoras com os problemas advindos da crescente industrialização que atravessava o país e pode ser compreendida como uma perspectiva liberal de cunho tradicional.

As preocupações da elite dominante com a saúde tinham como finalidade estabelecer uma distância das classes sociais mais favorecidas das mazelas sociais que assolavam grande parte do país. Esse contexto foi motivado pelo avanço incompatível da urbanização, com a infraestrutura das grandes cidades. No que concerne à EF escolar, sua função consistia em “[...] imprimir a ideia liberal, de que a saúde, o bem-estar físico, o desenvolvimento do corpo forte, higiênico, é responsabilidade individual e não consequência das condições sociais determinadas pela estrutura econômica, política e social” (CAPARROZ, 2005, p. 121).

A partir do início do século XX, a ginástica e, posteriormente, o esporte foram expressões de práticas hegemônicas das aulas de EF, marcada pela ausência de um conhecimento sistêmico que legitimasse seu lugar na escola. Para Bracht (1992, p.17):

³Para o presente trabalho, não é finalidade aprofundar a discussão acerca de todas as tendências e suas “ramificações” para não desviar o objetivo do tema.

⁴Acerca da pedagogia liberal, Luckesi (1994), esclarece que o termo, nesse contexto, não é utilizado no sentido democrático e aberto, como costuma ser usado. Embora, para o autor, a doutrina liberal pressupõe a defesa do predomínio da liberdade e dos interesses individuais, estabelecendo uma forma de organização social baseada na propriedade privada.



[...] a Educação Física, no Brasil, vai desenvolver sua identidade(?), seus códigos, a partir da relação que estabeleceu/estabelece com um meio ambiente que compreende fundamentalmente, a instituição escola, a instituição militar e a instituição esporte.

Após a década de 1940, o fenômeno esportivo, sob influência europeia, foi incorporando-se em várias partes do mundo, como elemento predominante na cultura corporal de movimento. “O esporte sofre no período do pós-guerra um grande desenvolvimento quantitativo” (BRACHT, 1992, p. 22).

Para o autor, a presença do esporte na EF deu visibilidade e justificou as aulas como auxílio ao desenvolvimento da instituição esportiva. A escola foi utilizada como local de descoberta do talento esportivo, principalmente após a década de 1960. “A dimensão quantitativa de esporte parece ser razão suficiente para que a escola assuma este elemento da cultura” (BRACHT, 1992, p.46).

Nessa década, o positivismo era a corrente filosófica que preconizava a substituição da pura observação empírica para uma visão científica, tendo como lema os dizeres “ordem e progresso” (GADOTTI, 1993), sendo expressão do positivismo no Brasil. Segundo essa ideologia da ordem, o país não seria mais governado pelas “paixões políticas”, mas pela racionalidade dos cientistas eficientes: os tecnocratas.

Era necessário ao sistema educacional se ajustar ao modelo econômico, que precisava de mão-de-obra que atendesse ao processo de industrialização acentuado, bem como o crescimento dos grandes centros urbanos.

A valorização da lógica da produtividade e do consumo, portanto, foi base do ensino tecnicista, que teve seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970, tendo implicações na escola com um ensino que atendesse ao mercado de trabalho, ou seja, a educação, por meio da instituição escolar, se preocupava em preparar os sujeitos para o mercado produtivo. Assim, podemos compreender aquilo que Saviani (2007, p. 160) reitera ao inferir que “[...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade”.

Esse modelo pedagógico liberal tinha características de uma perspectiva tecnicista, que conforme Luckesi (1994, p. 61), “seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas”.



Nas aulas de EF, o modelo de esporte explorado no auge do período militar, se traduzia em uma prática mecânica que tinha semelhanças com o modelo social produtivo predominante. Essa concepção pode ser comparada com o que Freire (2005) denomina de “educação bancária”. Nesse processo, o educador dita as ações a serem executadas e os educandos executam passivamente os conteúdos propostos, não sendo oportunizada uma aprendizagem que considere o exercício do questionamento e da reflexão.

Dessa maneira, se desenvolvia uma prática vinculada ao aspecto procedimental e a uma forma de *fazer* a EF na escola com características bem definidas, ou seja, alunos executores de exercícios físicos, práticas mecânicas, com parte inicial voltada aos alongamentos e aquecimentos, com corridas ao redor da quadra, além de polichinelos (tarefas extenuantes), parte principal com uma prática esportiva vigorosa e parte final com uma sessão de flexões de braços ou abdominal e, novamente, alongamentos. Quando todos estavam bem cansados já se aproximava do final da aula. Quem nunca presenciou ou vivenciou uma aula semelhante à mencionada acima?

Essa prática pedagógica tinha propósitos bem definidos e havia uma intervenção pedagógica muito presente. Portanto, esse modo de fazer a EF pode ser compreendida na perspectiva tradicional.

A EF, desde sua constituição no nível superior, mantinha uma certa distância das demais licenciaturas do campo da Educação, não havendo disciplinas pedagógicas nos currículos de formação ao menos até a década de 1960, como destaca Azevedo e Malina (2004). O conhecimento prático era muito valorizado, associado a técnicas corretas de execução de movimento, sendo desconsiderada a união teoria e prática. Até mesmo a própria educação brasileira era guiada por uma perspectiva instrumental, de que quem sabia realizar/praticar também poderia ensinar. Ou seja, a EF associada a um “saber fazer” era uma espécie de requisito para quem pretendesse atuar como docente.

Atualmente, o esporte utilizado de forma exacerbada, na perspectiva do modelo do alto nível, ainda é referência para muitos educadores, que tomam como base os conteúdos das aulas em função de competições esportivas, desde o Ensino

Fundamental até o Ensino Médio, direcionando as aulas para um número restrito de modalidades esportivas (FRIZZO, 2013). Essa tendência de agregar competições estudantis à aula de EF é representada por alguns eventos⁵, tais como: Jogos Estudantis, Jogos Escolares ou Olimpíadas Escolares. Segundo Costa (2015), atualmente as Olimpíadas escolares agregam a participação de equipes que “podem” participar das fases municipais, estaduais e nacionais.

Nessa lógica, a finalidade do professor de EF é movida pela lógica do aluno/atleta, técnico/professor, aula/treino. Para Taborda de Oliveira e Vaz (2008), essa prática escolar prioriza a minoria de alunos que frequenta os Jogos Escolares. Essa constatação é reforçada por Souza, Rezende e Oliveira (2011), ao destacarem que o planejamento das aulas, objetivando a participação em competições esportivas, se restringe a um número limitado de alunos que fazem parte das equipes que participarão de competições.

O planejamento escolar, ao privilegiar competições esportivas, molda as práticas curriculares para determinadas modalidades⁶ coletivas, principalmente por meio do futebol e do voleibol com base em algumas características do esporte de alto nível. A respeito dos JE´s, Kiouranis, Salvini e Marchi Júnior (2017), nos esclarecem que, aquilo que era para ser um evento que agregasse um grande número de alunos e adaptasse às regras para atender a diversidade de sujeitos envolvidos, começa a sofrer da imposição de novas práticas em um espaço que já possuía e ainda possui a incorporação e a reprodução de características bastante específicas, como a competição e a *performance*, mesmo que limitadas ao ambiente escolar.

Um segundo modo de compreender a EF pode ser agrupado em uma categoria de proposições pedagógicas⁷ que compõem o chamado movimento Renovador.

Essas propostas pedagógicas têm em comum o entendimento de que a EF deve inserir os alunos na esfera da cultura corporal de movimento, buscando

⁵Para o presente trabalho, não diferenciamos os termos, por entendermos que ambos possuem as mesmas finalidades e características.

⁶Cruz de Oliveira (2010) utiliza a expressão “tetraesportiva”, considerando que, muitas vezes, se prioriza apenas as 4 (quatro) modalidades esportivas mais conhecidas para o desenvolvimento das aulas.

⁷Proposições sugeridas em obras, tais como: Soares et. al. (1992), Betti (1991), Kunz (2004), Freire (1997) e Daolio (2006).

contemplar a diversidade de alunos no espaço escolar. Esse período possui proximidade com aquilo que Gadotti (1993, p. 187) descreve, “a partir da segunda metade deste século a crítica à educação e à escola se acentuou. O otimismo foi substituído por uma *crítica radical*”. Alguns autores franceses, dentre eles Althusser, Bourdieu e Passeron, influenciaram o pensamento pedagógico brasileiro da década de 1970, contribuindo, após esse período, para a formulação de teorias críticas da educação, até os dias atuais.

Esse movimento tem proximidade com aquilo que Luckesi (1994) denomina de pedagogias progressistas⁸, que surgiram como propostas teóricas que rivalizaram com modelos de ensino mais instrumentais, formulando formas de ensino-aprendizagem que promovessem a criticidade, a curiosidade e a autonomia aos alunos frente a questões sociais.

Uma das linhas de pensamento pertencente às pedagogias progressistas é denominada por Luckesi (1994) de “crítico-social dos conteúdos”. “Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade” (LUCKESI, 1994, p.69). O pensamento que dá base para uma pedagogia “crítica” é a consciência de que a escola pode ser um instrumento de transformação social e o termo “conteúdos” considera a apropriação de saberes que tenham relação com a vida prática dos alunos.

É nesse período que a EF passa por um processo de reconhecer os conhecimentos produzidos pela ciência, com a inserção de professores em programas de mestrado na área da Educação e das Ciências Humanas. Posteriormente, com o retorno de pesquisadores de centros de pesquisa de outros países, acrescentando-se a isso uma abertura político-social com o fim da ditadura militar, no ano de 1984, ocorre um impulso da produção teórica⁹ da área.

Em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 70, inspirados no novo momento histórico por que passou

⁸Para Luckesi (1994), o termo progressista, é utilizado aqui para se referir as tendências que, fazem uma análise crítica das realidades sociais, sustentando finalidades sociopolíticas da educação.

⁹Os brasileiros doutorados no exterior, colaboraram para o surgimento de novas ideias e reflexões na EF brasileira, além da criação de cursos de pós-graduação no país, sobretudo nas Ciências Humanas, colaboraram para um aumento de publicações, congressos, seminários e cursos da área (DAOLIO, 1998).

o país, a Educação de uma maneira geral e a Educação Física especificadamente (DARIDO, 2003, p. 3).

Com o advento da modernidade, o conhecimento empírico vai perdendo espaço para a verdade científica, tida como verdade única e absoluta. No entanto, a tentativa de solução dos problemas no campo da EF se deparou com a necessidade de aproximação entre teoria e prática, considerando que as proposições se deram ao nível de academia, sem muita participação dos atores que desenvolviam a EF na escola, ou seja, os professores. Além disso, as concepções teóricas que se constituíam em propostas eram oriundas de outras áreas do conhecimento, como por exemplo, Antropologia, Filosofia, Sociologia e Psicologia, além, logicamente, da Fisiologia e da Biomecânica.

O movimento Renovador gerou impacto na prática pedagógica de maneira muito significativa a nível de produções acadêmicas, onde constata-se um aumento do número de teses e dissertações que propõem uma mudança de paradigma das aulas, em interface com novas ideias e proposições pedagógicas. Além disso, os periódicos que tratam de temas da EF escolar, dentre eles, (*Pensar a Prática*, *Movimento*, *Motrivivência*, *RBCM*, *RBCEonline*, *Journal of Physical Education*, *Licere*, *Revista Brasileira de Educação Física escolar*, *Corpoconsciência*, *Remefe*, *Proposições* etc) relatam frequentemente experiências sistematizadas com um certo referencial teórico que dialogam com autores considerados do movimento Renovador.

Experiências inovadoras alinhadas a um discurso Renovador podem ser encontradas em investigações tais como: Tenório (2018); Farias et. al. (2017); Neuenfeldt (2016); Souza (2016), Galindo (2016), Silva (2014), Lima (2009), dentre muitas outras.

O problema é que essas experiências representam um número restrito de ações pedagógicas fundamentadas dentro de formações *strict sensu*, que deveriam contar com um maior número de produções e circulações no meio escolar, representando um *continuum* trabalho epistemológico. Resta a pergunta: Se tornam estranhos e distantes, professores e pesquisadores?. Conforme nos sugere Soares (2010, p. 28):

[...] o movimento renovador que mobilizou parte da categoria dos professores de Educação Física, em especial os vinculados a Programas de Pós-

Graduação, deixou de fora os professores atuantes nas redes de ensino regular, o que constitui maioria da categoria.

Mesmo diante disso, parece uma tarefa complexa convencer novos conhecimentos e modelos a serem implantados a autores que estavam acostumados a uma forma de lecionar. Vitor Marinho, ao ser entrevistado por Daolio (1998), declarou que “os intelectuais da área, na busca pela titulação exigida pelas universidades da qual fazem parte, tornaram-se grandes doutores, com discursos mirabolantes que muitas vezes não são entendidos pelo público que os assiste” (DAOLIO, 1998, p. 78).

Pode ter surgido aí o início de aulas com menor intervenção pedagógica, ou seja, as novas abordagens tiveram dificuldade em romper com o discurso, acompanhado de uma ação. A prática desenvolvida ficou entre dois extremos, nem a esportivista-tecnicista, nem a renovadora. “No “chão das escolas”, essa crítica maciça do modelo esportivista ocasionou outro extremo” (MALDONADO; SILVA, 2016, p. 35).

Diante disso, começou existir uma tensão, pós década de 1980, entre as pedagogias tradicionais-esportivistas, voltadas para o biológico, e as novas propostas pedagógicas.

Para Machado (2012), em função de um discurso “radical” baseado em um referencial teórico, os intelectuais do movimento Renovador podem ter transmitido aos professores das escolas um modo legítimo de fazer EF, distante daquilo que estava sendo praticado na escola. Isso causou uma certa “desestabilização” naquilo que era tradicionalmente objeto¹⁰ de trabalho dos professores.

Um terceiro tipo de prática pedagógica caracteriza-se pela mínima intervenção pedagógica, não podendo especificar um momento, nem mesmo um motivo exclusivo de seu surgimento no contexto brasileiro.

Em um esforço investigativo, tentaremos apontar alguns elementos que colaboram para imprimir esse modo de “(não) fazer” a EF escolar.

Grande parte da explicação relacionada a práticas pedagógicas não-diretivas possui uma ligação com teorias que rivalizam com rígidos modelos pedagógicos. Nesse sentido, o movimento conhecido como Escola Nova, surgido nos Estados

¹⁰Entende-se por objeto, aquilo que os professores dominam para o desenvolvimento do processo pedagógico.

Unidos na década de 1920, que teve como principal precursor John Dewey, pode ser considerado de grande influência para a prática pedagógica no Brasil até os dias atuais. Para Gadotti (1993, p. 143) “a educação preconizada por Dewey era essencialmente pragmática, instrumentalista. Buscava a convivência democrática sem, porém, pôr em questão a sociedade de classes”. Os pressupostos da Escola Nova questionam a educação tradicional em um contexto marcado pelo início de conflitos políticos em que a educação passa a ser de duas formas: laica e religiosa.

Essa linha de pensamento alicerça-se no neoliberalismo e seus princípios de liberdade de escolha dos indivíduos. Entretanto, acredita-se que a questão de considerar os interesses discentes nas práticas curriculares, neste caso da Educação Física, tem seus pressupostos na abordagem de ensino construtivista, escolanovista e/ou freiriana (ILHA; HYPOLITO, 2016, p. 178).

Snyders (1978) nos esclarece que as teorias da não-diretividade vieram combater o rígido modelo educacional centrado na dominação do professor sobre o aluno e a passividade desse diante do processo de ensino e aprendizagem. Com o advento das teorias liberais, os processos educativos são repensados, reivindicando maior autonomia e liberdade aos alunos. A ideia central da não-diretividade se resume em oportunizar aos alunos uma participação mais efetiva no processo, sendo partilhadas as decisões entre professor e aluno. O pensador símbolo da defesa de liberdade de aprendizagem dos alunos foi Carl Rogers (1973), em que o mesmo advogava pela atuação do professor como um “facilitador da aprendizagem”. Neill (1973) também teve repercussão com suas ideias, propagando a chamada Escola de Sumerhill, em que os alunos tinham maior liberdade, em contraposição à autoridade.

Esse pressuposto buscava aproximar as aulas das expectativas discentes, quando destacava que a seleção dos conteúdos pode ser oportunizada aos alunos, em um processo participativo. Assim, os alunos são vistos como agentes da aprendizagem na qual escolhem aquilo que gostariam de aprender. “A teoria e prática escolanovistas se disseminaram em muitas partes do mundo, fruto certamente de uma renovação geral que valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança” (GADOTTI, 1993, p.142).

O problema dessa perspectiva teórica é que ao ser traduzida para a escola, sua prática se mostra fragmentada e restrita, tendo como consequência uma ausência

de intervenção, levando ao mínimo aprendizado dos alunos. Dessa maneira, Russel (1957, p. 188) considera que: “[...] as crianças, como os adultos, não serão virtuosas se forem totalmente livres”. Nesse caso, a liberdade pressupõe que os alunos não tenham a referência de um processo pedagógico mediado pelo educador.

Outro fator colabora para o surgimento do fenômeno da falta de intervenção e pode estar ligado ao descontentamento com a profissão. Para Duarte (2011), a carga horária de trabalho exaustiva, os baixos salários, salas lotadas, são aspectos que colaboram para uma situação precária de trabalho. Dessa forma, esse quadro indica o pressuposto de que, no caso da EF, o fenômeno do “rola-bola¹¹” e do descontentamento estejam ligados intimamente a esses aspectos.

A ausência de intervenção, embora não seja aceitável, traduz um absenteísmo que estabelece ao longo da atuação do docente e que apresenta comportamentos típicos de abandono¹².

Enquanto alguns educadores fazem da aula uma espécie de “ponte” para a propaganda de resultados em competições escolares, outros se escondem¹³ dentro dos muros da escola sem qualquer compromisso pedagógico.

Atualmente (...) hipotetiza-se haver um movimento contrário do professor, que vê seu espaço se tornar cada vez menor nas escolas (com redução de carga horária e número de aulas na semana) e, ao mesmo tempo, não modifica seu fazer pedagógico para torná-lo qualificado e reconhecido. (NASCIMENTO; GARCES, 2013, p. 4).

O comodismo em sentar, observar os alunos, ler um jornal, ir à sala dos professores tomar um café, dentre outros, parecem ser comportamentos comuns nesse tipo de problemática. Para Machado et. al. (2010, p. 132): “[...] o desinvestimento, por nós adjetivado de pedagógico, corresponderia àqueles casos em que os professores de EF escolar permanecem em seus postos de trabalho, mas

¹¹Expressão que representa a ausência de uma ação didática, caracterizada, quando o professor deixa os alunos livres para fazerem o que gostam ou então entrega a bola para os alunos jogarem futebol ou voleibol e fica visualizando os mesmos jogarem. Embora o “rola-bola” seja uma expressão da EF, vale destacar que outras disciplinas também podem apresentar essas características, ocupando os alunos com atividades de mínima intervenção, tais como Geografia, Português, Inglês, História etc.

¹²Para aprofundamento do tema, recomendamos o artigo: “Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério” (LAPO; BUENO, 2003).

¹³Para Machado et. al. (2010, p. 132): “Geralmente, ele se encontra em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas”.

abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente”. A falta de intervenção pedagógica, na maioria das vezes, traduz-se quando o professor assume o papel de “cuidador” dos alunos.

Algumas investigações etnográficas retratam esse tipo de situação, dentre elas, Figueiredo et. al. (2008), Cruz de Oliveira (2010), Fortes et. al. (2012), Faria et. al. (2014), Cordovil et. al. (2015), Bungenstab e Almeida (2016). A existência de uma “não aula” na EF escolar, caracteriza a ausência de intervenção, sendo o espaço da aula um momento em que os alunos jogam e o professor cuida da organização das atividades que são definidas pelos alunos, geralmente “jogar futebol”. Como situação típica desse problema, trouxemos a descrição de Cordovil et. al. (2015, p. 837) em que é relatada a exploração do conteúdo futsal nas aulas “[...] a não participação ativa da professora no sentido de gerir a aula, assumindo seu papel pedagógico, pode ter colaborado para a compreensão da aula [...] no Ensino Médio como passatempo, recreação, momento de encontro entre os amigos”.

A influência do esporte, em especial o futebol, em nosso país é muito forte, que acaba adentrando na “quadra da aula” simplesmente reproduzindo aquilo que os alunos gostariam de aprender. Santos, Bracht e Almeida (2009) referem-se à expressão “professor-bola”. Isso porque, apesar da diversidade de conteúdos da cultura corporal de movimento que a EF pode e deve explorar, o futebol é a prática predominante (ILHA; HYPOLITO, 2016). Para Ilha e Hypolito (2016, p. 183), a EF escolar: “[...] apresenta sinais de que alguns modos de falar e dizer a Educação Física atravessam muitas das escolas brasileiras”.

Além disso, com a expansão do ensino público, o aumento do número de vagas no ensino básico não foi acompanhado de um número de professores com formação específica¹⁴ em EF, que atendessem a um conhecimento sistêmico (embora essa não seja a principal solução para a área), fazendo assim com que um grande número de escolas tivessem em seus quadros professores de outras disciplinas (Pedagogia, História, Geografia, Matemática etc) lecionando EF. Diante disso, esses professores estariam possivelmente guiados por aquilo que aprenderam na época que ainda eram

¹⁴Em 1991, havia o registro de 117 cursos de graduação em EF no Brasil. Em 2016, segundo números apresentados no portal do eMEC, existiam cadastrados 1311 cursos de graduação (presenciais).



estudantes e, assim, poderiam ocupar o tempo dos alunos, colocando-os para jogar bola ou vôlei.

O aumento do número de matrículas e a inclusão de alunos, que antes eram excluídos da escola pública de Ensino Fundamental, ocasionam diversas consequências, algumas delas negativas, pois o que se expande é uma mistura de escola com conteúdos degradados e o espaço de gestão da pobreza (MALDONADO; SILVA, 2016, p. 23).

A falta de diretividade nas ações das aulas de EF marca um fazer descontextualizado, desprovido de intencionalidade educativa, podendo ser ilustrado por Figueiredo et. al. (2008, p. 6), conforme observações de campo:

Todos saem da sala de aula em direção a quadra, mas nem todos participam efetivamente. Eles ficam pelo meio do caminho, no pátio, na sala da coordenação conversando ou andando pela escola. Os que chegam à quadra se reúnem e, geralmente, “tiram” par ou ímpar para escolher os times e para ver quem fica esperando para jogar.

As influências desse modo de atuação do educador podem, equivocadamente, fazer parte de um entendimento contrário à escola tradicional, a fim de substituir a disciplina pela espontaneidade, o silêncio pela alegria, a imobilidade pela aprendizagem concreta. Segundo Machado et. al. (2010), o abandono do ensino tradicional-esportivo nas aulas, a partir das décadas de 1970 e 1980, em que o foco eram as técnicas e habilidades esportivas, deixaram as aulas “soltas”, sem compromisso com o ensino.

Nesse sentido, as aulas de EF se situam, no nosso entendimento, por três tipos de práticas pedagógicas permeadas pelas características expostas anteriormente, não podendo delimitar uma fronteira histórica que separe seus surgimentos, intenções e anseios.

A seguir, desenvolvemos um quadro demonstrativo que busca apontar alguns elementos que diferenciam modos de desenvolver a EF escolar, sendo sínteses de práticas pedagógicas (Quadro 1).

Como percebemos, as práticas pedagógicas se entrelaçam em processos cíclicos históricos que geram implicações no aprendizado dos alunos e na construção da legitimidade social da EF escolar, distantes de um discurso e uma prática consensual.

Possivelmente, essas práticas coexistem no ensino brasileiro em várias escolas, de todas as esferas e níveis escolares. Vale destacar que as reflexões e ideias que nos cercaram nesse estudo dizem respeito ao período diurno, cabendo uma investigação específica no ensino noturno, sendo um período escolar com situações distintas a essas abordadas, em que fatores tais como interesse, expectativa, violência, podem ser elementares no processo, conforme salientado por Ramos (1992).

Dessa forma, sabedores de modos de desenvolver a EF escolar, poderemos avançar na construção de novas ideias e discussões em um esforço dialógico entre teoria e prática, reconhecendo o real conhecimento (ou a ausência dele) produzido na escola, buscando respostas para nosso “fazer cotidiano”. Maldonado e Silva (2016), consideram que ocorra uma pequena alteração na prática pedagógica de professores que recebem formação contínua, boas condições de trabalho e uma formação inicial recente. Portanto, para maiores avanços, são necessárias ações, tais como, atratividade na carreira, melhores salários, políticas públicas efetivas com ênfase na aprendizagem, valorização docente, dentre outras.

Quadro 1 - Comparativo entre EF tradicional-esportivista, EF baseada no discurso renovador e por fim, uma prática pedagógica marcada pela mínima intervenção pedagógica.

Elementos	EF esportivista	EF crítica	EF não-diretiva
Base teórica	Skinner (1983).	Soares et. al. (1992); Kunz (2004); Daolio (2006); Betti (1991); Freire (1997).	Carl Rogers (1972); A. S. Neill (1973).
Avaliação	Os alunos mais habilidosos e com melhor condição física são privilegiados	É considerada a participação e a satisfação dos alunos diante da diversidade de conteúdos	Tem papel coadjuvante no processo educacional.
Características	As aulas consistem em executar tarefas motoras	As aulas propõem uma diversidade de práticas ligadas a cultura corporal de movimento	Os alunos precisam estar motivados para aprender e a experiência é fundamental.
Papel do professor	Centraliza as ações	Mediador e Interventor	Facilitador
Aprendizagem do aluno	Executor de tarefas	Alunos que despertem criticidade e autonomia frente a cultura corporal de movimento	O conhecimento é oportunizado mediante a utilização de recursos e depende do interesse dos discentes, que têm liberdade para aprender.

Fonte: Rogers (1972); A. S. Neill (1973); Skinner (1983); Betti (1991); Soares et. al. (1992); Kunz (2004); Daolio (2006); Freire (1997).

Os pressupostos indicados nesse estudo demonstram tanto a existência de práticas inovadoras, quanto a prevalência de aulas voltadas à participação dos alunos em competições esportivas, ou então posturas descompromissadas com um aprendizado mais efetivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EF escolar, embora tenha fomentado uma grande produção acadêmica que propõe novos modelos pedagógicos ao longo das últimas décadas, tem enfrentado uma crise de identidade que perpassa sua prática escolar, como consequência da necessidade de romper com conteúdos e métodos bem definidos até meados da década de 1970.

Como aspectos considerados nessa discussão, entendemos que esse *modus operandi* das aulas, imprimem à essa disciplina questões que incomodam muitos atores e autores que protagonizam a EF escolar. Além disso, algumas problemáticas consideradas na EF não são estranhas a outras disciplinas e à escola, que se instauram no contexto social que fazem parte.

Na EF escolar, um certo alargamento do seu entendimento, de seu objeto, avaliação e métodos acaba deixando incógnitas a serem superadas e que precisam de construções coletivas, aproximando pesquisadores e professores.

Podemos considerar que co-existem basicamente três tipos de práticas pedagógicas bem definidas no campo da EF escolar, sendo expressões de construções historicamente construídas em nosso contexto.

Os modos como os professores atuam precisam ser compreendidos e partilhados por outros professores, conduzindo ao entendimento daquilo que fazem, como profissionais conscientes de suas ações que podem e devem ser aprimoradas na EF escolar, havendo a necessidade de que momentos coletivos mais frequentes sejam oportunizados no “chão da escola”.



Este trabalho não esgota outras reflexões e constatações acerca do tema, sendo um convite para novas construções teóricas.

JEDERSON GARBIN TENÓRIO

Mestre em Ciências do Movimento Humano pela UNIMEP (2013). Professor da Escola Estadual Manoel Soares Campos localizada em Cláudia-MT. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Lazer, Práticas Corporais e Cultura (GELC) UNIMEP. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, A. C. B; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, 2004.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. *Educação Física e Aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. MEC. *Instituições e Cursos de Educação Superior*. Brasília/DF, 2016. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

BUNGENSTAB G. C.; ALMEIDA F. Q. Práticas corporais nas escolas de Ensino Médio situadas em Vitória/Espírito Santo. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 1, p.156-168, jan./mar., 2016.

CAPARROZ, F. E. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola*. Campinas: Autores Associados, 2005.

CORDOVIL, A. de P. R.; GOMES, C. F.; MOREIRA, E. C. M., SILVA, M. C. da. O espaço da Educação Física na escola: Um estudo sobre os conteúdos das aulas no ensino médio. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 18, n. 4, out./dez., 2015.

COSTA, J. M. Esporte Escolar no Brasil: contradições e possibilidades. *Revista Kinesis*, v.33, n.1, jan./jun., 2015.

CRUZ de OLIVEIRA, R. *Na "periferia" da quadra – Educação Física, cultura e sociabilidade na escola*. 2010. 201 p. Tese (Doutorado). Departamento de Educação Física, Unicamp, Campinas.

DAOLIO, J. *Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas, SP: Papirus, 1998.



DAOLIO, J. *Cultura: educação física e futebol*. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

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

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A. (orgs.) *Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2011. p. 161-182.

FARIA, E. L. et. al. Quando “Rola a Bola”: reflexões sobre as práticas futebolísticas e a forma escolar nas aulas de Educação Física. *Rev. Bras. Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 501-513, abr./jun., 2014.

FARIAS, U. de S. et. al. No caminho de novas práticas pedagógicas em educação física escolar. *Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde*, Campinas: SP, v. 15, n. 4, p. 486-504, out./dez 2017.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. *Motrivivência*. Ano XIX, n. 28, p. 27-37, Jul., 2007.

FIGUEIREDO, Z. C. et. al. Educação física, ser professor e profissão docente em questão. *Pensar a Prática*, Goiânia, v.11, n.2, p.209-218. mai./ago.,2008.

FORTES, M. de O. et. al. A Educação Física escolar na cidade de Pelotas, RS: contexto das aulas e conteúdos. *Rev. educ. fis. UEM*, Maringá, vol.23, n.1, Jan./Mar., 2012.

FREIRE, J. B. *Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIZZO, G. Os jogos escolares como mecanismos de manutenção e eliminação: uma crítica à lógica esportiva na escola. *Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 163-180, out/dez de 2013.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

GALINDO, V. A. *Lazer e cultura: construção de brinquedos nas aulas de Educação Física*. 2016. 148p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano - UNIMEP, Piracicaba.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 2, p. 10-21, 2010.



ILHA, F. R. da S.; HYPOLITO, Á. M. Esportivização da Educação Física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 173-186, jan./mar., 2016.

KIOURANIS, T. D. S.; SALVINI, L.; MARCHI JÚNIOR, W. “O marco de 1989”: uma reflexão sobre os XVIII jogos escolares brasileiros. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 3., p. 907-918, jul./set. de 2017.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6ª ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

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

LIMA, I. *Educação Física na Escola Pública: explorando uma prática pedagógica dialogada*. UNIMEP, 2009. 287p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Ciências da Saúde, UNIMEP, Piracicaba.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, T. da S. *Sobre o impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes*. 2012. 190 p. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MACHADO, T. da S. et. al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr./jun., 2010.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. dos S. *Educação Pública: a realidade da educação física na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, B. B. do; GARCES, S. B. B. Educação Física ou rola bola? A percepção da comunidade escolar sobre as aulas de Educação Física. *Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 17, nº 178, março de 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

NEILL, A. S. *Liberdade sem medo*. São Paulo: IBRASA, 1973.



NEUENFELDT, D. J. *Educação Ambiental e Educação Física escolar: uma proposta de formação de professores a partir de vivências com a natureza*. 2016. 233 p. Tese (Doutorado) – Curso de Ambiente e Desenvolvimento, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado.

RAMOS, M. P. *Educação Física Escolar: o lado oculto das ausências às aulas*. 1992. 158 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

RUSSEL, B. *O elogio do Lazer*. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1957.

SANTOS, N. Z. dos; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abr./jun. de 2009.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr., 2007.

SEVERINO, A. *Metodologia Trabalho Científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. A. da. *Uma abordagem crítica do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física no Ensino Médio integrado*. 2014. 111 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, UFRN, Natal.

SKINNER, B. F. *O mito da liberdade*. São Paulo: Summus, 1983.

SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não-directivas?*. Lisboa: Moraes editores, 1978.

SOARES, C. L. et. al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, M. G. Três décadas de movimento renovador da educação física: alcançamos a maioria epistemológica? *Conexões*, Campinas, v. 8, n. 3, p. 24-34, set./dez. 2010.

SOUZA, D. Q. de O. *Esporte de aventura na escola: possibilidades de diálogo com a mídia-educação*. Dissertação. 2016. 147 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SOUZA, L. C. de; REZENDE, L. de Q.; OLIVEIRA, R. T. Educação Física Escolar, ou as determinações do esporte e dos jogos escolares?. In: XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2011, Porto Alegre. Anais. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org/congressos/index.php/XVII>>. Acesso em: 07 nov. 2016.



TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; OLIVEIRA, L. P. A.; VAZ, A. F. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 303-318, set./dez, 2008.

TENÓRIO, J. G. *Educação Física escolar, lazer e jogos desportivos coletivos: experiência no Ensino Médio*. 2018. 158 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UNIMEP, Piracicaba.