

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS DE 6º AO 9º ANO DO ESPAÇO URBANO DO MUNICÍPIO DO ACARÁ: CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA DE ENSINO CRÍTICO SUPERADORA
THE REALITY OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS FROM 6TH TO 9TH GRADE IN THE URBAN AREA OF THE MUNICIPALITY OF ACARÁ: CONTRIBUTIONS OF THE CRITICAL OVERCOMING TEACHING METHODOLOGY

ISSN: 2674-662X. DOI: 10.29327/2334916.19.2-69

Joel da Conceição Machado ¹

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a realidade da educação física nas escolas de 6º ao 9º ano do espaço urbano do município do Acará. Trata-se de uma pesquisa de campo com levantamento bibliográfico de abordagem qualitativa baseada no materialismo histórico dialético. Os sujeitos da pesquisa foram três gestores, três coordenadores pedagógicos e quatro professores de Educação Física atuantes nas escolas: EMEF Pinto Marques, EMEF Profª Lidya Lima e EMEF Profª Lucimar de Jesus Silva Lima. Os dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas direcionados aos sujeitos do referido estudo. Conclui-se que a realidade estudada apresenta inúmeros desafios que perpassam os aspectos físicos, políticos, sociais e ideológicos que precisam ser vencidos através de um trabalho colaborativo envolvendo todos os sujeitos envolvidos nessa realidade. Desse modo, apontamos a Metodologia de Ensino Crítico Superadora como algo de grande relevância para o ensino da educação física mediante a realidade das escolas de 6º ao 9º ano do espaço urbano de Acará por ser uma abordagem propositiva sistematizada com enfoque sociológico e político, que aponta os subsídios para superação da realidade encontrada.

PALAVRA-CHAVE: Educação Física Escolar, Crítico Superadora. Ensino fundamental II.

ABSTRATCT

The present study aims to analyze the reality of physical education in schools from 6th to 9th grade in the urban space of the municipality of Acará. This is a field research with a bibliographic survey with a qualitative approach based on dialectical historical materialism. The subjects of the research were three managers, three pedagogical coordinators and four Physical Education teachers working in the schools: EMEF Pinto Marques, EMEF Prof. Lidya Lima and EMEF Prof. Lucimar de Jesus Silva Lima. Data were obtained through questionnaires and interviews directed to the subjects of the aforementioned study. It is concluded that the reality studied presents numerous challenges that permeate the physical, political, social and ideological aspects that need to be overcome through collaborative work involving all subjects involved in this reality. In this way, we point out the Overcoming Critical Teaching Methodology as something of great relevance for the teaching of physical education through the reality of schools from 6th to 9th grade in the urban space of Acará because it is a systematized propositional approach with a sociological and political focus, which points out the subsidies to overcome the reality found.

KEYWORDS: School Physical Education, Critical Overcoming. Middle School II.

¹ Mestre em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University - ACU. E-MAIL: joel.87machado@gmail.com

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços nas últimas três décadas nos movimentos de renovação da educação física no Brasil, ainda há a necessidade de reflexão e práticas transformadoras nas realidades escolares, principalmente no que se refere ao conhecimento da disciplina. Para que as mudanças se concretizem, é fundamental um processo de análise da realidade escolar, considerando as particularidades dos alunos e os desafios do ambiente educacional. Este estudo foca na Educação Física nas escolas de 6º ao 9º ano do município de Acará, destacando as práticas pedagógicas, as concepções dos professores e as influências das novas abordagens pedagógicas que surgiram na década de 1980. O estudo é relevante para a produção científica da área, trazendo contribuições teóricas, históricas e metodológicas. A pesquisa visa analisar as propostas pedagógicas da Educação Física no município, considerando as influências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as mudanças no ensino da disciplina, com foco na prática pedagógica dos professores e nas transformações que podem ocorrer no cenário educacional local. A metodologia adotada é qualitativa, com uma abordagem de pesquisa de campo, utilizando entrevistas e questionários para levantar dados e comparar com a literatura acadêmica existente.

A rede municipal de ensino de Acará compreende 178 escolas, majoritariamente situadas na zona rural, organizadas em 25 núcleos distribuídos nas áreas denominadas Baixo Acará, Alto Acará e Cidade. O presente estudo foi desenvolvido em três escolas do espaço urbano — EMEF Profª Lydia Lima, EMEF Profª Lucimar de Jesus Silva Lima e EMEF Pinto Marques — escolhidas por serem as únicas que oferecem este nível de ensino na área urbana do município.

A pesquisa buscou analisar e correlacionar dados obtidos em um estudo bibliográfico com depoimentos dos sujeitos pesquisados, tendo como foco a realidade da Educação Física no ensino fundamental II

(6º ao 9º ano). O conceito de educação foi um ponto inicial fundamental, abordado através das percepções de professores de Educação Física, gestores e coordenadores pedagógicos. Apesar de visões divergentes, prevaleceu a concepção de educação como um processo estritamente escolar. Apenas uma minoria reconheceu a relevância complementar da educação familiar e social na formação integral dos educandos.

Os sujeitos da pesquisa apontaram três formas de educação: escolar, voltada à transmissão de conteúdos; familiar, exercida no ambiente doméstico; e social, desenvolvida no convívio comunitário. Sob essa perspectiva, Martins (1990) define a educação como um fenômeno histórico, cultural e social, caracterizado pela formação integral do indivíduo, contemplando aspectos físicos, intelectuais e críticos.

Na visão dos professores entrevistados, a educação escolar deveria transcender o modelo tradicional de transmissão unidirecional de conhecimentos, promovendo a construção ativa do saber. O professor "C" destacou que a prática educativa em Acará ainda se restringe à abordagem tradicional, sem criar oportunidades para os alunos desenvolverem autonomia na construção do conhecimento. Já o professor "D" enfatizou a importância de uma parceria entre escola, família e comunidade, defendendo que projetos integradores e eventos escolares respaldados por políticas públicas são essenciais para a formação dos alunos.

Os gestores e coordenadores corroboraram essas ideias, destacando o papel da educação escolar na construção do senso crítico dos alunos. O coordenador "B" reforçou que a escola deve transcender o ensino técnico, promovendo a reflexão crítica por meio de disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e História.

Conforme a pedagogia histórico-crítica, a educação escolar deve ser uma ferramenta para transformar a realidade dos educandos, promovendo tanto a integração social quanto a emancipação

intelectual. Assim, a concepção e a prática educativa precisam articular teoria e prática para atender às demandas contemporâneas da sociedade.

A METODOLOGIA DE ENSINO CRÍTICO SUPERADORA E O PARADIGMA DA CULTURA CORPORAL: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Considerando que a escola ocupa um lugar de suma importância na sociedade, é que na atualidade entendemos que seja o ambiente mais indicado para contribuir na formação social, intelectual e cultural do ser humano, pois tem como um de seus principais objetivos a transmissão de diversos conhecimentos, e é justamente por acreditar que esta é um espaço tão diferenciado que ousamos falar que dificilmente alguém poderá aprender uma diversidade de conhecimentos e competências em outros contextos. Neste sentido acreditamos que a escola deve exercer um papel fundamental e insubstituível na firmamento de uma sociedade democrática baseada no conhecimento, na justiça social, na igualdade com princípios sociais e éticos.

Neste contexto, é cabível ressaltar que dentre os vários conhecimentos que a escola possibilita aos alunos, temos os que competem à disciplina Educação Física, com a incumbência de socializar os alunos um saber peculiar, podendo dialogar diretamente com as demais áreas do conhecimento existentes no ambiente escolar. Dentre seus conhecimentos, encontramos aqueles produzidos pelas manifestações e expressões do movimento humano: as práticas corporais, caracterizadoras da cultura vivenciadas e construídas historicamente. Nesta perspectiva, a escola enquanto instituição social tem a legitimidade para selecionar, sistematizar e transmitir o conhecimento científico, fruto desse processo histórico, Saviani (2003, p.41).

Entendendo a grande importância da escola em nossa sociedade e da disciplina educação física no ambiente escolar e conhecendo a realidade da mesma no

município do acará, especificamente nas escolas de 6º ao 9º do espaço urbano, e que apontaremos os limites e as possibilidades nas aulas de educação física, a partir de uma metodologia que venha contemplar os anseios e desafios encontrados na contemporaneidade. Para tal incumbência, dialogaremos com pressupostos compartilhados a partir da Metodologia de Ensino Crítico Superadora propalada no início da década de 90 a partir da publicação de uma obra denominada, *Metodologia do Ensino de Educação Física*, que expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, que no ambiente escolar deve abordar, pedagogicamente, temas da cultura corporal, com os conteúdos: jogo, dança, lutas, ginástica, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, concomitantemente a esses princípios. Segundo Soares, Taffarel, Varjal *et al* (1992, p. 62) visa também “[...] constatar, interpretar, compreender, explicar a realidade social, permitindo ao aluno possuir os meios de compreendê-la historicamente, para que possa intervir na sua superação”.

Baseados nesses aspectos acima expostos, identificamos que a Metodologia de Ensino Crítico Superadora está fundamentada nas bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani, como pedagogia revolucionária, empenhada na formação do educando enquanto sujeito histórico a serviço da transformação de sua realidade social de forma consciente e crítica. Ressaltamos ainda que de acordo com Saviani (2005, p.36) a Pedagogia Histórico-Crítica tem como fundamento filosófico o Materialismo Histórico Dialético. Diante dessa fundamentação, acreditamos que justifica e legitima ainda mais a importância dessa metodologia, tendo em vista o ensino da Educação Física na escola, pois amplia e traz novas perspectivas nas diversas realidades educacionais.

Partindo dos princípios que norteiam a metodologia de ensino crítico superadora, apontaremos possibilidades teórico metodológicas que acreditamos ser necessárias para o avanço e fortalecimento da

disciplina educação física nas escolas do município do Acará. Neste sentido retomaremos alguns pontos relevantes encontrados em nossa pesquisa para que assim possamos apontar tais contribuições.

SOBRE O PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO

Em todas as escolas pesquisadas, foi constatado a presença de um projeto político pedagógico, ainda que em alguns casos este esteja precisando ser reformulado e repensado, acreditamos ser de suma importância a existência e aplicabilidade de um documento como este no ambiente escolar, pois é nele que deve está explícito os objetivos que norteiam as propostas e ações que a escola deve adotar diante de sua comunidade levando em consideração a realidade vivenciada.

Ressaltamos ainda, no que se refere às propostas para educação física encontradas no Projeto Político Pedagógico das escolas, estas estão direcionadas exclusivamente aos jogos esportivos (jogos internos da escola e os jogos estudantis paraenses). Neste contexto, voltamos para os comentários de Bracht *et al* (1992, p. 37) quando fala sobre a forte influência do esporte dentro de ambientes escolares e ressalta a existência do esporte escolar e o esporte na escola, haja vista que quando o autor faz essa menção, ele se refere ao fato de que dessa maneira as escolas estão aumentando o campo de atuação das instituições esportivas.

Valendo - se do fato que as propostas encontradas no Projeto Político Pedagógico para educação física estão direcionadas exclusivamente aos jogos esportivos, surgiu o seguinte questionamento: Se as escolas de 6º ao 9º ano do espaço urbano do município do Acará não dispõem de espaços adequados para as aulas de educação física, por que priorizam tanto os jogos esportivos? Para ato de contribuição, mencionamos o coletivo de autores (1992, p. 13) ao expor que o “[...] currículo vinculado ao projeto político pedagógico deve destacar a função social da educação física dentro da escola”. Para além, sugerimos que a

construção do currículo escolar junto ao projeto político pedagógico devam estar fundamentada em bases firmes de uma pedagogia crítica que vise os interesses de uma sociedade mais justa. Nesta perspectiva apontamos as bases da pedagogia crítico superadora, que entende que esse processo se constrói levando em consideração três características: a diagnóstica porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade; a Judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social e a Teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção.

SOBRE OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Outro ponto de extrema relevância que merece destaque em nosso estudo e que não podemos deixar de mencionar nem tão pouco negarmos nossa contribuição, diz respeito aos conteúdos, uma vez que ao indagarmos sobre os conteúdos que a disciplina educação física deve abordar na escola, detectamos nas respostas dos sujeitos de nossa pesquisa, o desconhecimento e limitações sobre o que deve ser tratado nas aulas de educação física. Alguns sujeitos foram diretos e falaram que desconheciam, enquanto outros mencionaram: “vôlei, basquete, handebol e o atletismo” além do futebol que predomina.

Neste sentido, é notório percebermos que o esporte é o conteúdo que prevalece nas escolas de nossa pesquisa, esse fato não é exclusivo de nossa realidade, isso se deve a forte influencia historicamente herdada a partir de 1940, que segundo Soares (1996, p. 3) era conteúdo hegemônico ensinado nas escolas.

Para contribuirmos nesse sentido, elucidamos o posicionamento da obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* que tem inspiração no materialismo histórico-dialético de Marx, segundo os autores a educação física como disciplina escolar deve tratar pedagogicamente, temas da cultura corporal: jogo, ginástica, esporte, lutas, dança e outros. A apropriação

do conhecimento dessas temáticas devesse transcender os aspectos procedimentais, deve ser transmitido com intuito de compreender e superar a realidade em que está inserido, reconhecendo com o sujeito da transformação de tal realidade. Em um sentido mais crítico referenciamos Taffarel (2016, p. 6).

Assinalar à disciplina Educação Física o campo da Cultura Corporal como objeto de estudo não significa perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, senão, recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes. Se a escola atual assume o aperfeiçoamento da capacidade de rendimento físico, o desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas, pela sua própria função seletiva não oculta objetivos de seleção eugênica dos alunos.

Portanto, negar na escola o conhecimento sobre esta categoria, a cultura corporal, é um processo brutal de rebaixamento das possibilidades de crianças, jovens e adultos avançarem em suas propriedades, capacidades e funções psicológicas. Esta negação do conhecimento leva a uma degeneração das funções humanas, logo, contribuem para o adoecimento psíquico dos seres humanos. Provavelmente isto pode ser constatado nas crises existências, nos suicídios e nas desagregações dos seres humanos que culminam em violências entre seres humanos, que beiram a barbárie.

SOBRE O MÉTODO DIDÁTICO: PARA ALÉM DE PAREDES E LINHAS

Anteriormente, apresentamos os temas da cultura corporal como conteúdo que devemos abordar nas aulas de educação física. Neste momento, sugerimos uma metodologia de como tratar pedagogicamente tais temáticas, considerando que tal reflexão e possíveis contribuições surgiram a partir das respostas dadas a uma das perguntas realizadas durante a entrevista da

referida pesquisa, sendo: Quais as funções da escola e da educação física quanto à formação dos alunos? Um dos coordenadores pedagógicos mencionou que “[...] a educação física deve ajudar na formação crítica dos alunos” (Coordenador A). O posicionamento de um dos diretores foi, “[...] antes de jogar ou praticar um esporte os alunos precisam aprender as regras” (Diretor A). Já um dos professores de educação física relatou que, “[...] as aulas tem dois momentos, o primeiro é na sala onde tratamos sobre a parte teórica e a segunda parte é a prática” (Professor C).

Neste sentido levantamos os seguintes questionamentos: Qual a relevância do ensino de regras dos esportes para a formação crítica dos educandos? Como o ensino das práticas esportivas efetiva a função social da educação física na escola? O que fazer para realmente instigarmos através dos conteúdos a criticidade dos alunos? E mais além com a seguinte problematização: Os conhecimentos compartilhados pela disciplina educação física estão transcendendo as paredes das salas e as linhas das quadras? Guardaremos estes questionamentos neste momento e buscaremos respondê-los em nossa futura pesquisa.

Vamos então à proposta de um método didático para educação física, uma vez que já citamos no início desta seção, que a metodologia do ensino de educação física está fundamentada nas bases da pedagogia histórico-crítica, que segundo Saviani (2005, p. 36) “Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. É de acordo com a proposta dessa pedagogia que direcionaremos nossas contribuições.

Neste aspecto, é interesse salientar que Saviani (2011, p. 120) é de fundamental importância para nossas contribuições, uma vez aponta cinco passos fundamentais para a organização da ação dos professores. É válido destacar que o método pedagógico

é algo que Saviani sempre procurou explicar a partir dos próprios fundamentos teóricos da concepção do materialismo histórico, desse modo, discorreremos agora sobre tais explicações mediante as contribuições de Gasparin (2007, p. 9).

O primeiro passo é denominado por Gasparin (2007) como Prática Social Inicial. Este é um passo essencial para ação pedagógica docente, na medida em que é o momento onde o professor deverá levar em consideração os saberes prévios de seus alunos, sendo que tal momento se dará de forma paulatina, onde o docente deverá instigar seus alunos espontaneamente a expressarem seus conhecimentos e experiências em relação à temática abordada em sala de aula. É o momento onde o aluno começa a se perceber como alguém participante na realidade onde está inserido, uma vez que o simples e relevante fato de o professor instigá-lo a expressar suas vivências já contribui significativamente para que haja a conexão entre o conteúdo proposto com a realidade vivenciada. É a partir desse primeiro contato que discorrerão os demais passos para a ação pedagógica dos professores e conseqüentemente da aprendizagem dos alunos. Na ótica de Gasparin (2007, p. 15):

O primeiro passo do método caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado. [...] Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto.

Gasparin (2007) além de apontar a Prática Social Inicial como um momento de preparação e mobilização do aluno para a construção do conhecimento, ainda ressalta que este primeiro passo é uma das maneiras de motivar educandos a conhecerem sua realidade referente ao conteúdo proposto. Eis um momento que

precisa ser considerado na realidade das aulas de Educação Física, haja vista que na realidade estudada percebeu-se um certo distanciamento entre aquilo que o aluno estuda na sala de aula e aquilo que ele vivencia em sua casa, em sua comunidade, enfim em seu contexto social, como se a educação escolar fosse alheia a educação familiar e social.

Neste sentido, considerando o conhecimento prévio do educando bem como sua realidade social, conceitual, familiar dentre outros aspectos, eis o segundo passo da ação docente: a Problematização, momento onde o docente irá problematizar discussões referentes à temática proposta levando em consideração as diversas dimensões sociais. É aqui inclusive, que ocorre o ato de vislumbrar o conteúdo nas dimensões: social, estética, conceitual, histórica, religiosa, política e o que vier a surgir nesse diálogo. Neste sentido Gasparin (2007) contribui, “o processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa”.

Sendo assim, fundamentados em Gasparin (2007), acreditamos que um ensino e de forma mais específica, um professor que não possibilite em sua ação educativa, a conexão entre o conteúdo curricular proposto e a realidade vivenciada pelo aluno, assim como não possibilite que este reflita sobre tal conexão em várias dimensões, conseqüentemente não poderá ofertar ao seu aluno uma aprendizagem significativa que transcenda as quatro paredes da sala de aula. É justamente a partir desse momento que o professor deverá fazer uso do processo de instrumentalização, o terceiro passo do método.

A instrumentalização caracteriza-se como momento em que o aluno mediado pelo professor se apropriará dos conhecimentos científicos, culturais, históricos que são necessários para iniciar o processo de emancipação, modificando os conhecimentos expressados na prática social inicial que acarretará em tomadas de decisões que poderão ser pela manutenção

do que ele já tinha como conhecimento ou pela mudança de concepção. Acreditamos que é a partir desse momento que iniciaremos o processo de transformação. Neste contexto, Gasparin (2007, p. 51) faz alusão à Vasconcellos quando diz:

[...] neste processo, parte-se do conhecimento que se tem (sincrético) e aos poucos (pela mediação da análise) este conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, chegando a um conhecimento mais complexo e abrangente (sintético = 'concreto').

Em outros termos, a instrumentalização é o passo onde o aluno a partir do seu conhecimento prévio sobre dado conteúdo ou realidade, paulatinamente, através de processos de análises, discussões e reflexões sob mediação do professor, vai amadurecendo seu saber inicial, algumas vezes negando esse saber, outras vezes ampliando-o e superando-o, o que o levará a construir saberes mais complexos e profundos. A partir do momento que o aluno passa por esse momento, ele estará pronto a participar segundo Gasparin (2007) da Catarse, isto é, a expressar de forma verbal ou escrita se a temática compartilhada problematizada e instrumentalizada auxiliou na mudança de seus conceitos iniciais, uma vez que de acordo com o posicionamento de Gasparin (2007, p. 130) os alunos deverão.

[...] traduz oralmente ou por escrito a compreensão que teve de todo o processo de trabalho. Expressa a sua nova maneira de ver o conteúdo e prática social. É capaz de entendê-los em um novo patamar, mais elevado, mais consistente e mais bem estruturado. Compreende, da mesma forma, com mais clareza, tanto a Problematização quanto a Instrumentalização.

Neste quarto passo, após o professor fazer uso

dos três passos do método em sua ação pedagógica, o aluno já é capaz de compreender de forma mais nítida os processos de Problematização e Instrumentalização e finalmente estará pronto para o quinto e último passo do método: a Prática Social Final, onde ele finalmente materializará suas ações e intenções a partir do que foi problematizado, instrumentalizado e sintetizado dentro da temática apresentada, passando agora a ter autonomia para dialogar de maneira sólida sobre a realidade existente. A esse respeito, Gasparin (2007, p. 146) acrescenta que:

[...] desenvolver ações reais e efetivas não significa somente realizar atividades que envolvam um fazer predominantemente material, como plantar uma árvore, fechar uma torneira, assistir a um filme etc. Uma ação concreta, a partir do momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado, é também todo o processo mental que possibilita análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental.

Nesta perspectiva e diante da singularidade profissional que temos nossa intenção no ambiente escolar definindo e defendendo a importância de nossa contribuição para a formação integral de nossos educandos, além de considerar o lúdico, a saúde, o desenvolvimento motor, valores, cidadania e etc., é também nos sensibilizarmos que nem sempre a utilização desses aspectos em nossa prática docente nos leva a proporcionar o real e significativo acesso ao conhecimento de uma sociedade fragmentada e dividida, que em sua obscura realidade mascara interesses, com intuito de dominação, ou seja, a partir dos conhecimentos que são de incumbência de nossa disciplina, no caso os temas da cultura corporal, os jogos, a dança, o esporte, a ginástica, as lutas, as acrobacias, e outros. Não podemos negar e sim transmitir aos alunos, pois tais manifestações tem ganhado status de

patrimônio cultural humano que vem sendo apropriado tanto para fins lucrativos quanto para manipulação humana.

Nesse contexto cabe a nós professores de educação física, possibilitar aos educandos uma leitura crítica sobre a realidade, para que os mesmos possam assimilar e compreender a realidade dentro de uma visão total, reconhecendo a si mesmo como sujeito histórico autônomo e responsável pelo processo de transformação de sua realidade.

APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS DA BNCC E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Para situarmos e percebermos o processo histórico da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no contexto educacional brasileiro, é importante destacarmos alguns documentos oficiais que foram e continuam sendo relevantes para a educação brasileira, por apresentarem diretrizes e orientações fundamentais no que se refere o processo de organização da educação em nosso país.

Nesta perspectiva, é importante enfatizar que apesar do debate sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) ser bastante atual, cabe ressaltar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, já previa uma base comum curricular para a educação brasileira que apresenta dentre outras diretrizes, o mínimo de conteúdos para o ensino fundamental.

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases, lei nº 12.796 de 2013, especificamente em seu artigo 26, é outro importante documento que também já fazia menção a uma base curricular que previa desde então que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio tivessem uma base nacional comum e que estes pudessem contemplar em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Considerando a grande relevância dos documentos oficiais acima citados para a educação brasileira e pela temática de estudo aqui apresentada, é de fundamental significância mencionar que foi a partir da LDB, lei nº 9.394/96, que foram propostas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), definida segundo a site do governo federal (Todos pela Educação), como “normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.”

Dentre as inúmeras determinações impostas pela DCNs, é interessante destacar que o capítulo II, artigo, 14 e p. 67, trata de forma específica da Formação Básica Comum e Parte Diversificada. O presente documento faz menção a uma base nacional comum para toda a educação básica, que deve constituir-se de:

Conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

Em consonância com a DCNs e diante de tais subsídios legais, o MEC a partir da portaria nº 592 de 17 de junho de 2015, publicada no diário oficial da união seção 1 nº 114, quinta-feira 18 de junho de 2015, instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Desse modo, ainda no mês de setembro de 2015, é publicada pelo MEC a primeira versão da BNCC que foi submetida a consulta pública online na qual a sociedade civil, professores, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas pudessem explicitar suas contribuições.

A partir das contribuições advindas da consulta pública e após processo de sistematização por

especialistas, estas foram enviadas para os redatores que resultou em uma segunda versão da Base, que de acordo com Aguiar (2018, p. 11) também foi disponibilizada ao público e submetida a discussão por milhares de educadores de todo Brasil em vários seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) em um curto período de dois meses, gerando um relatório que deu origem a terceira versão do documento.

O percurso e os fatos históricos acima apresentados, expressam que uma base comum curricular para a educação brasileira não é algo tão recente assim e que apesar de pensada a mais tempo do que aparenta, de fato a BNCC começa a se concretizar a partir de 2015 em sua primeira versão e é finalizada em 2017 em sua terceira versão. Mesmo fundamentada em outros documentos importantes para a educação brasileira, a mesma difere das demais, uma vez que impõe que sua implementação e aplicabilidade seja efetivada em 2020.

Considerando que a BNCC em seu atual formato, apresenta-se como normativa e obrigatória, definindo os saberes essenciais e a progressão da aprendizagem que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, assim como o período de implementação e aplicabilidade da BNCC, somos impulsionados a seguinte reflexão: quais as implicações iniciais sobre o trabalho do professor de educação física?

CURRÍCULO, TERRITÓRIO DE LUTA

Os novos currículos dos estados e municípios brasileiros, tanto da rede pública quanto privada serão orientados a partir da Base Nacional Curricular Comum, uma vez que esta como mencionado anteriormente, define os saberes e progressão da aprendizagem que os alunos deverão desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

Nesta ótica, currículo escolar em sua essência é um percurso que um indivíduo deve seguir ao longo de sua vida educacional e ele está envolto por um conjunto de conhecimentos essenciais de forma progressiva, determinado por instituições de ensino formal, que contribuirá para a formação dos sujeitos que frequentam as escolas.

Desse modo, o currículo torna-se um campo de batalha, uma luta por espaço, que no decorrer do tempo tende a se intensificar devido o constante movimento cultural que emergem do povo. A resistência à padronização e a universalização dos saberes, deram novos rumos às teorias de currículo. Esse fato torna-se evidentes a partir das contribuições de John Dewey e John Bobbitt, que redimensionaram a teoria tradicional de currículo Silva (2010, p. 23).

Dewey com pensamentos democráticos de caráter progressista, aponta dois aspectos deveriam ser considerados em um planejamento curricular: o interesse e as experiências das crianças e jovens que antes não era dado a devida importância no processo de construção do currículo. A preocupação da vertente progressista, de acordo com, teórico da referida vertente, expressa em seu livro intitulado *The Child and the Curriculum* (A criança e o currículo), Silva (2010, p. 23), é muito mais com a construção da democracia do que como funciona a economia.

Para Bobbitt, sugere que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial, com foco na “eficiência”, uma vez que o pensamento estava voltado para as questões econômicas, que desta forma conduziram a uma formação técnica, cabendo apenas determinar as habilidades necessárias para ser definida as diversas ocupações, Silva (2010, p. 23), com estas determinações, a vertente tecnocrática do modelo tradicional do currículo, influenciou por quatro décadas vários países além dos Estados Unidos e o Brasil foi um destes.

Convém ressaltar que estas formas de pensar o currículo paulatinamente tornaram-se objeto de estudo

para muitos estudiosos da educação que visavam a superação da sagacidade de conceber e aceitar o currículo como simples organização sistemática dos saberes.

Em meio a esse cenário de busca de superação, é importante frisar que os estudos marxistas foram de extrema relevância e contribuição, uma vez que os mesmos tratam de vários pontos relevantes da sociedade, a saber, a filosofia, a política, a economia, a sociologia e etc. Foi nesse contexto que surgiram as teorias críticas, Neira (2006, p. 75), que por consequência, apresentavam-se como a proposta de compreender o que faz o currículo e quais suas verdadeiras intenções, ou seja, o que não está explicitamente visível.

Em suma, as teorias críticas contribuíram significativamente para o processo de emancipação do modelo controlador imposto pela classe dominante. Entretanto, na medida em que a sociedade vai avançando, conseqüentemente sofrendo transformações mediante a produção cultural da humanidade, surgindo assim novas demandas políticas, filosóficas e socioculturais, que outrora eram homogêneas e que passaram a ser questionadas.

É nesse contexto de transformações que então, surge a necessidade por parte de quem detém o capital, de criar novas estratégias de dominação, e concomitantemente a isso, estudiosos nutridos dos conceitos críticos, agora, não tão inocentes na forma de pensar o currículo, investigam os saberes determinados a partir da leitura de experiências das manifestações culturais dos sujeitos que produziram o saber.

A respeito das contribuições das teorias pós-críticas, Silva (2011, *apud* Neira, 2018, p. 217) complementa ao dizer que:

Com as teorias pós-críticas, o mapa de poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na etnia, no gênero e na sexualidade. Ou seja, o currículo pós-crítico apreende o pensamento crítico e,

encontrando seus limites, trava diálogos promissores com outras explicações, arrisca-se a ultrapassar as fronteiras anteriores (Silva, 2011).

As reflexões até aqui realizadas no que se refere às produções científicas das teorias do currículo, esclarecem que estamos diante de uma luta que não se restringe apenas ao que ensinar, mas também nos aspectos da formação humana e sua conduta na sociedade, ou seja, o que elas devem ser ou se tornar. Esta análise pressupõe que, as forças que se confrontam diante do campo educacional na atualidade, parecem estar pautadas em três pontos: As manifestações culturais, a leitura da realidade e a resignificação que é condicionada a partir subjetividade de interesses internalizados nos diversos projetos de sociedade.

Neste sentido, tendo em vista que a BNCC visa orientar os currículos das escolas brasileiras, determinando o conjunto de conhecimentos e a progressividade dos mesmos, apresentados pela base como essenciais e que devem ser desenvolvidos ao longo das etapas e modalidades da educação básica (Brasil 2018 BNCC, p.7), faz-se necessário uma leitura sistemática a respeito de suas intenções em relação a formação dos sujeitos que estão envolvidos no processo.

ABORDAGENS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O foco das análises a seguir, transcorrerá sobre as propostas de abordagens de ensino da educação física que fundamentam os currículos da disciplina e seus efeitos sobre a intervenção pedagógica, e suas inspirações para construção de perfis dos professores de educação física, além de ressaltar as contribuições dos marcos teóricos da educação física para o fortalecimento da disciplina como componente curricular e no campo científico, que por consequência, ocasionaram várias transformações, tais como, a formação dos professores, o objeto de estudo e sua efetividade nas escolas.

Cabe enfatizar que neste processo, o momento político e socioeconômico do país, influencia diretamente a nas propostas curriculares para educação e conseqüentemente para educação física, e com a ruptura dos governos militares e o surgimento dos movimentos populares que corroboraram com o processo de democratização em diversos segmentos da sociedade brasileira dentre estes, a educação, que apresentou avanços significativos.

No que se refere especificamente a educação física é relevante considerar que nos anos 80, ainda respirando ares do regime militar, predominava o modelo esportivista nas aulas de educação física. O esporte por sua vez, abarca em sua complexidade de fenômeno social, subjetividade e intencionalidade, diante das circunstâncias da época, era utilizado como uma das armas de sedução que distraia os olhares de boa parte da população dos problemas políticos e sócias daquela época e o que o tornava essa forte arma de distração, era a forte divulgação por meio das mídias, tendo um longo poder de alcance, resultando na espetacularização do mesmo.

Na escola este fenômeno era abordado nas aulas de educação física apenas ao conhecimento de

uma modalidade específica e de como praticá-la. Esse foi um dos motivos dentre vários, pelo qual pesquisadores sentiram-se incentivados ao debate sobre qual o objeto de estudo da educação física e conseqüentemente inspirou as abordagens e metodologias de ensino, haja vista, que a mesma era apresentada apenas como uma atividade sem obrigatoriedade, considerada optativa e conseqüentemente excludente.

No entanto, a partir da lei nº 9.394 art. 26 promulgada em 1996 que se refere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação física, ganha ares de componente curricular, a princípio sem a obrigatoriedade de inclusão de todos nas aulas, mas, com a responsabilidade de organizar os conhecimentos que deveria ser desenvolvido ao longo da educação básica, visando socializar e discutir temáticas nunca antes debatidas pela disciplina. Neste sentido as tendências, abordagens e metodologias de ensino da educação física proposta por vários estudiosos da área, contribuíram relevantemente com o componente bem como na formação dos professores.

Veamos a seguir de forma sintetizada e cronológica as abordagens de ensino da educação física.

Abordagens	Base Teórica	Finalidades	Temática principal	Conteúdos	Ano
Aptidão Física	Fisiologia	Promoção da prática e manutenção da aptidão física	Estilo de vida ativo	Programa de atividades físicas: escolares e comunitários	1978
Humanista	Sociologia e filosofia	Promoção do crescimento social dos alunos	Aprendizagem significativa e potencial criativo	Jogo, esporte, dança e ginástica	1985
Concepção de aulas abertas	Sociologia	Construção coletiva	História de vida na construção do movimento	Conhecimento sobre as diversas possibilidades de movimento, contextualizando o sentido dos mesmos.	1986
Psicomotora	Psicologia	Reeducação psicomotora.	Consciência corporal, lateralidade e coordenação/ exercícios, desenvolvimento motor	Vivencias de tarefas motoras	1986
Desenvolvi mentista	Psicologia	Adaptação	Aprendizagem motora	Habilidades básicas e específicas, jogo, esporte e dança	1988

Construtivista	Psicologia	Construção do conhecimento	Cultura popular, jogo e lúdico.	Brincadeiras populares, jogos simbólicos e jogos de regras.	1989
Sistêmica ou sociológica	Sociologia e filosofia	Transformação social	Cultura corporal, atitudes e comportamento	Vivências do jogo, esporte, dança e ginástica	1991
Crítico superadora	Filosofia e política	Transformação social	Cultura corporal, visão histórica	Conhecimento sobre a dança, jogo, esporte, ginástica e a capoeira (lutas)	1992
Crítico emancipatória	Sociologia, filosofia e política	Reflexão crítica e emancipatória dos alunos e Emancipação crítico pedagógica	Transcendência de limites e Cultura do movimento dos esportes	Conhecimento sobre os esportes através do sentido de movimentar-se	1994
Cultural Plural	Antropologia	Historicidade da cultura corporal e Reconhecer o papel da cultura	Alteridade/técnicas corporais	História cultural das formas de ginásticas, as lutas, danças, jogos e os esportes	1994
Saúde renovada	Fisiologia	Melhorar a saúde	Estilo de vida ativo e exercícios físicos	Estresse; sedentarismo; doenças hipocinéticas; problemas cardíacos.	1996; 1997
PCNs	Psicologia e sociologia	Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento	Conhecimento sobre o corpo, e vivências dos esportes, jogos e brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas	O corpo, esportes, lutas, ginástica, jogos e atividades rítmicas e expressivas	1997
Jogos cooperativos	Psicologia	Indivíduos cooperativos	Incorporação de novos valores	Jogos cooperativos	2001
Educação física: currículo cultural	Antropologia e sociologia		Cultura Popular	Brincadeiras, esporte, lutas, danças e ginásticas	2006

QUADRO1. Adaptado a partir de DARIDO (2003, 11 e 21)

As abordagens de ensino da educação física acima apresentadas, ajudaram a estruturar o componente curricular. Ao analisarmos de forma mais profunda as bases teóricas das abordagens apresentadas, fica explícito que as mesmas acompanharam os progressos das teorias curriculares, a exemplo disso, cabe-nos mencionar a abordagem denominada crítica superadora fundamentada a partir dos estudos de Libâneo (1985) e Saviani (1991), de viés marxista (SOARES et al.,1992) e, portanto, em linhas do

currículo crítico.

Segundo Neira (2016, p. 195) esta abordagem contribuiu de forma decisiva para transformação da base teórica do componente. Tal afirmação surge diante de fatos confirmados nas pesquisas de Gramorelli (2014) e Rocha *et al.* (2015) citados por Neira (2016, p. 195) que constataram a presença hegemônica da abordagem crítica superadora nos documentos curriculares dos estados brasileiros bem como na maioria dos trabalhos científicos cuja a temática era currículo da educação

física. Posteriormente a essas contribuições e perceptível ao visualizar no quadro acima, as mudanças nas bases teóricas das abordagens.

Partindo desta ideia, é importante frisar que as abordagens surgiram como alternativas para o ensino da Educação Física. Dessa forma, não podemos classificá-las segundo sua relevância no processo de estruturação curricular do componente, e sim, a partir de suas possibilidades diante das demandas sócias, que devem ser mapeadas mediante a ótica dos docentes e do diálogo com os alunos, com intuito de construir conhecimento, desse modo, fortalecendo a autonomia, criatividade profissional e protagonismos, tanto dos professores quanto dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, importante documento para educação brasileira, é apontado por Darido (2003, p.21) como uma abordagem de ensino; ao observarmos o quadro de abordagens na sessão conteúdos, nota-se forte inspiração advindas das abordagens que o antecedeu, principalmente no que diz respeito à o que ensinar. Em suas entrelinhas, podemos encontrar as intenções para formação humana, no entanto, suas determinações não eram de caráter obrigatório, tanto que, para Fensterseifer e González (2007, p.35) mesmo com várias alternativas para o ensino da Educação Física, o paradigma da aptidão física e do esporte ainda estão muito presentes.

Maldonado, Hypólito e Limongelli (2008, p. 17), revelam que em uma entrevista com 9 professores a respeito do conhecimento sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física, apenas 1 tinha conhecimento dessas teorias, haja vista que, essa pesquisa foi feita em 2008, ou seja, de lá para cá, o resultado pode ser diferenciado. No entanto, a partir da promulgação da BNCC, o conhecimento das abordagens da educação física e das teorias curriculares, poderão ser utilizados apenas para compactuar ou refutar as concepções da base, sem a possibilidade de retirada de possíveis incoerências e ou discrepâncias dos conteúdos apresentadas pela mesma.

Convém ainda enfatizar que as abordagens de ensino da educação física, contribuíram para definir o objeto de estudo que deve ser abordado nas escolas, diante de várias possibilidades de compartilhar os conhecimentos que abarcam o componente, vários perfis de professores foram construídos no interior das instituições educacionais com suas singularidades.

Além deste aspecto, ressaltamos outro fator decisivo para a construção dos perfis que é a afinidade que os professores têm com um dos conteúdos do componente. Nesta perspectiva, as abordagens, as particularidades de cada escola e as aproximações com algum conteúdo da cultura corporal de movimento, moldaram os perfis docentes, por conseguinte classificamos desta forma: Treinador, recreador, o tio da bola, crítico, pesquisador científico e o do google/You Tube.

O NOVO PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

De caráter normativo e obrigatório, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento essencial para a reorganização dos currículos da Educação Básica em todo o Brasil, abrangendo instituições públicas e privadas. Seu objetivo é garantir aprendizagens essenciais que promovam o desenvolvimento integral dos alunos em todas as etapas e modalidades da educação, alinhando-se às demandas contemporâneas. No contexto do componente curricular de Educação Física, a BNCC apresenta diretrizes específicas para cada etapa, enfatizando a vivência corporal na Educação Infantil, a construção de habilidades motoras no Ensino Fundamental e o desenvolvimento crítico e reflexivo no Ensino Médio. Dessa forma, a atuação dos professores de Educação Física deve alinhar-se ao documento, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e integradoras, capazes de valorizar a diversidade cultural e formar cidadãos autônomos e participativos.

DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS					
SEIS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO					
Conviver	Brincar	Participar	Explorar	Expressar	Conhecer-se
CINCO CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS					
O eu, o outro e o nós	Corpo, gestos e movimentos	Traços, sons, cores e formas	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	
QUANT. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA O CAMPO CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS EM CADA FAIXA ETÁRIA					
5		5		5	
Bebês (01 ano e 6 meses)		Crianças bem pequenas (1ano e 7meses -3 anos11meses)		Crianças pequenas (4 anos–5 anos e 11meses)	

QUADRO 2. Criado a partir da BNCC, Brasil (2017, p. 25).

Esta etapa, tem por base as dez competências gerais que a BNCC determina, seguida de seis direitos de aprendizagem que dimensiona novos rumos para esta etapa, estes direitos, ampliam as possibilidades e aplicabilidade dos cinco campos de experiências, que dentre estes, destacaremos o campo corpo, gestões e movimento, pois, diante das características descritas pela base sobre este campo, julgamos que o mesmo aborda conhecimentos referentes a educação física, haja vista que a base não faz referência ao componente, assim como faz no ensino fundamental.

Este fato pode levantar o seguinte questionamento: Será que a não atribuição direta da educação física ao campo corpo, gestos e movimentos abre precedentes para professores que não são formados em educação física atuarem neste campo?

Ainda para este campo, foi estipulado cinco objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que deverão ser desenvolvidos em cada uma das três faixas etárias da educação infantil. Mesmo que pareça pouco, esta organização representa um grande avanço do componente nesta etapa da educação básica, uma vez que nunca antes havia sido proposto para este nível de ensino uma estrutura de saberes e vivências com progressão coerentes distribuídas ao longo da educação infantil.

A base ainda faz menção sobre o que as escolas devem oportunizar neste campo de experiência; orienta e determina que a partir da interação e da ludicidade

deve-se proporcionar atividades que amplie o repertório motor explorando, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo e também vivências funcionais, visando a descoberta de suas capacidades motoras, (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) Brasil (2017, p. 41).

Tendo em vista as proposições para educação infantil, levando em consideração a ludicidade, aprendizagem motora e consciência corporal e ao observarmos o **quadro 1** que se refere as abordagens de ensino da ed. Física especificamente na coluna “*temática principal*”, podemos afirmar que houve uma mescla das abordagens psicomotora, desenvolvimentista e construtivista.

Nesta ótica, os professores deverão alinhar seus planejamentos às diretrizes da BNCC, considerando os pressupostos das abordagens pedagógicas indicadas e articulando-os com os objetivos de aprendizagem. Essa integração deve dialogar diretamente com as dez competências gerais estabelecidas pela Base, que orientam a formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Para isso, é imprescindível que os docentes promovam práticas pedagógicas inovadoras, adaptadas à realidade de suas comunidades, valorizando a diversidade cultural e social. No Ensino Fundamental:

DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS				
CINCO ÁREAS DO CONHECIMENTO				
Linguagens	Matemática	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Ensino Religioso
QUANTIDADE DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DAS ÁREAS				
6	8	8	7	6
COMPONENTES CURRICULARES				
Língua Portuguesa Arte Educação Física Língua Inglesa	Matemática	Ciências	Geografia História	Ensino Religioso
QUANTIDADE DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES				
10 9 10 6	8	8	7 7	6
DIVISÃO SISTEMÁTICA DOS COMPONENTES				
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento		Habilidades	
DIVISÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
Anos iniciais do 1º ao 5º ano			Anos finais do 6º ao 9º ano	

QUADRO 3. Criado a partir da BNCC, Brasil (2017, p. 28).

No ensino fundamental, também se obedece às dez competências gerais, seguidas de seis competências da área de linguagens que abarca quatro componentes curriculares, na qual fazem parte: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, sendo que em cada um desses componentes estão atrelados competências específicas, no caso da educação física, dez, ou seja, são vinte e seis competências que o componente deve seguir, além de diversas habilidades que estão divididas nas seis unidades temáticas e nos diversos objetos de conhecimento que por sua vez estão divididos em quatro blocos.

O documento não justifica nem tão pouco

fundamenta o porquê de a educação física fazer parte da área de linguagem, apenas é citado como instrumento de aprofundamento das práticas corporais e como constituição a vida em sociedade, Brasil (2017, p. 64). Esta forma de pensar sobre a educação física na área de linguagens diminui o poder das relações culturais intrínsecas na cultura corporal de movimento e que influenciam nas relações sociais. Nessa perspectiva, Neira (2007, p. 06) acrescenta que todas as ações sociais expressam significados e devem ser percebidas a partir de sua singularidade e significações culturais peculiares.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO POR BLOCO E QUANTIDADES DE HABILIDADES			
	1º bloco	Quant. Hab.	2º bloco	Quant. Hab.
	1º e 2º anos		3º ao 5º anos	
Jogos e brincadeiras	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	4	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	4
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	2	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão	2
Ginásticas	Ginástica geral	4	Ginástica geral	2
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	2	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana	4

Lutas	-	-	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana	3
Total de habilidades		12		15

QUADRO 4. Adaptado a partir da BNCC, Brasil (2017, p. 225).

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO POR BLOCO E QUANTIDADES DE HABILIDADES			
	3º bloco	Quant. Hab.	4º bloco	Quant. Hab.
	6º e 7º anos		8º e 9º anos	
Jogos e brincadeiras	Jogos eletrônicos	2	-	-
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	5	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate	6
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	3	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal	5
Danças	Danças urbanas	3	Danças de salão	4
Lutas	Lutas do Brasil	4	Lutas do mundo	3
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	4	Práticas corporais de aventura na natureza	3
Total de habilidades		21		21

QUADRO 5. Adaptado a partir da BNCC, Brasil (2017, p. 231).

A partir desta organização, a BNCC define os saberes que devem ser desenvolvidos nas escolas de todo o Brasil, levando em consideração as vinte e seis competências e com o mínimo de 69 habilidades. No entanto o que mais chama a atenção é a progressão do conhecimento nos quatro blocos, quais os critérios adotados para justificar qual conhecimento é mais complexo que o outro e porquê da ausência de algumas unidades temáticas nos anos iniciais e outras nos anos finais, esses questionamentos que devem ser explorados pelos professores na construção de seus planos de ensino.

Nosso ponto de vista a respeito de como é apresentado e dividido o objeto de conhecimento da educação física na proposta da base é que, de maneira geral levando em consideração as unidades temáticas e sua divisão em objetos de conhecimento que estão determinados para os anos iniciais e finais do ensino fundamental é que até o presente momento é a proposta que mais detalha o percurso que os professores devem

seguir. Neste aspecto acreditamos ser positivo pois auxiliará muitos professores principalmente em início de carreira a organizar e construir plano de ensino que contemplem mais elementos da cultura corporal de movimento.

Ao mesmo tempo que se nota um ponto positivo que aponta para um avanço do componente, a base ultrapassa os limites da autonomia docente ao determinar a progressão das unidades temáticas nos blocos, esta leitura deve ser feita pelo professor diante da realidade local, desta forma pode-se determinar através de suas observações e análises em que momento poderá ser desenvolvido determinado objeto de conhecimento.

Neste sentido, tomaremos como exemplo o que está exposto nos quadros 4 e 5 sobre as unidades temáticas jogos e brincadeiras, lutas e práticas corporais de aventura poderiam estar sendo vivenciadas em todos os anos do ensino fundamental. No entanto, estão limitadas a um ou a outro bloco de anos, bem como a

progressão, que é o caso das Lutas do contexto comunitário e regional e de matriz indígena e africana, Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana, que estão previstas apenas nos anos iniciais desta forma sendo apresentadas como menos complexa. Es aqui mais uma reflexão: os conhecimentos da cultura corporal de movimento nos contextos regionais e comunitários bem como os de matrizes indígenas e africanas são de fato menos complexos que os demais?

Vale destacar que a base também apresenta três elementos fundamentais comuns as práticas corporais: **“movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde”**. Brasil (2017, p. 213).

Nesta direção, ao determinar as unidades temáticas que antes eram chamadas de conteúdos e a classificação dos objetos de conhecimento, a base define quais são as práticas corporais que caracteriza cada objeto de conhecimento e para efetivação de tais conhecimento deve-se levar em consideração oito dimensões de conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Brasil (2017, p. 220).

Portanto, em vista geral, o perfil dos professores de educação física será moldado a partir de quatro pontos dogmáticos que a BNCC determina para o componente: as 26 competências, as 69 habilidades, os três elementos comuns as práticas corporais (*movimento corporal, organização interna e o produto cultural*) e as oito dimensões do conhecimento. Esta doutrinação dos professores consequentemente moldará os alunos.

Ao destacarmos os quatro pontos cruciais que delimitam a ação docente, transcorreremos sobre cada um para apontar os caminhos que professores e alunos devem se enquadrar. Para início, destacamos o conceito de competência e habilidade a partir da BNCC que define competência como *“mobilização de conhecimentos*

(conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Brasil (2017, p. 8).

Como aporte para ensino na educação brasileira, elas se relacionam entre si, apresentam-se indissociáveis no sentido de uma complementar a outra, ambas apontam para ação de domínio de conhecimento, que de tal modo é necessário para exercer e solucionar tarefas funcionais da vida social.

É relevante considerar que toda ação que envolve o desenvolvimento de competências e habilidades gira em torno das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento proposto para educação física. O ensino fundamental está dividido em quatro blocos que por sua vez indicam supostamente o grau de complexidade de cada objeto de conhecimento que se definem mediante habilidades e são construídas obedecendo a seguinte regra: “Verbo, complemento do verbo e os modificadores do verbo ou do complemento. Brasil (2017, p. 29).

Ao apontar uma habilidade para um determinado objeto de conhecimento, o professor tem o dever de garantir que os alunos após terem o contado com o conhecimento proposto, possam construir os caminhos que conduzem a uma determinada competência. Partindo desse pressuposto, o professor pode até optar pela metodologia que utilizará para ministrar sua aula. No entanto, estará atrelado aos objetivos predeterminados pela BNCC.

Nesta ótica, pensar a educação dessa forma é descartar as identidades humanas construídas a partir de suas experiências familiares, socioculturais e emocionais que são peculiares de cada região do país.

O entendimento sobre os três elementos que a BNCC determina como comuns as práticas corporais, também se relacionam entre si com clara intencionalidade, quando apontam suas engessadas pretensões para os próprios construtores da cultura

corporal de movimento.

A respeito do *movimento corporal*, o mesmo pressupõe a ideia de se tratar das mais diversas formas de expressão corporal humana, é por este motivo, que ele é definido como o elemento essencial, e para efeito de ação deve ser colocado em prática. Com relação a este tema, Neira (2018, p. 219) suscita este elemento como herança da psicologia desenvolvimentista, que na educação física a temática principal dessa linha é a aprendizagem motora. Em síntese, o movimento corporal além de apresentar o que deve ser desenvolvido também direciona a uma abordagem.

Com relação ao que apresentam como organização interna, acreditamos que esteja ligado à classificação dos movimentos corporais em linhas organizadas para seu desenvolvimento com alunos, provocando a escolha de uma ou mais práticas do movimento corporal.

Esta escolha, resulta no produto cultural, que de acordo com Brasil (2017, p. 213) está vinculado com o *“lazer/entretenimento ou o cuidado com o corpo e a saúde”*. Portanto, os três elementos assinalam o que (produto) e como devem ser desenvolvidos (produção) os conhecimentos da cultura corporal de movimento para determinados fins (consumo).

Por fim, as oito dimensões do conhecimento, a saber, (*experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário*), de acordo com a BNCC p. 220, estão diretamente ligadas as habilidades, desta forma corroborando para a aquisição de competências. Neste sentido essas dimensões estão presentes em todos os objetos de conhecimento influenciando na progressão, como já estão explícitas nas habilidades, o professor não tem autonomia sobre elas.

Em outro momento já havia sido anunciada por Darido (2012, p. 52) outro grupo de dimensões, neste caso, três, as de caráter conceitual, procedimental e atitudinal. Nesta perspectiva, ao selecionar um conteúdo para ser ministrado, deveria estar claro o que se deve

saber, o que se deve fazer e o que se deve ser. Segundo a mesma autora, essas dimensões revelam alguns pontos do currículo, possibilitando reflexão sobre os mesmos e que não se deve dividir as dimensões por conteúdo.

No caso das dimensões da BNCC é diferente, elas estão divididas nas habilidades podendo conter mais de uma. No entanto, existe uma correlação entre as duas propostas de dimensões.

Vejamos isso em um quadro comparativo:

Dimensões Darido	Conceitual (Por que fazer)	Procedimental (Fazer)	Atitudinal (Como se relacionar dentro desse fazer)
Dimensões BNCC	Análise Compreensão	Experimentação Uso e apropriação Fruição	Construção de valores Reflexão sobre a ação Protagonismo comunitário

QUADRO 6. Criado a partir de Darido (2012, p. 52) e BNCC, Brasil (2017, p. 225).

As dimensões propostas por Darido representam para educação física um grande avanço pois, reforçou que a disciplina não deveria se deter apenas ao fazer educação física e deixa a critério dos professores explorarem o máximo das dimensões. Quanto as dimensões propostas pela BNCC percebemos que elas estão diretamente ligadas as três dimensões proposta por Darido, o quadro 6 expressa essa relação.

Neste caso, entendemos que as dimensões análise e compreensão apontam para o “por que fazer” desta forma, caracterizando a dimensão conceitual, de igual modo as dimensões experimentação, uso e apropriação e fruição estão indicando o “fazer” (procedimental), bem como as dimensões construção de valores, reflexão sobre a ação e protagonismo comunitário estão para o “Como se relacionar dentro desse fazer” (atitudinal).

Nesta ótica, consideramos que as oito dimensões do conhecimento que a BNCC propõe para educação física por especificarem pontos relevantes para o cumprimento de objetivos, competências e habilidades

podem ser classificadas como ações das dimensões de Darido. Desta forma, ao mesmo tempo que estas ações enriquecem as dimensões por estarem ligadas as habilidades da BNCC que são imutáveis, acabam tornando um fator limitador da ação docente.

Em suma, o que se percebe ao analisarmos a organização sistemática da BNCC para a educação física, é o início do processo de mecanização do ensino, pois determina um projeto que articula as esferas municipal, estadual e federal visando a unificação de uma estrutura curricular para todo Brasil. Neste sentido já é possível encontrar nas redes de ensino, propostas de livros didáticos para educação física por parte de editoras, fato que só era visto para os demais componentes curriculares, bem como parcerias com instituições privadas no sentido de orientar as redes municipais de ensino para a implementação da BNCC.

Por conseguinte, ao apontar o que deve ser aprendido, os objetivos competências e habilidades sobre todo os saberes sem distinção das realidades sociais, econômicas e culturais afetam diretamente a autonomia dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos limites do referido estudo e de acordo com a análise dos dados obtidos através das entrevistas e embasados pela fundamentação teórica, podemos afirmar que conseguimos atingir nosso objetivo principal mediante a problemática: Qual a realidade da Educação Física nas escolas de 6º ao 9º ano do espaço urbano do município de Acará?

É relevante considerarmos que as narrativas dos sujeitos da pesquisa não apenas forneceram possibilidades de analisarmos a realidade vivenciada por eles em suas escolas, mas de refletirmos sobre a importância da atuação de uma gestão democrática nos âmbitos escolares das escolas urbanas de Acará, haja vista que se percebeu durante a pesquisa um distanciamento significativo no que diz respeito às

concepções dos sujeitos em relação às reais definições e funções da educação, educação escolar e consequentemente educação física. Acreditamos que tal contexto é responsável pelo fortalecimento de diversas problemáticas encontradas na realidade da Educação Física do município, uma vez que quando os sujeitos que compõem o contexto escolar não buscam os mesmos interesses e quando não há clareza nos objetivos pedagógicos da escola, se torna impossível pensarmos em uma educação para além de seus muros.

Retomando a nossa problemática principal, após momentos de análise e reflexão profunda dos dados obtidos, concluímos que a realidade da Educação Física escolas de 6º ao 9º ano do espaço urbano do município de Acará apresenta inúmeros desafios que perpassam os aspectos, físicos, pedagógicos, políticos, sociais e ideológicos.

Neste sentido, é importante salientarmos que quando falamos nos desafios relacionados aos aspectos físicos estamos nos retratando da realidade precária e até mesmo ausência dos espaços físicos para a prática das aulas de Educação Física, haja vista que, a maioria das escolas do município de Acará não dispõe de espaços físicos apropriados e nas poucas escolas que possuem algum tipo de espaço, seja área livre ou quadra, estes se apresentam inapropriados devido à descontinuidade na construção dos mesmos e a falta de manutenção por parte do governo municipal e das próprias gestões das escolas que se mostraram pouco interessadas por esses espaços e consequentemente pela influência dos mesmos para o desenvolvimento dos alunos.

A limitação e até mesmo a falta de materiais e recursos didáticos disponibilizados para as aulas de Educação Física é outro desafio e problemática encontrada na realidade estudada, uma vez que vêm afetando diretamente o planejamento e organização do tempo destinado às aulas de Educação Física no que diz respeito à improvisação das aulas por parte de alguns professores que dependem não apenas de espaços públicos do município, como ginásios, praças,

campinhos, etc., mas de suporte material para o desenvolvimento de suas aulas que geralmente se resumem a prática do jogar bola. Entretanto, é cabível ressaltar que há outros aspectos que merecem atenção principalmente quando se trata do “jogar bola” prática tão presente nas aulas dos professores de Educação Física das escolas urbanas de 6º ao 9º ano do município; os aspectos pedagógicos.

Em relação aos aspectos pedagógicos da realidade estudada, podemos dizer que estes merecem grande atenção, considerando que de acordo com o estudo, há práticas tradicionais cristalizadas que precisam de rompidas tanto da parte dos professores quanto dos gestores e coordenadores pedagógicos das instituições pesquisadas. Tais práticas refletem o tipo de educação que as escolas defendem e conseqüentemente ofertam para seus alunos. Desse modo ao analisar as práticas e concepções pedagógicas dos sujeitos da pesquisa, infelizmente nos deparamos com uma realidade desafiadora no sentido de que além da compreensão equivocada dos professores de Educação Física em relação à função da Educação Física escolar, há predominância de uma visão tradicional dos coordenadores e gestores escolares em relação à função da Educação Física e da própria Educação Escolar.

Para além desses aspectos, apontamos os políticos e nos remetemos à construção coletiva do PPP com direito a voz de todos os sujeitos que compõem o âmbito escolar. Destacamos que tal documentado só será relevante para uma instituição escolar a partir do momento que este partir de discussões e diálogos entre alunos, professores, gestores, coordenadores pedagógicos, pais e demais sujeitos envolvidos no contexto escolar, de modo que tais discussões e diálogos sejam pertinentes ao processo ensino – aprendizagem, contemplando a missão, a filosofia da escola, ações pedagógicas, o tipo de alunado que apresentam e o tipo de alunado que desejam formar.

Nesta perspectiva, é interessante enfatizar que embora as escolas pesquisadas possuam o PPP, não se

percebeu aplicabilidade do mesmo e muito menos evidências de construção coletiva considerando as opiniões, pareceres e propostas pedagógicas dos sujeitos e comunidade escolar. Acreditamos que tal realidade encadeia outras problemáticas no cenário das escolas estudadas, dentre estes: a concepção de que a Educação física é um momento de identificar aptidões físicas; a má atuação da gestão e dos conselhos escolares no que diz respeito à compra de materiais e recursos para as aulas de Educação Física; avaliação da prática pedagógica dos professores de Educação Física restritas ao acompanhamento do planejamento anual; a compartimentalização do trabalho dos gestores e coordenadores pedagógicos; práticas restritas nas aulas de Educação Física ao conteúdo esporte, especificamente o futebol; o desconhecimento dos coordenadores pedagógicos sobre os conteúdos da disciplina Educação Física e a intervenção parcial dos gestores e coordenadores pedagógicos em relação à prática dos professores de Educação Física.

No que diz respeito aos aspectos sociais e ideológicos destacamos o distanciamento significativo entre o que os professores aprenderam na universidade e colocam em prática em suas aulas, haja vista que os professores de Educação Física apresentam conhecimento superficial das abordagens ou certa limitação de compreensão em relação às suas características. Neste sentido, concluímos também que estes justificam suas práticas tradicionais: o “jogar bola” e suas aulas improvisadas na ausência ou falta de espaços para suas aulas. Entretanto, a função da Educação Física como vimos anteriormente vai muito além do desenvolvimento de atividades motoras, sendo esta uma disciplina que deve transpor os aspectos procedimentais, devendo ser trabalhada de modo que o aluno consiga compreender e superar e transformar a realidade no qual está inserido.

Nesta perspectiva, ressaltamos a relevância dos professores de Educação Física da realidade pesquisada se apropriarem dos conhecimentos necessários às suas

funções dentro da escola, tendo claros os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam suas práticas, haja vista que se constatou durante o estudo que não há incentivo à pesquisa por parte do governo municipal e que os próprios professores de Educação física não buscam a pesquisa como fundamento para seus trabalhos. Desse modo, é cabível salientar que um professor que não busca, não reflete sobre sua prática, não investe em seu exercício através da pesquisa e formação profissional, não justifica sua presença dentro da escola.

Mediante a análise dos dados e a partir da compreensão e conhecimento da realidade das escolas de 6º ao 9º ano do espaço urbano do município de Acará, entendemos o grande desafio encontrado pelos professores de educação física, causando em alguns um determinado desânimo, uma vez que se trata de uma realidade cuja transformação não resume apenas na ação docente, mas sim em uma ação coletiva que envolve e exige bastante disciplina, dedicação, planejamento e compromisso de todos os envolvidos nesse processo.

Desse modo, acreditamos que a Metodologia de Ensino Crítico Superadora é de grande relevância para o ensino da Educação Física nas escolas lócus desse estudo, uma vez que dentre inúmeras contribuições, amplia e apresenta novas perspectivas nos diversos contextos educacionais, por ser essa uma abordagem propositiva sistematizada com enfoque sociológico e político, que aponta os subsídios para superação da realidade encontrada.

Em suma, acreditamos que todos que adotam os princípios intrínsecos da Metodologia de Ensino Crítico Superadora da pedagogia histórico-crítica e ao seu método didático, assumem um compromisso e se aliam a todos que lutam por uma educação transformadora.

Neste sentido, ao chegarmos à conclusão desta produção, considerando a importância da temática aqui apresentada, esperamos contribuir significativamente no ponto de vista acadêmico com a produção científica

voltada para Educação Física escolar, de forma teórica, histórica e metodológica.

No atual cenário educacional brasileiro, a BNCC tem sido alvo de constantes análises, uns em defesa outros nem tanto, tendo em vista que o documento visa a orientação dos currículos. A este respeito, o documento suscita o debate acerca das teorias curriculares que neste caso, segundo Neira (2018, p. 217), essa proposta não acompanha a evolução das teorias do currículo, desta forma, indicando um retrocesso ao apontar a forte ligação com as teorias tradicionais do currículo, principalmente à vertente tecnocrática.

No caso das abordagens da educação física, além das propostas metodológicas para intervenção pedagógica do professor, estas definem o objeto de conhecimento que deve ser abordado nas escolas: a cultura corporal de movimento. Neste sentido, acreditamos ser necessário haver uma organização deste objeto, bem como sua progressão nas etapas e modalidades da educação básica, não devendo ultrapassar as fronteiras que ameaçam a autonomia do professor que por sua vez deve preservar as especificidades de cada realidade do imenso território brasileiro.

Portanto, a partir do momento que a BNCC fixa saberes essenciais, dimensões de conhecimento, elementos comuns para sua efetivação, além de competência e habilidades, torna-se esse uma potente ferramenta de controle da ação docente, pois mecaniza o processo de ensino aprendizagem da cultura corporal de movimento, com fins principais de reconhecer, praticar/reproduzir para serem postos a serviço do lazer/entretenimento ou o cuidado com o corpo e a saúde sem a devida reflexão sobre seus efeitos na dinâmica sociocultural e política, bem como na construção das identidades sociais.

Tendo em vista que tais determinações são de caráter obrigatório e comum para toda educação brasileira, culmina em reforçar a desigualdade, e torna-

se um ato bárbaro.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela. **Relato da Resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de voto.** In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luís Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas.** [livro eletrônico]- Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/Bibliotecavirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>
- BRACHT, Valter, *et. al.* **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado Federal: p. 124. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf acesso em 21 de fevereiro de 2020.
- BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015. **Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.** Publicada no Diário Oficial da União em 18 de julho de 2015.
- BRASIL. Web site, todos pela educação. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/> acesso em 28 de fevereiro de 2020 as 09:37
- CAPARROZ, Francisco Eduardo, BRACHT, V. A: **O tempo e o Lugar de uma Didática da Educação Física.** Ver Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21 – 37, jan. 2007.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Uma Investigação na formação continuada dos professores: a reflexão sobre as aulas e a superação de obstáculos.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2, 1999, Valinhos, SP. Atas... Valinhos: ABRAPEC, 1999.
- CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas.** (Tese apresentada à Universidade Estadual de Campinas) Campinas, 1999.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.
- CONTRERAS DOMINGO, J. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980.** Campinas: Papyrus, 1998.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: **Espaço-escola e currículo.** In: VINAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga – Neto. 2 ed. Rio de Janeiro: DP &A, 2001, p.19-57.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ. Fenando Jaime. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: a difícil e incontornável relação teoria e prática.** Motrivivência Ano XIX, Nº 28, P. 27-37 Jul./2007
- FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: Fazenda, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: Fazenda, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para Pedagogia Histórico-crítica.** 4.ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar.** In: REZER, Ricardo (org). **O fenômeno esportivo: ensaios críticos – reflexivos.** Chapecó: Argos, 2006.

- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização** / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi - 7. Ed. - São Paulo: Cortez, 2009. - Coleção Docência em Formação / coordenação Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).
- MALDONADO, Daniel Teixeira; HYPOLITO, Dinéia; LIMONGELLI, Ana Martha de Almeida. **Conhecimento dos Professores de Educação Física Sobre Abordagens Pedagógicas da Educação Física Escolar**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. v. 7, n. 3, 2008.
- MARTINS, J. **Didática Geral**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- MATOS, Marcelo da Cunha. **A Organização Espacial Escolar e Sua Influência nas Aulas de Educação Física**. Disponível em: Acesso em: 08 abril 2017.
- MEDEIROS, Amanda Santos de. **Influências dos Aspectos Físicos e Didáticos Pedagógicos nas Aulas de Educação Física em Escolas Municipais de Belém**. Disponível em: Acesso em: 08 abril 2017.
- NEIRA, M. G. **O currículo multicultural da educação física: uma alternativa ao neoliberalismo “o currículo multicultural da educação física”**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – Volume 5, número 2, 2006
- NEIRA, Marcos Garcia. **A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos**. Motrivivência v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016
- NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção Idéia em Ação).
- NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física**. São Paulo: CBCE, 2018.
- PAES NETO, Gabriel. OLIVEIRA, Victor. MOTA, Joselene. **Materialismo histórico dialético como referência para formação de professores em educação física da UEPA**. Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física, Maceió-AL, Brasil, 22 e 23 de outubro de 2010.
- RISCAL, Sandra Aparecida. **Gestão democrática no cotidiano escolar** / Sandra Aparecida Riscal. -- São Carlos: EdUFSCar, 2009. 117 p. (Coleção UAB - UFSCar).
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, Dermeval, 1944 - **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani- 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, Dermeval. **AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**¹. 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. .
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Tomaz. Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. - 3. ed. - 1. reimp - Belo Horizonte: Autêntica; 2010.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade**. Rev. Paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke: **Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico Superadora da Educação Física: Nexos e Determinações**, 2016.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: A importância dos Momentos Iniciais na Escola**. In: Gestão da Sala de Aula. São Paulo: Libertad 2017 (no prelo).
- VEIGA, Ilma P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 28ª ed. Revista e atualizada. Campinas: Papyrus, 2010.