



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA

JOSENILDA PAULA DA SILVA RODRIGUES

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM CRÍTICA DE EDUCAÇÃO

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO
EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

JOSENILDA PAULA DA SILVA RODRIGUES

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM CRÍTICA DE EDUCAÇÃO

TCC apresentado ao Curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de licenciado em Educação Física.

Orientador: Renato Saldanha

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2017

Catálogo na Fonte

**Sistema de Bibliotecas da UFPE. Biblioteca Setorial do CAV.
Bibliotecária Roseane Souza de Mendonça, CRB4-1148**

R696e Rodrigues, Josenilda Paula da Silva.

Educação Física escolar: uma abordagem crítica de educação / Josenilda Paula da Silva Rodrigues. Vitória de Santo Antão, 2017

33f.

Orientador: Renato Machado Saldanha.

TCC (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, CAV, Licenciatura em Educação Física, 2017.

Inclui bibliografia

1. Educação Física Escolar. 2. Educação Física - Abordagem Pedagógica. I. Saldanha, Renato Machado (Orientador). II. Título.

796.083 CDD (23.ed.)

BIBCAV/UFPE-044/2017

JOSENILDA PAULA DA SILVA RODRIGUES

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM CRÍTICA DE EDUCAÇÃO

TCC apresentado ao Curso de Educação física Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de licenciado em Educação Física.

Aprovado em: 31/01/2017.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Me. Renato Saldanha (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Dr. Marco Fidalgo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Marcelo Barbosa da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

À Deus e a minha família, por acreditar e incentivar-me a não desistir dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades até aqui encontradas e por todas as bênçãos que tem me concedido.

Agradeço a minha família por todo o apoio, não só nessa minha caminhada, mas em toda minha vida que estiveram ao meu lado.

Agradeço ao meu pai Josenildo e minha mãe Marlene por toda confiança, força e incentivos. Vocês me ensinaram o que se tem de mais valioso nessa vida, os estudos. Pessoas pela qual me inspiram todos os dias a continuar lutando pelos meus sonhos e que sempre estão prontos a ajudar.

Agradeço aos meus irmãos, Joseilda e Joseildo, que por mais difíceis que foram as circunstâncias, sei que me apoiam e que se orgulham de todas as minhas conquistas.

Agradeço ao meu Marido Augusto, que sempre esteve presente nos momentos de angústias e vitórias durante a faculdade, obrigada pela paciência e apoio.

Agradeço as minhas amigas da Faculdade, Elayne e Laudiceia, aprendi a amar e construir laços eternos.

Ao meu orientador Renato Saldanha, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelos os incentivos, pela paciência e preocupação em proporcionar uma formação de qualidade, pensada na formação humana.

Agradeço também ao professor Marco fidalgo, pela contribuição e dedicação com nossa formação.

E agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

RESUMO

A Educação Física é considerada componente curricular obrigatório da Educação Básica, segundo a LDB 9394/96, sendo sua história marcada por uma visão biológica e tecnicista. As abordagens da Educação Física, através do seu discurso, tentam legitimar a área. Dentre as várias abordagens com entendimentos diferentes, foram analisadas três neste trabalho: A abordagem Desenvolvimentista, a Construtivista-Interacionista e a Crítico-Superadora. O maior interesse do texto é apontar qual abordagem atende aos interesses da classe trabalhadora. O texto está dividido em tópicos: 1-Breve contextualização das teorias da Educação; 2-Educação Física escolar: influências higienistas, militares e esportivistas e, 3-Abordagens da Educação Física. Como considerações finais, defendemos a abordagem Crítico-Superadora como a mais coerente, no processo formativo, alicerçada em uma pedagogia crítica de Educação, como meio de superar a injustiças e promover mudanças e transformar a sociedade a favor das camadas populares.

Palavras-Chave: Educação. Educação Física. Abordagem Pedagógica.

ABSTRACT

Physical Education is considered compulsory curricular component of Basic Education, according to LDB 9394/96, and its history is marked by a biological and technical view. The approaches of Physical Education, through their discourse, try to legitimize the area. Among the various approaches with different understandings, three were analyzed in this study: The Developmentalist, Constructivist-Interactionist and Critical-Overcoming approaches. The main interest of the text is to indicate which approach serves the interests of the working class. The text is divided into topics: 1-Brief contextualization of education theories; 2-School Physical Education: hygienist, military and sports influences and, 3-Approaches of Physical Education. As final considerations, we defend the Critical-Overcoming approach as the most coherent, in the formative process, based on a critical pedagogy of Education, as a way to overcome injustices and to promote change and transform society in favor of the popular strata.

Keywords: Education. Physical Education. Pedagogical approach.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO	10
3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: INFLUÊNCIAS HIGIENISTAS, MILITARES E ESPORTIVISTAS	17
3.1 Abordagem desenvolvimentista	19
3.2 Abordagem construtivista-interacionista.....	22
3.3. Abordagem crítico-superadora.....	23
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS	28

1 INTRODUÇÃO

Historicamente tem-se negado a devida importância da Educação Física na escola. Apesar do aparato legal que norteia a presença da Educação Física como Componente Curricular obrigatório com seus objetivos e conteúdos, ainda se tem um caminho longo a seguir para o reconhecimento da área. Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada em 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9.394/96) a Educação Física está definida como componente curricular da Educação Básica integrada à proposta pedagógica da escola, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

É fato que houve avanços na legislação e na história da Educação Física, mas quando analisamos a função da Educação Física e as práticas nela materializadas o que se observa é um significativo descompasso, reflexo das várias concepções que os atores que participam do cotidiano escolar possuem (MONTEIRO, 2013).

A história da Educação Física é marcada por influências militares, higienistas e esportivista, direcionada aos interesses hegemônicos, seja de forma consciente ou não. Sendo pela competição exacerbada promovida muitas vezes nas aulas, ou pela repetição irrefletida de movimentos mecânicos, a Educação Física vem sendo utilizada como mais um componente alienante na Sociedade.

O presente trabalho busca analisar três propostas pedagógicas presentes na área da Educação Física. São elas as três propostas de maior impacto na área nos últimos 30 anos: **a abordagem desenvolvimentista** – sintetizada principalmente na obra “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” (GO TANI et. al, 1988); **a abordagem construtivista** – sistematizada na obra “A Educação de Corpo Inteiro: teoria e pratica da Educação Física” (FREIRE, 1989), e a perspectiva crítica-superadora – exposta no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” (COLETIVO DE AUTORES, 1992). O objetivo desse trabalho é identificar como essas formulações, que prescrevem práticas sociais diferentes, se fundamentam em diferentes entendimentos de homem, sociedade, objeto de estudo e função da Educação Física. A partir dessa análise, nos propomos a refletir sobre qual dessas abordagens estaria

comprometida com a transformação social e os interesses históricos da classe trabalhadora.

Neste sentido, durante o trabalho procuro responder às seguintes questões: Qual a concepção de homem e sociedade de cada abordagem? O que é objeto da Educação Física? Qual a função Social da Educação Física? Qual abordagem atende aos interesses da classe trabalhadora?

Para a realização deste trabalho, foi feito uma pesquisa do tipo Bibliográfica, que segundo Gil (2002), é desenvolvido com material já elaborado, presentes em Livros e artigos científicos.

Este trabalho está dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo é uma breve contextualização das concepções de Educação. O segundo capítulo é um dialogo entre os autores das abordagens que apresentam propostas pedagógicas para área. E por fim, as considerações finais, onde busco refletir sobre qual dessas perspectivas é mais adequada para uma Educação Física comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e humana.

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO

A Educação é o processo de formação humana, a partir da apropriação do conhecimento produzido historicamente pelo o homem, sendo a escola o espaço que favorece esse acesso. “Nessa condição, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social” (LIBÂNEO, 2012, p.26).

Porém, em uma sociedade capitalista a escola não está livre das determinações de classe. Encontramos, portanto, uma dualidade educacional, onde coexistem escolas com objetivos distintos: uma educação limitada à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho para as classes dominadas, e outra, para as classes dominantes, que oferece acesso ao conhecimento de ponta. A educação escolar, nesse caso, contribui para a reprodução social: “A divisão social se realiza entre os competentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas)” (CHAUÍ, 2014, p.55).

Então, para entender melhor a Educação escolar é necessária uma breve contextualização das teorias educacionais e seus fundamentos (principalmente a representação de homem e sociedade que eles trazem). Começamos refletindo sobre as diferentes concepções sobre a relação escola e sociedade. Mario Sérgio Cortella em seu livro *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos* (2000) abordam três concepções da relação Escola/Sociedade: otimismo ingênuo, Pessimismo ingênuo e otimismo crítico.

Para a primeira concepção, a escola vem em primeiro lugar e tem o poder de incidir diretamente sobre os rumos da vida em comunidade. Nesse caso, a escola tem sua responsabilidade superdimensionada, e passa a ser apontada como solução e causa das mazelas da sociedade. Ela estaria, nesse caso, acima da sociedade, e se relacionaria com ela de modo unidirecional.

A segunda concepção, o pessimismo ingênuo, afirma que a escola por ser aparelho ideológico do estado tem como função reproduzir a desigualdade social e enfatiza que a sociedade é que deve controlar a escola, sendo a mesma mera reprodutora. A escola não questiona o entorno, apenas reproduz o que a sociedade

dita, ou seja, a escola forma para a própria sociedade, e não tem assim nenhuma possibilidade transformadora da mesma.

Por fim, a concepção do otimismo crítico enxerga na escola uma função da escola conservadora e inovadora, em uma relação de mão dupla com a sociedade. Ou seja, a escola está dentro da sociedade, e dessa forma não pode fugir de suas determinações, mas ao mesmo tempo pode ir além delas, contribuindo para sua transformação.

Já para Saviani, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos:

No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a Educação um instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. (SAVIANI, 2012. p.3).

Inicialmente, traremos aqui do primeiro grupo, as teorias não-críticas: Pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista, e, em seguida partiremos por uma teoria crítica da Educação. As teorias aqui serão apresentadas de forma sintética.

A pedagogia Tradicional surgiu em meados do século XIX, a partir dos sistemas nacionais de ensino.

A organização desses sistemas de ensino inspirou-se na emergente sociedade burguesa, a qual apregoava a educação como um direito de todos e dever do Estado. A educação escolar teria a função de auxiliar a construção e consolidação de uma sociedade democrática. (LEÃO, 1999. p.188).

Nesse sentido, Saviani (2012, p.17) afirma que “o direito de todos à Educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia”.

Baseado em um método expositivo, a escola tradicional visa à memorização através da repetição e transmissão do conhecimento. Acredita que a divisão dos conteúdos é a melhor forma de trabalhar didaticamente. O professor mesmo sendo mero reprodutor do conhecimento, utiliza da sua autoridade, e o aluno absorve como verdade absoluta. O ensino tradicional pretende transmitir os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade (LEÃO, 1999).

A escola organiza-se como agência centrada no professor, o qual transmite o acervo cultural e aos alunos cabem assimilar o que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2012). Nesse caso, o professor é visto como único responsável pelo processo de ensino, cabendo a ele transferir (como em um “depósito bancário”) aquilo que sabe ao aluno. Essa centralidade no professor funda relações de autoritarismo e opressão, já que ao aluno não cabe questionar o professor.

A pedagogia Tradicional, portanto, tem como principais características a fragmentação, repetição e a memorização dos conteúdos sem criticidade. A escola teria a função única de reprodução, favorecendo ao domínio social da classe burguesa.

No entanto, a pedagogia tradicional não conseguiu atender a universalização do estudo (até porque esse nunca foi seu objetivo), já que poucos tinham acesso à escola. No final do século XIX, surgem críticas a pedagogia tradicional como meio de entender melhor a Educação, essas críticas deram origem a Pedagogia Nova.

A pedagogia nova, também conhecida como escolanovismo, foi um movimento que visava ampliação do acesso à escola, com a função de desenvolver habilidades individuais e assim integrar o indivíduo à sociedade. Diferentemente da escola tradicional, onde o homem era visto como pronto, acabado, faltando apenas ser “preenchido” com o conhecimento transferido pelo professor, na pedagogia nova o aluno é visto como inacabado e incompleto, do nascimento até a morte, e único (não universal).

Ao deslocar o eixo do debate educacional do acesso universal à escola, para a qualidade dessa escola, o escolanovismo acabou contribuindo para ampliar o fosso entre escolas da elite e da classe popular.

Com efeito, ao enfatizar a “qualidade do ensino”, ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função; manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. (SAVIANI, 2012. p.10).

Mudanças políticas e econômicas no País, porém, precipitaram a crise da Escola Nova. A industrialização que principiava no país exigia uma educação mais prática para a massa de trabalhadores. Era preciso uma escola que “ensinasse a

fazer”. Nesse cenário, ganha força uma nova teoria educacional, a pedagogia tecnicista.

A pedagogia tecnicista surge no Brasil entre as décadas de 1950 e 1960, dando origem o que podemos chamar de tecnicismo educacional, presente até nos dias de hoje. A pedagogia tecnicista é inspirada na teoria do Behaviorismo da aprendizagem, no qual o objetivo é adequar a Educação as exigências da Sociedade Industrial e tecnológica. “Os princípios que regem a pedagogia tecnicista são a racionalidade, eficiência e produtividade, visando um modelo organizacional do sistema empresarial, que o torne um processo educativo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2012, p.11).

Durante a década de 60, período marcado pelo o Golpe Militar de 1964, o Brasil passou por um processo de reposicionamento na ordem mundial. O processo de industrialização deixa de ter um caráter nacionalista, e se abre para o capital estrangeiro. A escola passou a servir o projeto de formação de mão-de-obra, visando atender às demandas do desenvolvimento capitalista. É a “teoria do capital humano”, que considera a Educação como um “investimento”, um “ativo” dentro da concorrência internacional.

O trabalho pedagógico passa a ser objetivo e fragmentado, com funções específicas, com objetivo de formar técnicos em cada área do conhecimento. Então, podemos afirmar que função da Educação na pedagogia Tecnicista é produzir indivíduos competentes (técnicos) para o mercado de trabalho. A Educação pensada em lógica tecnicista proporciona o desenvolvimento de competências e habilidades, para que individuo atue no mercado de trabalho, e com isso contribua para a riqueza da nação. Para isso, é importante que os alunos permaneçam mais tempo na escola, com um discurso de melhoria da Educação, mas na verdade o objetivo é reduzir gastos e aumentar a produtividade escolar.

A exemplo, é mister destacar a nova medida provisória (nº 746/2016) que tramita atualmente no Congresso Nacional e busca promover alterações no Ensino Médio. Essa medida provisória visa à ampliação da carga horária no ensino médio, além de determinar algumas disciplinas de caráter obrigatório, deixando a educação física, artes, sociologia e filosofia como disciplinas facultativas. Determina, dessa forma, que o aluno deva ter acesso apenas ao conhecimento “básico”. Dentro desta perspectiva, Freitas (2014) afirma:

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais. [...] ir além do direito ao básico depende das “aptidões” e do “dom” das pessoas. Depende do esforço e *mérito de cada um*. (FREITAS, 2014, p.1090).

O atual ministro da Educação, Mendonça Filho, partindo de um diagnóstico de crise no Ensino Médio (a ideia de que a evasão escolar se dá porque os alunos não gostam da escola), elencou recentemente argumentos para aprovação da medida provisória: “Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e **ensino técnico profissional** de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino”, “Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, **com o setor produtivo** tampouco com as demandas do século XXI”. (BRASIL, 2016, **grifo nosso**).

Concordamos com Freitas, porém, que o objetivo da medida provisória não é proporcionar uma escola atrativa ou diminuir os índices de evasão e repetência. O que se quer é a diminuição da relação entre custo e benefício.

O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício. A atenção está voltada para o ensino de disciplinas (em especial português e matemática) e não para a formação. Esta é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação” (SAEB, ENEM, ENC-Provão, SARESP etc.) para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição (segundo elas a mola mestra da qualidade) e reduzir gastos – o modelo é amplamente conhecido e aplicado no campo empresarial (FREITAS, 2002 p. 306).

Saviani (2008) nos lembra que ao pensarmos o funcionamento da escola igualando-o ao sistema fabril perdemos de perspectiva a especificidade da Educação.

É notório que o conhecimento aqui é considerado uma ferramenta de poder, e que essas teorias até aqui apresentadas não objetivam lançar luz sobre as contradições presentes na sociedade, mas manter a dominação e acesso do conhecimento para a minoria. Buscando romper com isso, para atender a necessidade da “maioria”, surgem teorias contra hegemônicas da Educação que visam os anseios da classe trabalhadora, por uma escola pública democrática,

igualitária e emancipatória (LIBÂNEO, 2012) comprometida com a transformação social.

Na década de 80, surge uma concepção pedagógica, a pedagogia histórico-crítica, como uma teoria contra hegemônica, proposta por Dermeval Saviani, ancorada no Materialismo Histórico Dialético. O materialismo histórico parte de uma concepção concreta da realidade para entender os fenômenos, ou seja, busca compreender as relações concretas. Podemos afirmar que no materialismo Histórico-Dialético é preciso entender o conhecimento em suas raízes históricas para compreender a realidade, já que o homem é considerado sujeito histórico. Sendo assim, visando a transformação da sociedade, a formação dos sujeitos é pensada na pedagogia Histórico-Crítica a partir do processo de auto-formação histórica do homem.

Cada teoria fundamenta uma dada prática social, ou seja, uma prática pedagógica. Na pedagogia histórico-crítica, entendemos a prática social como o modo como os sujeitos compreendem determinado fato a partir da prática pedagógica, considerada o ponto de partida e de chegada se analisarmos os cinco passos proposto por Saviani: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e nova prática social.

A prática inicial é o momento em que os alunos expõem o conhecimento que tem sobre determinado assunto. A problematização é feita a partir dos pontos levantados na prática inicial e que serão discutidos e que a partir do terceiro passo que é a instrumentalização serão resolvidos. É nesse momento que o professor apresentará o conhecimento científico, no qual os alunos poderão estabelecer semelhanças e diferenças entre o conhecimento do senso comum e o sistematizado. Na catarse o aluno será capaz de apresentar de forma oral ou escrita a compreensão ou conhecimento adquirido na fase anterior. Por fim, volta a uma nova prática social, ou seja, o aluno será capaz de pensar uma nova realidade sobre o todo.

Enquanto outras teorias têm por objetivo inculcar valores ideológicos e reproduzir as relações sociais, a Pedagogia Histórico-Crítica entende a educação como transformadora da sociedade produzindo em cada sujeito a humanidade que é historicamente construída (MORALES, et al. 2013, p.12).

Embora nada do que foi exposto até aqui seja novidade, percebemos que a apropriação desse conhecimento pelos professores que atuam nas escolas ainda é

precário e superficial. Muitos não conseguem perceber a relação entre as teorias de Educação e sua prática docente concreta. Muitos sequer são capazes de definir qual a concepção de homem e sociedade que acreditam e fundamenta sua ação nas aulas.

Nos propomos aqui a sistematizar parte desse conhecimento relacionado à Educação Física, acreditando que ele é instrumento fundamental para qualificar o trabalho docente. O professor que conhece os fundamentos que sustentam sua prática tem mais condições de refletir sobre ela, e projetar as mudanças necessárias para uma Educação Transformadora.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: INFLUÊNCIAS HIGIENISTAS, MILITARES E ESPORTIVISTAS

De maneira Geral, a Educação física faz parte da sociedade desde a pré-história, quando o homem sente a necessidade de lutar, caçar, fugir para sobreviver. Neste primeiro momento, o sentido da Educação Física é mais natural e cotidiano, mas outros significados tornam a aparecer. Em cada sociedade, a Educação Física apresentava-se de formas e interesses distintos.

Então, não podemos deixar de mencionar as influências (determinantes) que marcaram a evolução histórica da Educação Física no País, especificamente no ambiente escolar: Higienista, Militarista e esportivista.

Bracht (1999) ao analisar a Educação Física escolar ao longo da sua história, ressalta a forte influência médica e militar durante o século XVIII e XIX, tendo dois objetivos centrais: colaborar na construção de corpos fortes, saudáveis e dóceis, que contribuíssem para a defesa da pátria e para o desenvolvimento do trabalho fabril.

A influência higienista veio atender a uma necessidade latente da sociedade capitalista. O Exercício Físico era importante como ferramenta de produção de homens fortes e saudáveis. A força física desenvolvida representava um acréscimo na força de trabalho, de onde se extraia o lucro.

A necessidade de se cuidar do corpo, aqui entendido como força de trabalho, fonte de lucro, tornou-se uma necessidade concreta, pois se cuidando dele, que era fonte de riqueza, estaria se cuidando da nova sociedade em construção. (BOLINO, [2008], p. 5)

A permanência dessa concepção na educação física nacional ainda hoje é bastante perceptível. Ainda nos deparamos com aulas planejadas supostamente com o propósito de favorecer a aquisição de hábitos saudáveis ou em uma perspectiva de promoção de Saúde. Da mesma forma, os professores de educação física ainda são apontados como aqueles responsáveis por ensinar aos jovens “hábitos saudáveis” e “boas maneiras”. Não por acaso, professores de Educação Física que possuem algum hábito “não saudável” (fumam, bebem, ou são sedentários) ainda causam estranhamento pelo “mau exemplo”. “A evidente identificação com a medicina foi o que, sem dúvida, deu status à profissão, mas, lamentavelmente, afastou-a da sua verdadeira missão” (OLIVEIRA, 1983, p.10).

A chegada dos métodos ginásticos no País, trazidas pelas instituições militares, também marcaram profundamente a educação física nacional. As aulas de educação física, ministradas pelos próprios instrutores militares, seguiam os valores e métodos rígidos e hierárquicos, presentes na instituição. As aulas eram compostas por movimentos estáticos, prescrito pelos instrutores, que deveriam ser repetidos acriticamente pelos alunos. Desta forma, acreditava-se formar um homem obediente, disciplinado, forte, sadio e alienado.

A essas duas influências (higienista e militar) soma-se a instituição esportiva. A influência do esporte nas aulas de Educação Física começa logo após a Segunda Guerra Mundial, que foi bastante fortalecida pela a instituição militar. “O esporte tornou-se paulatinamente o conteúdo hegemônico de Educação Física nas escolas de 1º e 2º graus depois da Segunda Guerra Mundial”(MAGALHÃES, 2005, P.94).

No ESPORTIVISMO, os objetivos e a metodologia assemelhavam-se mais a um treinamento, centrando-se nas repetições para a aquisição da técnica (*forma de executar o movimento*), visando atingir um padrão de rendimento máximo. Assim, as informações técnicas eram exaltadas em contrapartida às reflexões sócio-históricas, que ficavam em segundo plano (BROUCO, 2006, p.4).

Soares et al (1992) expõe que o esporte determina o conteúdo da Educação Física, estabelecendo novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno recruta a de professor-treinador e aluno atleta.

Infelizmente, essa tendência é presente nas concepções de alguns professores. Enxergar o Esporte como única pratica corporal a ser explorada nas aulas é entender que o esporte e Educação Física são sinônimos, ou seja, como único conteúdo a ser trabalhados nas aulas.

Em outras palavras, a presença do esporte competitivo não foi suficiente para tornar a EF uma disciplina importante na escola, principalmente perante a coordenação pedagógica e professores de outras disciplinas. Ela legitima os professores, mas essa legitimação baseia-se na idéia de que a EF é o próprio esporte, naquele caso, o esporte competitivo praticado fora das aulas. Quando sua prática arrefece, a disciplina EF não possui argumentos próprios capazes de mantê-la justificada no interior da instituição. Assim, a presença do esporte nessa escola não transferiu à disciplina EF garantias de sua presença indubitável no currículo da instituição. Trata-se, como o título do ensaio nos indica, de uma pseudovalorização (BRACHT, 2003, p.96).

Além dessa hegemonia do Esporte nas aulas de Educação Física, existe ainda o seu uso político, onde diversos governos ao redor do mundo utilizaram-no ao seu favor. O esporte considerado bem cultural consegue esconder, camuflar alguns acontecimentos, ou seja, uma ferramenta ideológica de uma sociedade capitalista.

Enfim, a Educação Física Escolar teve (e de certo modo ainda tem) um viés higienista, militarista e esportiva, que por muito tempo definiu os sentidos e significados que balizavam as aulas de Educação Física escolar.

Os anos 80 ficaram conhecidos como o período de crise da identidade da Educação Física, que foi marcado pela discussão da legitimidade e os saberes pedagógicos da área. Segundo Soares et al (1992) “um dos motivos para uma pedagogia entrar em crise, é quando suas explicações sobre a prática não mais correspondem e convencem aos interesses dos diversos sujeitos”.

Ao longo dos anos, eclodiram novas abordagens que ampliam os discursos sobre a identidade da área, e trazem novas possibilidades e caminhos em busca da solidificação do trabalho pedagógico na Educação Física.

Em seguida, traremos uma breve contextualização das abordagens, buscando compreender o que é Educação Física para cada uma delas, qual a função social e qual a concepção de homem que cada abordagem defende.

3.1 Abordagem desenvolvimentista

A abordagem desenvolvimentista foi formulada inicialmente para crianças de quatro a quatorze anos, e ressalta a importância de que a prática docente seja fundamentada no conhecimento dos processos biológicos do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora. A obra fundamental, que se propôs a apresentar os fundamentos dessa abordagem é o livro “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, publicado em 1988 por um coletivo de autores: Go Tani, Edison de Jesus Manuel, Eduardo Kokubun e José Elias de Proença.

As aulas de Educação Física nessa abordagem privilegiam a aprendizagem do movimento e busca se legitimar a área através do conhecimento científico, principalmente aquele oriundo das ciências naturais e biológicas. A importância dada aos processos educacionais, e ao controle dos meios, assim como a sistematização

de estímulos que se propõe a controlar as respostas comportamentais do aprendiz, aproximam essa abordagem da concepção tecnicista de educação, e a psicologia behaviorista que a fundamenta.

Para essa abordagem o movimento é o meio e o fim da Educação Física, ou seja, nas aulas de Educação Física deve-se privilegiar a aprendizagem do movimento, através da execução repetida dos gestos e de rotinas motoras. A função da Educação Física seria ensinar o aluno a se movimentar melhor. O objeto da educação física é, portanto, o movimento humano, presente em todas as atividades humanas, em sua esfera “mensurável” e “observável” (GO TANI, et al, 2011). Portanto, em uma aula de Educação Física Escolar deve-se proporcionar experiências de movimento, que guiem o desenvolvimento motor e a aquisição de motoras, das mais básicas as mais complexas (DAOLIO, 2007, p.15,16). Ou seja, a função social da Educação Física é proporcionar experiências de movimentos, a fim de alcançar habilidades motoras.

O andar é reconhecido como o primeiro padrão fundamental de movimento ou habilidade básica a se desenvolver. A ele se seguem outros padrões fundamentais como correr, arremessar, saltar, quicar, rebater e chutar. Entende-se por habilidade básica uma atividade motora comum como uma meta geral, sendo ela a base para atividades motoras mais avançadas e altamente específicas (GO TANI, et al. 2011.p.87)

Daolio (2007) aponta que uma limitação da abordagem desenvolvimentista é só pensar a Educação Física a partir de uma perspectiva microscópica (só interessa o que acontece na sala de aula, não se preocupando com o que está além dela). Desta forma, está apenas preocupada em atender a necessidade do aluno em seu desenvolvimento físico e biológico, ignorando os aspectos filosóficos e políticos a ela relacionados.

A definição dos conteúdos a serem desenvolvidos e estratégias de ensino a serem utilizados vai depender justamente dos indicativos oriundos dos processos biológicos de crescimento e desenvolvimento motor, uma vez que todas as crianças passam pelas as mesmas fases de desenvolvimento, podendo apenas haver variações na velocidade desse processo (DAOLIO, 2007, p.16)

Na abordagem desenvolvimentista a criança é considerada a partir de um modelo universal, idealizado, sua concepção de homem é pensada em dentro da tradição filosófica liberal. Por esse motivo, é o aluno que deve se adaptar a

sociedade, e a função da escola é apenas favorecer o seu desenvolvimento pessoal. A abordagem desenvolvimentista tem raízes no liberalismo, e inspirada em uma pedagogia do consenso, transmite valores, que historicamente, procuram legitimar o poder burguês (OLIVEIRA, 2005). Desta forma, apaga as contradições sociais, e não pretende questionar a estrutura da sociedade, compreendendo-a como uma estrutura funcionalista, uma sociedade com caráter harmônico, ou seja, pensada na concepção do pessimismo ingênuo, proposto por Cortella no primeiro capítulo.

Deste modo, as diferenças de classe social não são levadas em consideração e toda a prática escolar não tem nenhuma relação com o dia-a-dia do aluno. Seu método enfatiza a transmissão de conteúdos e a assimilação passiva. É intuitivo, fundamentado na estimulação dos sentidos e na observação. Por meio da memorização, da repetição e da exposição verbal, o professor chega a um interrogatório, instigando o individualismo e a competição. (VICTORIA, 2011, p.15).

Os princípios da lógica formal, ou pedagogia do consenso é fragmentação, unilateralidade, terminalidade, etapismo e linearidade. A ideia da neutralidade está presente na pedagogia do consenso.

A ótica do consenso é uma pedagogia, na medida em que sua tarefa consiste em educar as massas trabalhadoras para o exercício da tolerância. Tolerar políticas públicas privilegiáveis, tolerar a desigualdade natural entre os seres humanos, tolerar a exploração do homem pelo o homem. (OLIVEIRA, 2005, p.114)

Não podemos negar a importância da aquisição de habilidades motoras, mas esse não deve ser o único início, meio e fim da Educação Física. A abordagem desenvolvimentista não se refere ao contexto histórico, cultural, social, econômico e político, coloca como primordial o aspecto biológico, sendo os aspectos anteriores consequências. O mesmo acontece com o desenvolvimento dos domínios afetivos, cognitivos e sociais, eles não ocorrem intencionalmente, mas ocasionalmente, como efeitos colaterais desejados.

Entendemos que há uma necessidade da criança se reconhecer como sujeito histórico, sendo o sujeito e não objeto na sociedade. Dessa forma, acreditamos que a criança além do saber fazer, deve saber explicar, ou seja, inserir a criança na cultura, e não se conformar com a educação enquanto condição, mas sim como direito. Então, acreditamos que essa abordagem visa o status quo da sociedade capitalista, atendendo aos interesses da classe dominante.

3.2 Abordagem construtivista-interacionista

A abordagem de João Batista Freire, conhecida como Construtivista-Interacionista, apresentada inicialmente em sua obra: *A Educação de Corpo Inteiro: teoria e pratica da Educação Física* (1989), tem sua base teórica oriunda da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento de Jean Piaget, a mesma base teórica da abordagem desenvolvimentista, sendo uma, dando ênfase ao desenvolvimento cognitivo e a outra no desenvolvimento motor, respectivamente (DAOLIO, 2011).

Surge a abordagem construtivista como forma de se opor ao modelo mecanicista adotado na abordagem desenvolvimentista, a qual não considerava as experiências dos alunos, estimulando o desempenho máximo de suas habilidades motoras, a fim de estimular e selecionar os mais habilidosos. .

Palafox e Nazari (2007) entendem como objeto de estudo da concepção construtivista a motricidade humana, entendida como o conjunto de habilidades que permitem ao homem produzir conhecimento e se expressar. São os conteúdos principais da concepção:

Os jogos e brincadeiras que estimulem a cognição, a motricidade, socialização e afetividade da criança, bem como a utilização de materiais alternativos, são os conteúdos privilegiados nas aulas de Educação Física pautadas nessa concepção. (BARBIERI, et al, 2010, p.7).

A abordagem construtivista defende a ideia da aprendizagem pelo movimento, ou seja, ter o movimento como meio para alcançar outros objetivos. A Educação Física serve de base para outras disciplinas, e assim, a abordagem não defende claramente sua especificidade.

Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente (FREIRE, 2009, p.21).

Então, no que se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, em uma perspectiva de transformação social, e a preocupação em tratar a relação

sociedade/escola, nenhuma das duas abordagens até aqui apresentadas trabalham nesse sentido, não há intenção de apontar uma visão de totalidade da sociedade.

3.3. Abordagem crítico-superadora

A abordagem Crítico-Superadora foi sistematizada pela primeira vez de forma mais completa no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, publicado em 1992 por seis autores: Carmem Lúcia Soares, Lino Castellani, Celi Tafarel, Valter Bracht, Elizabeth Varjal e Michelli Ortega. A inspiração dessa perspectiva vem da Pedagogia histórico-Crítica, formulada por Saviani, que reivindica filiação epistemológica e política com o materialismo histórico-dialético.

O homem é visto como um ser social, que com seu trabalho constrói, a partir das possibilidades históricas que lhe são ofertadas, sua própria vida. O homem, assim, não é apenas objeto, mas deve formar-se enquanto sujeito, que não apenas se adapta como transforma as relações sociais ao seu redor. Para isso, ele precisa se apropriar das potencialidades humanas, ou seja, de todo o acervo de conhecimentos e técnicas produzidos pelo homem em seu processo de humanização. À escola, portanto, caberia o papel de socializar esses saberes, garantindo que as potencialidades do gênero humano fossem apropriadas por todos os indivíduos. Portanto, essa concepção é contra hegemônica, que busca atender combater as desigualdades sociais, atendendo aos interesses históricos da classe trabalhadora.

O objeto de estudo da Educação Física seria a Cultura Corporal, entendida como o acervo de práticas corporais expressivas produzidos e sistematizados pelos homens em sua trajetória histórica. Podemos dividi-la em suas principais manifestações: o Jogo, o Esporte, a Ginástica, a Dança e a Lutas. À Educação Física caberia o papel de tematizar de maneira crítica, em âmbito escolar, essas práticas corporais.

Concordamos que a função da Escola é apropriação crítica e consciente do conhecimento para emancipação humana (SOARES et al, 1992), ou seja, um saber elaborado e sistematizado que não se tem acesso fora da dela, e a Educação Física contribui nessa apropriação, a partir dos elementos da Cultura Corporal, levando em conta o contexto social em que ela se desenvolve.

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento de historicidade da Cultura Corporal, é preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (Soares et al, 1992, p. 40).

O conhecimento deve ser tratado desde sua origem, com sentidos e significados, com o objetivo que o aluno tenha uma visão de totalidade da história, e assim, se reconheça sujeito histórico. É uma pedagogia que visa contribuir para que os sujeitos compreendam a natureza conflitante e dinâmica da sociedade, podendo, por isso, ser considerada como uma pedagogia do conflito (OLIVEIRA, 2005). Os Princípios da lógica dialética, que norteiam esse tipo de pedagogia, podem ser resumidos didaticamente nas categorias da totalidade, movimento, contradição, mudança qualitativa e mediação. Esses princípios se materializam com os princípios norteadores para o trato do conhecimento, formas de organizar o conhecimento científico e aguçar a criticidade do aluno, apontados por essa perspectiva. São eles: A relevância social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades sociognoscitivas do aluno, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriedade do conhecimento.

Seguindo a tradição marxista, a concepção Crítico-Superadora compreende a nossa sociedade a partir do conflito entre aqueles que possuem os meios de produção, e por isso não precisam produzir (a classe proprietária ou burguesa), e aqueles que não possuem os meios de produção, e por isso precisam vender sua força de trabalho para sobreviver (a classe proletária, ou a classe trabalhadora). Nessa disputa entre interesses antagônicos e inconciliáveis, essa perspectiva se posiciona claramente a favor dos interesses da classe trabalhadora, ressaltando que a neutralidade é impossível e que o professor precisa tomar partido.

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível de 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. (Soares et al, 1992, p. 27).

Como pedagogia crítica, portanto, caberia ao professor desenvolver em suas aulas uma reflexão pedagógica em três momentos: Diagnóstica, Judicativa e Teleológica. Diagnóstica por que remete a leitura de mundo, com visão de totalidade da realidade, judicativa por que julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social, e por fim, teleológica, por que determina onde se quer chegar, ou seja, a capacidade de projetar.

Por isso, em oposição ao modelo tradicional e tecnicista de Educação, a perspectiva crítica-superadora se propõe não a adaptar o sujeito a uma realidade existente. Partindo do diagnóstico conflitante do presente, e da constatação de injustiças estruturais em nosso modo de vida, objetiva construir no plano das consciências as possibilidades de transformação da realidade vivida, a construção de uma sociedade onde não haja a exploração do homem pelo homem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do trabalho, são apresentadas três abordagens pertinentes à Educação Física, com o objetivo de apontar qual abordagem se aproxima mais dos interesses históricos da classe trabalhadora.

Neste sentido, as abordagens apresentam objetos de estudo distintos. O objeto de estudo da Educação Física na abordagem desenvolvimentista é o movimento humano, entendido como a manifestação mensurável e observável, desenvolvendo habilidades motoras das mais simples para as mais complexas. Na construtivista, o objeto de estudo são os jogos e brincadeiras, conteúdos privilegiados nas aulas, que estimulam a cognição, a motricidade, socialização e afetividade. Por fim, a abordagem crítico-superadora considera a cultura corporal como objeto de estudo, ou seja, entende a Educação Física como uma prática pedagógica que tematiza atividades corporais desenvolvidas historicamente pelo o homem.

Percebe-se que o discurso conservador, esportivista e médico, permanece definindo o significado da Educação Física escolar. Essa perspectiva contribui para a reprodução de uma lógica excludente, ao não questionar os conflitos estruturais de nossa sociedade. Desta forma, atuam para adaptar os sujeitos a uma sociabilidade injusta, ensinando resignação e negando aos sujeitos os meios para construção de qualquer alternativa. Atendem, portanto, aos interesses da classe dominante.

Afirmamos que cada teoria pedagógica usa seu discurso para se legitimar no ambiente escolar, e após o levantamento das abordagens podemos confirmar que a crítico-superadora, uma abordagem considerada histórico-crítica, é a melhor proposta educacional em oferecer mudanças concretas no cenário da Educação e Educação Física. Esta concepção propõe trabalhar as práticas corporais como construções históricas, aliás, deixa claro seu objetivo e conteúdo (Jogo, Esporte, Dança, Luta e Ginástica), apresentando uma reflexão de todo o conhecimento que o homem produziu no decorrer da história, contrapondo-se a uma Educação alienista proposta pela pedagogia liberal. Além disso, defende uma Educação Física para a formação humana, propondo o conhecimento para a reflexão, diálogo e contextualização da realidade, e não apenas o adestramento do corpo para formar atletas.

Assim sendo, uma pedagogia crítica de Educação busca a transformação e não a manutenção da sociedade, e acreditamos que a concepção defendida é capaz de proporcionar meios necessários para a superação das injustiças presentes na sociedade considerada capitalista.

Por fim, afirmamos que existem dois caminhos a seguir, e apenas um é aquele no qual acreditamos. O primeiro caminho é baseado na pedagogia do consenso, o conhecimento é visto como acabado, imutável, onde o sujeito deve se adaptar a sociedade, considerando-a harmônica. E o segundo caminho, é a pedagogia do conflito, a qual defendemos, o conhecimento é tratado como inacabado, mutável, construído historicamente pelo o homem, e entende que a sociedade é um ambiente de luta de classes, que há as contradições e conflitos sendo desvelados, enfim, uma educação democrática, crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. Teoria da legitimação da educação física brasileira: a cultura corporal de movimento em discussão. In: **XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, Brasília-DF 2013. Disponível em:<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/download/5212/2707>>. Acesso em 24 Out.2016.

BARBIERI, Aline Fabiane; PORELLI, Ana Beatriz; MELLO, Rosângela Aparecida. **Abordagens, concepções e perspectivas de Educação física quanto à Metodologia de Ensino nos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Rbce) em 2009**. Florianópolis, Motrivivência, v. 20, n. 31, p. 223-240, 2010. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2008n31p223>> Acesso em 31 Out. 2016.

BOLINO, Claudete. **Educação física escola: primeiros tempos**, UNISO, Sorocaba, [2008]. Disponível em:<sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/109.pdf>. Acesso em: 9 Jan. 2017.

BRACHT, Valter. A Busca Da Autonomia Pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**. Curitiba, v. 1, n. 2, p. 12–19, 1989. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/4081>>. Acesso em 9 Jan de 2017

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, Aug. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Jan. 2017.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de Setembro, 2016.

BROUCO, Gisely Rodrigues. As diferentes tendências pedagógicas da Educação Física escolar e os concursos para professores da rede pública estadual de ensino nas regiões sul e sudeste do Brasil, Rio Claro, 2006. Disponível em:<<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef3/trabalhos/ordem/04.07/04.07-03.doc>>. Acesso em 30 Out.2016.

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

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos**. Rio de Janeiro: Cortez, 2000.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**. Autêntica, 2014.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Autores associados, 2004.

DARIDO, SURAYA CRISTINA. **Os conteúdos da Educação Física escolar. Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-79, 2005. Disponível em:<
https://www.researchgate.net/profile/Suraya_Darido/publication/266186057_OS_CONTEUDOS_NA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR/links/55b2271108ae9289a0851071.pdf >. Acesso em 24 Out.2016

DIRETRIZES, Lei. **Bases da Educação Nacional. 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 09 Jan. 2017.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é Educação Física**. Editora Brasiliense, 1983.

_____. **Consenso e conflito: Educação Física brasileira**. Shape, 2005.

DE OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli. **Metodologias emergentes no ensino da educação física**. Revista da Educação física/UEM, Maringá, v. 8, n. 1, p. 21-27, 2008. Disponível em:<
<http://educem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewArticle/3868>>. Acesso em 24 Out.2016

DE SOUZA, Daniel Minuzzi et al. **Prática pedagógica em educação física: a importância do pressuposto epistemológico no processo de ensino**. Motrivivência, Florianópolis, n. 24, p. 139-138, 2005. Disponível em:<
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewArticle/763> >. Acesso em 24 Out.2016.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, v. 4, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A internalização da exclusão**. Educ. Soc., Campinas , v. 23, n. 80, p. 299-325, Set. 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Jan. 2017.

_____. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educ. Soc., Campinas , v. 35, n. 129, p. 1085-1114, Dec. 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Jan. 2017

GATTI JÚNIOR, Décio. **A pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964: o projeto educacional do instituto de pesquisa e estudos sociais (1961-1972)**, Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em:<<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/7451>>. Acesso em 24 Out.2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. V. 5. 61p.

LEAO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista**. Cad. Pesqui., São Paulo , n. 107, p. 187-206, Julho 1999 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Jan. 2017.

LIBANEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Jan. 2017.

_____. **PEDAGOGIA TRADICIONAL: NOTAS INTRODUTÓRIAS**1.[s.l.], 2012. Disponível em:<
<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20Tradicional%202012%202.pdf>>. Acesso em 24 Out.2016.

MAGALHÃES, Carlos Henrique. **Breve histórico da educação física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e idéias de tendências**. Maringá, v. 16,N.1, p. 91–102, 2005

MONTEIRO, Francisco de Assis Leite. **A Educação Física Escolar: abordagens pedagógicas e práticas de ensino sob a ótica dos professores e gestores educacionais na região ribeirinha de porto velho Rondônia**. Trabalho de conclusão de Curso-Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física curso de Licenciatura em Educação Física do programa Pro- Licenciatura do Brasil, 2013, Porto Velho – RO. Disponível em < <http://bdm.unb.br/handle/10483/7041>>. Acesso em 9 de Jan.2017.

MORALES, et al. A Construção Das Concepções De Homem Nas Teorias Pedagógicas De Dermeval Saviani. **5º Congresso Internacional De Educação, Pesquisa e Gestão**, Ponta Grossa-PR , 2013.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Tendências Pedagógicas na Educação Brasileira: permanências e mudanças**. Trabalho apresentado como requisito ao exame de Professor Titular na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2004.
Disponível em:<
http://www2.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/AVA_634633879447686250tendencias_pedagogicas_na_educacao_brasileira.pdf>. Acesso em 24 Out.2016.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2009. p. 10208-10219. Disponível em:<

<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/neotecnicismo.pdf>
>. Acesso em 24 Out.2016.

PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz; NAZARI, Juliano. **Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar**. Lecturas Educación Física y Deportes. Buenos Aires, v. 12, 2007. Disponível em:<
https://scholar.google.es/scholar?q=Abordagens+metodol%C3%B3gicas+do+ensino+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%ADsica+escolar.&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5> Acesso em 9 Jan, 2017

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “Projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em:<http://www.janduarte.com.br/textos/educacao/concepcoes_pedagogicas.pdf>. Acesso em 24 Out.2016.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2008.

_____. **Escola E Democracia-Comemorativa**. Autores Associados, 2012.

TANI, Go et al. Educação física escolar. **Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. Edusp/EPU, 1988.

VICTORIA, Juliana dos Santos Oliveira. **O trabalho pedagógico da Educação Física Escolar na perspectiva da pedagogia Histórico-Crítica: uma proposta possível?** Trabalho de conclusão de Curso-Universidade do Estado da Bahia-Alagoinhas, 2011.