Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Programa de Pós-graduação em Educação Física
Doutorado em Educação Física

HISTÓRIA E ATUALIDADE DOS MÉTODOS DE ENSINO E DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: O LUGAR DA PEDAGOGIA DO ESPORTE

Tiago Onofre da Silva

BRASÍLIA

2025

Tiago Onofre da Silva

HISTÓRIA E ATUALIDADE DOS MÉTODOS DE ENSINO E DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: O LUGAR DA PEDAGOGIA DO ESPORTE

Área de Concentração: Atividade Física e Esporte

Linha de Pesquisa: Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Tema: Políticas Públicas de Esporte e Lazer

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) como requisito final para a conclusão do curso de Doutorado.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Fernando Avalone Athayde

Co-orientador. Prof. Dr. Wilson Luiz Lino de Sousa

BRASÍLIA
2025

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Programa de Pós-graduação em Educação Física
Doutorado em Educação Física

História e Atualidade dos Métodos de Ensino e das Teorias Pedagógicas da Educação Física Brasileira: O lugar da Pedagogia do Esporte

Tiago Onofre da Silva

Banca Avaliadora

Prof. Dr. Pedro Fernando Avalone Athayde
Orientador

Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro
Membro Interno

Prof.ª Dr. Lino Castellani Filho
Membro Externo

Prof. Dr. Augusto César Rios Leiro
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela força e amparo.

Aos meu pais, Valdemar Onofre e Maria Aparecida e à minha madrasta, Marcilene, por tudo que me proporcionaram, principalmente o amor e a estrutura ao longo de toda a minha jornada.

Aos meus irmãos, que mesmo sem compreenderem bem o árduo processo desse estudo, estiveram torcendo pela minha conquista.

À minha família, materna e paterna, pela torcida, apoio e, principalmente, suporte nas variadas etapas da minha formação humana e acadêmica.

Aos meus orientadores Pedro Athayde e Wilson Lino, por todo acolhimento, conselhos, críticas e amizade construída ao longo da minha jornada acadêmica e profissional.

Aos membros da banca, Lino, Marcelo, César e Jonatas pelas avaliações, críticas, sugestões e leitura atenta, criteriosa e generosa do meu trabalho.

Aos meus amigos dos grupos de estudos GEPELC - UFG e Avante – UnB, pela parceria, pela convivência e pelo mútuo aprendizado.

Por fim, um agradecimento e uma dedicação especial: TAPSAE MRJF

Vocês foram a razão da minha persistência e da conclusão deste estudo. Sintam-se, comigo, autores e companheiros das páginas a seguir!

“Sempre chegamos ao lugar em que nos esperam”

José Saramago

RESUMO

Este trabalho teve como objeto de estudo as teorias pedagógicas e as metodologias de ensino da educação física, cujo propósito foi a análise da gênese, elementos constituintes, desenvolvimento e atualidade histórica dos métodos de ensino e das teorias pedagógicas da educação física, a partir dos determinantes histórico-sociais e projetos societários que engendraram papéis e funções à educação física brasileira. Justificou-se pela escassez de estudos na subárea pedagógica que tratam, por um lado, das teorias pedagógicas da Educação Física e, por outro, à incipiente constituição da Pedagogia do Esporte no Brasil. Deste modo, situou e problematizou a contemporaneidade do tema, tendo em vista a compreensão de sua gênese, desenvolvimento e atualidade em relação às determinações histórico-epistemológicas. Tratou-se de um trabalho qualitativo teórico-bibliográfico, de natureza exploratória, explicativa e compreensiva com base nos fundamentos teóricos do marxismo, em especial a respeito da História das ideias pedagógicas de Saviani e do quadro de Teorias Pedagógicas da Educação Física de Castellani Filho. Buscou-se analisar, na literatura das áreas da Educação e da Educação Física e Pedagogia do Esporte, as suas matrizes e os seus fundamentos teórico metodológicos mediante o estudo das principais obras e textos referentes a cada uma das teorias pedagógicas e metodologias de ensino. Conclui-se que o atual momento se apresenta desfavorável para a teorização da área. Entretanto, embora inicialmente as metodologias de ensino presentes nas pedagogias do esporte se apresentassem apenas como abordagens metodológicas, a *Pedagogia do Esporte* acabou se constituindo como uma nova teoria pedagógica/concepção sistematizada para a Educação Física Escolar.

Palavras-chave: Educação Física; Teorias Pedagógicas; Metodologias de Ensino; Pedagogia do Esporte.

ABSTRACT

This study focused on pedagogical theories and teaching methodologies in physical education, with the aim of analyzing the origins, constituent elements, development, and historical relevance of teaching methods and pedagogical theories in physical education, based on the historical and social determinants and societal projects that shaped the roles and functions of physical education in Brazil. It was justified by the scarcity of studies in the pedagogical subarea that deal, on the one hand, with pedagogical theories of Physical Education and, on the other, with the incipient constitution of Sports Pedagogy in Brazil. In this way, it situated and problematized the contemporaneity of the theme, with a view to understanding its genesis, development, and current status in relation to historical-epistemological determinations. It was a qualitative theoretical-bibliographic work, exploratory, explanatory, and comprehensive in nature, based on the theoretical foundations of Marxism, especially regarding the history of Saviani's pedagogical ideas and Castellani Filho's framework of Pedagogical Theories of Physical Education. The study sought to analyze, in the literature of the areas of Education, Physical Education, and Sports Pedagogy, their matrices and theoretical-methodological foundations through the study of the main works and texts referring to each of the pedagogical theories and teaching methodologies. It was concluded that the current moment is unfavorable for theorizing in this area. However, although initially the teaching methodologies present in sports pedagogy were presented only as methodological approaches, Sports Pedagogy ended up becoming a new pedagogical theory/systematized conception for School Physical Education.

Keywords: Physical Education; Pedagogical Theories; Teaching Methodologies; Sports Pedagogy**.**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da Educação Física 30
Figura 2 – Educação Física Higienista 41
Figura 3 – Primeira e Segunda capas do Regulamento Geral de Educação Física (1ª. parte) 49
Figura 4 – Educação Física Militarista 60
Figura 5 – Capa da obra Educação Física pelas atividades físicas, esportivas e de lazer, de Listello (1979) 97
Figura 6 – Educação Física Esportivista 106
Figura 7 – Modelo das restrições de Newell 138
Figura 8 – Ampulheta de Gallahue 140
Figura 9 – Ampulheta triangulada 140
Figura 10 – Sequência de desenvolvimento da habilidade de locomoção, a corrida 144
Figura 11 – Educação Física Renovada 184
Figura 12 - Modelo TGFU de Bunker e Thorpe (1982) 227
Figura 13 – Modelo de compreensão do TGfU readaptado por Kirk e Macphail 229
Figura 14 – Modelo expandido do TGfU por Holt, Stream e Bengoechea (2002) 230
Figura 15 – Modelo simplificado do TGfU 233
Figura 16 – Relações e Características do Sistema Praxiológico 243
Figura 17 – Objetivos de Ensino da Pedagogia da Intenções de Bayer 252
Figura 18 – Modelo Pendular de Daólio 253
Figura 19 – Fases e níveis do rendimento esportivo 270
Figura 20 – Estrutura metodológica do jogar para aprender e aprender jogando na Iniciação Esportiva Universal 275
Figura 21 – Modelo Pendular do treinamento técnico-tático nos esportes 277
Figura 22 – Etapas e Fases do Sistema de Aprendizagem e Desempenho Esportivo – SADE 278
Figura 23 – Métodos incidentais e intencionais de ensino-aprendizagem 278
Figura 24 – Ambiente Pedagógico que relaciona os JDC´s com as inteligências múltiplas 290
Figura 25 – Abordagens do conhecimento e abordagens do ensino 341
Figura 26 – Conteúdos esportivos a partir dos Referenciais da Pedagogia do Esporte 346
Figura 27 – Organograma da Pedagogia do Esporte 355

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teorias Pedagógicas da Educação Física 118
Quadro 2 – Modelo didático para formação de arranjos de ensino aberto 124
Quadro 3 – Subteste de locomoção da habilidade de corrida, TGMD - 2 145
Quadro 5 – Sistema de Classificação (CAI) 241
Quadro 6 – Princípios Operacionais de Ataque e de Defesa 248
Quadro 7 – Pilares da Escola da Bola 260
Quadro 8 – Grade curricular esportiva para todas as fases do ensino escolar no Brasil 284
Quadro 9 – As múltiplas inteligências nos jogos desportivos coletivos 288
Quadro 10 – Comparação entre as características da abordagem tradicional e as novas tendências em pedagogia do esporte 343
Quadro 11 – Referenciais do ensino do esporte 346
Quadro 12 – Estruturação Curricular das Modalidades Esportivas Coletivas 348
Quadro 13 – A ***Pedagogia do Esporte*** entre as Teorias Educacionais da Educação Física 355

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **12**

HIPÓTESE 21
JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO 21
OBJETIVOS 24
Objetivo Geral **24**
Objetivos Específicos **24**
LÓGICA DE EXPOSIÇÃO 25
NATUREZA E FONTES DO ESTUDO 26
METODOLOGIA 26

CAPÍTULO I – OS MÉTODOS GINÁSTICOS E OS PROJETOS HIGIÊNICO-EUGÊNICO E HIGIÊNICO-MILITARISTA **32**

1.1 O PROJETO HIGIÊNICO-EUGÊNICO E O MÉTODO ALEMÃO (1850 - 1930) 32
1.2 O PROJETO EUGÊNICO MILITARISTA E O *MÉTODO FRANCÊS* (1920 - 1946) ... 42

CAPÍTULO II - O PROJETO PRODUTIVO ESPORTIVISTA E O MÉTODO DESPORTIVO GENERALIZADO (1950 - 1980) **62**

2.1 A Educação Física Esportiva Generalizada na França **71**
2.2 O Método Desportivo Generalizado no Brasil **80**

CAPÍTULO III - O MOVIMENTO RENOVADOR E A GÊNESE DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA (1980 - 2000) **107**

3.1 A GÊNESE DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA 111
3.1.1 Concepção de Aulas Abertas **120**
3.1.2 Concepção Desenvolvimentista **131**
3.1.3 Concepção Construtivista **157**
3.1.4 Concepções Crítico Emancipatória e Crítico Superadora **174**
3.2 MUDANÇAS SOCIETÁRIAS E NOVOS DESDOBRAMENTOS PARA AS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA 180

CAPÍTULO IV - AS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO SÉC. XXI (2000 – 2020) **186**

4.1 EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL 199

CAPÍTULO V – PEDAGOGIA DO ESPORTE: ESBOÇO DE UMA TEORIA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA? **213**

5.1 DA SPORTPÄDAGOGIK À PEDAGOGIA DO DESPORTO 213
5.2 *TEACHING GAMES FOR UNDERSTAND* (TGFU) - ENSINANDO OS JOGOS PELA COMPREENSÃO 225
5.3 PRAXIOLOGIA MOTRIZ: A PEDAGOGIA DAS CONDUTAS MOTRIZES 238
5.4 A PEDAGOGIA DAS INTENÇÕES DE CLAUDE BAYER 246
5.5 TEORIA DOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS 254
5.6 A ESCOLA DA BOLA E A INICIAÇÃO ESPORTIVA UNIVERSAL 259

5.6.1 A Escola da Bola Alemã 259
5.6.2 A Iniciação Esportiva Universal (IEU) 266
5.7 DO JOGO POSSÍVEL ÀS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS 279
5.7.1 Jogo Possível 279
5.7.2 Inteligências Múltiplas 285
5.8 A PEDAGOGIA DO JOGO E A PEDAGOGIA DA RUA 291
5.8.1 A educação de corpo inteiro: entre o sensível e inteligível 292
5.8.2 Pedagogia do Futebol 299
5.8.3 Pedagogia do Jogo 311
5.8.4 Pedagogia da Rua 333
5.9 UMA *PEDAGOGIA DO ESPORTE* PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – DO CONTEÚDO AO MÉTODO ESPORTIVO 339
5.9.1 Pedagogias do Esporte e o ideário pedagógico contemporâneo 339
5.9.2 Abordagens e referências das Pedagogias do Esporte 341
5.9.3 A *Pedagogia do Esporte* como uma nova teoria pedagógica da Educação Física 353
CONSIDERAÇÕES FINAIS 357
REFERÊNCIAS 365

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) brasileira tem buscado, desde a sua gênese no período imperial, responder demandas, papéis e interesses histórico-institucionais. Circunscrita nas múltiplas determinações subsumidas pela sociabilidade do capital no país, a sua especificidade se resumiu em atender e em se adequar aos objetivos determinados por diferentes instituições, atores e grupos sociais. Nesse percurso, caracterizou-se como área de intervenção e metodologias de ensino foram importadas, debatidas, desenvolvidas e incorporadas para a materialização de seus propósitos.

O processo histórico de gênese e desenvolvimento da área, bem como de seus métodos de ensino não se deram de forma passiva, sem resistências e disputas contra-hegemômicas e expressaram um processo relacional, contraditório, marcado por rupturas e continuidades, negações e afirmações, conflitos e consensos. Nesse sentido, as formas de ser e de como se fazer a EF, conforme o que dela se esperava, partiram de necessidades objetivas, histórico-sociais e, portanto, demandaram ideias, pensamentos e teorias que foram/são geradas, difundidas e, portanto, causaram e causam impactos materiais e simbólicos formativos nos diversos campos de intervenção, em especial, o escolar.

Nessa direção, interessou-nos a compreensão atualizada da produção e reprodução das teorias pedagógicas da EF, em especial, das metodologias de ensino no Séc. XXI[1]. Entendemos que, enquanto práticas sociais[2], não estão deslocadas das circunstâncias históricas da produção material da vida social e do desenvolvimento acadêmico-científico da área. Intentou-se, num primeiro momento, o mapeamento inicial, a revisão bibliográfica e o panorama cientométrico da produção do conhecimento em teses, dissertações, periódicos e artigos, no período entre os anos 2000 e 2020, sobre as metodologias de ensino para posterior identificação e caracterização de seus autores, instituições, grupos de estudos e outras informações relevantes.

Entretanto, quando realizamos as primeiras aproximações ao objeto delimitado inicialmente, nos deparamos com a dimensão, extensão e complexidade do tema que

---

[1] Concordamos com Castellani Filho (2013. p. 28, grifo do autor) quando afirma ser "inadmissível um processo de formação profissional/acadêmica no âmbito da EF que não contemple a *apreensão* — no sentido de constatação/demonstração/compreensão/explicação da realidade social complexa — das teorias pedagógicas circunscritas ao *modus operandi* dos seus profissionais".

[2] Práticas sociais se referem às ações práticas e subjetivas, materiais e ideais, dos sujeitos coletivos (humanidade) em determinadas condições históricas (Marx e Engels, 2007) que produzem e reproduzem historicamente a sua vida social.

ultrapassariam os limites deste estudo. Teríamos de apreender o movimento histórico de gênese, desenvolvimento, consolidação, continuidade e descontinuidade, especificidades e desdobramentos e, em alguns casos de esgotamento, de cada uma delas na produção científica da área. A criteriosa análise histórico-contextual da produção sobre apenas uma das abordagens[3] já alcançaria os propósitos de uma tese. Outro limite inicial foi compreender a complexidade contextual ao qual o conjunto de teorias pedagógicas da Educação Física se inserem e são determinadas nas atuais circunstâncias. Diante tais desafios, reconsideramos os caminhos da pesquisa a partir das seguintes reflexões.

Desde a década de 1990 há um processo contínuo e descontínuo na Educação Física. Castellani Filho (1993), ao elencar os acontecimentos ocorridos naquele momento de virada dos anos 1980 e 1990, relata que a EF não era mais a mesma pela presença de referenciais teóricos que a privilegiavam enquanto prática social. Percebeu também uma "guinada de 180 graus" no enfoque dos congressos e discussões que iam além das questões biológicas para as de cunho filosófico e político.

Para o autor, apesar de ocorrido a ampliação da formação e atuação da EF a partir dos referenciais das ciências humanas e sociais, permanecia ainda, hegemonicamente, o tão criticado caráter biológico por si mesmo e a manutenção da prática pedagógica da EF abstraída historicamente e funcionalmente vinculada ao processo produtivo, na formação de corpos mercadoria associados às, também mercantilizadas, práticas corporais. O autor fecha a exposição demonstrando que ainda haveria a possibilidade de tratá-la na perspectiva histórico social, ou seja, contra-hegemômica. Entretanto, na materialidade contraditória da ação social da EF, essa possibilidade tem se retraído com o desdobramento alterações históricas (as determinações da realidade) avessas ao projeto de "intenção de ruptura"[4] com o seu passado conservador. (Húngaro, 2010).

---

[3] Há classificações e denominações ao conjunto dos fundamentos da educação física descritos como teorias, abordagens, tendências, correntes, paradigmas e concepções a partir de critérios filosóficos, científicos, epistemológicos, entre outros. (Guiraldelli Júnior, 1988; Castellani Filho, 2013; Darido, 2003; Oliveira, 1997; Albuquerque et al., 2007; Palafox e Nazari, 2007).

[4] "A alusão, aqui, é a denominação atribuída, por José Paulo Netto, ao processo teórico-político instaurado pelo Serviço Social na luta contra sua funcionalidade original ao capital: nas suas origens, o Serviço Social se fundamentava na filantropia, protagonizada pela ação católica, que consistia(consiste) numa ação paliativa de combate à pobreza ao mesmo tempo em que despolitizava a luta pela superação das relações sociais que a geravam. A produção acadêmica do Serviço Social, desde o final da década de 1960, vem criticando este caráter filantrópico – extremamente funcional ao capital, pois naturaliza a pobreza e a combate", tão-somente, em seus efeitos, com ações baseadas na solidariedade – e propondo que o Serviço Social seja alinhado com a superação da ordem

Desde então, as circunstâncias objetivas e subjetivas neste novo milênio se mostraram desfavoráveis a esse processo desencadeado nos anos 1980 e 1990 pelo movimento renovador crítico (Bracht, 1999) ou progressista (Castellani Filho, 2019). Na produção teórica, a interlocução, anteriormente possível com a produção crítica, foi desacreditada pela chamada "crise dos paradigmas". Ou seja, a defesa de uma Educação Física comprometida e revolucionária, supostamente, não encontra sustentação, uma vez que o próprio projeto revolucionário foi posto em dúvida. Em relação às bases epistemológicas, há um movimento muito influente em que se questiona a pretensão de verdade e objetividade da ciência, atingindo o núcleo das teorias críticas (Castellani Filho, 2013). Esse movimento (pós-moderno), heterogêneo, é funcional à nova lógica da produção capitalista e compõe o universo ideológico neoliberal (Duarte, 2000; Húngaro, 2010).

Soma-se a esse contexto o fato que, no atual neoprodutivismo, as novas determinações do mundo do trabalho e das relações sociais de produção, demandam um conjunto de disciplinas e estratégias pedagógicas para a formação de competências do trabalhador de novo tipo e para formação cidadã para o Século XXI. Para Nozaki (2004), caberia à Educação Física e demais disciplinas escolares, a capacitação do raciocínio abstrato, apostando na interação em grupo, como suporte funcional aos conhecimentos recentemente desenvolvidos no campo tecnológico. Assim, algumas disciplinas, como Educação Física[5], Filosofia, Sociologia e Educação Artística, correm risco de perderem espaço curricular e serem escanteadas no projeto pedagógico dominante, caso não se readéquem ao novo modelo de formação. Desse modo, procura-se novas formas de (re)legitimação da Educação Física escolar.

Além do novo papel demandado à Educação Física, há ainda os argumentos que sustentam as falhas ou a incompatibilidade das metodologias de ensino elaboradas no referido movimento renovador. Oliveira (1997) responsabiliza os professores ao demonstrar que as denominadas novas "tendências[6] educacionais" ou "abordagens de conteúdos", em vários casos, sucumbiram antes mesmo de serem testadas e colocadas efetivamente em prática.

---

burguesa. O rompimento com os interesses do capital e o engajamento na superação da ordem burguesa constituem a essência do processo de "intenção de ruptura"' (Húngaro, 2010, p.135)

[5] O novo Ensino Médio (lei n. 13.415/2017), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio e as Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), relegaram a Educação Física o caráter secundário, auxiliar no currículo, como meio para o desenvolvimento de competências e habilidades aos componentes essenciais, como Português e Matemática (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020)

[6] Oliveira (1997) se refere às metodologias de Aulas Aberta; Construtivista; Crítico Superadora e Crítico Emancipatória.

Argumenta que a estabilidade no emprego, a falta de preparo e interesse em estimularem novas estratégias, a refração e insegurança aos novos conhecimentos, foram determinantes para esse quadro.

Já Caparroz e Bracht (2007) argumentam que as dificuldades de materialização das propostas são decorrentes da hipertrofia das discussões pedagógicas da área e atrofia da discussão didática, reforçando o abismo entre a teoria e a aplicação didático-metodológica. As discussões teóricas teriam sufocado as discussões didáticas onde os professores tiveram contato com os fundamentos, mas não souberam/aprenderam a dar aula. Dessa forma, argumentam que faltam nos cursos de formação de professores conhecimentos didáticos que orientam o trabalho pedagógico do professor.

Kunz (2005), por outro lado, embora reconheça as limitações impostas para a materialização das teorias críticas em função das condições objetivas e políticas, identificou a falta de continuidade e aprofundamento nas proposições concretas na realidade escolar, por não ultrapassarem os limites da crítica ou dos muros acadêmicos. Segundo o autor, o campo didático-pedagógico sequer foi mencionado nas avançadas elaborações da área, dificultando mudanças nas práticas cotidianas dos professores. Ainda assim, defende o estudo da pedagogia além da discussão didática e metodológica, retomando os temas já debatidos (educação, corpo, movimento humano, cultura de movimento, entre outros), relacionando-os aos estudos e às experiências empíricas, com profundo conhecimento da realidade escolar

Para Lavoura, Botura e Darido (2006), a fundamentação pedagógica produzida se apresenta diversa e confusa, tendendo a serem demasiadamente críticas umas das outras nas quais a contraposição de ideias menos tem favorecido os professores, engessando o avanço teórico metodológico. Sugerem, portanto, o processo de concordâncias e convergências entre elas, posicionamento defendido também por Tani (1997). Os argumentos anteriores induzem à conclusão que, a despeito das mudanças ocorridas contextualmente anos 1990 em diante, a falta de materialização das teorias pedagógicas da educação física decorre de seus próprios limites, falhas, incompatibilidades com as demandas da prática docente nesses novos tempos.

Bracht *et al.* (2012), ao analisar a produção sobre Educação Física Escolar (EFE) em nove periódicos da área, no período de 1980-2010, identificaram que a referência fundamental para a Educação Física Escolar foi a produzida pelo Movimento Renovador. Primeiramente como denúncia nos anos 1980, seguidos pela defesa de uma Educação Física Crítica nos anos 1990. No entanto, na virada dos anos 2000, esse movimento deu sinais de enfraquecimento, de

um lado, pelo surgimento de outras vertentes e, por outro, pela tendência em pragmatizar as teorias pedagógicas, surgindo, assim, estudos que se dedicaram ao cotidiano escolar, ao pesquisar as práticas pedagógicas dos professores. Entretanto, os autores identificaram que os estudos agrupados na categoria "intervenção" representaram 34,8% da produção científica em EFE. Em levantamento semelhante, Betti; Ferraz e Dantas (2011) apontaram o crescimento do número de estudos que analisaram as questões didáticas[7] na EF, subsidiando a prática pedagógica dos docentes. Portanto, pode ser notada nos estudos citados uma preocupação maior dos pesquisadores no campo da didática e, por consequência, de novas formas de ensinar nas aulas de EF.

Neira (2012), na análise de dois importantes periódicos, identificou novas contribuições teórico-metodológicas para a prática pedagógica e sugeriu a adoção de diferentes princípios pedagógicos, temas, conteúdos, métodos de ensino, instrumentos de avaliação. Maldonado et al. (2014) identificaram inovações pedagógicas no trato com o conhecimento, ampliando o ensino de procedimentos articulando-os aos de natureza conceitual e atitudinal. Já a revisão sistemática realizada por Wiggers *et al.* (2015) identificou a preocupação com temas como: métodos de ensino, avaliação, currículo/organização, conteúdos, trato didático-pedagógico, formação, intervenção e cultura escolar. Portanto, ao diagnosticarem os estudos que se dedicam ao que acontece no "chão da escola", perceberam que os professores vêm buscando mudar suas intervenções, sendo inadequada as afirmações de "imutabilidade" da EFE (Correia, 2014).

Nos parece, enfim, que o quadro instável, desenhado anteriormente para o desenvolvimento da área e materialização das metodologias de ensino, em especial as críticas, permanece desfavorável. Temos aqui algumas abstrações iniciais a serem problematizadas, segundo os argumentos levantados. Primeiro: as metodologias de ensino da Educação Física estariam situadas no limbo, entre o "não mais" e o "ainda não"[8] (González e Fensterseifer, 2009); Segundo: as teorias pedagógicas, em especial as críticas, vêm sofrendo um processo de crítica às suas bases teórico-científicas, identificadas como metanarrativas (Fensterseifer, 2001; Almeida, Bracht e Vaz, 2015); Terceiro: as teorias pedagógicas da Educação Física, na virada dos anos 1990/2000, deixaram de ser as principais referências para as aulas de Educação Física

[7] O mesmo panorama pode ser verificado nos estudos realizados na Educação, em especial, no Grupo de Trabalho (GT) – Didática da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (Pimenta *et at*., 2000; De Oliveira e Lourenço, 2013)

[8] Entre uma prática na qual não se acredita e outra que tem dificuldade em se desenvolver.

em decorrência das políticas educacionais/curriculares implementadas neste período, nos âmbitos nacional, estaduais e municipais e, por fim; o último é que, enquanto alternativas, novas formas de tratar pedagogicamente os conteúdos da Educação Física se constituíram, como é o caso, por exemplo, da Educação Física Cultural (Neira e Nunes, 2008; Neira, 2016) e a Pedagogia do Esporte.

As preliminares aproximações ao problema nos direcionou para a relação de novos elementos que se complexificaram nas primeiras décadas deste novo milênio, aos quais destacamos: a) o hiato entre teoria e prática, teoria e método, na fundamentação e materialização teórico-metodológica da área; b) as políticas educacionais, de um lado, expressas nas orientações curriculares como o PCN´s e a BNCC; c) a crescente dedicação de estudos e pesquisas sobre o ensino da EF e, por outro; d) a tentativa de "revalorização" da educação física escolar nos diálogos e consonâncias entre as políticas educacionais e as políticas esportivas de esporte educacional.

Recorremos aos argumentos destacados por Kunz que, em entrevista concedida à Da Silva Souza, Marin e Iora (2019), sustentou que um dos motivos para a descontinuidade das propostas foi o afastamento dos intelectuais da própria EF. De acordo com sua análise, a concepção crítico emancipatória, por exemplo, já deveria estar mais aprofundada e divulgada na subárea pedagógica da Educação Física. Segundo o autor, os objetivos para a produção do conhecimento resultaram na criação do "círculo teórico", afastado da realidade prática. A produção vem se ocupando mais em resolver seus próprios problemas, como a adequação de metas produtivas, em vez de se dedicar aos problemas da prática pedagógica da área. Conclui o autor compreendendo que esse modelo de ciência, voltada para a produção de artigos em periódicos e indexadores internacionais, não chegam aos professores da escola.

> A Proposta Crítico-Emancipatória, o Coletivo de Autores e o Aulas Abertas foram conhecidas porque estavam em livros. Talvez tenham sido escritas muitas outras sistematizações melhores por aí, mas por estarem em forma de revista, perdem-se ou não chegam aos professores, chegam muito pouco aos alunos de graduação. Por isso que não avançamos mais (Kunz *apud* Da Silva Souza, Marin e Iora, 2019, p. 8)

Não concordamos com esse conjunto de argumentos pois, ao contrário do que indicam, o problema da não materialização das teorias pedagógicas da educação física não está circunscrito à própria teoria ou à produção da área. Compartilhamos com os equívocos identificados por Bracht (2005) sobre as críticas e mal-entendidos imputados às propostas

pedagógicas críticas, por exemplo: "[...] secundariza o conteúdo, circunscrevendo-o ao âmbito do discurso; e não condiz com a realidade, por estar distante da prática" (p. 47).

Atualmente estamos em um momento societário diferente daquele que favoreceu a elaboração dessas teorias que, naquele momento, atendiam e estavam alinhadas às necessidades sócio-históricas da educação física. Entretanto, nas atuais circunstâncias, para as teorias pedagógicas da educação física "[...] não basta que o pensamento procure se realizar; a realidade deve compelir a si mesma em direção ao pensamento. (Marx, 2013, p. 158). Desse modo, temos como princípio metodológico de que toda e qualquer elaboração teórica tem que ser compreendida e confrontada com os processos histórico-sociais determinados, localizados. Não se pode desconsiderar a realidade aos quais se materializou e tensionou essa produção. Para tanto, recorremos à análise histórica das ideias pedagógicas da educação física, iniciando pelos métodos ginásticos, passando pelo método desportivo generalizando e chegando à constituição e atualização das teorias pedagógicas da educação física no séc. XXI.

Os problemas identificados para a materialização das teorias pedagógicas da educação física não atingem apenas a educação física escolar. Há também, especificamente, a identificação de entraves para o trato pedagógico com o conteúdo esportivo. Segundo Lovisolo e Viana (2009), o movimento de crítica à esportivização da educação física e ao tecnicismo esportivo realizada desde os anos 1980, teve como desdobramento a desvalorização das técnicas, habilidades e fundamentos dos esportes, idealizando o ensino em favor da reflexão. Já Scaglia e Reverdito (2014) identificaram que, entre os limites das "intenções pedagógicas e ideológicas" construídas desde a década de 1980 na Educação Física, foi a falta de eficácia sobre as metodologias de ensino do esporte. Outra constatação importante, sobre o reflexo das teorias pedagógicas da educação física para o ensino do esporte foi realizada por Paes (2022). Para o autor

> A escola, em qualquer fase, pode proporcionar a oportunidade de acesso ao fenômeno esporte e, somente isso, justificaria sua relevância. Quanto à complexidade, fica por conta da forma como o tema é tratado, na maioria das vezes com discursos embasados em ideologias e crenças individuais, **tornando as reflexões rasas e pobres com relação às propostas e procedimentos pedagógicos aplicados no dia a dia do profissional, sem o efeito prático desejado e necessário ao ambiente escolar.** (Paes, 2022, p. 16, **grifos nossos**)

Soma-se a esse fato o processo de revalorização do esporte na educação física escolar, principalmente após os fracassos nos Jogos Olímpicos de Sidney, em 2000, nos quais o Brasil ficou sem medalhas de ouro (Bracht e Almeida, 2006). Esse processo tendeu a se intensificar com a realização dos megaeventos esportivos durante a "década do esporte no Brasil[9]" (Grunennvaldt e Kunz, 2013). Para Mascarenhas (2012), a cada novo ciclo olímpico o discurso de valorização da Educação Física está presente, mas como massificação da prática esportiva neste ambiente e não do próprio componente curricular. Esse, inclusive, foi um dos alertas dado pelo autor a respeito das consequências do tsunami esportivo[10] ao qual o país se aproximava.

De acordo com Bracht e Almeida (2003), o esporte praticado nas escolas duramente a década de 1970 levavam prestígio aos professores de Educação Física, entretanto, se a transferência de legitimação do esporte escolar para a Educação Física enquanto componente curricular. Apenas o trato esportivo foi insuficiente para torná-la importante, além dela ter sido confundida com o próprio esporte. Havia, segundo os autores, o risco de uma pseudovalorização da Educação Física por reeditar os discursos que valorizavam a EF escolar como base da pirâmide esportiva, ou seja, que atendesse aos interesses do esporte de alto rendimento.

Mascarenhas (2012) identificou uma das promessas que tenderam a se realizar. O maior investimento público estatal no esporte escolar. Esse processo já vem ocorrendo desde o início dos anos 2000 com a criação do programa de esporte educacional chamado "Esporte na Escola" (Brasil, 2001) e depois com um conjunto de ações em torno do esporte educacional, como: o Programa Segundo Tempo (Brasil, 2003), a Política Nacional do Esporte (2005), o Plano Decenal de Esporte e Lazer[11] (2010) e, a parceria entre o Ministério da Educação e da Cultura com o Ministério do Esporte na oferta do Programa Segundo tempo com o Programa Mais Educação.

Entretanto, com a legislação específica referente ao esporte, há uma disputa entre a Educação Física escolar e o desporto educacional. De acordo com o decreto n. 7.984 de 08 de abril de 2013, que objetiva regulamentar a Lei n. 9.615/1998, sobre as normas gerais sobre o

---

[9] De acordo com Grunennvaldt e Kunz (2013), a década é compreendida pelo período entre 2007 e 2016, iniciando com a realização dos Jogos Pan-americanos em 2007, no Rio, os Jogos Mundiais Militares de 2011, a Copa das Confederações em 2013, a Copa do Mundo de Futebol em 2014 e finaliza com a os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, em 2016.

[10] Mascarenhas (2012) utiliza o tsunami como metáfora a partir da fala do presidente do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), Jorge Steinhilber, que afirmara que o Brasil estava envolto em um tsunami esportivo.

[11] Entre as metas e ações em torno dos "10 pontos em 10 anos para projetar o Brasil entre os 10 mais" (Brasil, 2010) está a institucionalização do esporte educacional.

esporte, são estabelecidos os conceitos de desporto educacional ou esporte-educação, esporte educacional e esporte escolar

> I - **desporto educacional** ou esporte-educação, **praticado na educação básica e superior** e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a competitividade excessiva de seus praticantes, **com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.** […]
> § 1o O desporto educacional pode constituir-se em:
> I – **esporte educacional**, ou esporte formação, **com atividades em estabelecimentos escolares** e não escolares, **referenciado em princípios socioeducativos** como inclusão, participação, cooperação, promoção à saúde, co-educação e responsabilidade; e
>
> II – esporte escolar, praticado pelos estudantes com talento esportivo no ambiente escolar, visando à formação cidadã, referenciado nos princípios do desenvolvimento esportivo e do desenvolvimento do espírito esportivo, podendo contribuir para ampliar as potencialidades para a prática do esporte de rendimento e promoção da saúde (Brasil, 2013, p. 5, **grifos nossos**).

Ainda que o desporto educacional se diferencie da Educação Física escolar, é possível haver um tensionamento, principalmente com o esporte educacional, por ele abranger todos os alunos, se pautar em princípios socioeducativos e, a partir dele, ter estruturado a maior política de esporte educacional, o Programa Segundo Tempo. Segundo González *et al.* (2014), a expressão Esporte Educacional é reconhecida em três sentidos: conceito teórico, termo técnico da política pública e tipo específico de intervenção pedagógica. É sobre esta última que pode haver o conflito e a disputa com a Educação Física escolar.

Por último, a presença do esporte no ambiente escolar pode ainda estar sendo impulsionado pela consolidação da Pedagogia do Esporte desse milênio. De acordo com Paes (2022), é possível estruturar um currículo para a iniciação esportiva inclusiva a partir da Pedagogia do Esporte. Para o autor, a disciplina está solidificada e presente na grade curricular de vários cursos de graduação e pós-graduação em Educação Física. Diante o exposto, é possível que esteja ocorrendo um novo tensionamento entre a Educação Física Escolar e o Esporte Educacional, tendendo à maior incidência do esporte nas aulas, favorecendo adoção de métodos de ensino destinados a esse conteúdo, tanto por serem especificamente elaborados ao esporte, quanto por, provavelmente, ocuparem o hiato didático das teorias pedagógicas da Educação Física. Desse modo, para compreendermos essa complexa relação, delimitamos enquanto nosso objeto de estudo as teorias pedagógicas e os métodos de ensino da Educação Física e da Pedagogia do Esporte.

HIPÓTESE

Temos a hipótese que a Pedagogia do Esporte e suas abordagens foram importadas e aderidas à produção do conhecimento da Educação Física brasileira, impactando exponencialmente na configuração atual dos seus métodos de ensino. Constituiu-se, nesse diálogo, um conjunto de obras e autores que passaram a influenciar na formação profissional, no debate teórico-epistemológico e se tornaram referências metodológicas para as políticas educacionais e esportivas. Assim, a Pedagogia do Esporte tem buscado se apresentar e se adequar enquanto respostas e mediações aos hiatos entre teoria e prática pedagógica, formação e intervenção, conteúdo e método, não se destinando apenas ao conteúdo esporte, mas enquanto referência teórico-metodológica para toda a EF.

Por outro lado, a sua gênese no interior das Ciências do Esporte de outros países, apesar de "pedagogizar" o esporte, não se fundamentou como uma Ciência da Educação[12], mas dialogou com a sua instrumental, metodológica, da Pedagogia, limitada à psicologia do desenvolvimento humano enquanto explicação dos seus processos formativos. Adiciona-se, ainda que não houve, inicialmente, o diálogo com as teorias pedagógicas da EF desenvolvidas no Brasil. Assim, temos a tese de que as pedagogias do esporte, ou seja, os métodos de ensino não se adequam aos critérios de uma Teoria Pedagógica da Educação Física (Castellani Filho, 2013), mas enquanto "abordagens didático-metodológicas" das Ciências do Esporte. No entanto, a Pedagogia do Esporte estaria se esforçando para se constituir numa nova Teoria Pedagógica ou Concepção Sistematizada para a Educação Física brasileira.

JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

As motivações que nos levaram a realização deste estudo possuem quatro fundamentos: pessoal, acadêmico, formativo e político. No plano pessoal, o tema de pesquisa vem gerando inquietações desde a formação inicial, passando pelos trabalhos realizados em estágios curriculares obrigatórios das licenciaturas em educação física, presenciais e à distância e nos projetos científicos e sociais esportivos. As inquietações partem desde o desconhecimento e pouca apropriação das metodologias de ensino por parte dos professores em formação (alunos dos cursos), dos professores formados (professores das escolas/campo de estágio) e dos

[12] Aparentemente deve ocorrer na Educação Física a retomada ou dilema do "colonialismo epistemológico" com as Ciências do Esporte (Sanchez Gamboa, 2007), tal como ocorre na Pedagogia em relação às Ciências da Educação (Saviani, 2020).

bolsistas estudantes (dos projetos de pesquisa e extensão) até a grande dificuldade ou resistência na apreensão destas. Como reflexo deste movimento, percebemos que os envolvidos realizam os seus trabalhos pedagógicos com poucas e, em alguns casos, não declaradas referências teórico-metodológicas concretas ou simplesmente procuram por aquelas que aparentemente atendam de forma instrumental e pragmática os objetivos educacionais/pessoais.

No plano acadêmico, este estudo se insere na subárea pedagógica[13] da Educação Física. A necessidade vem das lacunas identificadas a partir dos seguintes estudos. Betti, Ferraz e Dantas (2011) identificaram que a produção em educação física escolar correspondeu apenas 18% dos artigos publicados entre 2004 e 2008, destes, apenas 20% dedicados à didática. Nessa direção, indicam um maior direcionamento das pesquisas no âmbito da didática, na implementação de programas de ensino e no investimento de Programas de Pós-Graduação em Educação Física na pesquisa em Educação Física Escolar.

Dados semelhantes foram encontrados por Bracht et al (2011) ao analisarem a produção cientifica no período de 1980-2010, onde constataram que, do total de 4166 artigos produzidos, apenas 15% (647) versava sobre a Educação Física Escolar e 1,05% (44) sobre os métodos de ensino. Damasceno (2017) examinou a produção em 8 revistas. Até 2015, o tema sobre o ensino de educação física escola correspondeu a 4,56% dos artigos publicados.

Com a temática do Esporte, Souza e Cunha (2020) evidenciam que o panorama não se difere da temática escolar pois, entre 2010 e 2016, somente 8% dos artigos foram produzidos na subárea pedagógica. Em relação à Pedagogia do Esporte, entre 2000 e 2009, corresponderam a 2,19% (Rufino; Darido, 2011) e, entre 2010 a 2015, a 0,74% Costa *et al.* (2019), dos artigos publicados. Entre julho de 2015 e dezembro de 2020. Interessante destacar que os levantamentos sobre a Pedagogia do Esporte, predominaram as publicações sobre metodologias de ensino.

Em relação à produção de teses e dissertações, Nascimento (2010) aponta que, entre 1994 e 2008, somente 6,3% das teses defendidas foram sobre educação física escolar/desporto escolar. Em dados atualizados, Frasson, Molina Neto e Wittizorecki (2019) evidenciam que, das teses e dissertações produzidas no período de 2013 a 2017, a subárea pedagógica correspondeu a 11,15% das dissertações, 8,36% das teses, 10% das linhas de pesquisa e 7,6%

---

[13] "A subárea pedagógica investiga questões relativas à formação de professores, ao desenvolvimento curricular, aos **métodos de ensino** e à **pedagogia do esporte**, além de tratar de aspectos metodológicos, sociais, políticos e filosóficos da educação." (Carvalho e Manoel, 2006. p. 392 **grifos nossos**).

dos docentes. Mello, Oliveira e Silva (2022) em estudo sobre a análise temporal dos Grupos de Pesquisa da Educação Física, em 2021, demonstrou que dos 666 levantados, 122 estão vinculados à escola, sendo que 14 deles estabelecem a relação entre esporte e escola.

Por outro lado, na produção referente à Pedagogia do Esporte, Rufino e Darido (2011) identificaram que, entre 2000 e 2010, as metodologias de ensino se encontravam entre as temáticas mais discutidas, atrás de jogos esportivos coletivos e especialização precoce. Cenário que se ampliou na década seguinte, entre 2010 e 2020, conforme levantamentos realizados por Costa *et al* (2019) e Carvalho Brasil e Paes (2024), onde a temática metodologias de ensino foi a mais abordada. Ou seja, percebe-se a importância e o protagonismo desse tema na última década, quadro que tende a se consolidar ainda mais por ser um dos grandes desafios identificados por Reverdito Collet e Machado (2022) ao reivindicarem a ampliação de temas e linhas de pesquisa em intervenção pedagógica, mesmo com expressivo aumento de disciplinas na pós-graduação e de grupos de estudos[14] (Reverdito, 2016).

De acordo com Rodrigues, (2022), das 19 teses e 65 dissertações produzidas sobre Pedagogia do Esporte, entre 2010 e 2019, 15% abordam o ensino e 13% a educação física escolar. Vale destacar o achado da autora ao identificar que mais da metade (52%) dessa produção está vinculada à Unicamp. Isso pode ser explicado por nela situar um dos poucos cursos de Ciências do Esporte no Brasil, ancorado diretamente à Pedagogia do Esporte. No entanto, Reverdito, Collet e Machado (2022) questionam se essa produção tem de fato sido transferida ou alcançado a prática pedagógica das escolas, ou seja, defendem a transformação da produção "em metodologia de ensino-vivência-treinamento" (Scaglia e Reverdito, 2014).

Na área educacional, também se percebe o aumento das pesquisas sobre a didática de ensino. De acordo os estudos de Pimenta (2000), o aumento se refere aos saberes e fazeres dos professores. Já Vieira e Rinaldi (2018), identificaram, entre os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Didática (GT04) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre 2007 e 2017, que as práticas e as metodologias de ensino têm o maior número de textos produzidos (Vieira e Rinaldi, 2018).

---

[14] Rosa *et al.* (2025) realizaram, em estudo recente, uma análise sistemática dos grupos e linhas de pesquisa em Pedagogia do Esporte no Brasil. Dentro das 127 linhas encontradas, o tema mais frequente foi "Treinadores", onde, segundo o critério utilizado pelos autores, se encontram as linhas de pesquisa relacionadas às metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento esportivo. Como o modelo usado pelos autores foi Bioecológico do Comitê Olímpico Brasileiro, há o limite desse levantamento se referir apenas à formação de atletas, não sendo possível relacioná-lo com a educação física escolar.

Do ponto de vista formativo, a busca pela formação em nível de doutorado visa a qualificação de nossa intervenção na formação de novos professores, possibilitando a eles uma melhor compreensão e materialização da Educação Física mediada pelos seus métodos de ensino. Acrescenta-se também, a busca por um momento e oportunidade de enriquecimento teórico-profissional e humano, oportunizada pelos inúmeros processos formativos que compõem o mundo acadêmico, a formação profissional e a intervenção pedagógica na Educação Física escolar e em projetos esportivos de pesquisa e extensão.

Por fim, numa perspectiva política, provavelmente as novas teorias pedagógicas da educação física, a Educação Física Cultural de Neira e Nunes (2006) e, principalmente a Pedagogia do Esporte, se trata de teorias pedagógicas hegemônicas, alinhadas ao ideário pedagógico atual, se vinculando a projetos societários diferentes dos nossos. Desse modo, na batalha das ideias, a apreensão e análise crítica delas, ou seja, o resgate de suas características essenciais e estruturais, pressupõe a contextualização histórica, social e epistemológica delas, apreendendo: o processo de gênese, desenvolvimento e atualidade; a que interesses servem e como se justificam e, por último, os pressupostos teóricos em que se apoiam. Todo esse movimento deve ser realizado sem deixar de reconhecer os avanços e contribuições para a educação física, sendo posteriormente incorporados e superados por uma teoria pedagógica crítica, portanto, contra hegemônica, da educação física escolar.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Compreender criticamente o processo de gênese, desenvolvimento e atualidade das teorias pedagógicas e metodologias de ensino da Educação Física e identificar a constituição da Pedagogia do Esporte nesse processo de produção e circulação de teorias, projetos e métodos vigentes para a área.

Objetivos Específicos

- Apreender e caracterizar a gênese, o desenvolvimento e atualidade das teorias pedagógicas e suas metodologias de ensino da educação física relacionando-as aos determinantes sociopolíticos educacionais, científicos e esportivos e caracterizando enquanto teorias, concepções, abordagens e tendências.

- Apreender e caracterizar a gênese, o desenvolvimento e atualidade das principais abordagens da Pedagogia do Esporte presentes no Brasil;
- Identificar e caracterizar os fundamentos teórico-metodológicos presentes em cada uma das abordagens da Pedagogia do Esporte e os elementos didático metodológicos para o ensino do Esporte;
- Situar e relacionar a Pedagogia do Esporte com o pensamento pedagógico contemporâneo e o quadro de Teorias Pedagógicas da Educação Física.

LÓGICA DE EXPOSIÇÃO

A tese resultante da investigação aqui sistematizada está organizada e desenvolvida em cinco capítulos, a saber:

Capítulo I – *Os Métodos Ginásticos e os Projetos higiênico-eugênico e eugênico militarista*, buscou compreender e contextualizar o processo de recepção e desenvolvimento dos Métodos Ginásticos no Brasil, articulando-os com os projetos higiênico eugênico e eugênico-militarista do período.

Capítulo II – *O Projeto produtivo esportivista e o Método Desportivo Generalizado (1950-1980)*, buscou compreender e contextualizar o processo de recepção e desenvolvimento do Método Desportivo Generalizado, articulando-o com o projeto produtivo esportivista.

Capítulo III – *O Movimento Renovador e a gênese das Teorias Pedagógicas da Educação Física (1980-2000),* buscou compreender e contextualizar o chamado movimento renovador e o processo de gênese e desenvolvimento das Teorias Pedagógicas da Educação Física, articulando-as com o contexto histórico, político e social do período no Brasil.

Capítulo IV – *As Teorias Pedagógicas da Educação Física no Séc. XXI,* buscou compreender e contextualizar em que medida as mudanças societárias incidem no atual pensamento pedagógico brasileiro e, consequentemente, na constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física.

Capítulo V - *Pedagogia do Esporte: Esboço de uma Teoria Pedagógica para a Educação Física?* - buscou compreender e contextualizar o processo de gênese e desenvolvimento da Pedagogia do Esporte e de seus modelos de ensino na e as formas aos quais foram recebidos, incorporados, modificados e produzidos no Brasil, seja como métodos de ensino ou como uma nova Teoria Pedagógica da Educação Física.

NATUREZA E FONTES DO ESTUDO

O caminho traçado neste estudo envolveu um conjunto de procedimentos investigativos que dificultam a sua natureza dentro da classificação clássica presente nos manuais de metodologia científica. Em linhas gerais, trata-se de um estudo qualitativo teórico-bibliográfico (Gil, 1991) que conjuga momentos de exploração, descrição, explicação e compreensão, pois ao mesmo tempo temos uma farta literatura acerca das teorias pedagógicas e das teorias pedagógicas da educação física, mas há poucas análises e estudos sobre a constituição das pedagogias do esporte no Brasil. Deste modo, buscou-se explorar, compreender, descrever e explicar a constituição das teorias pedagógicas e os métodos de ensino da Educação Física e da Pedagogia do Esporte a partir do que já foi publicado sobre e a partir da análise de novos textos que ainda não foram estudados sob esses propósitos.

Para Severino (2013, p. 106), a pesquisa bibliográfica

> [...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Severino (2013) segue conceituando a pesquisa exploratória como aquela que levanta informações sobre determinado objeto e delimita o campo. Já a pesquisa explicativa, registra e analisa, identificando as causas do objeto estudado.

O material selecionado foram as obras clássicas (livros, teses, dissertações e artigos) da historiografia da Educação e da Educação Física, bem como as principais referências e autores das Teorias Pedagógicas da Educação Física e da Pedagogia do Esporte.

METODOLOGIA

Apreender a realidade sem considerar a historicidade e a materialidade das relações sociais de produção na qual estamos inseridos é compreendê-la como algo dado e natural. A partir de um entendimento ontológico, a apreensão do aparente não é suficiente, mas devemos ir além, na radicalidade do movimento real com objetivo de não apenas interpretar as suas atuais expressões, mas possibilitar, projetar e transformar o que pode vir a ser.

A categoria central do método histórico-dialético é a totalidade que desvela o real para além de suas aparências visíveis (Kosik, 1995), abarcando suas contradições e múltiplas determinações, num movimento dialético de sucessivas aproximações. A interpretação de

conjunto é provisória e não esgota a realidade a que se refere, pois é sempre mais rica do que o conhecimento que podemos abstrair. Mesmo com este limite, o esforço não se torna dispensável. A síntese nos permite descobrir a estrutura da realidade com que defrontamos, numa situação dada. É a visão de conjunto dessa estrutura que se compreende como totalidade (Konder, 2011).

O ponto de partida é a realidade e dela fazemos abstrações (concreto pensado), indo e voltando ao fenômeno, realizando novas abstrações em sucessivas aproximações (Marx, 2011). Como o movimento é histórico, só é possível desvelar o real saturando ao máximo de determinações a cada nova aproximação e, quanto mais saturado for de determinações, mais próximo estaremos de sua concreticidade, como síntese de múltiplas determinações.

Assim, o movimento parte de uma visão caótica e sincrética do objeto de estudo e chega, pela mediação da análise (abstrações e determinações mais simples), à síntese, fruto da totalidade de determinações. Assim, deve-se aproximar do objeto buscando aprendê-lo concretamente, contextualizá-lo criticamente e elaborar uma análise crítica e sistematizada partir das sínteses obtidas. As sucessivas aproximações demandam novas mediações do pesquisador, pois é a estrutura e a dinâmica real do objeto que determina "os caminhos" da pesquisa.

Nesse sentido, ao nos apropriarmos do método marxiano, não há um caminho lógico formal ou categorias de análise a priori, pois, para Marx, não se trata conjunto de regras que se "aplicam" a um objeto nem, menos ainda, um conjunto de regras que o pesquisador escolhe para "encaixar" o seu objeto de investigação. O estudo tratará, na elaboração da tese, de uma "reprodução ideal do seu movimento real" (Paulo Netto, 2011, p. 52-53).

Dessa forma, para compreendermos como as Teorias Pedagógicas e as Metodologias de ensino da Educação Física em se constituído e hegemonizando de forma histórica e atual, partimos da apreensão de suas características estruturais e concretas, depois seguimos com a análise crítica do contexto aos quais elas surgem, se desenvolvem, se esgotam, se metamorfoseiam e, por último, elaboramos e sistematizamos uma síntese crítica a respeito delas.

Desse modo, quanto aos métodos de ensino, concordamos com Almeida de Oliveira (2003), quando afirma que "a história dos métodos de ensino liga-se à história da educação da humanidade, e tão intimamente que não se pode falar de uma sem falar também da outra" (p. 231), ou seja, [...] os métodos que existem são filhos de longos e penosos esforços da parte dos

seus autores, e foram preparados pacientemente debaixo de um plano ou de um princípio, que nasceu, fecundou e desenvolveu-se à luz da experiência".

Inspirado em Saviani (2011), o presente estudo busca compreender criticamente a história das ideias pedagógicas[15] da Educação Física e da Pedagogia do Esporte mediante a produção e circulação de teorias, projetos e métodos vigentes para a área. Esse processo está articulado conjuntamente ao desenvolvimento histórico, político, econômico e científico do país. A produção e/ou adesão de conhecimentos, em cada período, serviram/servem para justificar, fundamentar e orientar os papeis e ações pedagógicas demandadas e desempenhadas pela EF e as maneiras (metodologias) mais adequadas de atingirem seus objetivos.

Determinada conjunturalmente, a EF se materializou por práticas sociais e conteúdos mediados por sujeitos e instituições alinhados aos diferentes projetos e demandas societárias, ou seja, em formas de pensar e agir que conformam a materialidade dos métodos de ensino. Temos clareza de que a constituição da mentalidade pedagógica[16] não se processou idealmente e a síntese aqui realizada buscou articular lógica e história no acompanhamento do processo de gênese, desenvolvimento, consolidação e esgotamento, perpassando por continuidades, rupturas e superações.

Desse modo, temos como princípio a totalidade, ou seja, a orientação de que esse conjunto e variedade de mudanças presenciadas são determinadas mutualmente, cujo fio condutor ou determinação predominante é a produção material da vida social

> [...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A **totalidade** dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser,

---

[15] Ideias pedagógicas são aquelas que se encarnam no movimento real da educação, orientam e constituem a própria substância da prática educativa. Ideias educacionais são as que referem à educação, seja para explicá-la (teorias ou disciplinas que tem a educação como seu objeto, como as Ciências da Educação) ou que derivam de concepções de homem, mundo e sociedade (Filosofia da Educação). O adjetivo pedagógico tem ressonância metodológica denotando o modo de operar/realizar o ato educativo (Saviani, 2011)

[16] "Entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das ideias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Assim, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes concepções filosófico-educativas às quais correspondem específicas mentalidades pedagógicas". (Saviani, 2011, p. 168)

> mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas essas relações se transformam em seus grilhões. Sobrevém então uma época de revolução social. Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez (Marx, 1982, p. 25, **grifo nosso**).

A escolha pela historiografia desenvolvida por Saviani (2011) se justifica por ela ser a mais desenvolvida já elaborada e está coerente com os propósitos do nosso trabalho. O *caminho* trilhado pelo autor nos deu pistas importantes para compreendermos a história das teorias pedagógicas e dos métodos de ensino da Educação Física e da Pedagogia do Esporte.

> Para revelar a essência do objeto é necessário reproduzir o *processo histórico* real de seu desenvolvimento, mas este é possível somente se conhecemos a essência do objeto. [...] A dialética materialista rompe esse círculo à base da unidade do histórico e do lógico, define o início do conhecimento e o sucessivo caminho de seu movimento. O estudioso deve começar o estudo do objeto pelo fim, a partir da sua forma mais madura, do estágio de desenvolvimento em que aspectos essenciais estão suficientemente desenvolvidos e não estão disfarçados por casualidades que não tenham relação direta com ela (Kopnin, 1978, p.184-185).

Sendo assim, organizamos a exposição das ideias pedagógicas por períodos[17], cujo critério e princípio delimitador de cada um deles foi a noção de predominância ou hegemonia[18] de ideias em um determinado período histórico[19] (Saviani, 2011). Articulamos, conjuntamente,

---

[17] Outras periodizações foram realizadas pela historiografia da área, delimitadas e identificadas como: convencional, modernizadora e revolucionária (Medina, 1983); higienista, militarista, pedagogicista, competitivista e popular (Ghiraldelli Júnior, (1988); biologização, psicopedagogização e transformadora (Castellani Filho, 1988).

[18] Importante salientar que a análise das ideias pedagógicas e, consequentemente, dos métodos de ensino para a EF aqui será empreendida numa relação mediada e contraditória, não como generalizações de ideias e métodos exclusivos que reproduziram/reproduzem causal e linearmente as determinações econômicas, sociais, políticas e educacionais para a Educação Física. Contraditoriamente, havia espaços e elementos contra-hegemômicos nas particularidades de materialização da EF por instituições e sujeitos históricos.

[19] Assim se organiza a periodização das ideias pedagógicas por Saviani (2011), dividida em períodos e fases: 1 Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional subdividido nas seguintes fases: l. A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827); 2. Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932); Período (1932-1969): Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases: l. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947); 2, Predomínio da pedagogia nova (1947-1961); 3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista; 4. Período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases: l, Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestação da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); 2. Ensaios pedagogias da "educação popular", pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia

ao pensamento educacional brasileiro, as influências teórico-filosóficas, bem como, a introdução, incorporação e mediação dos métodos[20] de ensino, ginásticos e esportivos, na constituição do pensamento pedagógico da Educação Física brasileira (Castellani Filho, 2013).

> a eleição ou a tematização na Educação Física de determinado **[método]**, elemento ou manifestação da cultura corporal/movimento, está relacionada, direta ou indiretamente, com as necessidades do projeto educacional hegemônico em determinada época, e com a importância daquela manifestação no plano da cultura e política em geral. (Bracht, 1992, p. 36. Grifo nosso)

Nesse sentido, a compreensão das ideias pedagógicas e sua articulação com os métodos de ensino seguirá o próprio movimento, não a partir das derivações teórico-filosóficas, mas em como elas se articulavam ao ato pedagógico nas condições e elementos contraditórios de cada período. Segundo Saviani (2012), há três níveis de análise (filosofia, teoria - pedagogia - e prática). O que distingue uma ideia pedagógica da outra é a forma como articula os níveis e o peso em que cada um possui no interior da elaboração.

As ideias, portanto, são geradas, difundidas, ecoam e causam impactos. Cria-se toda uma cultura tanto material quanto simbólica, ora mais explícita ora menos, mas que está objetivamente posta na realidade. O conjunto de ideias pedagógicas e os métodos de ensino tratados nos subtítulos desta tese serão orientados periodicamente em:

1. O Projeto Higiênico-Eugênico e o Método Alemão (1850 - 1930);
2. O Projeto Eugênico militarista e o *Método Francês* (1930 - 1946)
3. O Projeto Produtivo Esportivista e o Método Desportivo Generalizado
4. (1950 - 1980)
5. O Movimento Renovador e a Gênese das Teorias Pedagógicas da Educação Física (1980 - 2000)
6. As Teorias Pedagógicas da Educação Física no Séc. XXI

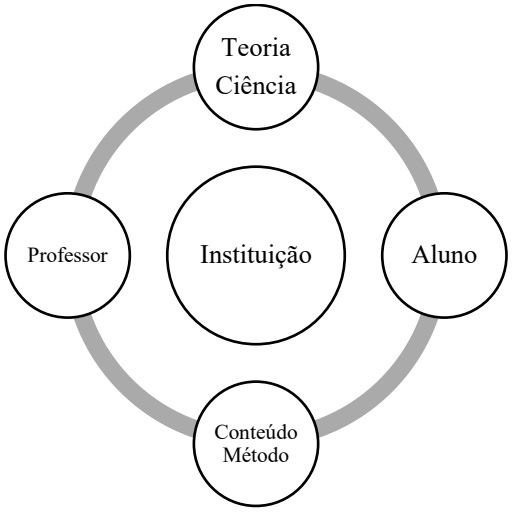
Na exposição de cada período, articularemos a relação de mútua determinação entre os elementos que materializam os propósitos da área.

Figura 1 – Organograma da Educação Física

---

histórico-crítica (1980-1991); 3. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001).

[20] De acordo com Oliveira (2002), há uma relação dialética entre a história da educação e a história dos métodos de ensino. Dessa forma, também articularemos a história da EF com a de suas ideias pedagógicas e seus respectivos métodos que predominaram em cada período.



A partir do organograma sintetizado na Figura 1, buscamos demonstrar na parte superior, as "ideias" pedagógicas hegemônicas do período, baseada nas concepções de ciência-filosofia que orientam as práticas. No lado esquerdo, o "ator" social, responsável pela mediação, ou seja, o professor e do lado esquerdo, os "atores" aos quais determinada educação física deve se destinar, em suma, o aluno. Na parte inferior temos a articulação entre o conteúdo e o método e por fim, no centro, a principal instituição em que essas relações se objetivam.

CAPÍTULO I – OS MÉTODOS GINÁSTICOS E OS PROJETOS HIGIÊNICO-EUGÊNICO E HIGIÊNICO-MILITARISTA

1.1 O PROJETO HIGIÊNICO-EUGÊNICO E O MÉTODO ALEMÃO (1850 - 1930)

A gênese da Educação Física brasileira foi determinada pelo seu surgimento na Europa no contexto pós-revolucionário[21] buscando corresponder aos interesses da burguesia em sua fase conservadora/decadente (pós 1848)[22]. Naquele contexto, a EF viria a cumprir com a preparação/adequação da mão de obra industrial, o cuidado de corpos saudáveis visando o controle de epidemias decorrentes do processo de urbanização e o fortalecimento militar para a proteção dos Estados que se constituíam. Esses três elementos, preparação, cuidado e fortalecimento, acompanharão a Educação Física em todo o seu percurso histórico mediante a sistematização de diferentes práticas e métodos. No Brasil, em razão da particularidade contextual, a Educação Física se incorporou ao projeto societário higiênico-eugênico durante o período de transição entre o Império e a Primeira República, de 1860 a 1930[23].

O higienismo, de forte legitimação médica, parte da preocupação das elites dirigentes com as precárias condições de saúde dos adultos e os altos índices de mortalidade infantil, somadas às políticas de educação *physica* familiar como forma de fortalecimento da classe dominante e regeneração da raça branca (Soares, 2004). A circulação e apropriação dos conhecimentos produzidos a partir da *Hygiene* (Paiva, 2007) nortearam as condutas de cuidados

---

[21] "[...] Formam esse conjunto de revoluções a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789). Poderíamos juntar a elas a Revolução Inglesa (1640) realizada um século antes, mas que, de alguma maneira, influenciou-as. No contraponto desses processos sócio-políticos, encontrava-se o que se tornou conhecido como Revolução Industrial. [...] Esse ciclo revolucionário inaugurado em 1776 [...] só irá se encerrar em 1848, com a repressão aos movimentos revolucionários europeus que tiveram os pobres como seus protagonistas, na sua maioria trabalhadores ("A Primavera dos Povos")." (Húngaro, 2001, p. 119-120)

[22] O renascimento e a transição entre o modo de produção feudalista para o capitalista, deram origem à modernidade, que possui duas fases: A ascendente, na qual a burguesia protagonizou, de forma revolucionária e progressista, os interesses históricos-universais em superação das relações sociais de produção feudal e; a decadente, pós 1848. Na fase decadente e conservadora, a burguesia reconfigura a sociedade civil e o Estado, subordinando as relações sociais de produção segundo os seus interesses particulares de classe. A experiência de 1848 escancarou os limites de seu projeto revolucionário, onde a liberdade se restringiria ao mercado, a igualdade limitada ao formalismo jurídico e a fraternidade circunscrita ao moralismo. A partir de então, a burguesia buscaria conservar a ordem estabelecida, adequando a sociabilidade dentro dos limites das relações de produção capitalista, aos quais se alinhavam ideologicamente (Coutinho, 2010).

[23] Adotamos o recorte histórico realizado por Soares (2004), no qual identifica que, por volta de 1860, o Método Alemão é consagrado como o método oficial do exército brasileiro até meados de 1930, quando é oficialmente substituído pelo *Método Francês*. Em relação ao pensamento pedagógico brasileiro, coincide com a constituição das ideias pedagógicas tradicionais de vertente leiga inspiradas no ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1930). (Saviani, 2011).

com o corpo e as formas de estruturação e controle familiar, regulando a alimentação, vestuário, comportamentos, tempos e espaços para movimentos e repousos adequados à formação de crianças, jovens e adultos. O discurso[24] médico higienista se justificava na variação entre as retóricas normativas, comportamentais e morais e as bases experimentais anátomo-fisiológicas de caráter biologizante (Costa, Santos e Góis Junior, 2014).

Se, por um lado, o pensamento médico e a visão biológica da sociedade legitimavam[25] cientifica e ideologicamente uma educação *physica*, por outro, a sua efetividade metodológica fora instrumentalizada a partir dos métodos ginásticos[26], sobretudo o incorporado na Academia Militar Real[27], responsável pela preparação física dos militares brasileiros e pela formação dos primeiros instrutores de Ginástica no país.

De acordo com Goellner (2021), o Método Alemão[28] chegou ao Brasil por meio da contratação de soldados mercenários por Dom Pedro II objetivando aumentar o contingente militar. Alguns exercícios do método, como os de ataque e defesa à baioneta, foram inseridos e regulamentados pelo exército brasileiro sob a instrução do Major Barão de Lemmeres, Comandante Interino do 15º. Batalhão de Infantaria. O alemão Pedro Guilherme Meyer[29], um

---

[24] As teses desenvolvidas pela medicina brasileira não dialogavam com a literatura do movimento ginástico europeu. Os fundamentos filosóficos pedagógicos em defesa das atividades físicas como elementos educacionais se inspiravam nos clássicos gregos e nos iluministas, como Rousseau e Pestalozzi. Entretanto, para Costa, Santos e Góis Junior (2014), a *gymnástica* representava uma parte restrita, secundária, em comparação ao conjunto de hábitos que compunham amplamente a *Educação Physica* higienista. Soares (2004) sustenta que nem sempre os argumentos médicos rompiam os preconceitos à Educação Física, julgada como imoral, especialmente quando aplicada às mulheres. De outro lado, havia aqueles que defendiam o fortalecimento do corpo feminino para a geração dos "filhos da pátria, o bom soldado e o elegante e civilizado cidadão" (p. 83). Houve, também preconceitos às atividades físicas, vinculadas ao trabalho manual pela elite imperial (Castellani Filho, 1988).

[25] Na medida em que a explicação da sociedade parte das ciências físicas e biológicas, as práticas sociais e o próprio homem se aprisionam nos limites dessas ciências (Soares, 2004). O biologicismo via o homem como produto mecânico do ambiente e da hereditariedade (Lukács, 2010). Consequência disso foi a tendência à biologização da EF (Castellani Filho. 1988)

[26] "Apresentando algumas particularidades a partir do pais de origem, essas escolas, de um modo geral, possuem finalidades semelhantes: regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e de doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir a pátria nas guerras e na indústria e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais e do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos)" (Soares, 2004, p.52).

[27] De acordo com Magalhães (2006), os militares foram responsáveis pela formação dos primeiros mestres de ginástica no Brasil, prática futuramente sistematizada em 1902 na antiga escola de Esgrima em São Paulo.

[28] "Na Escola Militar da Praia Vermelha [...] a ginástica alemã já era praticada, assim como esgrima de baioneta, de sabre, florete e espada, canoagem, pesca, equitação, além de escaladas em elevações como o Pão de Açúcar e Morro da Urca." (Marinho, 1943, p.50)

[29] Assumiu, ainda, a direção das lições de Ginástica e coordenou a construção do *Gymnásio* no Colégio Dom Pedro II. A estruturação da Ginástica realizada por Meyer teria sido inspirada em Napoleon Leisné, discípulo de Francisco

dos instruídos por Lemmeres, posteriormente em 1860, ao ser considerado contra-mestre de ginástica na escola militar, conduziu a consagração do Método Alemão ao Exército Imperial (Marinho, s.d)

A formação e ascensão da classe militar fez com que o método alemão se alastrasse por todo o país e, tendo apelo militarista, buscava a formação de uma raça forte, alinhadas aos disciplinadores moldes higienistas-eugênicos do homem europeu. Consolidado no Exército, o chegou ao ensino primário em 1870, lecionado por oficiais alemães reformados, instrumentalizados pelo *Novo Guia para o Ensino da Ginástica nas Escolas da Prússia*, sendo esse, o primeiro manual de ginástica traduzido e publicado por ordem do Ministro do Império (Goellner, 2021)

Essa não foi a primeira iniciativa de inclusão da Ginástica à escola. Antes, em 1854, pela Reforma Couto Ferraz[30], foi inserida no ensino primário de segundo grau no Município da Corte. No entanto, naquele momento, o incipiente número de escolas, as precárias condições de funcionamento das que existiam, os projetos de reforma do ensino apresentados em sequência e, contraditoriamente, o contexto social cafeeiro escravagista e agroexportador, não davam condições, ainda, para a efetivação do Regulamento de 1854. Presente em poucas escolas e incorporado amplamente pelo exército brasileiro, o método alemão tem como características centrais o nacionalismo e o militarismo (Goellner, 2021; Soares, 2004).

Amoros, principal referência do Método Ginástico Francês, conforme consta no relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública do Município da Corte (Cunha Júnior, 2008). Podemos inferir que, para a instituição militar, tal como a Escola Militar do Rio de Janeiro, Meyer se orientava pelo método alemão, que possivelmente repercutiu em algumas escolas civis, mas, especificamente no Colégio secundarista Dom Pedro II, se guiava pelo método francês. Cunha Júnior (2008), adverte que Meyer e demais mestres teriam recebido a influência de diversos métodos e autores europeus, caracterizando o ecletismo e improvisação na materialização da ginastica nas escolas brasileiras.

[30] Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Trazia a noção de obrigatoriedade para as crianças acima de 7 anos e absolvia a noção iluminista do derramamento das luzes a todos os habitantes livres. “A organização do ensino tinha por base um currículo elementar compreendendo "a instrução moral e religiosa, a leitura e escrita, as noções essenciais de gramática, os princípios elementares de aritmética, o sistema de pesos e medidas do município" (artigo 47), a serem desenvolvidos nas escolas primárias de primeiro grau. Esse currículo básico seria enriquecido nas escolas primárias de segundo grau com: "o desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, a leitura explicada dos Evangelhos e notícias da história sagrada, os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil, os princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis aos usos da vida" (idem). Prosseguiria, ainda, com "a geometria elementar, agrimensura, desenho linear, nomeações de música e exercícios de canto, **ginástica**, e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do município da Corte, como das Províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais" (idem)” (Saviani, 2011, p 132 **grifo nosso**).

Inspirado no *Turnen*[31] de Jahn, propunha a formação do "homem total" estimulada por jogos, verdadeira fonte de emulação social, com atenção especial às lutas pela constante possibilidade de guerras (Marinho, s/a).

Por suas características militares e autoritaristas, o método foi rechaçado publicamente em 1882 por Rui Barbosa no parecer nº. 224, em referência à Reforma Leôncio de Carvalho[32] (Decreto nº. 7.247 de 19 de abril de 1879). Se tratando da "Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública", o decreto sugeria a inclusão da ginástica nas escolas primárias em todos os graus, estabelecendo sua prática nos recreios e ao final das aulas, além de equiparar os professores de ginástica aos das demais disciplinas. Apesar da implantação ocorrer em poucas escolas civis e militares (Betti, 1991), pela primeira vez, aspectos relacionados à organização de tempo e espaços curriculares para a EF na escola foram mencionados (Goellner, 2021) e serviria, posteriormente, como referencial em defesa da Educação Física no ensino brasileiro nas primeiras décadas do séc. XX (Castellani Filho, 2010).

Rui Barbosa, "o Paladino da Educação Física no Brasil" [33] (Marinho, 1980), ao estudar a Educação Física desde a Grécia e em como ela ocorria nos demais países, aconselhou, no referido parecer, a substituição do método alemão pelo sueco, sendo por ele compreendido

---

[31] Em substituição do termo *Gymnastik*, de origem grega, Jahn, como um nacionalista, adotou *Turnen*, termo original da língua alemã, para se referir e reafirmar a identidade alemã da ginástica. "Sendo uma "palavra original", *Turnen*, que agora passa a ser utilizada para denominar esta sistematização de exercícios físicos de caráter essencialmente nacionalista, produz inúmeras outras palavras: o ginasta passa a ser chamado de *Turner*; a praça ginástica de *Turnplatz*; os jogos ginásticos de *Turnspiele*, e assim sucessivamente" (Quitzau, 2014, p. 5506). As atividades que compõem a proposta jahniana em *A Ginástica Alemã – Die Deutsche Turnkunst* – são dezessete grupos de exercícios ginásticos e cinco jogos. Destacam-se, no caráter militar, os exercícios de guerra, o nado e a equitação (Janh e Eiselen, 1967).

[32] "A essência da Reforma é apresentada logo no artigo primeiro ao proclamar que "é completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e **higiene**", completado com quatro parágrafos que estipulam as condições e sanções para a necessária inspeção. Essa referência à "moralidade e **higiene**" traz à tona um elemento que ocupou lugar central no ideário pedagógico brasileiro no Segundo Império e ao longo da Primeira República, o **higienismo**. (Saviani, 2011, p.136 **grifo nosso**).

[33] Para Soares (2004), Rui Barbosa foi habilidoso, com diplomacia e competência, para transformar a ginástica em conteúdo curricular nas escolas. Em nome do novo, moderno e científico, a colocou como potencialidade de desenvolvimento de corpos saudáveis em meio a miséria física, social e moral brasileira. Marinho (1980. p. 164), o descreve da seguinte maneira: "Em Rui, encontramos o precursor de ideias fundamentais, que, no âmbito da Educação Física, podem ser assim, consubstanciadas: (... c) distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para alunas (calistenia), de modo que a mulher praticasse atividades compatíveis com as características de seu sexo, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura; d) prática de exercícios físicos pelo menos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, devendo ser professada a ginástica exclusivamente higiênica e pedagógica, sem caráter acrobático; e) valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores; f) preferência nas nomeações e acessos, aos professores que tivessem habilitação no ensino da ginástica escolar, quando em igualdade de condições com os demais ...]".

como o mais adequado à realidade escolar por desenvolver o vigor físico, a felicidade da alma, a preservação da pátria e a dignidade da própria espécie. (Goellner, 2021)

Entretanto, na essência, o método sueco[34] mantinha a conotação militar, fundamentada na moralidade, eugenia, higiene e disciplina. Apesar da oposição ao método alemão, a ótica militarista foi reforçada por Rui Barbosa, ao proclamar que

> seria, portanto, uma lacuna imperdoável a omissão dos exercícios militares num plano de reorganização do ensino popular. Quer como meio de lançar nos hábitos da mocidade a base da defesa nacional, quer como escola das virtudes varonis do patriotismo quer como princípios influidor de elevadas qualidades morais, este ramo de instrução encerra um valor considerável e representa um papel essencial. (Barbosa, 1946 *apud* Goellner, 2021, p. 95)

Representante intelectual da elite, defendia a massificação educacional como construção de um novo país forte economicamente, onde o binômio educação/higiene transformaria a sociedade brasileira. Esforços, inclusive físicos, eram necessários e a ginástica garantiria o aprimoramento da saúde e do vigor demandados. Nesse sentido, aceitando a intervenção militar, incentivou

> os sacrifícios de quem dependem estas inovações parecem-nos mais que justificados, se é certo que a ginástica, além de ser o regimem fundamental para a reconstituição de um povo cuja virilidade se depaupera e desaparece dia a dia em olhos vistos, é, ao mesmo tempo, um exercício eminentemente, insuprivelmente moralizador, um germen de ordem e um vigoroso alimento da liberdade. Dando a criança uma presença erecta e varonil, passo firme e regular, precisão e rapidez de movimentos, prontidão no obedecer, asseio no vestuário e no corpo, assentamos insensivelmente a base de hábitos morais, relacionados pelo modo mais íntimo com o conforto pessoal e a felicidade da futura família, damos lições práticas de moral talvez mais poderosas do que os preceitos inculcados verbalmente (Barbosa, 1946 apud Goellner,2021, p. 96)

A fundamentação teórico-metodológica da Ginástica e a ampliação do seu papel educacional expressaram a difusão do pensamento modernizador europeu, seja por argumentos

[34] Defendido pela sua dimensão pedagógica disputou espaço nas discussões educacionais com o Método Francês, compreendido como o de caráter científico. Apesar das diferenças na forma, seja analítica ou sintética, se assemelhavam pelo fundamento científico anatomofisiológico (Soares, 2004). Como não havia uma oficialização de um método para as escolas, diferentes métodos foram incorporados e debatidos frente a um novo proposito para a ginastica, cujos métodos coexistiam com a hegemonia do método alemão levado pelos oficiais militares.

liberais e positivistas[35] de ideólogos da elite brasileira, como Rui Barbosa[36], seja por teses produzidas por médicos[37] higienistas acerca da Educação *Physica* ou pela transposição dos métodos ginásticos trazidos pelos imigrantes[38], disseminando, assim, a constituição da chamada "pedagogia da boa higiene" (Soares, 2004).

Para Soares (2004, p.22) a

> base dos saberes que serviu para estruturar um conhecimento mais preciso sobre a Ginástica localizou-se principalmente na Anatomia e Fisiologia, a partir das quais, meticulosamente, foi-se estruturando um grande esboço do que se poderia chamar de 'teoria geral da ginástica".

Aos poucos a "pedagogia higiênica" gradativamente ampliou o seu espaço de atuação além dos núcleos familiares agrários e citadinos em direção às escolas. Assim, de forma específica e metódica, a *Gymnástica* escolar, em conjunto com outras práticas como a dança, a natação, os jogos e o canto, objetivava disciplinar, regular e disseminar hábitos saudáveis[39]. Destacava-se, também, o seu caráter reparador, terapêutico e preparatório para a educação intelectual, constituindo, integralmente, a formação *physica*, intelectual e moral da mocidade.

Em plena República, a urbanização e o surgimento das primeiras indústrias demandavam cada vez mais a intervenção médico-higienista de assepsia social nas escolas por

---

[35] A assimilação do ideário burguês europeu por parte da elite brasileira se deu de forma seletiva e hierarquizada, sendo o liberalismo a própria visão de mundo burguesa se somando ao positivismo, ao evolucionismo e ao organicismo, compondo, em diferentes momentos, em maior ou menor influência, na conformação da nova sociedade brasileira. A Educação Física, por sua vez, absorveu do liberalismo o gosto pelas leis, normas, hierarquia e disciplina e do positivismo a concepção de homem como ser biológico e orgânico que precisa ser adestrado e disciplinado, buscando a ordem social. (Soares, 2004)

[36] Para Soares (2004), Rui Barbosa foi habilidoso, com diplomacia e competência, para transformar a ginástica em conteúdo curricular nas escolas. Em nome do novo, moderno e científico, a colocou como potencialidade de desenvolvimento de corpos saudáveis em meio a miséria física, social e moral brasileira.

[37] Saviani (2011), baseado nas análises de Gondra (1998), evidencia que conformam o discurso pedagógico médico-higienista "enunciados como "a educação é um salutar remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização"; "a disseminação das escolas é o único meio para nos livrar da chaga do analfabetismo"; "o espalhamento das luzes da instrução é um poderoso antídoto para curar as doenças da ignorância e da pobreza", que transportaram o discurso médico para as falas dos educadores, políticos e da intelectualidade de modo geral. Na expressão particular do discurso médico é, sem dúvida, o discurso liberal iluminista que aí se faz presente" (p. 137)

[38] Para Soares (2004), a imigração foi uma das soluções que contribuiria para a construção de uma nova ordem civilizatória. Dessa maneira, os imigrantes trouxeram de seus países de origem, além de suas práticas, como a Ginástica, os fundamentos teórico-metodológicos que a sustentava (Quitzau, 2011). Significou ainda a "importação de gente laboriosa, de hábitos europeus e cultura mais adiantada que a nossa" (Marinho s/a, p.39)

[39] Além de canal de medicalização da sociedade, os exercícios físicos, em conjunto com as demais atividades, forneciam elementos distintivos para a classe burguesa. Nos colégios, constituiriam espaços de valores e normas do "bom viver" e do "comportamento saudável" (Soares, 2004).

imposição e coerção de medidas disciplinares, estimulando os debates intelectuais, políticos e educacionais. O projeto visava a modernização e civilização populacional brasileira ajustadas a uma nova sociabilidade em transição urbano-industrial.

Intensificada pelo final da escravatura e a chegada da mão-de-obra imigrante, o processo de eugenização da população brasileira se deu mediante iniciativas de equilíbrio entre as populações negras e brancas e a preparação física da força de trabalho industrial. Como mencionado anteriormente, o Método Alemão não era mais adequado a este novo propósito, por suas limitações militares. Ganham força nas últimas décadas do Séc. XIX discussões sobre a importância estratégica da instrução pública recaindo na defesa pela organização de um sistema de ensino para a formação do novo tipo de participação política e social. A Educação física não esteve ausente no debate educacional.

> É nesta perspectiva que podemos entender a Educação Física como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada essa construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo saudável; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar. (Soares, 2004, p. 6).

A partir desses propósitos, se constituiu uma harmoniosa relação entre médicos e pedagogos, transformados em arautos da saúde, vendedores de força e beleza, robustez e vigor (Soares, 2004). A partir de justificativas científicas e pedagógicas, outros métodos ginásticos adentraram os discursos pedagógicos, como os de Fernando de Azevedo, em defesa do Método Sueco, pelo caráter racional e pedagógico dos movimentos e do Método Francês[40], pela cientificidade anátomo-fisiológica. No entanto, mesmo com a defesa da Educação Física em suas bases educacionais e científicas, morais e sanitárias, a especificidade da ação pedagógica ainda se concentrava nos espaços e/ou em conotações militares até meados da metade do séc. XX. O Método Alemão se manteve hegemonicamente até aproximadamente a década de 1930,

[40] Segundo Soares (2004), os trabalhos de George Demeny foram bastante citados por Rui Barbosa e Fernando de Azevedo na defesa científica e escolar da Ginástica. Demeny, biólogo, fisiologista e pedagogo, representava a vertente científica da área e defendia os seus procedimentos resultados experimentais, a partir de medidas que todos os meios científicos dispõem. A partir da fisiologia, os movimentos devem ser completos, contínuos, ondulados e baseados na independência das contrações musculares, mas maior economia de gasto de energia e força muscular. Esses elementos se adequam aos novos esforços empreendidos na formação/mão de obra industrial.

colaborando com o sistema político vigente, reforçando os princípios da emergente ideologia liberal e republicana de ordem e progresso. (Goellner, 2021)

Na virada do Séc. XIX para o Séc. XX iniciou-se, tardiamente, a integração do país ao capitalismo mundial. A transição da formação social escravista e campesina para a citadina e industrializada significou para a elite liberal e burguesa o estímulo às novas atividades econômicas e à incorporação da cultura europeia, reforçada pelo afluxo de imigrantes e construção da malha ferroviária, base do processo de urbanização e industrialização. Entretanto, ainda persistia o quadro de miserabilidade do povo e dos altos índices de doenças. Esse cenário ameaçava e era um entrave significativo para as relações de produção, limitando a reprodução da força de trabalho e na efetiva implantação do novo regime republicano.

É nesse contexto que se ampliaram os discursos médicos-higienistas, agora na administração estatal, para a implantação de políticas sanitárias voltadas ao conjunto da população, na qual os médicos passaram a assumir cargos administrativos e se mostraram eficientes no combate aos efeitos epidêmicos nas cidades, centros de poder, lócus privilegiado da medicina social.

A Higiene passou a ser fundamento e justificativa para todas as transformações urbanas, quanto à sua estrutura e modos de vida. Saneamento básico, controle e tratamento de água e vacinação obrigatória foram exemplos que expressaram o caráter civilizatório do capitalismo. Se antes os cuidados com o corpo, as mudanças de comportamentos e costumes estavam, privadamente, destinadas às famílias das elites, agora era necessário ampliar a moralização da sociedade como um todo, uma política pública de domesticação, de adequação à nova ordem social capitalista e de reprodução da força de trabalho, em suma, uma política pública higienista.

Na busca pela assepsia do ambiente urbano, a autoridade médica impôs o ideário de civilidade burguesa positivista: a ordem, a disciplina, a autoridade, a moral, a propriedade. Em busca do controle político-científico, nos espaços públicos e privados, há o processo de disciplinarização de corpos, tornando-os dóceis, submissos e, ao mesmo tempo, ágeis, fortes e robustos.

Esse processo sofreu resistências, como a revolta da vacina, em 1904, no Rio de Janeiro e, enquanto ação de convencimento da população, pouco a pouco, as intervenções se voltaram aos cuidados com a saúde na infância, objeto de regeneração da Pátria. Para Soares (2004) essa mudança de direção traduziu em diferentes formas de intervenção adotadas na década de 1920, abandonando as coercitivas práticas e adotando o trabalho educativo de medicina sanitarista.

As ideias educacionais daquele momento tiveram como característica principal a defesa da estruturação de um sistema nacional de ensino no qual a universalização da escola primária era imprescindível como instrumento de participação social e política, bem como meio para a erradicação do analfabetismo. Além de necessária para a instrução, a sua defesa, por parte dos médicos, como espaço de educação higiênica, reforçou os argumentos dos renovadores da educação. No entanto, as dificuldades de sua realização se esbarraram nas limitações materiais (baixo financiamento) e nas mentalidades pedagógicas, cientificista e liberal, que tensionavam o papel do Estado na condução e oficialização das reformas educacionais.

Quanto à Educação Física, o pensamento médico-higienista em geral, partindo do entendimento anatomofisiológico do movimento humano, defendeu a inclusão da Ginástica como um dos procedimentos a serem adotados no processo de escolarização da higiene enquanto hábito de vida. Soares (2004, p. 101) nos traz dois exemplos de discursos médicos que corroboram essa defesa: O primeiro do Dr. B. Vieira de Melo, em 1902, no capítulo dedicado à Ginástica, do livro *A Hygiene na Escola*, afirma que "[a ginástica] além de que influe no crescimento e na esthética é um excellente meio de educação moral, porquanto forma o caracter, torna o homem corajoso, ensina-lhe a dominar-se e agir rapidamente, se as circunstancias o exigirem".

O segundo, do Dr. Jorge de Souza, identificando "inestimáveis benefícios", em pronunciamento sobre o tema "Da educação physica e inspecção médica nas escolas", no VI Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, em, em São Paulo, expressa que

> [os] exercicios physicos ao ar livre, tão necessários ao desenvolvimento da musculatura e a oxydacao do sangue, tão uteis as crianças e aos adolescentes, que tem imperiosa necessidade de movimento e que, ao contrário, são as mais das vezes condemnados à imobilidade, à sedentariedade - quando bem dirigidos, são próprios [...] a desenvolver qualidades de destreza, de agilidade, de ligeireza e de forca, preciosas em todas as classes da sociedade, mas indispensáveis aos alunos das escolas primarias, particularmente, destinados as profissões manuaes [Souza, 1907, pp. 136-137 *apud* Soares, 2004, 101-102)

O espaço escolar, em especial a instrução primaria, passou a ser alvo de atenção dos médicos, visto como o local adequado de uma educação higiênica e para o preparo aos trabalhos manuais. Os discursos como os de Fernando de Azevedo corroboravam com essa atenção, defendendo a Ginástica nas escolas, tendo na fisiologia o seu ponto de apoio. Cabe ressaltar que, em conjunto, essa defesa reiterou o protagonismo dos médicos na prescrição clínica das

práticas higiênicas a serem adotadas, restando aos instrutores de ginástica papéis secundários e coadjuvantes nessas intervenções.

Impulsionada pelo "entusiasmo pela educação" (Saviani, 2008), reformas educacionais foram realizadas a partir de 1920 nos estados brasileiros, incluindo a EF/Ginástica como componente curricular[41]. No entanto, como ainda era incipiente a constituição de uma rede de ensino nos âmbitos locais e estaduais, as práticas educativas com a Ginástica permaneceram, em maior peso, presentes e influenciadas pelas instituições militares, o que justifica a manutenção e a hegemonia do Método Alemão até meados da década de 1930.

Em suma, no período exposto (1860-1920), enquanto ideia pedagógica, a Educação Física incorporou e atendeu os critérios que a justificassem ideológica e socialmente frente a uma educação higiênica familiar, tutelada pela medicina, baseada na fisiologia e mediada pela instrução militar forjada nos quarteis. O Método Alemão predominou hegemonicamente nas escolas brasileiras e mais ainda nas instituições militares. Sob os paradigmas da eugenia, do higienismo e da disciplina, contribuiu com o sistema político republicano e alinhou-se aos princípios da ideologia liberal.

Figura 2 – Educação Física Higienista

[41] O que não significou a sua implementação para além dos dispositivos legais (Castellani Filho,1988)

A partir do organograma sintetizado na Figura 2, sintetizamos que, na parte superior, há o Positivismo, o Higienismo, a Biologia, a Anatomia e a Fisiologia enquanto fundamentos das ideias pedagógicas hegemônicas do período e que orientaram o trabalho do médico enquanto ator social responsável pela intervenção. No lado direito, temos os sujeitos aos quais a intervenção se dirigiu, vistos como pacientes. No lado inferior, temos os conteúdos e os métodos, a Ginástica e o Método Alemão. No meio, por fim, temos a principal instituição responsável pela objetivação dessas relações, a instituição médica.

1.2 O PROJETO EUGÊNICO MILITARISTA E O *MÉTODO FRANCÊS* (1920 - 1946)[42]

A passagem dos anos 1920 a 1930 pode ser compreendida como um período de transição. No plano socioeconômico testemunhou-se a intensificação do deslocamento do campo para a cidade decorrentes da estruturação do setor industrial, do consequente crescimento populacional urbano e do surgimento do operariado[43]. Financiadas pelo decadente modelo agroexportador cafeeiro, a industrialização e urbanização abalaram as forças políticas e o protagonismo econômico dos "barões do café", representantes de uma atrasada estrutura econômico social brasileira.

A crise econômica de 1929[44] agravou as contradições econômicas, sobretudo aquelas dependentes do modelo primário-exportador e os desdobramentos políticos decorrentes da

---

[42] O período é baseado nos estudos de Goellner (2021) em que se delimita a hegemonia do Método Francês, desde a sua oficialização em 1930 e 1946, ano dos últimos decretos da Reforma Capanema, onde começa a diminuir a influência militar e, consequentemente, do próprio método.

[43] A alta lucratividade da exportação de café proporcionou o progressivo desenvolvimento urbano industrial. Entre 1890 e 1930, houve o salto populacional de aproximadamente 14 milhões para 36 milhões no país; 520 mil para 1,2 milhões no Distrito Federal e; 65 mil para 580 mil em São Paulo. Somente durante a primeira Guerra (1915-1919), foram criadas aproximadamente 6 mil empresas e o número de operários salta, entre os anos 1920 e 1930, de 500 mil para 800 mil. Neste contexto se estruturam contingentes importantes na correlação de mudanças societárias: a pequena burguesia ou classe média e os movimentos sociais e operários (Saviani, 2011).

[44] A crise se deu, de um lado, pelo enfraquecimento das bases materiais e subjetivas do liberalismo e, por outro, pelo fortalecimento do movimento operário e a ascensão do capitalismo monopolista, revelando os limites e contradições da autorregulação natural do mercado. A Grande Depressão, como ficou conhecida, foi até aquele momento, a maior crise econômica mundial, se originando no sistema financeiro estadunidense e se alastrando pelo mundo, reduzindo o comércio a um terço do que era antes. Em decorrência, o capitalismo e a ordem burguesa foram amplamente questionados e criticados, conduzindo alternativas político-econômicas tais como novas formas de intervenção estatal. Além das motivações econômicas, ocorreram alterações sociopolíticas, nas quais, paralelamente, se instaurou a primeira experiência estatal de inspiração proletária, fruto da revolução socialista de 1917. Os efeitos políticos dessa revolução e do crescimento e fortalecimento do movimento operário, foram as diferentes configurações na intervenção do Estado nas áreas econômicas e sociais. Em países cujos movimentos sociais se fortaleceram, como a os países nórdicos, França, Inglaterra e Estados Unidos, o Estado assumiu a

instável correlação de forças entre a agricultura e indústria e as reivindicações sociais, concorreram para denominada "Revolução de 1930", a qual resultou no "Estado de compromisso", um governo provisório que pretendia conciliar os interesses[45] da burguesia agrária e industrial. No entanto, os fatos subsequentes favoreceram os interesses industriais e consolidaram a sua hegemonia.

Com a expansão do mercado interno industrial, baseada no modelo de substituição de importações de bens manufaturados e bens de consumo não duráveis (tecidos, alimentos, calçados etc.), as relações sociais de produção importaram e incorporaram não somente o maquinário, mas também as incipientes orientações tayloristas/fordistas de ajuste dos trabalhadores ao funcionamento da fábrica. A demanda pelo desenvolvimento físico da mão de obra fabril passou a ser mais uma das demandas postas ao renovado projeto educacional. As ideias liberais em defesa da ampliação da escolarização, via Estado, como instrumento de participação política e a transformação de sujeitos em cidadãos se intensificou na década de 1930, agora como pré-condição de ajuste ao trabalho comercial e fabril.

Segundo Castellani Filho (1988), no contexto das reformas educacionais, houve o distanciamento das questões higienistas e cresceu a preocupação com o desenvolvimento físico, moral e cívico diante o reordenamento econômico, político e social, especificamente durante o Estado Novo (1937-1945). Não se tratou de uma ruptura com o higienismo, mas o estabelecimento de novos princípios necessários à formação do novo homem brasileiro. Acrescenta-se, ainda, novos elementos: a preparação militar frente à instabilidade social interna, fruto das mudanças político-econômicas e a defesa da pátria dos perigos externos determinados pela conjuntura bélica mundial.

Nesse percurso, a defesa pela escolarização da Educação Física, ainda enquanto Ginástica, se alinhou ao clima em que o "otimismo pedagógico"[46] (Saviani, 2008) se

---

centralidade dos investimentos, adotando a política keynesiana, denominado como Estado de Bem-Estar Social (Behring e Boschetti, 2008). Em países cujos movimentos sociais estavam enfraquecidos, como a Alemanha, Espanha e Itália, "a intervenção do Estado deu-se conforme a natureza antidemocrática do capital, levada ao extremo pelos monopólios com a supressão de todos os direitos e garantias ao trabalho e aos trabalhadores" (Netto e Braz, 2010, p.194), materializados no nazismo e no fascismo. configurando assim o fascismo e o nazismo, regimes políticos ideais para os monopólios.

[45] Entre os interesses em disputa, havia as demandas populares e operárias, compreendidas como ameaças às oligarquias, coincidindo em contraditórias ações ora sensíveis às demandas populares ou pela mobilização controlada em favor das classes dominantes.

[46] Saviani (2008), a partir dos estudos de Nagle, demonstra que a mudanças entre o "entusiasmo pela educação" e o "otimismo pedagógico" é que o primeiro se perspectivava a educação como instrumento de participação política,

evidenciava. Acreditava-se que era possível modernizar o país via educação e a educação física passou a ser alvo de atenção de intelectuais, especialmente no interior da Associação Brasileira de Educação (ABE)[47]. O principal intelectual pedagógico naquele momento foi Fernando de Azevedo.

De acordo com Saviani (2008), a primeira incursão de Azevedo[48] no campo educacional foi em 1915, ao ter o seu projeto aprovado na assembleia legislativa que incluía obrigatoriamente a cadeira de educação física em todas as escolas e em todos os níveis. Ao concorrer a cadeira criada, defendeu a tese, depois publicada em livro, *Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*. Nela, compreende a ginástica corporal ou pedagógica como

> Uma arte que consiste no exercício sistemático e harmônico de todos os órgãos do corpo, executado de acordo com certas regras e escudado nas leis anatômicas e fisiológicas e que tem por fim desenvolver, de um lado, certas faculdades morais, e de outro, favorecer a energia vital e sua redistribuição proporcional em todos os sistemas e por todos os recessos do organismo (Azevedo, 1960, p. 69)

---

democrática, enquanto o segundo, bem ao clima escolanovista, se concentrou no plano técnico-pedagógico. Podemos interpretar que a década de 1920 é o ápice da "ascendência ideológica educacional", na qual os objetivos de uma educação para todos conjugava os interesses genéricos, da burguesia e das demais classes. Já na década 1930, quando se escancaram as contradições da democratização educacional e política, há a "decadência ideológica educacional", na qual se renovou o pensamento pedagógico e se realizou reformas educacionais, tornando possível o aprimoramento do ensino das elites e o rebaixamento do ensino destinada às classes populares.

[47] Fundada em 1924, a ABE foi o lugar político e cultural na produção de sentidos para a educação física escolar brasileira. Foi parte do projeto de "repolitização da educação", onde a elite intelectual, constituída por educadores, médicos, engenheiros, advogados, entre outros, buscava desenhar uma alternativa educacional de regeneração dos costumes. Foi nela que se reuniu boa parte dos "pioneiros" da educação nacional. Na Seção de Educação Física e Higiene (SEFH), sob a coordenação dos médicos higienistas, se reuniam e disputavam os projetos para a EF, os grupos: Club dos Bandeirantes do Brasil, vinculado à Escola Politécnica do Brasil, representantes da modernidade, da industrialização e da ciência; os Oficiais do Centro Militar, como projeto de defesa nacional e; a Associação Cristã de Moços, representantes esportivos. (Linhales, 2006).

[48] Professor de latim e filosofia no Ginásio do Estado em Belo Horizonte e, depois, de latim e literatura na Escola Normal de São Paulo. Participou da fundação da Universidade de São Paulo (USP), regendo a cadeira de sociologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Paralelamente foi jornalista no Correio Paulistano e crítico literário no jornal O Estado de São Paulo. No jornal, se tornou "especialista" em educação pelo inquérito sobre a situação educacional do Estado de São Paulo. Em função da notoriedade conquistada no jornal, assumiu o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal e, posteriormente, demais cargos administrativos da instrução publica paulista e paulistana. Além da carreira acadêmica e administrativa, foi líder e ativo na Sociedade de Educação de São Paulo, depois aderida à ABE, presidida por ele em 1938. Foi o principal divulgador da Escola Nova no Brasil, sendo relator e primeiro signatário do "Manifesto dos Pioneiros da Educação". Os temas de seus escritos tratavam, entre outros, da biologia educacional, história da educação física, diagnóstico psicológico, testes educacionais, psicologia infantil, avaliação da eficiência docente, orientação e seleção profissional. Introduzidos ou realçados pela concepção pedagógica renovadora (Saviani, 2008). Precursor da palavra "científica" na Educação Física, relacionada à elementos fisiológicos e psicológicos, demonstrando o papel do exercício na formação do homem moderno (Castellani Filho, 1988).

Em sua definição deixa evidente a articulação do desenvolvimento corporal com a moralidade. Deste modo, propõe um papel maior para ela dentro da renovação educacional pretendida, pois a Educação Física

> Uma vez introduzida pela educação nos hábitos do país, a prática desta cultura física, sustentada durante uma larga série de gerações, depuraria a nossa gente de diáteses mórbidas, fortificando-a e enriquecendo-a progressivamente pela criação incessante de indivíduos robustos. As gerações de amanhã apuradas, por sistema, pela educação física – afirmadora da raça e colaboradora do progresso – imprimiriam assim nas que lhe sucedessem, e submetidos ao mesmo tratamento, o cunho de seu caráter, para que pudessem dentro dos limites do patrimônio biológico hereditário, aperfeiçoar ainda mais a natureza humana. [...] O país que não tem educação física (tomada esta expressão no sentido mais amplo), não poderá jamais erguer seu povo à altura da missão que lhe cabe, na construção de uma sociedade nova. O que a tem de má, irregular, empírica, rotineira, contínuo plagiato de processos arcaicos ou de rebotalhos senis, não terá senão de arrastar-se, para a derrota do áspero caminho em que se chocam as competições da era industrial, que é de energia e tenacidade, rigor e precisão. (Azevedo, 1960, p. 216)

A defesa de uma Educação Física criteriosa, com rigorosidade científica e não "irregular", "empírica" e "rotineira", evidencia a cientificidade da área, dando lhe legitimidade no discurso pedagógico. O intelectual sustenta, ainda, os objetivos de uma formação "afirmadora da raça e colaboradora do progresso" como garantia corporal, evolutiva e hereditária, "na construção de uma sociedade nova". A questão racial é decorrente das relações que Fernando Azevedo estabeleceu com o movimento eugenista brasileiro. Como um dos membros da Sociedade Eugênica de São Paulo, em conferência pronunciada em 1919 na referida Sociedade, definia eugenia como

> a ciência ou disciplina que tem por objeto o estudo das medidas sociais econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações.,.". Dizia ser a Eugenia "... não só a intervenção da profilaxia contra o meio biológico representado pela matéria viva, patogênica, na luta constante contra as moléstias (...) nem somente a engenharia sanitária, melhorando o meio físico, dessecando o solo paludoso, onde incubam os miasmas que infeccionam os povos, impedindo a fixação e o aperfeiçoamento do tipo étnico pela ação higiênica, educativa e social: nem apenas a defesa contra a perpetuação tenebrosa de taras hereditárias, na adoção de medidas tendentes a proteger a procriação contra a degenerescência e pela privação, aos reprodutores doentes, dos meios de serem prejudiciais à raça: a Eugenia - dizia ele -, com ser tudo isto, é também a aplicação de uma educação enérgica para a conquista da plenitude das forças físicas e morais, tirando-nos deste plano inclinado de depauperamento e decadência, no qual, pouco a pouco, escorregamos para as deformações e toda espécie de doenças...". E concluía seu pensamento, poeticamente: "... é o revigoramento do povo, por uma sábia política de educação, de defesa sanitária e de cultura atlética, que o

> impulsione, a todo pano, dos lagos mortos onde jaz estacionário, para o esplêndido tumultuar da vida intensamente vivida em pleno ar, acrisolada no ouro do sol..." (Castellani Filho, 1988, p. 42-43)

Em *Novos caminhos e novos fins,* Azevedo (1962), no capítulo *A Escola Nova e a reforma*, afirma que a escola deve ir além da instrução e promover, de forma articulada "a educação física, moral e cívica" (p. 77) enquanto educação integral. Fisicamente, o desenvolvimento de hábitos saudáveis e higiênicos, contariam com inspetores, médicos ou dentários, como fiscais e educadores sanitários, colaborando conjuntamente com "o professor de educação física, a enfermeira escolar e o corpo de dentistas e, de maneira geral, todo o professorado" (idem, ibidem).

Neste sentido o papel do professor de educação física seria

> [...] necessidade porém de, por um critério scientifico, se distribuírem os alumnos para o ensino collectivo e a tendência actual e se individualizar a gymnastica pedagógica adaptando-a à edade, ao sexo e às condições peculiares de cada um, explicam a dupla missão imposta ao professor moderno de educação physica que, psychologo e hygienista, a um tempo, deve ter preparo suficiente para observar as condições physicas do educando, afim de aperfeiçoal-as e corrigil-as, variando os exercícios com os resultados que a folha biológica registra (Azevedo, 1937. p. 15)

O viés médico e higiênico-eugênico de Azevedo era coerente ao pensamento pedagógico da época, no qual, para Lourenço Filho (*apud* Goellner, 2021), a Educação seria um fenômeno biológico, limitada e condicionada pela hereditariedade. Dessa forma, as desigualdades sociais e econômicas eram justificadas pelas aptidões naturais e evolutivas, cuja preparação corporal, sustentada pela eugenia, seria necessária e repassada hereditariamente aos filhos da pátria. Em conjunto com o movimento de renovação educacional, sobretudo no interior da ABE, Azevedo e demais renovadores pretenderam mais que a defesa do ideário escolanovista, mas da escola pública como direito das crianças e dever dos educadores. Essa seria a condição para o fortalecimento corporal patriótico, a formação de mão de obra para a emergente industrialização e à modernização de uma sociedade em mudança.

No entanto, os médicos, os pedagogos e os intelectuais não eram os únicos atores sociais[49] interessados nos novos rumos educacionais brasileiros. Outra instituição

[49] Não estamos ignorando a presença e a importância dos católicos na correlação de forças em disputa pelo projeto educacional do período e suas interpretações e opiniões moralizantes a respeito das atividades físicas, da ginástica e do esporte. Optamos por destacar os atores e instituições que tiveram maior incidência nos fundamentos teórico metodológicos da Educação Física brasileira no período estudado.

desempenharia papel importante para a Educação, em especial à Educação Física Brasileira nesse período: a militar. De acordo com Ferreira Neto (1999), o problema do analfabetismo e a baixa instrução dos que buscavam o serviço militar foram os elementos que motivaram o envolvimento do Exército com a educação civil[50], participando ativamente na ABE. É nesse espaço que, durante a III Conferência Nacional de Educação, há a indicação do *Método Francês*[51] como o mais adequado para a formação física no seio educacional.

O Método Francês[52] chegou ao Brasil em 1907 a partir da primeira[53] missão militar francesa, responsável pela instrução militar da Força Pública do Estado de São Paulo, fundando a "sala de armas", embrião da futura Escola de Educação Física do Estado de São Paulo. Serviu, nas discussões pedagógicas do período, como referência para as instituições militares e civis (Castellani Filho, 1988; Goellner, 2021). Oficialmente regulamentado[54] pelo Decreto nº 14.784

---

[50] A busca pela modernização da formação interna já era presente entre os militares defensores do Método Alemão. Além do problema imediato do analfabetismo, para os "jovens turcos", grupo de militares que estagiaram na Alemanha no início do Séc. XX, o Exército tinha não somente a função defensiva, mas também a função educativa, hierárquica, de disciplinar o social. Em nome da profissionalização da tropa, os "jovens turcos" foram impulsionados a defender a instrução militar nas escolas civis, como preparação cívica, ordeira e disciplinar. Essa concepção de formação militar a partir da educação foi sustentada pelos "doutores", militares influenciados pelo positivismo. (Ferreira Neto, 1999).

[51] Para Castellani Filho (1988), a História da Educação Física no Brasil se confunde com a História Militar. De acordo com Ferreira Neto (1999), foi no âmbito militar, por legitimidade política e cultural, que se projetou uma teoria pedagógica para a EF brasileira, alinhada ao projeto educativo nacional. O autor identificou, a partir dos Regulamentos do ensino no Exército, duas orientações: a objetividade do ensino e a praticidade dos métodos e processos. Os últimos centrados no ensino do "fazer para aprender" onde se materializou uma "doutrina didática moderna", pela "Escola Ativa" e orientada pela Psicologia da aprendizagem. Essa "pedagogia do exército" foi fruto do envolvimento dos militares com a ABE. De acordo com Linhales (2006) os militares "rondaram" a SEFH da ABE, causando aproximações e tensionamentos com educadores, médicos e esportistas, a ocupando, primeiro como participantes e depois como "chefes", o que explicaria a "indicação" do *Método Francês* à Educação Física Nacional.

[52] Nesse ponto, julgamos necessário, a partir das referências adotadas, a distinção dos termos Método Francês e *Método Francês*. Até o presente momento, nos referimos ao Método Francês, enquanto expressão que agrupa os Métodos Ginásticos Franceses. De agora em diante, no texto, a grafia *Método Francês,* em itálico, se referirá ao Regulamento Geral de Educação Física, cuja primeira versão foi publicada, na França, em 1925. (Bruschi, Eller e Schneider, 2020).

[53] Houve uma segunda missão francesa, em 1919, contratada pelo Ministro da Guerra, General Alberto Cardoso de Aguiar. Com os argumentos de que a França se tornara vencedora na I Guerra por possuir as mais avançadas técnicas de preparação física dos soldados, dessa vez, a nova missão francesa objetivava a modernização do Exército Brasileiro, chefiada pelo General Maurice Gamelin, permanecendo no país até 1937.

[54] Queiroz e Cancella (2018), destacam que o decreto oficializou o "Regulamento de Instrução Física Militar" adaptado das teorias e métodos fisiológicos desenvolvidos em Joinville-le-Pont para a preparação física dos soldados. Não era, ainda, a oficialização do *Método Francês*, tendo em vista os limites enfrentados pela segunda missão francesa, tais como a falta de tradução da primeira versão original do Projeto de Regulamento e falta de acesso ao Centro Militar de Educação Física.

de 27 de abril de 1921 do Ministério de Guerra, o Método Francês "passa a contribuir o método oficial de todas as armas" (Marinho, s/a, p.52).

Em 1922, o Ministério da Guerra cria o Centro Militar de Educação Física (CMEF) cujo objetivo seria de dirigir, coordenar, difundir o novo método e suas aplicações esportivas. Começou a funcionar efetivamente a partir da contração do Major Pierre Segúr da missão militar francesa para a direção do centro e com a realização do curso provisório de Educação Física, fato que marcou a presença dos militares na formação dos primeiros professores civis[55]. (Goellner, 2021; Castellani Filho, 1988).

Lourenço Filho, um dos intelectuais *pioneiros* da educação, em palestra proferida no CMEF, legitima a instituição como lugar de formação professores de Educação Física

> Em todos os países onde a educação física se apresenta difundida, respeitada e como um serviço social, começou-se por estabelecer centros de formação de instrutores da especialidade, de verdadeiros educadores, não apenas de ginastas mais ou menos hábeis. E o exemplo desses mesmos países tem demonstrado também quanto pode ser precioso o contingente das Forças Armadas, já devotadas, pelo seu mister, ao cultivo da saúde, da coragem, da decisão pronta, da disciplina. No Brasil, a nenhuma instituição se entregaria melhor esta causa; e, dentro dela, a este grupo valoroso que, silenciosamente, mas convictamente e perseverantemente, aqui vem trabalhando as bases da reconstrução futura de nossa raça (apud Linhales, 2008, p. 221)

Percebe-se que o discurso, além de legitimar o caráter militar da formação em educação física, reforça as bases eugenistas da "reconstrução futura de nossa raça" sustentadas anteriormente por Fernando de Azevedo. Para Castellani Filho (1988), à EF destinou-se um papel preponderante em relação da raça e eugenia, onde a formação de mulheres fortes e sadias garantiria a geração de filhos saudáveis, portanto, mais aptos à defesa da Pátria.

Em 1929, o Ministério da Guerra, em um anteprojeto de lei elaborado por uma comissão de civis e militares, determinou que a "Educação Física fosse praticada por todos os residentes no Brasil e com obrigatoriedade em todos os estabelecimentos de ensino" sob a coordenação, supervisão e fiscalização do Conselho Superior de Educação Física em todas as ações ligadas aos esportes e Educação Física no País (Cantarino Filho, 1982, p.95). Estabelece, ainda, em seu Artigo 41º., que enquanto não for criado "um método nacional de Educação Física fica adotado em todo o território brasileiro o denominado *Método Francês*, sob o título de Regulamento Geral de Educação Física" (Marinho, s/a, p.57, grifo nosso).

---

[55] Dos quais constituíram 20 professores públicos do Distrito Federal enviados pelo, então, diretor de Instrução Pública do DF, Fernando de Azevedo (Linhales, 2006).

Essa iniciativa, diferente do que ocorrera com o Método Alemão[56], tratava-se, pela primeira vez na história da Educação Física brasileira, da adesão oficial a um método específico como fundamento e diretriz formativa de professores militares e civis, bem como, a sua universalização a todos que frequentassem as escolas. Tratou-se, de um projeto político nacional de Educação Física, mediado pelo *Método Francês*. Mais que isso, expressou a intenção militar de transformar a escola em espaço de formação indireta do futuro soldado. (Linhales, 2006).

O Regulamento nº. 7 – *Método Francês*, adotado oficialmente pelo Ministério da Guerra, em 1931[57], é a versão brasileira[58] do *Règlement Général d'Éducation Physique – Méthode Française*, elaborado em 1925, pela *École de Joinville-le-Pont*, instituição militar francesa. Na França, os militares haviam perdido prestígio no debate educacional, primeiramente pelos embates com médicos higienistas e, de forma mais acentuada, após a I Guerra Mundial, em que se buscava uma Educação pacifista. A Escola de Joinville-le-Pont teve a oportunidade de reafirmar sua posição na Educação Física Francesa, sobretudo pela falta de interesse das universidades em tratar a EF de forma científica e atenta às críticas à militarização. Dialogando com os métodos em disputa[59] na França, construiu de forma eclética a sistematização do *Método Francês*, buscando se distanciar da instrução militar e aproximar às referências médicas e educacionais escolanovistas (Bruschi, Eller e Schneider, 2020).

Figura 3 – Primeira e Segunda capas do Regulamento Geral de Educação Física (1ª. parte)

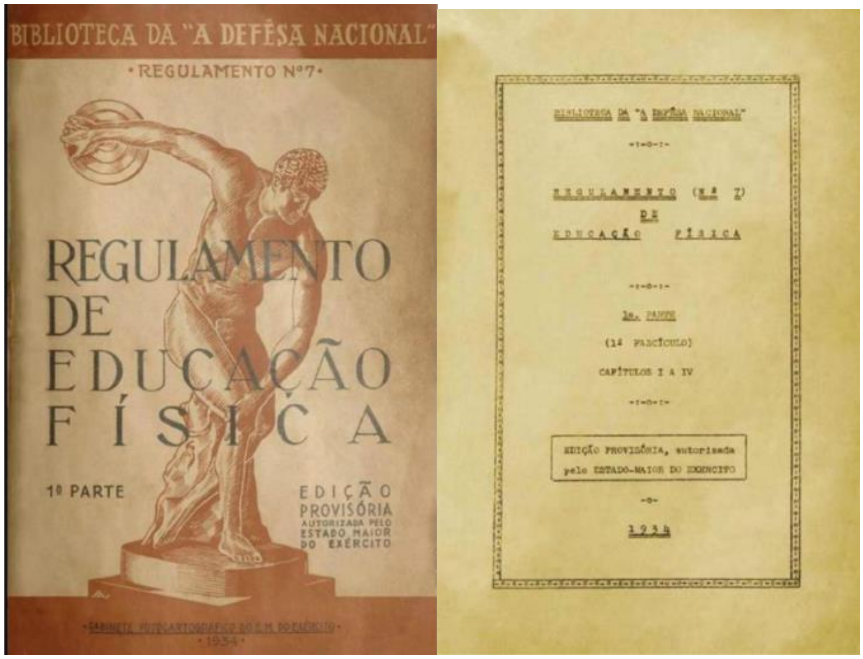
---

[56] O Método Alemão influenciou hegemonicamente a formação militar no período de 1860-1920, mas não era a adoção oficial metodológica e sim, a adequação de atividades do método, em conjunto aos de outras escolas ginásticas, que se estenderam às escolas militares do país e reproduzidas por oficiais militares em escolas civis.

[57] "Adotando o método preconizado pela E.S.E.F. de Joinvile-le-Pont e praticando-o a vários anos procura a Escola de Educação Física do Exército fazer a sua adaptação ao elemento nacional, por isso que esse é o método, que em suas características científicas, apresenta as maiores probabilidades de perfeita adaptação ao nosso caso particular" (Brasil, 1934, p. 5).

[58] Literalmente traduzido do original em francês (Queiroz e Cancella, 2018), apresentando pequenas diferenças no prefácio, na planta do colégio e no anexo de esgrima inserido na versão brasileira. Para mais detalhes da versão brasileira, ver Loureiro (2019).

[59] Concorria na França uma "Guerra de Métodos" entre eles: a Ginástica Sueca, admirando por Tissié; a Ginástica Natural de Hébert; os estudos científicos de Demeny e; a influência esportiva inglesa. As primeiras tentativas de definição de uma identidade comum da Educação Física francesa já tendenciava para o ecletismo, influenciado por Demeny, pelo seu legado na Escola de Joinville-le-Pont. (Bruschi, Eller e Schneider, 2020)



Fonte: Loureiro (2019)

A Escola de Joinville-le-Pont assumiu o protagonismo como centro de estudos, de instrução e difusão de métodos, onde foram experimentados e enriquecidos. O sincretismo foi, então, uma solução para possibilitar a intervenção da Educação Física em todos os ambientes para todos os sujeitos, conciliando os interesses e necessidades na França.

> A história resumida da École de Joinville, que precede essas páginas, é suficiente para mostrar a trama sólida que une, no século XIX, as obras de Amoros às de Joinville, de Demeny e de Lagrangre; de outra parte, Joinville conseguiu, não sem peneirá-los, utilizar os dados de Ling e de seus sucessores, cientificamente, rejuvenescidos e desenvolvidos por Demeny, para depois incorporar o seu ensino a maior parte dos esportes em vigor. Essa soldagem de elementos, intimamente relacionados, mas que tentavam se opor, por falta de um melhor conhecimento e, acima de tudo, para ser julgado imparcialmente antes da guerra, foi praticamente realizada em Joinville. O RGEP é a aplicação dessas ideias (Labrosse, 1929, p. 48, traduzido por Bruschi, Eller e Schneider, 2020, p. 9)

A partir desses fundamentos, a versão preliminar do *Règlement Général d'Éducation Physique* foi publicada inicialmente em fascículos[60] e depois em 3 versões finais entre os anos

[60] *Projet de Règlement Général d'Éducation Physique* (Projeto de Regulamento Geral de Educação Física), compreendendo quatro fascículos e um anexo: 1ª parte – Educação Física Elementar (crianças entre 4 e 13 anos); 2ª parte – Educação Física Secundária (adolescentes e jovens de 13 a 18 anos); 3ª parte – Educação Física Superior (esportiva e atlética, abrangendo os homens de 18 e 30 anos); 4ª parte – Título I: Adaptações profissionais, Título II: Reeducação física militar; e um anexo – Instrução sobre o papel do médico na educação e na reeducação Física. (Bruschi, Eller e Schneider, 2020, p.4). Esse documento pode ter sido o fundamento do Regulamento de Instrução Física e Militar brasileiro de 1921.

de 1925 e 1928. A primeira, lançada em 1925, apresenta os fundamentos científicos e educacionais, reforçando o afastamento da Educação Física como instrução militar; a segunda apresenta o modelo esportivo para os maiores de 18 anos e; a terceira é voltada para a Educação Física militar, acrescentando orientações sobre os médicos e instrutores.

Ao verificarmos as condições da elaboração do *Règlement* no contexto francês, vimos que diferentemente dos objetivos brasileiros, a versão original buscou se afastar das questões militares, enfatizando a separação entre Educação Física Escolar e Instrução Militar, enquanto aqui no Brasil, contraditoriamente, serviu como orientação para a instrumentalização militar da Educação Física em todos os campos de atuação. Outra diferença foi a aprovação das primeira e terceira versões do Regulamento original pelo Decreto n. 21.324 de 1932, excluindo segunda versão, dedicada às atividades esportivas. Goellner (2021) afirma que na Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), criada em 1933 em substituição do CMEF, houve a transposição direta do trabalho realizado em Joinville-le-Pont a ser aplicado no Exército brasileiro, o que pode se referir à terceira versão, direcionada a esse público, concretizando, portanto, a apropriação parcial e acrítica do *Método Francês* ao contexto brasileiro.

Queiroz e Cancella (2018) argumentam que a adoção do Regulamento Nº. 7 se justificou a partir dos interesses políticos nacionalistas e pela modernização do Exército Brasileiro apoiado nas exitosas experiências em combate proporcionadas pelos avanços da fisiologia, se espelhando na Escola de Jonville-le-Pont. Podemos inferir que a adoção brasileira do *Règlement* se adequou, politicamente, ao contexto estadonovista seguindo apenas a instrução militar contida tanto para a caserna, quanto para a "escola"[61], ignorando as fundamentações pedagógicas escolanovistas e esportivas presentes no original.

A cisão entre a orientação militar e as influências pedagógicas pôde ser mais bem exemplificada na correlação de forças entre os militares, médicos, esportistas e pedagogos na SEFH/ABE, na qual os médicos higienistas[62] protagonizam os debates, perdendo espaço, aos

---

[61] O Art. 10º do Regulamento Nº. 7 amplia a compreensão de "Escolar", para além do âmbito educacional ao estabelecer que "A Educação Física Escolar é gratuita e obrigatória para os alunos de ambos os sexos e será ministrada: § 1º Nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares; 2º Nos estabelecimentos de ensino, secundário, públicos ou particulares, e nas escolas normais e profissionais; 3º Nos cursos ou instituições especiais de educação Física; § 4º **Nas associações desportivas**. (Brasil, 1937 **grifo nosso**)

[62] Até o final dos anos 1920, a higiene orientava a mentalidade médico-pedagógica da educação física na ABE, pelos discursos de eficiência e disciplina, tratando da organização do ensino nas escolas e a formação de professores. Com a crescente influência militar na década de 1930, o civismo, a moral, o nacionalismo e a segurança conformaram a mentalidade pedagógica estadonovista.

poucos, pelos militares, desdobrando nas disputas de projetos entre o Anteprojeto Militar, posteriormente oficializado como o Regulamento Nº. 7 e os Pareceres da ABE para a Educação Física nacional (Linhales, 2006).

No entanto, segundo Linhales (2006), a ABE continha elementos de proximidade e distanciamento com o anteprojeto. O primeiro parecer, em 1929, expressando o pensamento pedagógico da associação, apesar de conjugar as mentalidades higiênicas e esportivas, tendia para a separação entre Educação Física e Higiene. O ponto de conflito com os militares era sobre quem seria o responsável pela formação dos professores, independentemente do conteúdo e método. Já o segundo parecer, em posição crítica ao anteprojeto, aponta "quatro grandes falhas": 1) a adoção rígida de um único método, tendo em vista o contínuo avanço das metodologias no mundo; 2) o atraso às "feições militares" já superadas pelo desenvolvimento da pedagogia; 3) a carência de técnicos e a precária formação militar e; 4) a questionável competência do Ministério de Guerra em desenvolver o esporte[63]. Acrescentou-se, ainda, argumentos críticos de intelectuais à transposição de métodos e à militarização da infância. Segundo a autora, as críticas aceleraram o projeto pedagógico dos militares que rapidamente incorporaram as orientações dos educadores e médicos, dentro da ABE, sem renunciar à doutrina.

Passada a euforia provocada pelo embate entre os projetos no interior da SEFH/ABE, os primeiros anos da década de 1930 foram de pouca atividade na Seção. Coincide com o esfriamento dos debates, o período em que a ABE esteve envolvida com o Governo Provisório Pós-1930 e se acirrou o confronto entre católicos e renovadores. Após 1933, a SEPH acolheu a mentalidade esportiva, influenciada pela Associação Cristã de Moços, defensora de uma formação técnica e a mentalidade militar (Linhales, 2006). Os debates giravam em torno da produção do Projeto de Educação Física Nacional[64].

O Projeto da ABE não defendia um método nacional para a Educação Física, mas um conjunto de possibilidades

> Os programas e regulamentos de Educação Física, nas escolas primárias, secundárias, normais e superiores, tendo por base as idades fisiológica e

[63] Já circulavam na ABE posicionamentos em defesa da escolarização do esporte, como elemento moderno e energizante, por influência do próprio desenvolvimento cultural da prática no país e de entidades americanas que visavam a sua sistematização educacional, tais como a Associação Cristã de Moços (Linhales, 2006)

[64] Onde a Educação Física era compreendida como "práticas esportivas" cujo conteúdo e prática social é o esporte (Linhales, 2006)

> mental dos alunos, invés da idade cronológica, e estabelecerá as atividades físicas, visando principalmente a educação e a recreação, consoante às leis psicopedagógicas, e procurando obter dos jogos, da ginástica e dos esportes, o máximo de suas incontestáveis propriedades educativas, social, física e moral. (Acervo da ABE apud Linhales, 2006, p. 210-211).

Para Linhales (2006), apesar de aparentemente os militares terem cedido, ao menos no projeto, a não imposição do Regulamento Nº. 7, eles não renunciaram à centralização do controle das ações. Outros elementos conflitantes foram se estabelecendo, como a criação do Departamento Nacional de Educação Física dentro do Ministério da Educação e Saúde Pública e de um Instituto Nacional de Educação Física, responsável pela formação de professores e técnicos, o que indicava o afastamento da Educação Física das questões educacionais. Em 1934, após muitas críticas, a proposta foi alterada e anunciou-se a criação da Inspetoria de Educação Física diretamente integrada ao Ministério da Educação e Saúde Pública, excluindo o Departamento específico de Educação Física. Se, de um lado aproximou os propósitos e ações da SEFH e a ABE, acabou afastando os militares. Segundo Linhales (2006), o projeto não prosseguiu e pode ter sido "engavetado" pois os rumos do Ministério pareciam ser outros.

No entanto, internamente no Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1934, foi criada por decreto, uma Inspetoria Geral de Ensino Emendativo encarregada, dentre várias atividades, da EF, estreitando acordos entre os Ministérios da Educação e da Guerra. Para Linhales (2006), a partir do relato de José Silvério Baia Horta, mesmo com a não instalação da inspetoria, o decreto abriu brecha para que os militares se inserissem na formação e atuação de professores. Podemos acompanhar que o Projeto de Educação Física, no interior da ABE/SEFH e nas reformas empreendidas no Estado Novo foi objeto de disputa entre médicos higienistas, intelectuais escolanovistas, militares e esportistas. Vejamos, então, quais foram os desdobramentos para a EF.

O projeto militar, expresso no Regulamento Nº. 7, se tornou hegemônico no período por duas razões: pelo caráter ideológico autoritário do Estado Novo, reforçando princípios eugênicos e nacionalistas e; agindo incisivamente no projeto educacional de formação do trabalhador/soldado, seja para a fábrica ou para a guerra. Além da conjuntura, a "doutrina" militar, ao menos no discurso, se moldou aos propósitos formativos incorporando conhecimentos científicos fisiológicos e princípios pedagógicos dos renovadores.

Como expressão do pensamento pedagógico militar, um dos meios para a sua divulgação foi a criação da *Revista de Educação Física* (REF), em 1932, pelo CMEF. Havia nela orientações e prescrições de aulas, indicando objetivos, conteúdos, métodos, avaliações, bem

como recursos e materiais pedagógicos. Segundo Bermond (2007), a revista foi uma das portas de entrada para o ideário escolanovista na Educação Física. Os fundamentos pedagógicos presentes na revista vão de Rousseau e Pestalozzi, autores vinculados à importância dos exercícios físicos para a infância, à Claparède e Dewey, alinhados ao pensamento escolanovista europeu e estadunidense. Segundo Cassani *et al* (2019), o diálogo estabelecido pela imprensa periódica com a biologia e a psicologia implicou na produção de uma teoria prática para Educação Física.

Além da REF da EsEFEx, outro periódico importante na propagação de orientações de ensino da Educação Física foi a Revista *Educação Physica* (REPhy), organizada por civis e publicada pela Companhia Brasil Editora S.A[65]. Para Neto *et al* (2014), a imprensa periódica de ensino e técnicas[66] foi canal de produção de uma Pedagogia para a Educação Física. Os autores concluem que o modelo pedagógico da REF tinha o desenvolvimento integral[67] do indivíduo como objetivo e os elementos que fundamentaram esse objetivo na revista foi a apropriação e circulação da Claparède, além de outros fundamentos da biologia darwiniana e spenceriana. A biologização da Pedagogia forneceu cientificidade aos "fazeres e saberes" da Educação Física (Neto *et al*, 2014, p. 1480)

Curioso notar, conforme exposto pelos autores, que as instruções quanto aos objetivos, métodos e materiais, diferem conforme a instituição, militar ou escolar. No entanto, as práticas, os conteúdos, como os jogos, estavam presentes em ambas as instituições. Os autores acrescentam que os eixos científicos pedagógicos, como continuidade, alternância, atração e disciplina, estavam presentes na EF militar e civil, subordinados às linhas doutrinárias do

---

[65] De acordo com Cassani, Ferreira Neto e Santos (2019), a Escola de Joinville-Le-Pont foi a principal referência mais citada dentre as encontradas nos anos de 1932 a 1939 nas revistas REF e REPHy. Embora assumisse a hegemonia, o *Método Francês* não foi exclusivo no periodismo da área, concorrendo com demais autores como Ling, Tissié, Dèmeny, Jahn, Guths-Muths, Hebert, Rousseau, Platão, Amoros, Pestallozi, Coubertin, entre outros. As revistas foram canais de circulação eclética de métodos que buscavam, nos países avançados, bases científicas e pedagógicas para modernizar a Educação Física brasileira.

[66] Para Catani (1994), as revistas especializadas em educação foram canais privilegiados para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional, circulando informações sobre o trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, a especialidade do ensino das disciplinas, a organização dos sistemas e as reivindicações da categoria profissional, visando instaurar as práticas exemplares. De acordo com Carvalho (2001), os impressos foram produzidos como "arte de ensinar", como "caixas de utensílios/ferramentas", onde eram prescritas "coisas para usar", como modelos e roteiros de lições que deveriam ser imitados pelos professores. Oferecia, ainda, fundamentos teórico filosóficos e pedagógicos baseados na moderna pedagogia nova, por meio das "coleções pedagógicas".

[67] [...] a educação física não se restringia a esta ou àquela prática, mas se estendia à sua escolarização, fundamentada no projeto de formação integral, no qual não se distinguia "[...] educação física, de uma educação intelectual e de uma educação moral" (Lourenço Filho, 1933, p. 5).

exército, como a hierarquia, a ordem e a disciplina. Dessa forma, percebemos que a "pedagogia do exército" não se materializou apenas pela aplicação do Regulamento Nº. 7, mas também pela circulação e difusão periódica da sua "doutrina pedagógica" no formato de receitas e prescrições aos professores militares e civis. A REF e demais periódicos educacionais foram as principais formas de contato dos professores de EF com as produções e traduções de clássicos da biologia, psicologia e pedagogia. No entanto, o periódico nos oferece novos elementos compreensivos de como se deu a apropriação, difusão e materialização do *Método Francês* no Brasil.

Para Ferreira Neto (1999) a adoção no Exército se prendeu à "Lição propriamente dita", no item "aplicações", correspondente às sete grandes famílias: marchar, trepar, levantar, transportar, correr, lançar e defender. Segundo Neto *et al* (2014), na REF, as Lições de Educação Física foram a principal fórmula de como os professores poderiam sistematizar as suas aulas, como receituários, nas quais reunia exercícios variados, se estruturando numa sessão preparatória, passando pela lição propriamente dita e pela volta à calma. Bruschi, Eller e Schneider (2020) nos demonstra como originalmente se fundamentaram e estruturaram *les leçons* na França

> "Em uma Lição de Educação Física pelo Método Francês, a parte reservada à **sessão preparatória** foi consagrada exclusivamente a uma ginástica de formação de inspiração francesa e estrangeira, principalmente ancorada pelos saberes da ginástica sueca, propondo flexionamentos combinados e assimétricos. Contudo, deveriam ser realizados de maneira completa e arredondada, seguindo o estilo definido por Demeny. Para Demeny (1911), a não interrupção do exercício daria ao movimento uma continuidade harmoniosa para se aproximar de atos naturais da vida, excluindo os esforços apoiados na imobilidade e nas paradas bruscas, evitando mudanças repentinas de direções e choques. Se, por muitas vezes, essas práticas foram aconselhadas como parte integrante de toda a lição no século XIX, no RGEP, elas ganharam um novo sentido, recomendadas na sessão preparatória para aquecer progressivamente o organismo e prepará-lo para o trabalho mais intenso da lição propriamente dita. Na **lição propriamente dita**, conhecida como ginástica de aplicação, incorporou-se a maior parte dos exercícios hebertistas, ancorados na categoria do que foi denominado como as sete famílias – marchar, trepar e escalar, saltar, levantar e transportar, correr, lançar, atacar e defender-se. Apresentados inicialmente por Demeny (1911), foram alargados por Hébert (1909), que os considerava naturais e utilitários. Trabalhados pelos exercícios educativos e pelos exercícios preparatórios, tinham a finalidade de desenvolver as habilidades motoras, que também estiveram na base do método apresentado por Demeny (1911). Ao inserir progressivamente os esportes nessa parte da lição, segundo Saint-Martin (2005) e Terret e Saint-Martin (2015), formou-se uma transição mal definida entre o método hebertista e os esportes. Uma ginástica de jogos e brincadeiras sucede à ginástica de aplicação na qual a noção de jogo é progressivamente introduzida, utilizando

> a cultura popular francesa. Era o momento de aplicar as habilidades aprendidas, adequando-se essas atividades, contudo, aos movimentos das sete famílias de Hébert [...] Demeny (1917) também era defensor do uso dos jogos, pois eles tornavam o movimento atraente e recreativo e auxiliavam no desenvolvimento dos efeitos higiênicos e das funções respiratórias, circulatórias e articulares. Para Loudcher e Vivier (1993), o uso dos jogos na Educação Física, introduzido nos manuais desde 1891, respeitava as capacidades físicas e psíquicas das crianças, aproximando-se das novas concepções educacionais. Por fim, em **volta à calma**, os exercícios que compunham essa parte eram os de fraca intensidade, como a marcha lenta acompanhada de exercícios respiratórios, o canto, o assobio e alguns exercícios de ordem, também recomendados por Hébert. No RGEP, os conteúdos provenientes dos demais sistemas e métodos foram apropriados, agora com novas funções na lição de Educação Física. Assim, a ginástica de inspiração francesa, a sueca e as sete famílias de Hébert ganhavam uma nova função, na medida em que eram reformuladas com práticas diferenciadas, com utilizações contrastadas (Chartier, 2002). Diante de um nacionalismo crescente após 1918, os esportes, incluídos na sociedade francesa a partir da influência inglesa (Holt, 2011), são apresentados no segundo volume do RGEP sob uma concepção utilitária. Eles tinham o objetivo de formar o atleta, ou eram recomendados com a finalidade de aumentar o rendimento do indivíduo em seu trabalho. No entanto, foram reservados aos maiores de 18 anos, momento em que o sujeito se encontraria com o desenvolvimento físico e moral completo, conforme recomendações de Demeny (1914) e Hébert (1925). As práticas esportivas também eram indicadas aos militares, no entanto eram intercaladas com os exercícios de ginástica tradicional, com o objetivo de preparar o futuro soldado combatente. (p. 9-11, **grifos nossos**)

A longa citação é necessária e importante para demonstrar a riqueza da Ginástica Francesa, as adequações realizadas para o *Règlement Général d'Éducation Physique* e a particularidade da versão brasileira. A *sessão preparatória* seria o aquecimento, preparação corporal para um trabalho posterior mais intenso. Já na *lição propriamente dita* ou ginástica de aplicação, as sete famílias adquirem novas funções, não apenas para o desenvolvimento das habilidades motoras, agora, conjugadas à ginástica de jogos e brincadeiras e aos esportes, potencializando o rendimento físico.

Goellner (2021) identificou no Regulamento Nº. 7, além das lições, as sessões de jogos, de desportos individuais e de desportos coletivos, com diferentes durações de tempo que variavam entre 30 e 60 minutos. Com o objetivo de desenvolver a saúde, a força, a resistência, a destreza, a têmpera de caráter e a harmonia das formas, previa seis formas de trabalho: jogos, *assouplissements* (flexionamentos), exercícios educativos, desportos individuais e desportos coletivos, com as seguintes regras de aplicação: a) agrupamento dos indivíduos; b) adaptação dos exercícios; c) atração do exercício e d) verificação periódica da instrução.

No caso brasileiro, para Ferreira Neto (1999), não há como afirmar que houve a sua reprodução na escola pois havia diferenças no *Método Francês* entre o que deveria ser aplicado à tropa[68] e o que deveria ser aplicado à escola. Já Goellner (2021), por outro lado, afirma que houve a transposição militar do exército para a escola. Diante o exposto em nosso texto, tendemos a concordar com a autora, tendo em vista o caráter doutrinário da pedagogia do exército para as escolas brasileiras, no qual houve a apropriação da instrução militar do *método* e a instrumentalização procedimental[69] da lição propriamente dita, as sete famílias, se valendo, portanto, da fundamentação pedagógica e científica apenas como elementos discursivos legitimadores.

Assim, podemos concluir que o *Método Francês* no Brasil se legitimou pela aproximação da visão biológica da Escola Nova e a visão biologicista da eugenia militar. No entanto, mesmo com o ideário escolanovista trazendo avanços em relação à psicologia educacional, o caráter doutrinário das corporações militares prevaleceu, se voltando exclusivamente para o físico, de maneira "militarizada" e "disciplinadora", distanciado dos objetivos globais propostos pelos escolanovistas (Goellner, 2021).

A oficialização do *Método Francês* nas corporações militares e escolares na década de 1930 como instrução militar priorizou a ordem e a disciplina de forma autoritária, ligada aos aspectos nacionalistas, principalmente no Estado Novo. De acordo com Goellner (2021), Vargas emulou no Brasil os Estados nazifascistas, motivado pela admiração que tinha deles. Buscou a unidade nacional, o Estado nacional que comportava a formação do Homem e raça brasileira. Nesse cenário, o *Método Francês* foi o adequado por privilegiar o caráter nacionalista e a defesa da pátria. Assim, propiciaria a preparação física e moral da população brasileira buscando

> "[...] o desenvolvimento harmônico do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resoluto, cônscio de seu valor e de suas responsabilidades, e preparar a mulher para sua missão no lar, dando-lhe ainda a possibilidade de substituir o homem em trabalhos compatíveis com o sexo feminino, a tornar cada brasileiro de ambos os sexos, aptos a contribuir eficientemente para a economia e a defesa da nação" (Marinho, 1944, p. 19).

---

[68] Para Ferreira Neto (1999) cabe aos oficiais criarem e zelarem para o cumprimento "fiel" da doutrina do Exército, ressaltando que ela "é regulamentada e não permite interpretações diversas, já que é uma doutrina" (p. 53), cujas alterações poderiam ser interpretadas como atos de subversão.

[69] A estruturação da aula ou lição em aquecimento, lição propriamente dita ou "parte principal" e volta à calma seguiu como modelo de aula para a Educação Física até os dias atuais, especialmente sob pressupostos da aptidão física.

É exatamente nesse sentido que a efetivação da obrigatoriedade da Educação Física em 1937 legalmente viria a materializar, assim, o cumprimento do seu duplo papel no Estado Novo, o atendimento à segurança nacional e ao processo produtivo industrial, por meio da Lei Constitucional nº 1 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937:

> Art. 131 – A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais serão obrigados em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência.
>
> Art. 132 – O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como **promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação** [...]. (Castellani Filho, 1988, p. 62, **grifos nossos**).

Com a lei, a homogeneização do *Método Francês* atingiu, de forma abrangente, quase a totalidade da Educação Física Escolar. Goellner (2021), a partir dos dados apresentados por Cantarino Filho, demonstra que em 1938, 154 dos 275 estabelecimentos de ensino secundário do país adotaram o *método francês*, representando 56%, aumentando para 77,89% em 1939 e 88,87% em 1942. Segundo a autora, esse índice permaneceria alto por um longo período, muitas vezes por se apresentar como único conteúdo ou método para a Educação Física. Outras manifestações de adesão ao método foram empenhadas tais como o curso de especialização emergencial para a habilitação profissional de 156 professores de Educação Física e 78 médicos promovido pelo Departamento Nacional de Educação juntamente com a EsEFEx, em 1938, e a fundação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos[70] na Universidade do Brasil, em 1939, servindo como referência na formação de professores para todo o país.

De acordo com Betti (1991), a reforma Capanema[71], em 1947, foi o marco delimitador da Educação Física como instrução militar, pois para o ensino primário, normal e agrícola, "não

---

[70] De acordo com Goellner (2021) a EF se distanciou dos demais cursos da Universidade onde a Escola de Educação Física e Desportos funcionava isoladamente com orientações de médicos e militares, docentes do curso. O primeiro diretor, Major Ignácio de Almeida Freitas Rolim, implantou rigoroso regime disciplinar militar. Além do curso superior de Educação Física, o curso Normal de Educação Física, o curso Técnico-Desportivo, o Curso de Treinamento e Massagem e o Curso de Medicina da Educação Física e do Desporto.

[71] As Reformas Capanema foram baixadas por meio de oito decretos-leis: a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; b) Decreto-lei n. 4073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei

se faz referência à instrução militar, nem se enfatizam os objetivos de educação nacionalista ou transmissão de valores cívicos, tão presentes nos decretos anteriores" (p. 8), embora mantivesse o *Método Francês* no ensino secundário, industrial e comercial, aos poucos as novas políticas substituiriam a Ginástica e o *Método Francês* pelo Esporte (Goellner, 2021).

Outro elemento que evidencia o enfraquecimento do *Método Francês* é a organização de concursos no interior da Divisão de Educação Física[72] (DEF) do Ministério de Educação e Saúde Pública (MES), sob a condução de Inezil Penna Marinho, para a análise de propostas de ensino visando o estabelecimento de um novo método nacional de Educação Física (Brasil, 1942;1944). Segundo Andrade (2017), Marinho foi o principal intelectual que, ao ingressar no debate educacional, apontou as insuficiências do *Método Francês* tendo de se basear na biologia, psicologia e sociologia. Essa constatação comprova o esvaziamento das bases pedagógicas do *Método Francês*, portanto, limitantes aos projetos educacionais escolanovistas[73].

Podemos concluir, a partir da análise do período entre 1920 e 1946, que o debate educacional foi marcado pelo equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada pelos católicos e a pedagogia nova, pelos reformadores educacionais. Nesse cenário, a Educação Física passou do processo de higienização urbana, tutelada pela medicina social via políticas sanitárias nas escolas, a formação de corpos saudáveis demandados pela industrialização e a defesa da pátria. Adentrou no clima do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico sendo parte importante de uma educação integral, conjugando o intelecto, o físico e a moral. Com a entrada dos militares nos rumos educacionais brasileiros, ficou à serviço do

---

Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC; h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Segundo Saviani (2011, p. 269), a reforma "previu um ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário complementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário."

[72] Dentro da reorganização ministerial empreendida por Capanema, houve a criação de uma Divisão da Educação Física – DEF – subordinada ao Departamento Nacional de Educação, a quem caberia "[...] a administração das atividades relativas à Educação Física" (Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1973 apud Faria Jr, 1987). Para Faria Jr (197, a criação da DEF seria o primeiro fato marcante no processo de distanciamento da Educação Física das outras áreas da Educação, justamente pelo seu papel diferenciado assumido pela EF neste contexto. Esse distanciamento e diferenciação influenciariam claramente na formação em Educação Física.

[73] Na década de 1940, Inezil Penna Marinho escreveu diversos textos defendendo a Educação Física numa perspectiva bio-sócio-psico-filosófica, buscando superar a biologização que, para o autor, limitava a aprendizagem nos alunos. O pensamento pedagógico de Marinho acabou se articulando ao período da história das ideias pedagógicas em que começa o predomínio da Escola Nova (Saviani, 2011).

nacionalismo e coparticipe de um governo autoritário e populista. O *Método Francês* reproduziu valores societários marcados pela instrução militar, servindo aos interesses da classe dominante e do Estado Novo[74].

Embora se aproximasse e em certa medida incorporasse os fundamentos pedagógicos, o que prevaleceu foi a sua instrumentalização como área de intervenção militar via apropriação procedimental do *Método Francês*, justificado pelas bases fisiológicas de rendimento da tropa, mas esvaziado da base educacional do original. Para Goellner (2021), o *Método Francês* foi coadjuvante na inserção do esporte na escola, mesmo no ensino secundário, contemplando na *Lição* algumas práticas esportivas, sendo mais atraentes que os exercícios ginásticos das "sete famílias", ora enquanto "coroamento" da desenvolvimento corporal conquistado previamente pela ginástica, ou mediante a realização de campeonatos entre as escolas, contando com demonstrações de ginástica, provas de atletismo, natação e partidas de voleibol e basquetebol (Goellner, 2021).

Figura 4 – Educação Física Militarista

[74] Em 1941, por meio do Decreto nº 3.199, de 14 de abril, o Governo Vargas estabeleceu, pela primeira vez, as bases de organização dos desportos no país e cria o Conselho Nacional de Desportos e os Conselhos Regionais de Desportos.

Por fim, destaca-se a vinculação da Educação Física à Educação Moral e Cívica, cujo processo de militarização do corpo reforçava o caráter eugenista. Como pode-se observar na Figura 4, ainda que tenha permanecido enquanto sustentação teórico-científica, a instituição médica cede espaço para a instituição militar como sustentação instrumental e ideológica. Se no início do período, via Ginástica, a relação se dava entre professor-médico e aluno-paciente, agora a relação se estabelece entre professor-sargento e aluno-soldado, agora mediado pelo *Método Francês*.

CAPÍTULO II – O PROJETO PRODUTIVO ESPORTIVISTA E O MÉTODO DESPORTIVO GENERALIZADO (1950 - 1980)

A década de 1950 foi marcada por transformações sociais em consequência dos eventos ocorridos na década anterior, confluindo no encerramento da Segunda Guerra Mundial e no declínio do Estado Novo. No contexto brasileiro, a superação do antigo autoritarismo e a implementação política liberal-democrática na República Populista (1947-1964) mobilizaram diferentes segmentos da sociedade brasileira na reorganização do país, frente à redemocratização e ao processo de industrialização monopolista, numa nova etapa do novo modelo de substituição das importações, agora produzindo internamente os meios de produção, ou seja, os bens intermediários (papel, aço, cimento, vidro, petróleo) e os bens de capital (maquinário, veículos, ferramentas e instalações). A política nacionalista desenvolvimentista implementada, em especial por Juscelino Kubitschek, se apresentava contraditória a um modelo econômico internacional, no qual permitia a entrada de capital e empresas estrangeiras para a industrialização de bens de consumo duráveis.

Na área educacional, a agenda dos renovadores, interrompida pelo Estado Novo, foi retomada com a necessidade de expansão e modernização do sistema educacional. A Nova Constituição de 1946, em substituição da de 1937, estabeleceu um papel mais incisivo para a União em fixar as diretrizes e bases da educação nacional, permitindo a composição de uma Comissão, integrada em sua maioria pelos renovadores, responsável por elaborar o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A despeito das polêmicas recorrentes sobre a federalização/descentralização do ensino e as acusações desta ser um projeto político e não pedagógico, a proposta de LDB foi arquivada e resgatada em pequenas reuniões na Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal. Somente em 1956 retomaria a segunda etapa dos debates, marcada pelo conflito[75] entre a escola particular e a escola pública, essa última, tendo

[75] "O que estava em causa era o que ele representava, e que estava resumido no título de sua conferência: a luta pela implantação e consolidação de uma escola verdadeiramente pública, universal e gratuita. E a Igreja sentiu-se ameaçada, pois interpretou que, universalizando-se a escola pública e gratuita, ela se estenderia a todos e atenderia a todas as necessidades educacionais da população. Não haveria, pois, espaço para outro tipo de escola. Penso residir aí a crença dos representantes da Igreja que identificavam a defesa da escola pública, mantida e administrada pelo Estado, como defesa do monopólio estatal do ensino. Daí a concluir que os defensores da escola pública eram adeptos do socialismo e do comunismo era apenas um passo. Passo que foi dado não somente rapidamente, mas sofregamente, quando consideramos a virulência cega dos ataques." (Saviani, 2011, p. 288).

em Anísio Teixeira[76], o principal defensor e intelectual da educação brasileira na década (Saviani, 2011).

Para Saviani (2011), um novo fato mudaria a correlação de forças, contemplando os interesses da escola particular, expandindo o terreno das críticas direcionadas a Teixeira e adentrando as discussões sobre a LDB: o "Substitutivo Lacerda". A partir dele houve a extensa mobilização dos defensores da escola pública, intelectuais que se dividiram em três correntes: liberal-idealista, em certa medida alinhados à vertente leiga da educação tradicional; a liberal-pragmatista, representada pelos renovadores pioneiros da Escola Nova e; a socialista, liderada por Florestan Fernandes[77], compreendendo a educação a partir dos seus determinantes sociais. Já entre os defensores da escola particular temos a Igreja Católica e os donos das escolas privadas. Diferentemente do embate anterior com os renovadores[78], o que está em jogo agora não são as questões de ordem pedagógica, mas a defesa da liberdade de ensino e o monopólio estatal na educação.

Nesse instante os renovadores já gozavam de prestígio. Mesmo dividindo as ações com os católicos durante o Estado Novo, consequência do pacto das reformas Campos e Capanema com a Igreja Católica, ocuparam espaços na administração educacional, sendo acolhidos pelas autoridades por seus requisitos técnicos, por expressarem a "modernização conservadora" da educação. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), fundado em 1938; a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos[79], criada em 1944; a CAPES (Campanha de

---

[76] Inspirados em Dewey e na política educacional estadunidense, os escritos e a atuação de Teixeira buscaram na Educação o papel redentor dos rumos da sociedade em constante mudança. O conjunto de renovações iam desde a formação de professores até a estruturação do ensino, do primário ao superior, em termos técnicos, reformistas, juntando ciência e educação, bem coerente ao princípio pragmático deweyano. Anisio ressignificou as ideias deweyanas para reestruturar e reformular a Educação Brasileira, numa concepção científica e reformista, fortalecendo o Estado, de modo pragmático em defesa da Educação Primária Pública (Santos, 2016). A principal obra onde se encontram os princípios reformistas educacionais é *Educação não é privilégio* (Teixeira, 2007).

[77] Enquanto Teixeira e os renovadores esquivavam das acusações de serem comunistas, por supostamente defenderem o monopólio estatal da educação pública, Florestan Fernandes foi mais expressivo e combativo em defesa da escola pública no âmbito da LDB, levando o debate às massas e aos sindicatos.

[78] Aqui há a redação de um novo manifesto, o "Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados". Para Saviani (2011), diferentemente do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932, a defesa da escola pública era ao mesmo tempo a defesa do dever do Estado na manutenção e expansão dos sistemas de ensino, bem como o seu financiamento. Em termos de orientação pedagógica, as escolas católicas já haviam aderido à orientação renovadora.

[79] "Numa análise dos primeiros 140 números dessa revista, publicados entre 1944 e 1976 (Saviani 1984, p. 284-287), constata-se que apenas dois artigos se situam nitidamente no interior da concepção humanista tradicional [...] É notável, também, que afora esses dois artigos não se encontrou, nos 92 primeiros números publicados até dezembro de 1963, um só artigo que se colocasse em outra concepção que não fosse a concepção humanista

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundada em 1951; o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955 e; o Instituto Superior de Estudos Brasileiros[80] (ISEB), foram os principais canais de concentração e difusão da Pedagogia Nova e das correntes progressistas e desenvolvimentistas educacionais no Brasil.

Conforme a influenciados renovadores foi aumentando também se alterou a sua relação com a pedagogia católica. Entre os pontos de convergência e aproximação temos a centralidade da criança no processo educativo, o reconhecimento da atividade e da iniciativa, as contribuições da psicologia experimental, os princípios da Escola Ativa, refletindo no movimento de renovação pedagógica católica, sem abandonar os objetivos e princípios religiosos. A constituição de uma "Escola Nova Católica" seria, ainda, impactada pelas contribuições do movimento escolanovista europeu de Montessori e Lubienska, divulgadas em palestras e cursos organizados pela Associação de Educadores Católicos (AEC) (Saviani, 2011).

Em geral, as reformas educacionais defendidas pelos renovadores tiveram como objetivos, de ordem política e financeira, a mobilização de recursos e a elaboração do plano nacional de educação e de ordem técnica, o aperfeiçoamento e melhoria das instituições de ensino e de formação. O caminho do progresso passava pela formação de um conjunto de profissionais que dariam corpo a esse projeto de sociedade de forma mais eficiente (Teixeira, 1953). Nesse sentido, representou também a busca por inovação técnica e metodológica dos professores, na qual deveriam saber "[...] planejar, ordenar os conteúdos, usar os métodos e as técnicas didáticas mais eficazes" (Lugli e Silva, 2014, p. 235), ou seja, de meios mais adequados e eficazes para que as mudanças se efetivassem.

Para Teixeira (1953), na condição de diretor do INEP, além das reformas estruturais, as escolas e instituições deveriam sofrer mudanças curriculares, metodológicas e técnicas, se orientando na ciência, para superar o estado de atraso educacional brasileiro

---

moderna. Quanto aos temas, detecta-se uma clara predominância dos aspectos psicopedagógicos ao lado de artigos sobre biologia educacional, história da educação física, diagnóstico psicológico, testes e mensuração educacional, psicologia infantil, modelagem, educação de base e avaliação da eficiência docente, orientação e seleção profissional. Ora, todos esses temas foram introduzidos ou realçados pela concepção pedagógica renovadora." (Saviani, 2011, p. 298-299)

[80] O ISEB, originado do Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP), foi criado como órgão do MEC, pelo Decreto nº. 57.608, de 14 de julho de 1955, com a tarefa de formular, desenvolver, difundir e aplicar a ideologia do nacional desenvolvimentismo à análise e transformação da realidade brasileira. Além de órgãos dirigentes, contava com departamentos que organizavam cursos e atividades científico-culturais. A composição do órgão era bastante heterogênea e contava com intelectuais de diferentes perfis e correntes ideológicas e políticas. O nacionalismo desenvolvimentista tomou conta da década de 1950 e se caracterizou como progressista, industrialista e modernizador. (Saviani, 2011)

> Os estudos universitários dos métodos, problemas e técnicas de educação, como arte e como ciência social, e a formação do magistério, pelos mais eficazes processos existentes seriam as duas grandes fôrças de direção do grande movimento de expansão escolar que, assim, por certo, se haveria de deflagrar em todo país. [...] Decidida a nação ao grande esfôrço – e esta é que a grande decisão política – a ação se terá de desenvolver com a liberdade que aqui recomendamos, resultando a sua organicidade do jôgo daquelas influências indiretas, aludidas, particularmente o preparo do magistério e o exame do estado.
> A complexidade do problema educacional é uma complexidade semelhante à da própria vida humana, mas, assim como não devemos arregimentar nem uniformizar a vida não podemos uniformizar nem arregimentar a educação. A unidade da educação nacional, como a unidade da vida brasileira, decorrerá da conciliação que soubermos estabelecer entre os dois aspectos fundamentais de organização e liberdade, responsabilidade e autonomia.
> A conciliação se encontra na subordinação à verdade, e verdade é o que fôr reconhecido pela ciência ou pelo corpo organizado dos que a servem. Essa é a conciliação que propomos para o problema do livre desenvolvimento do ensino no país, a fim de que o seu sistema escolar, expandindo-se e aperfeiçoando-se, possa cumprir a grande tarefa de que depende nada menos do que a sobrevivência nacional. (Teixeira, 1953, p.15)

Nesse contexto de mudanças, há os posicionamentos acerca da aproximação da Educação Física ao projeto modernizador nacional desenvolvimentista brasileiro, como o de Faria (1958)

> Sem desenvolvimento econômico não pode haver programas amplos de educação e, especialmente de educação física.
> Sem a formação no país de um vasto e produtivo parque industrial, especialmente de indústria de base, qualquer cogitação – como programa sério de governo – da solução dos problemas concernentes à educação física, certamente, estará fadada ao insucesso ou à obtenção de pálidos resultados, exceto para os equivocados.
> Daí surge a assertiva: sem que uma substancial industrialização, esteja efetivada, a aplicação de recursos maciços, quer por parte do governo, quer por parte de grandes empresas particulares – em prol da educação física e dos desportos – será investimento de parcos resultados e só servirá para desviar capitais e energias de realizações prioritárias
> [...] um povo apático, perplexo, paralisado; sem a possibilidade de realização e afirmação, condenado a uma vida desfibrada, [...], sem objetivos definidos, enfim, sem um projeto de vida coletiva; inferiorizado, deslumbrado unicamente pelas façanhas alienígenas; imbuído de pessimismo e sem confiança em suas potencialidades e possibilidades, nada tem a esperar de marcante, em nenhum terreno da vida moderna – frente às nações poderosas – sobretudo no campo das competições desportivas que são atividades reflexas. [...] O Nacionalismo que surge, tempestivamente, em um povo com destino histórico, é a própria tomada de consciência de sua fôrça e de sua vitalidade [...] (p. 9-24)

De acordo com Cunha (2017), o pensamento do professor Alberto Latorre de Faria[81] partia da compreensão da Educação e da Educação Física como elementos fundamentais para superar o subdesenvolvimento escolar e econômico, o qual só obteria êxito a partir da eficiência, cujos frutos poderiam ser direcionados ao esporte nacional, uma vez que o país estava inserido numa condição mais industrializada e competitiva. Faria e outros intelectuais da educação física começam a produzir e alinhar suas ideias pedagógicas da educação física aos discursos desenvolvimentistas educacionais.

Também em meados da década de 1940, já se discutia a reformulação da área a partir das críticas ao *Método Francês*, visto como inadequado à realidade escolar, buscando por meio de inqueridos com professores e concursos nacionais[82], alternativas para a construção de um novo Método Nacional de Educação Física. Antônio Boaventura da Silva, então diretor técnico do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo, em ofício publicado em 1948 argumentou que os métodos ginásticos davam sinais claros de insuficiência, que não justificavam o papel educacional da Educação Física na formação integral de crianças e adolescentes, defendendo a presença de esportes e atividades recreativas como alternativas aos exercícios ginásticos (Cunha, 2017).

As práticas esportivas e os jogos já estavam presentes no volume 2 do *Método Francês* e, embora não tenha sido traduzido e trabalhado no contexto brasileiro, não impediu que algumas modalidades esportivas fossem inseridas em conjunto a outras formas de trabalho físico (Goellner, 2021). De acordo com Linhales (2006), a mentalidade esportiva esteve

---

[81] Após entrar na vida militar em 1927, teve a oportunidade de exercer a função de instrutor nos cursos do Centro Militar, na Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx). Foi o professor fundador da cadeira de Desportos de Ataque e Defesa na Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), se responsabilizando pelo ensino do boxe. Produziu, em 1955, a obra *A profissão de professor de Educação Física (suas implicações culturais) – a universidade como clima adequado a formação de professores de Educação Física*, em resposta aos que eram contrários à formação em Educação Física nas universidades. Em 1959, ele ingressa e conclui o curso do ISEB, sendo chamado para assumir o serviço de cursos e conferências daquela instituição. (Melo, 2008)

[82] A Divisão de Educação Física (DEF) do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Saúde e Educação (MES), promoveu um movimento de elaboração de um novo Método Nacional de Educação Física. Inezil Penna Marinho, chefe da Seção Técnico Pedagógica, foi quem conduziu essa investida. A partir de 1942, foi lançado um conjunto de inquéritos junto aos diversos atores como médicos, jornalistas, professores, militares a sugerirem opiniões a respeito do plano geral de EF. Das poucas respostas e sugestões recebidas (cerca de 7% dos quase 2 mil atores consultados. Entre os 21 "contribuintes", mais da metade foi composta por professores de EF, seguido pelos médicos, um jornalista e um religioso. Nelas encontra-se argumentos em defesa de aspectos "sócio-psico-filosóficos", ampliando o conceito "anátomo-fisiológico" do então *Método Francês*, o diálogo com outros métodos ginásticos e esportivos (Marinho, 1945).

presente nas discussões educacionais[83] da SEFH/ABE e após 1933 foi amplamente acolhida por influência dos esportistas da ACM[84], defensores de uma formação técnica e a mentalidade militar (Linhales, 2006). Soma-se ainda as repercussões da cultura europeia e dos meios de comunicação de massa interferiram na transição da Ginástica para o Esporte, enquanto prática corporal predominante da Educação Física.

Nesse momento, buscava-se uma nova identidade para a EF que supere a formação moral e corporal para o adestramento e a correção de corpos, se articulando a um projeto ampliado de formação integral[85] dos sujeitos para uma vida em sociedade. O processo de *pedagogização*[86] da Educação Física visou superar o limitado caráter anatomofisiológico em direção ao caráter social e educativo (Colombo, 1955), contrapondo às influências médicas e militares. Para tanto, dois elementos se tornaram centrais para a mudança: a formação de professores e o método de ensino. Dessa forma, alterações de conteúdo e forma para a Educação Física são determinadas mutualmente pela renovação política e econômica do país e pelo pensamento escolanovista.

Assim como ocorrera com as ideias renovadoras e escolanovistas na defesa de uma educação integral, o esporte reassumiu lugar de destaque no interior discussões educacionais referentes à educação física. Linhales (2006) identificou no projeto de educação modernizadora

---

[83] "[...] o esporte adentra as prescrições escolares a partir de um duplo movimento. Por um lado, como prática social já disseminada, precisaria ser orientado e pedagogizado (disciplinado) no sentido de oferecer às novas gerações possibilidades educativas. Por outro lado, considerado como prática moderna, contribuiria para impregnar a experiência escolar de sentidos e significados modernizadores, capazes de contribuir para a superação do que era considerado rústico, atrasado, não moderno. Pela via da escolarização, o esporte parece ser, ao mesmo tempo, prática de contenção e prática de inovação, ora pendendo mais para um desses pontos, aparentemente opostos, mas, talvez, essencialmente complementares." (Linhales, 2006, p. 86-87)

[84] "Na caixa colorida de seus dispositivos de escolarização, a ACM trouxe para a ABE professores que eram chamados de técnicos, alunos compreendidos como aqueles que têm no brincar uma de suas necessidades mais imperiosas, praças de jogos e de *sports* como espaços e tempos educativos. Esse modelo de escolarização da educação física e do esporte foi acolhido na ABE por aqueles que operavam com prescrições pedagógicas similares, especialmente aquelas atinentes à Escola Nova." (Linhales, 2006, p. 121-122)

[85] O tema da formação integral foi encontrado por Cunha (2017) em artigos de professores de Educação Física, como Inezil P. Marinho, Guiomar Becker, João Lyra Filho, Cyro de Andrade, Alfredo Colombo, Hélio de Macedo Medeiros, Alberto Latorre de Faria, entre outros. As principais referências encontradas foram Anísio Teixeira e Lourenço Filho, o último articulando a instrução técnico profissional a psicologia. Isso evidencia o alinhamento do pensamento pedagógico da educação física com as ideias pedagógicas hegemônicas do período, o escolanovismo (Saviani, 2011).

[86] Para Ferreira Neto (1999) os militares foram os responsáveis pela *escolarização* da Educação Física ao obrigarem a extensão do *Método Francês* nos ensinos militares e civis. Agora o processo de *pedagogização* da Educação Física se refere à articulação de seus fundamentos e funções a um projeto educacional nacional-desenvolvimentista e de formação integral, numa tendência pedagogicista, de influência escolanovista (Ghiraldelli Júnior, 1988).

da ABE pontos de convergência entre a linguagem educacional moderna e a linguagem esportiva. Segundo a autora, a partir do processo de escolarização ocorrida na Inglaterra e nos Estados Unidos nas *public schools*, os esportistas da SEFH compreendiam o esporte como sinônimo de modernidade e inovação, seja como "dispositivo disciplinar impregnado de "tecnologias" e de códigos produtores de "engenharias" (idem, p. 101) ligado ao desenvolvimento industrial e ao reordenamento tecnológico, conforme defendia o *Club* dos Bandeirantes ou enquanto referência para a escolarização da educação física e de formação de técnicos esportivos, como articulava a ACM.

Dessa forma, os modos de pensar a educação e a educação física na década de 1950 incidiram, além da *pedagogização*, no processo de *esportivização* da Educação Física, compreendidos a partir de duas perspectivas: incorporação e centralização das práticas esportivas nas aulas de Educação Física e ao processo no qual as práticas corporais, tal como a própria Ginástica, se transformaram em esporte, incorporando seus códigos e princípios (Linhales, 2006). Segundo Cunha (2017), é esse contexto de renovação pedagógica que possibilitou a recepção e a circulação do *Método Desportivo Generalizado* (MDG) ou método da *Educação Física Desportiva Generalizada* (EFDG).

A importância do método e/ou da didática para a renovação da Educação Física seria enfatizada anos mais tarde por Faria Júnior (1969) na obra *Introdução à Didática de Educação Física*. Para o autor, no "momento pedagógico atual", o bom professor é o que constantemente busca um método melhor, mais realista, eficaz e flexível, colaborando para melhor racionalização do seu trabalho. A partir da crítica à busca pelo "método único", afirma que "o verdadeiro método é função de todas essas variáveis da situação do ensino, impossível de ser reduzido a um protótipo único" (p. 109). O autor identificou[87] a EFDG e o Método Natural Austríaco, entre os métodos que foram empregados, como as principais referências que participavam da "atual tendência" da área por métodos que "busquem o desenvolvimento integral e não apenas o físico" (idem).

---

[87] "Notamos entre o moderno professorado especializado brasileiro uma opção entre o Método Natural Austríaco e a Educação Física Desportiva Generalizada. Eis porque, neste trabalho, só nos preocupamos com estes dois métodos, embora deixemos assinalado, como referências bibliográficas, o excelente trabalho sobre Calistenia — "Calistenia no Plano Geral da Educação Física", do professor Cássio Rothier do Amaral, publicado pela APEFEG — 1965 e do livro "Sistemas e Métodos de Educação Física", do professor Inezil Penna Marinho — Gráfica Mercúrio SA. — 1958, onde encontramos informações pormenorizadas sobre "Método Francês". "Método Natural de Hebert", "Sistema de Ginástica Sueca" e "Sistema de Ginástica Básica Dinamarquesa"." (Faria Júnior, 1969, p.110).

Para Cunha (2017), no interior dos debates e publicações da década, a EFDG participou do processo de renovação da área e foi representada como o método que iniciou a esportivização da EF escolar e como reorientação didático-metodológico para superar os ultrapassados métodos ginásticos. Marinho (1982, p.91) a descreveu como uma "moderna orientação de Educação Física escolar da França" e se constituiu no Brasil como um "sistema de ensino". A origem francesa da EFDG e a centralidade do esporte conferiram-lhe destaque, expressando as novas exigências aos professores pelos ditames da eficiência, da técnica e do desenvolvimento.

A EFDG chega ao Brasil[88] por meio de Auguste Listello que participou, a convite de Antônio Boaventura Silva, diretor técnico do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo (DEF-SP), do II Curso Técnico e Pedagógico[89] para professores de EF, na cidade de Santos, em 1952. Viria, ainda, a participar em mais quatro oportunidades, em 1953,1954, 1957 e 1963, este com o apoio da DEF-MES. De acordo com Cunha (2017), o evento foi pioneiro entre as iniciativas de atualização dos conhecimentos dos professores de EF na década de 1950, repercutindo amplamente no cenário nacional. O evento contava também com a participação de professores de outros Estados e nacionalidades. Além de Listello, destaca-se a participação de Curt Johansson, responsável pela Ginástica Sueca moderna; Gerhard Schimidt, do Método Natural Austríaco e; Margarette Frohllich, da Ginástica Feminina Moderna, evidenciando a diversificação e o caráter eclético na busca de novas maneiras de pensar e fazer a Educação Física brasileira.

---

[88] De acordo com Cunha (2017), a busca de algumas instituições em sistematizar outras formas de organização didático-metodológicas da área e o contato dos professores com novas maneiras de se fazer a EF em outros países foi que levou ao reconhecimento da EFDG como método renovador. Segundo a autora, o investimento das instituições como a DEF-MES, APEF e órgãos estaduais projetou o intercâmbio interno e externo de professores, oxigenando o processo de renovação da área. Destaca-se a participação da delegação brasileira na II Lingíada, em Estocolmo em 1949, onde circularam diferentes sistemas e métodos de ginástica e de EF de variados países. Acrescenta-se, ainda, nessa ocasião, a inserção do Brasil na Federação Internacional de Educação Física (FIEP). Esse movimento permitiu além do conhecimento sobre a EF e estreitar relações com os demais países, se fez reconhecer e divulgar as instituições e sujeitos nacionais, inserindo o Brasil no debate mundial sobre a EF. Foi aí que, nas palavras de Antônio Boaventura da Silva, que se percebeu o atraso técnico e pedagógico do país.

[89] O programa de ensino de Listello no II Curso de Santos foi composto pelos seguintes tópicos: I – A Educação Física Desportiva Generalizada: princípios, espírito, meios e objetivos; II – Educação Individual: - pontos essenciais da técnica (apoio - relaxamento - ritmo) - características gerais com as corridas, saltos e lançamentos; III – Educação Individual a serviço da coletividade: - evolução, adaptação (melhoria da pedagogia pelas formas de jogo) - princípios dos jogos de equipe (ataque e defesa); IV – Composição da sessão de Educação Física Desportiva Generalizada: a) Parte formativa (aquecimento, flexionamento e desenvolvimento muscular, agilidade, *cran*); b) Parte esportiva (formas individuais e coletivas de estudo do atletismo, dos esportes coletivos, dos esportes de combate) ; V – A orientação esportiva pela Educação Física generalizada e; VI – A sessão de especialização (Cunha, p. 93).

De acordo com Cunha (2017), o processo de circulação e apropriação da EFDG no Brasil decorreu por conexões e intercâmbios entre sujeitos e instituições interessados em reconhecer na EFDG uma resposta renovadora em conjunto com as instituições francesas que pretendiam reverberar as suas concepções de EF. No Brasil, a DEF-SP, a Associação de Professores de Educação Física do Estado de São Paulo (APEFSP) e os professores Antônio Boaventura, da Escola de Educação Física de São Paulo, Jacinto Targa, da Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul e Alfredo Colombo[90], protagonizaram esse movimento. Interpretada e reconhecida como um método de ensino, o *Método Desportivo Generalizado* teve presença recorrente nas publicações e debates sobre a formação e atuação de professores de EF. Em conjunto, a EFDG representava tanto a renovação da área, quanto de seus métodos e conteúdos.

Conforme nos relata Cunha (2017), o movimento em trazer a EFDG e a vinda do Prof. Auguste Listello não se deram de forma intencional. Inicialmente houve o interesse do Prof. Boaventura da Silva em conhecer a produção científica francesa, em especial a partir dos exemplares da revista *Le Sport et le Homme*[91], com o objetivo de reconfigurar a EF no Estado de São Paulo. O DEFSP investiu na histórica relação brasileira com a EF francesa para encontrar novos caminhos metodológicos e buscou qualificar a representatividade francesa no evento de Santos a partir das correspondências trocadas entre Boaventura da Silva e representantes da *Dirección General de la Juventude et des Sports* e do *Institut Nacional des Sports* (INS)[92]. Na primeira solicitação, em 1951, encaminhada por Boaventura ao chefe-adjunto do serviço de Informação e Propaganda da *Dirección General de la Juventude et des Sports*, o senhor Dujean, se referiu à "ginástica para homens" e à *École Normale des Maître*, incorporada ao INS, que não correspondiam a Listello naquele momento.

Sem respostas, em outra tentativa apressada de encaminhar o intercâmbio com a EF francesa, Boaventura endereça uma correspondência direta ao diretor da INS, Dr. Jaquet, a

---

[90] Professor catedrático da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (Rio de Janeiro) nas décadas de 1940 e 1950 e diretor da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde na década de 1950. A sua entrada na DEF-MES significou a mudança na divisão em que deixaria de ser uma "instituição fiscalizadora" para uma "instituição a serviço da Educação Física" (Cunha, 2017).

[91] Periódico francês de difusão do pensamento pedagogico francês defensor da EF esportiva.

[92] Estre as demonstrações realizadas pelo INS na II Lingíada, Listello apresentou a educação esportiva desenvolvidas no instituto, ganhando receptividade do público e até dos defensores da ginástica (Cunha, 2017)

mesma solicitação encaminhada ao sr. Dujean, para o envio de um professor de ginástica, sem referência a um nome específico.

> Como você certamente conhece, a Escola de Educação Física de Joinville le Pont foi o berço da Educação Física no Brasil. Então, nós temos motivos de sobra para [querer] saber sobre os novos métodos, técnicas, práticas, organização e administração da Educação Física na França. Nós também gostaríamos de começar um real e profícuo intercâmbio com seu pessoal no campo da educação, e isto pode ser realizado agora com nosso presente convite. (Biblioteca da Faculdade de Educação Física da Unicamp. Arquivo do Professor Antônio Boaventura da Silva. Ofício enviado à Dr. Jaquet por Antônio Boaventura da Silva. 05 de fevereiro de 1952 *in* Cunha, 2017, p. 91)

O Dr. Jaquet assim responde o pedido

> Eu agradeço vivamente as vossas proposições e estou disposto a colocar a sua disposição, como você bem me demandou, de 15 de junho a 15 de agosto próximos, nosso melhor professor técnico, Sr. Listello, que coordena no nosso instituto, o departamento de pesquisa pedagógica, em matéria de Educação Física Esportiva[...]. (idem, p. 92, tradução livre da autora)

Cunha (2017) ressalta que a escolha de Listello[93] partiu do diretor da INS por nele representar as ideias da instituição, que defendia a presença do esporte na escola. Não se tratava, entretanto, de um novo Método Francês e não se configurava como um pensamento hegemônico na França. O programa de ensino trabalhado no Brasil não foi uma resposta especificamente voltada às solicitações de Boaventura, mas em apresentar o que o INS construiu para a EF francesa, influenciada pela corrente da *Éducation Sportive*.

2.1 A Educação Física Esportiva Generalizada na França

Na França, a partir da década de 1940, muitos autores e instituições passaram a propor e debater o ensino dos jogos coletivos e dos esportes na EF escolar, como meios de formação para a vida ou "formação social autêntica" (Dumazedier, 1980, p.20), possuindo "virtudes que são ensinadas" (Baquet, 1951, p.11). Em meados do séc. XX, o esporte já se apresentava como possibilidade e demanda da população francesa, seja como espetáculo, recreação ou associação, em diferentes espaços. Arnoud (1987) afirma que a institucionalização das práticas esportivas estimulou mudanças na sociedade francesa provocadas por novas maneiras de pensar e agir sob os valores da eficiência. A popularização do esporte ampliou a participação dos sujeitos no

[93] Segundo Cunha (2016), alguns artigos erroneamente vincularam Listello como professor da extinta Escola de Joinville-le-Pont, talvez como estratégia que gerasse visibilidade ao novo método. A autora ressalta que o INS, atual instituição de vínculo de Listello, foi herdeira da Joinville-le-Pont.

mundo esportivo como novas formas de sociabilidade na vida coletiva francesa (Chartier e Vigarello, 1982).

Assim como ocorreu no Brasil, em especial na SEPH/ABE, o esporte adentrou os debates pedagógicos franceses em contraposição aos métodos ginásticos, participando da Guerra de Métodos citada anteriormente nesse capítulo. Mesmo sendo conteúdos e métodos "diferentes", Chartier e Vigarello (1982), demonstram que ambos possuem uma representação corporal próxima, como energia e combustível da ação social e valorizam o esforço muscular como ação industrial simplificada. Em progressão conjunta, a ginástica se esportivizou, se estruturando em "[...] modalidades inéditas que tenderam a substituir as disciplinas visíveis da ginástica pelas limitações abstratas e coletivamente interiorizadas das regras a seguir, táticas para observar, recordes a bater" (idem, p. 7-8).

Segundo aponta Cunha (2017), o esporte escolar foi ganhando cada vez mais espaço nas instituições francesas desde o *Método Francês* até a oficialização documental nas Instruções Oficiais de 1945 da *Éducation Physique et Sportive* (Educação Física Esportiva). Além da conotação esportiva, as instruções estimularam a liberdade do professor na escolha dos métodos, embora centralizassem o esporte como conteúdo principal, garantindo a educação esportiva no currículo. Salienta-se, ainda, o processo de desenvolvimento do esporte nas décadas de 1950 e 1960 pelas ações do Ministério da Juventude e Esportes. Nesse cenário, ao mesmo tempo circularam outras correntes teórico metodológicas para a EF escolar, entre elas, o *Método Francês* de Joinville-le-Pont; o Método Esportivo de Coubertin; o Método Natural de Hébert e os métodos ginásticos de Demeny e Tissié. O conjunto de proposições e métodos aparentemente tem relação com a reorganização das Escolas Superiores de Educação Física na França, na qual, após 1945, os Centros de Educação Geral e Formação de Professores foram substituídos pelos Centros Reginais de Educação Física Esportiva como, por exemplo, a alteração do *Collége National des Moniteurs et Athlètes* (Colégio Nacional de Monitores Atletas) para *Institut National des Sports* (Instituto Nacional dos Esportes).

Entre defesas e críticas, o esporte conquistou valor educativo pelos intelectuais franceses, seja pelo enfraquecimento das influências médicas ou pelos defensores de uma formação integral, cujas contribuições da Sociologia e da Psicologia acrescentaram aspectos sociais e morais às questões biológicas e fisiológicas, aproximando a EF das problemáticas educacionais. Para fechar esse conjunto de determinações, presenciou-se ainda, no contexto francês, o movimento de democratização da educação, por influência da *Éducation Nouvelle*,

no período pós-guerra. De acordo com Cunha (2017), os adeptos da pedagogia esportiva se baseavam em novas referências como a psicologia da infância[94], valorizando na iniciação esportiva a demonstração do professor e a imitação dos alunos, com destaque para a técnica nas sessões. A aproximação com os valores do jogo, com o interesse das crianças e exaltação do prazer, permitiu a adesão aos princípios escolanovistas e o apoio de seus defensores.

Nesse movimento destacaram-se duas instituições: a *École Normale Superiéure d'Education Physique et des Sports* (ENSEPS), responsável pela formação de professores e o *Institut National des Sports* (INS), responsável pela pesquisa e formação de atletas e técnicas esportivas. Até o final dos anos 1950, o INS foi o polo renovador com a educação esportiva e fomentador do esporte, enquanto a ENSEPS permaneceu articulada aos métodos ginásticos, o Sueco e o Natural. Somente a partir de 1960 que a ENSEPS também viria a se orientar pela educação esportiva, com a ação de Mérand e Teissié (Cunha, 2016).

Numa perspectiva macro, o Ministério da Juventude e dos Esportes (MJE) identificou nos fracassos esportivos e na degeneração do povo francês as razões do insucesso dos métodos anteriores. Era necessário, portanto, evoluir as ideias e as ações de ensino da EF, dando ao esporte relevância no proposito de fortalecer a população através da massificação de suas práticas. Em articulação com o INS, pelo então secretário de Estado de Ensino Técnico, em 1949 o MJE retomou a publicação da *Cahier Technique el Pedagogique INS*, periódico difusor das ideias do instituto, com o objetivo de divulgar pesquisas que se dedicaram a transformar as ações de professores alunos e treinadores, sob a ótica do esporte, em diversos ambientes de atuação.

Para Cunha (2017), o INS foi criado em 1945 num contexto de mudanças no período pós-guerra, guardando relações com transformações sociais e educacionais. Assim, a formação de atletas se tornaria necessária para o fortalecimento do povo francês em comparação aos

---

[94] "A relação entre Educação Física e a Éducation Nouvelle foi explorada em alguns artigos publicados na revista Notes Techiniques de l'ENSEPS entre os anos de 1946 e 1947. No artigo *La Pedagogie Nouvelle et l'Éducation Physique*, de M. Pouiron, foram destacadas três características *da Pedagogie Nouvelle* que poderiam subsidiar o professor na transformação de sua prática: a implementação da Psicologia na ação docente, possibilitando ao professor se reconhecer como parte de uma equipe; a promoção de atividades em equipe, valorizando a ação coletiva das crianças; e a ação educativa em colaboração com outros professores. Para além dessas ideias, a noção de centralidade do aluno na dinâmica do ensino, norteada pelo interesse, participação e adesão voluntária às atividades físicas, sejam elas esportivas ou não, foi recorrente nas relações estabelecidas entre Educação Física e Éducation Nouvelle na produção desse periódico. O principal foco era "a mentalidade dos alunos". Vestígios dessas ideias podem ser percebidos na produção da corrente teórico-metodológica da educação esportiva." (Cunha, 2016, p. 109).

demais países e o esporte contribuiria para a formação de uma nova nação. O esporte educativo teria o papel de provocar a conscientização dos sujeitos quanto ao sentimento de pertencimento ao lugar e sociedade em que vivem. Assim, os resultados das pesquisas desenvolvidas no INS instituíram uma forma de didatização do esporte reconhecida na França e nos demais países. Nesse instituto, Maurice Baquet e Auguste Listello se destacaram como importantes elaboradores da *Éducation Physique Sportive Generalisée* (EPSG)[95].

Baquet já gozava de prestígio profissional por ter sido professor de EF na *École Hoche* em Versalhes e na Universidade de Paris, bem como treinador responsável pela equipe olímpica polonesa nas Olimpíadas de 1924. Foi nomeado diretor técnico do INS quando foi criada, ali permanecendo até 1960. Antes da sua atuação no INS, publicou em 1942, o livro *Éducation sportive, initiation et entraînement* (Educação esportiva, iniciação e treinamento) e, em 1943, *Précis de l'initiation sportive à l'usage de l'enseignement primaire e des organisations de jeunesses* (Princípios da iniciação esportiva ao emprego no ensino primário e nas organizações da juventude). Nesse último, propôs, para crianças e adolescentes entre 10 e 16 anos, a iniciação esportiva no atletismo, vôlei, lutas, basquete, handebol e rugby, em aulas estruturadas em aquecimento, educação técnica e volta à calma, mantendo traços do *Réglement* da escola de Joinville-le-pont.

O artigo *La doctrine d'Éducation Sportive*, escrito por Baquet em 1946 para a Revista Héraclès, foi a primeira publicação sobre a educação esportiva do INS, por demanda do Ministério da Educação Nacional, visando a promoção do esporte na sociedade. Para Cunha (2017), as determinações internas e externas contribuíram para elaboração da educação esportiva do próprio INS, bem como lugar de propagação das ideias de Baquet. A proposta do INS atendeu, ainda, os objetivos da Direção Geral da Juventude e Esportes, ligada ao MJE, em superar a baixa adesão esportiva dos alunos nas escolas francesas.

De acordo com Cunha (2017), as ideias de Baquet[96] foram ampliadas e influenciadas pela institucionalização e contribuição de outros autores, como Listello, na sistematização da EPSG. Listello, nascido em 1913 na Argélia, se muda e se insere na Marinha francesa em 1928 para garantir suas condições materiais de subsistência. Vinculado à Marinha até 1945, construiu

---

[95] A partir daqui nos referiremos à essa nomenclatura/sigla, EPSG, como a proposta original e EFDG a particularidade brasileira.

[96] Para a autora, embora não tenha se referido à escola nova, as ideias de Maurice Baquet se aproximavam aos princípios escolanovistas por defender a presença do jogo e dos esportes como atividades preparatórias para a vida em sociedade, cujas práticas se voltavam à mentalidade e aos interesses dos alunos.

em conjunto com a carreira militar, uma trajetória esportiva no futebol, na marcha esportiva e no *cross-country*, vindo a ser monitor chefe de educação física na escola naval, academia de Paris. Estagiou no Colégio Nacional de Monitores e Atletas, que embora tenha sido criado para formação de professores civis, manteve suas relações militares. Em 1945, já no INS, publicou duas apostilas para a Marinha Nacional francesa do Guia de treinamento físico de equipes, tomo primeiro e tomo segundo (*Guide d'entrainement physique des équipages, Tome Premier; Tome Second)*, visando organizar a prática dos exercícios e facilitar o trabalho do Comando. Embora direcionada ao público militar, essa obra chega ao Brasil pelo próprio Listello, cuja organização e modelo de ensino são fiéis à EPSG. (Cunha, 2017).

Além das atuações no INS, Listello assumiu na década de 1950 o ensino nos Estágios Nacionais da União Esportiva de Ensino do Primeiro Grau (USEP), órgão responsável pela iniciação e organização esportiva nas escolas. Daí surgiu o projeto, sob sua coordenação, da organização de Informação Pedagógica e de Documentação Técnica sobre a iniciação esportiva nas escolas de primeiro grau. Para Cunha (2017), as influências militares e os projetos e concepções desenvolvidas no INS delinearam a elaboração da EPSG e seus desdobramentos no Brasil.

Em comum, os autores defendiam a função educativa dos jogos e esportes onde, ao ser trabalhado por professores qualificados, proporcionaria a formação do ser humano integral, agindo sobre corpo, espírito e personalidade de crianças e adolescentes, equilibrados harmonicamente à sociedade. O esporte não é a razão final e conteúdo absoluto, mas meio de formação da educação física, ou seja, uma Educação Física através do esporte, possuidor de valores formativos físicos, técnicos, sociais e intelectuais.

> Os exercícios que nós preconizamos são o resultado da experiência e de uma longa observação do trabalho corporal em todas as suas formas (educação física, ginástica de manutenção, iniciação esportiva). Eles são uma síntese destas diferentes atividades e marcam uma evolução que nós constatamos, de fato, em muitos países.
> Em outras palavras, não é um novo método como alguns têm pensado, mas uma sábia utilização de velhos sistemas de educação física.
> Em função do poder atrativo que o esporte exerce sobre o espírito dos jovens e até mesmo dos adultos, nós o consideramos tanto como um **objetivo** quanto como um **meio**; é por isso que, como o Sr. Baquet escreveu, nós queremos ganhar as mentes de milhares de jovens (meninos e meninas) para a prática de atividades físicas. (Listello, 1948 *apud* Cunha, 2017, p. 130. **Grifos e tradução livre da autora**.)

Para Cunha (2017), Listello conciliou, propôs e legitimou diferentes formas de trabalho corporal da EF como partes de um todo. Compreender os jogos e os esportes como objetivo e meio foi necessário para incorporar as práticas no cotidiano em diferentes tempos e espaços sociais. Mais que um método, a EPSG se tornou base de convencimento para a mudança de costumes, onde a prática esportiva tornou-se parte de uma educação social, possibilitando o acesso a uma educação esportiva desde a infância nas escolas, convergindo a visão sociológica e pedagógica do esporte.

Na proposta da EPSG, os autores defendiam a presença de todas as atividades físicas desde que os jogos e os esportes fossem meios de promover situações problemas a serem superados de forma coletiva. O problema não era, portanto, os exercícios de base ou ginásticos/preparatórios, incorporados à aprendizagem esportiva, mas a forma em que os métodos anteriores limitavam a liberdade e participação dos alunos. O problema da EF seria a ausência de atividades para o autoconhecimento e para a formação para a vida em sociedade, comportando momentos de luta contra si (auto emulação) e a luta contra o outro (competição).

A preocupação central de Baquet e Listello foi a formação de professores e instrutores capazes de orientar o processo de ensino aprendizagem. Duas ações foram importantes: a difusão ampliada de sessões de ensino, não enquanto modelo fechado, como era no *Método Francês*, mas em sugestões de sequência pedagógica e repertório de atividades, em periódicos e a promoção de cursos e palestras em diferentes espaços.

> É necessário para isso [desenvolver a Educação Física pelo esporte], educadores competentes e entusiastas, é necessário formá-los e guiá-los. É para ajudá-los que nós trazemos o exemplo de sessão de ensino a seguir. Nós não devemos nos fechar em uma fórmula rígida, cada um deve agir com bom senso, em função do meio, das necessidades daqueles a quem nos direcionamos. (Baquet, 1946 *apud* Cunha, 2017, p. 133. Tradução livre da autora).

Os modelos de sessão de Educação Esportiva Generalizada eram descritivos e continham uma sequência pedagógica direcionada às técnicas específicas das modalidades esportivas, divididas em quatro partes: *Mise en train* (Aquecimento); *Assouplissement et Développment musculaire* (Flexibilidade e Desenvolvimento musculares); *Agilité e Cran* (Agilidade e Cran), e; a *Applications Sportives* (Aplicações Esportivas). Para Cunha (2017), os exercícios ginásticos não foram abandonados, mas reconfigurados para a aprendizagem do gesto esportivo e não mais enquanto gestos corretivos. A progressão dos exercícios nas sessões tinha o objetivo de aprender corretamente o gesto esportivo, onde a sua fragmentação seria a

forma mais eficiente, rápida e simplificada de aquisição de diferentes técnicas. Dessa forma, a iniciação esportiva conjugava as dimensões do domínio da técnica, da eficiência do gesto, do gosto pelo esforço e pelo trabalho coletivo.

No entanto, essa proposta de iniciação esportiva sofria críticas, principalmente as advindas de Hébert e demais defensores da ginástica natural, pois a especialização do movimento esportivo não respeitava a anatomia e fisiologia naturais humana, sendo nocivo à saúde. Baquet, em resposta às críticas, afirma que

> [...] quando se trata de jovens, a fase elementar da educação esportiva não é a técnica, mas a competição coletiva. [...] Nós pensamos que uma verdadeira iniciação esportiva (forma elementar da educação esportiva) deve se propor a realizar, simultaneamente ou sucessivamente, através da ação corporal: a iniciação à vida social e coletiva [...]; a iniciação ao esforço [...]; e a iniciação à técnica [...] (idem, Cunha, 2017, p. 139 tradução livre da autora)

A maneira de propor a iniciação esportiva para além do caráter físico e das questões técnicas, articuladas à vida coletiva e social - por meio do jogo e da competição e ao esforço - dosado em relação à idade e às possibilidades fisiológicas da criança e adolescente, é o que justificou o acréscimo do termo *Generalizada* à Educação Esportiva. Outro elemento importante é o ensino de diferentes modalidades, a partir de três grupos: esportes coletivos, esportes individuais e de combates (meninos) e de ritmo (meninas), que desenvolveriam qualidades físicas e técnicas, garantindo maior variedade de gestos e a possibilidade em futuramente escolher uma modalidade para se especializar.

> A educação esportiva deve ser realizada na sua forma inicial generalizada por duas razões:
> 1) É necessário iniciar pelas formas variadas de exercícios, porque ninguém sabe como será o crescimento e a evolução morfológica, fisiológica e mental de cada indivíduo[97];
>
> 2) Além disso, é necessário corrigir automaticamente pelos esportes de compensação e de equilíbrio as repercussões adversas que se pode ter eventualmente pela prática exclusiva de um só esporte. (idem, ibidem Tradução livre da autora).

Assim, o termo *Generalisée* foi agregado anos depois, variando A nomenclatura da proposta entre *Éducation Sportive* e *Éducation Sportive Generalisée*. Somente em 1949, em artigo sobre a Lingíada, publicado na *Cahier Technique et Pedagogique INS*, que o termo

[97] Não havia em Baquet a influência ou a apropriação dos princípios desenvolvimentistas que identificaram o desenvolvimento maturacional dos seres humanos.

Éducation Physique Sportive Generalisée (EPSG) apareceu pela primeira vez, se expandindo em publicações futuras, em destaque no artigo de Baquet (1951), *Principes d'Éducation Physique Sportive Generalisée*.

As diferenças entre os autores na produção da proposta foram compreendidas por Cunha (2017) ao personalizar em Baquet a formulação dos fundamentos conceituais da proposta, identificado com a educação esportiva e em Listello a materialização didática da EPSG, a ela se referindo diretamente. Outra diferença importante é a denominação que Listello (1955) dava aos procedimentos pedagógicos, por ele compreendido, em vez de modelos de sessão, como formas de trabalho (*forms de travail*), pois permitiria o enriquecimento do trabalho do professor por possibilitar a análise das vantagens e a adaptação dos exercícios de acordo com os objetivos.

Essa estruturação da EPSG está presente em três livros[98] coordenados por Listello em conjunto com os professores do INS: *Récréation et Éducation Physique Sportive*, de 1956; *Récréation et Éducation Physique Sportive: orientation sportive*, de 1959 e; Éducation Physique pour tous, em 1964. Neles, a estruturação da educação esportiva se dividia em duas grandes sessões de aprendizagem: *educação esportiva geral* ou *educacional*, principal forma de organização na escola, cujo foco era a aprendizagem geral de todos os esportes, onde cada lição possuía a sequência: Aquecimento; Flexibilidade e Força; Agilidade e Cran e, as Aplicações Esportivas. A "volta à calma" e as medidas de higiene corporais eram opcionais ao professor. A segunda grande sessão de aprendizagem, denominada *especialização esportiva*, era direcionada aos aspectos técnicos e táticos da modalidade de interesse do aluno. Ela poderia ocorrer em outros espaços, iniciando ou não na escola.

As duas grandes sessões são compostas pelas seguintes formas de trabalhos: *forma de jogo*, onde as ações e as competições são livres; *forma coletiva de trabalho*, visada à iniciação ou aperfeiçoamento esportivo; *forma de trabalho em pequenos grupos*, cooperação entre os integrantes; *forma individual de trabalho*, realização da atividade de forma autônoma. E o grupo de atividades selecionadas são: os jogos recreativos; corridas e saltos; lançamentos; agilidade; aparelhos; jogos de equipe com bola; luta e força; folclore; natação; grandes atividades ao ar livre. Por fim, a realização dos exercícios físicos seria trabalhada de acordo com as experiencias, necessidades e interesses dos alunos. Os princípios para a organização do

[98] Os exemplares originais das duas primeiras e uma versão em espanhol da primeira obra circularam no Brasil. Nenhuma traduzida em português (Cunha, 2017).

trabalho pedagógico presentes no livro *Éducation Physique pour tous* são: atividades generalizadas; necessidades particulares de cada um; prevenção do mal e; atividades recreativas no tempo livre, vistos como fontes de equilíbrio para o homem moderno. De acordo com Cunha (2017), foi sob esses códigos que a EPSG foi apresentada ao Brasil.

Uma última particularidade a ser destacada a respeito da elaboração da EPSG na França, é em como ela foi interpretada e compreendida, inicialmente, como doutrina. Baquet, no artigo de 1951, a classificou como um sistema de educação física que tem como base as formas de jogo. Já Listello, a descreve como uma forma de síntese de diferentes sistemas de EF ou concepções do INS sobre o ensino da EFDG. Segundo Cunha (2017), os termos expressam os debates e interesses em torno da proposta e da própria EF.

> **Doutrina** é a expressão de um conjunto de concepções educativas; é ela que fixa os objetivos fisiológicos e psíquicos da educação corporal; ela dá a característica a uma "escola" nacional. Exemplos: a escola anglo-saxônica, a escola francesa. Ela é necessariamente definida, estável e formal. O **Método** é uma articulação ordenada e lógica de acontecimentos coordenados e do mesmo tipo, respondendo a um princípio-diretor, a uma ideia-mestra, agrupados para atender objetivos determinados e classificados. Exemplos: método sueco, método natural. Ele é evolutivo, perfectível e preciso. O **Sistema** concerne à maneira de ensinar os melhores elementos de um método, adaptando racionalmente ao caso, ao indivíduo e ao meio. Exemplos: sistema analítico, sistema lúdico. Ele é eminentemente variável e manejável, pois é constituído por "receitas" pedagógicas e suas múltiplas apresentações. Dito de outra maneira, [...] uma doutrina se elabora, um método se aplica, um sistema se imagina. (Barnier, 1957, p.3 *apud* Cunha 2017, p. 145 Tradução livre da autora. **Grifos nossos**).

De acordo com Cunha (2017), a construção da EPSG no interior do INS pode ter sido uma tentativa não intencional de combinar os três termos, pretendendo sintetizar formação social e pedagógica. A diferença de termos também foi verificada na maneira em que a circulação e apropriação da proposta se deu no Brasil, seja como método ou como princípios, refletindo as alterações em relação à proposta original. Para a autora, a vinda de Listello provocou, em diálogo e trânsito em terras brasileiras com os sujeitos que se envolveram, em novas configurações para a EPSG, ao ser compreendida como método, sendo transformada em outro ambiente e cultura brasileira.

Esse longo percurso histórico da elaboração da ESPG na França, apoiado no brilhante estudo de Cunha (2017), nos foi importante por permitir a identificação das particularidades do original e as maneiras aos quais foi difundida e apropriada no Brasil, carregando traços institucionais da INS, responsável pela formação de atletas, treinadores e desenvolvimento de

técnicas esportivas e traços personalizados da figura de Auguste Listello, autor responsável pela elaboração e materialização dos aspectos metodológicos e didáticos da EPSG. Assim, os contornos aos quais a proposta foi se constituindo no Brasil em três décadas, imprime as influências de uma educação física centrada nos esportes a partir do próprio campo esportivo e não educacional, ainda que originalmente atingisse o campo escolar e surgisse da necessidade de renovação da EF brasileira.

2.2 O Método Desportivo Generalizado no Brasil

A EFDG foi identificada no Brasil como o novo modo de fazer EF na França, como o projeto mais recente e moderno, vista como estratégia e mudança da EF escolar brasileira. Cunha (2017) identificou que ela foi considerada, em artigos e trabalhos publicados após a sua apresentação no Brasil, como uma concepção hegemônica na França, encaminhada à todas as escolas francesas. Os *artigos Principes de l'Éducation Physique Sportive Generalisée*[99], de Maurice Baquet e *La séanse de l'Éducation Physique Sportive Generalisée suivant les conceptions de l'Institut National des Sports* foram as principais referências sobre a EFDG que circularam no Brasil. Foi, ainda, mobilizada de forma destacada, pela imprensa local de Santos, com maior detalhamento e visibilidade no jornal *A Tribuna*, em reportagens sobre as edições do Curso de Santos. Em outro jornal de São Paulo, *A Gazeta Esportiva*, em 1953, uma reportagem atribuiu à Listello a revolução da educação física mundial, em outras foi visto como "gênio da educação física", "ilustre educador francês" e "poeta de um método", atraindo a atenção para o que representava. Acrescenta-se que a origem francesa e o vínculo de Listello com uma instituição herdeira da Joinville-le-Pont potencializaram a visibilidade do novo método.

A EFDG teve a representatividade construída como o novo Método Francês. Exemplo disso é como ela foi apresentada dentro do tópico *O Método Francês (Reg. N°7) – Apreciação Geral. Novas diretrizes para a Educação Física na França* integrante do material didático do curso ministrado por Inezil P. Marinho em 1953, no 5º. Curso de Aperfeiçoamento sobre Educação Física, como se fosse a continuação ou evolução do Regulamento N.º 7.

A EFDG foi recebida no Brasil com a pretensão de compor o movimento renovador da área, necessária à modernização da EF nacional. Cunha (2017) relata fatos que favoreceram a

---

[99] Segundo Lourdes (2006), o texto foi distribuído em forma de apostila aos participantes do II Curso de Santos, cuja autoria foi creditada, equivocadamente, ao próprio Listello.

rápida adesão à EFDG, como a positiva receptividade de Listello no Curso de Santos, em 1952, no qual o público brasileiro teve o primeiro contato e conhecimento da proposta, sendo, inclusive, sugerida a Listello a continuidade da exposição em outras oportunidades[100]. A importância da EF esportiva na formação integral, alinhada ao pensamento escolanovista educacional do período, o papel educativo do esporte e os aspectos didático metodológicos para o seu ensino favoreceram o encontro da EFDG às expectativas da EF nacional.

Desse modo, intensificaram-se os investimentos financeiros em qualificação dos professores vindo por parte de órgãos do Estado de SP, como o DEF-SP[101], e da esfera federal, como o DEF-MEC, sob a direção de Alfredo Colombo, especificamente para a edição de 1957 do Curso de Santos e para o I Estágio Internacional de Educação Física[102], no Rio de Janeiro, evento que marcou a iniciativa política de formação nacional a partir da EFDG e sua reprodução em outros estados e instituições. Esse conjunto de fatores favoreceram a receptividade e adesão do método, ou seja, não foram frutos de vontades isoladas.

Cunha (2017, p.165) demostra que esses eventos tiveram como características

> A ênfase nos jogos e nas atividades lúdicas, a predominância de aulas práticas, a postura do professor e a organização das atividades, dos espaços e dos materiais necessários à aula são representativos de um modo de fazer Educação Física que passou a ser vinculado ao método e ao seu autor. Todas essas características, bem como seus arranjos e composições possíveis, desenharam a EFDG de maneira singular, definindo modos de compreender e de transmitir posteriormente o que fora assimilado.

A autora acrescenta, a partir das fotografias e dos relatos dos professores do curso, a ênfase na dimensão prática das aulas, que correspondeu às expectativas dos que buscaram um molde centrado no fazer prático.

> Aulas, aulas práticas. Era uma época em que a Educação Física era eminentemente prática. Quer dizer, tudo da Educação Física era prática. [...] Dentro deste contexto eminentemente prático, a Educação Física era muito limitada, quando veio a Desportiva Generalizada, deu a oportunidade de abrir um pouco o nosso campo, porque nós ficávamos muito presos ao regulamento

---

[100] Até então, Antônio Boaventura não conhecia a EFDG, tamanho convencimento o fez abandonar as solicitações realizadas anteriormente a Jaquet, diretor do INS.

[101] Cunha (2017) salienta que os integrantes do DEF-SP até a década de 1950 eram vinculados à Escola de Educação Física de São Paulo. Por serem referências, também se vinculavam à APEF-SP. Ao representar as três instituições, Antônio Boaventura da Silva assumiu o protagonismo na difusão do método no Brasil. Sobre sua trajetória, ver o estudo de Lourdes (2007).

[102] O método Natural Austríaco de Gehard Schimidt também ganhou destaque no evento.

> número sete, que era coisa de militar. (Depoimento de Élcio Paulinelli em entrevista concedida à Cunha, 2017).

Embora, conforme o depoimento acima, a EFDG apontasse uma diferenciação do *Método* Francês, evidenciou-se o caráter prático dos cursos, reforçados pela análise dos registros fotográficos realizados por Cunha (2017), onde se destacavam movimentos, posições corporais e não conceitos e princípios teóricos. Segundo a autora, a estruturação da aula (exercícios de aquecimento; exercícios de flexibilidade e desenvolvimento muscular; exercícios de agilidade e Cran e; aplicações esportivas) foi um dos elementos que ganhou maior visibilidade. A autor a conclui que a formação e a atuação dos professores ainda eram influenciadas pelo modelo de sessões dos métodos ginásticos, fato que pode ter determinado o maior acolhimento e adesão dessa estruturação de aula.

A chegada e a difusão da EFDG se deram, por um lado, nos cursos e palestras, pelo seu caráter renovador em relação à didatização do esporte e pelo modo particular do trabalho de Listello em instrumentalizar tal proposta e, por outro pela veiculação na imprensa periódica. Desse modo, com os professores, a apropriação se deu apenas no aspecto procedimental da proposta, no formato e organização das aulas, esvaziando a proposta original do INS que estabelecia uma educação esportiva de longo prazo. Quanto à produção em periódicos[103], serviu para legitimar "teoricamente" os princípios alinhados ao debate escolanovista do período, articulando a valorização educativa dos jogos e esportes para a formação integral centrada no aluno.

A partir desse movimento, a EFDG, na década de 1960, começa a compor os currículos dos cursos, induzindo a publicação de obras[104] para a formação de professores nas escolas de Educação Física. As obras buscaram apresentar as atribuições do professor, os objetivos, métodos e técnicas de ensino e a organização do conteúdo, como elementos modernizadores da Educação Física.

---

[103] Paulatinamente, a partir da década de 1960, a imprensa periódica de ensino e de técnicas passou a figurar como periódicos científicos, desdobramento da necessidade de difusão e orientação da área a partir de pesquisas realizadas academicamente no contexto universitário, na graduação e na pós-graduação e pelas associações científicas e profissionais da área. (Ferreira Neto, 2005).

[104] Manual de Educação Física, Jogos e Recreação (2ª edição) Mauro Soares Teixeira e Júlio Mazzei - 1963; Educação Física Desportiva Generalizada DEF/MEC (curso por correspondência) -1966; Coleção CER – Segundo Volume Mauro Soares Teixeira e Júlio Mazzei -1967; Introdução à Didática de Educação Física Alfredo Gomes de Faria Júnior -1969 (Cunha, 2017, p. 187)

Entre as obras sobre a EFDG identificadas por Cunha (2017), destacamos a que se identifica como a "versão brasileira" da EPSG, ampliada e fundamentada no esporte e mais próxima ao projeto de EF que se constituiria posteriormente na década de 1970. Trata-se da *Coleção CER – Segundo Volume* de Mauro Soares Teixeira e Júlio Mazzei - 1967. Nela o destaque à EFDG é voltado à estruturação de aula em que se constituiria como referência para o planejamento em longo prazo, o Programa por Temporada, adaptado às necessidades brasileiras e inserindo a iniciação esportiva como base da EF nas escolas secundárias.

O programa se baseava nos princípios metodológicos de Listello e levava em consideração as condições materiais e objetivas, indicando a opção por grandes modalidades esportivas, cada uma trabalhada por semestre. Continha três fases: a iniciação, o aperfeiçoamento e o coroamento. Dois pontos importantes estão presentes na obra: a massificação da prática de diferentes modalidades esportivas para possibilitar a aquisição de habilidades para a prática recreativa e, como opção, a prática competitiva e; despertar o gosto pela prática do esporte fora do espaço escolar. O esporte é meio e fim de aquisição de comportamentos que influenciariam as condutas ao longo da vida.

Para Cunha (2017), as particularidades da "versão brasileira" da EFDG, na obra de Mazzei e Teixeira (1967), se referem ao acréscimo do "coroamento" na fase do programa, da "volta à calma" como momento final da aula ou sessão e uma "mera normatização da sequência estruturante de uma aula, ou de uma lição, em um plano mais específico" (p. 195). A redefinição de significados se deu pelas maneiras ao qual a EFDF foi recebida e ensinada, implicando nos programas das disciplinas dos cursos de EF.

A ideia de coroamento não é inédita e já tinha sido proposta nos textos de Fernando de Azevedo em 1920, no clássico *Da Educação Física: o que ela é, o que vem sendo e o que deveria ser.* Na organização dos programas escolares, a educação esportiva seria a etapa final como "recompensa" aos adolescentes que se esforçaram no processo de desenvolvimento muscular e maior resistência orgânica, proporcionados pela ginástica educativa, a base do processo de formação. Aqui, na obra de Mazzei e Teixeira (1967), o coroamento, além de não constar na versão original do INS, se referia à fase em que os jovens participam de forma espontânea das competições.

O elemento "volta à calma" estava presente nos livros publicados pelo INS com a coordenação e colaboração de Listello, como componente opcional à lição da EPSG. Segundo Vaz e Pereira (s.d), Mazzei e Teixeira realizaram um intercâmbio com Listello na França após

contato com ele em 1953, período em que as obras do INS*, Récréation et Éducation Physique Sportive,* de 1956, e *Récréation et Éducation Physique Sportive: orientation sportive*, de 1959, já haviam sido publicadas ou em processo de elaboração. A permanência em terras francesas e o contato que os autores tiveram diretamente com a EPSG pode ter influenciado no acréscimo da "volta à calma" à sua proposta, ainda como elemento opcional, já que os escritos não haviam ainda sido disponibilizados no Brasil. Cunha (2007) interpreta que as demais apropriações e inserções do elemento "volta a calma", tanto como item obrigatório ou como opcional, pelos professores brasileiros, denota resquícios do formato de aula dos métodos ginásticos, sobretudo do *Método Francês*, tendo em vista que para alguns a EFDG era a continuação/evolução do Regulamento Nº. 7.

Nas escolas superiores de EF a EFDG compôs o conteúdo das disciplinas dedicadas à metodologia e ensino da EF. De acordo com Cunha (2017), as formas ao qual foi apropriada pelos professores das disciplinas revelaram a pluralidade de sentidos, como método, como parte de um conjunto de práticas ou como um modo de conceber a EF. A autora percebeu que grande parte dos planos de ensino em diferentes escolas de EF, o ensino da EFDG se estruturava nas quatro partes da aula/sessão do método. A autora acredita que essa forma de apropriação pode guardar relações com as maneiras aos quais o método foi divulgado pelos cursos de aperfeiçoamento. Desse modo, podemos afirmar que, a partir das maneiras em que foi difundida e recebida nos cursos de aperfeiçoamento, em como se estruturou nas disciplinas dos cursos superiores e veiculada nos livros, a EFDG foi apropriada amplamente enquanto método de ensino ou de aula, ou seja, como *Método Desportivo Generalizado*.

No primeiro momento não foi o esporte que garantiu a atratividade da EFDG, mas o caráter renovador do método e pelos princípios da educação integral, da liberdade docente, da centralidade da criança, da presença de jogos e o foco na motivação e prazer por aprender. Entretanto, para Cunha (2017), o esporte foi fundamental para a manutenção e legitimação da EFDG e de Listello nas décadas de 1960 e 1970.

Como vimos, a década de 1960 foi o período em que a EFDG começou a ser incorporada nos currículos e disciplinas de algumas escolas superiores do Brasil e algumas obras foram publicadas voltadas ao público docente, no intuito de potencializar o processo de renovação metodológica da EF, via instrumentalização dos professores diretamente em sua formação inicial superior. No entanto, esse momento coincide, na história das ideias pedagógicas, com à crise da pedagogia nova (Saviani, 2011).

Uma das razões para o arrefecimento do clima de euforia do movimento pedagógico renovador foi o ambiente da Guerra Fria, onde a vitória na corrida espacial conquistada pela União Soviética acarretou dúvidas à escola nova. Esse fato estaria associado a uma formação científica mais sólida que a estadunidense, cuja atenção recaía nos interesses da criança e menos na ciência. Outros fatores contribuíram para o enfraquecimento do escolanovismo, como o avanço dos meios de comunicação de massa, como a TV, botando em dúvida a centralidade da escola, cuja reforma não mais compensaria.

Segundo Saviani (2011), o Brasil, na década de 1960, presenciou o auge e o declínio da escola nova. Entre os fatores, temos: o fracasso dos renovadores por não perceberem que a difusão de seus projetos se deu pelo modismo educacional do período; a curta duração do movimento de instalação de escolas experimentais, como os colégios de aplicação e os ginásios vocacionais, alguns extintos em meados de 1970; a diminuição e o encerramento das atividades do CBPE e dos seus derivados regionais e; a radicalização da pedagogia católica por influência do Concílio Vaticano II e o advento da teologia da libertação, pautada na ideologia revolucionaria com inspiração no Cristianismo, se dedicando à educação popular em especialmente na alfabetização de adultos. Em conjunto, os desdobramentos foram: pela esquerda, os movimentos de educação popular e pedagogia da libertação; pelo centro, as pedagogias não diretivas, como as de Karl Rogers e Neil e; pela direita, a pedagogia tecnicista.

No movimento de reordenamento das ideias pedagógicas houve o empenho da classe empresarial[105] ao criar, em 1961, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), através de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo, em articulação com o empresariado multinacional e a Escola Superior de Guerra (ESG). As ações em várias instâncias e meios de comunicação de massa tinha caráter ideológico social e político-militar de desmobilizar os movimentos sociais. De acordo com Saviani (2011), o simpósio sobre a reforma da educação e o fórum “a educação que nos convém” foram as atividades mais importantes relacionadas à educação.

O simpósio sobre a reforma da educação realizado em 1964 visou debater a política educacional que proporcionasse o rápido desenvolvimento econômico do país. O “documento básico” elaborado tratava da economia da educação, onde os investimentos na escola

[105] No âmbito político, criaram, em 1959, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), responsável por combater o comunismo e o populismo de JK, interferindo nas eleições de 1960, tendo papel decisivo na vitória de Jânio Quadros. (Saviani, 2011).

impulsionariam a produtividade e a renda. Indicava a profissionalização do ensino médio, voltado para a formação e qualificação de mão de obra e a articulação da formação superior técnica com empresas, visando a preparação de trabalhadores especializados e dos quadros dirigentes (Saviani, 2011).

O fórum “a educação que nos convém” é onde se delinearia os contornos das ideias pedagógicas tecnicistas que viriam a prevalecer. A iniciativa por organizar o fórum, partiu da necessidade em responder a crise educacional provocada pelos movimentos estudantis universitários de 1968. Entre a programação do evento, a conferência síntese “Fundamentos para uma política educacional brasileira”, proferida pelo ministro Luiz Gonzaga do Nascimento Silva (IPES/GB[106]), enfatizou elementos da teoria do capital humano; a educação como meio de formação de recursos humanos para o desenvolvimento da economia; a função do primeiro grau de ensino como local de identificação de aptidões e iniciação ao trabalho; o ensino médio voltado para a formação profissional técnica; diversificação do ensino superior em cursos de curta duração; a introdução de novas tecnologias comunicacionais como mediadoras do trabalho pedagógico; a valorização do planejamento com meio de racionalizar investimentos e potencializar a produtividade e; a criação de um ampliado programa de alfabetização em comunidades locais. Essas ideias educacionais seriam incorporadas nas reformas educacionais e leis subsequentes, dando início ao período de predominância da concepção produtivista de educação (Saviani, 2011)

Tivemos, por fim, entre os episódios educacionais ocorridos na década de 1960, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Para Anísio Teixeira, o resultado significou "meia vitória, mas vitória" (Teixeira, 1962), pois, de um lado, o caráter descentralizador, ao delegar aos Estados a autonomia e a diversificação do ensino, correspondeu aos ideais liberais e as bandeiras dos renovadores, além de equiparar as modalidades do ensino médio, secundário e profissional, conferindo a ambos a possibilidade de acesso ao ensino superior. A meia derrota ficou por conta das concessões realizadas a iniciativa privada. Cabe ainda salientar que no art.

[106] Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais da Guanabara

nº. 22 a prática da educação física se tornou obrigatória[107] para os estudantes nos cursos primários e médio até a idade de 18 anos (Brasil, 1961).

A transição dos anos 1960 a 1970, em temos políticos e econômicos, presenciou a instauração do regime militar e a adoção da política de desnacionalização da economia, reajustando o país ao capitalismo interdependente, encerrando a crise e contradição entre a política nacionalista com o internacionalismo militarista. A chamada "Doutrina da Interdependência" foi gestada internamente na Escola Superior de Guerra (ESG), visando difundir um modelo econômico desnacionalizante, implementada à imagem do *National War College* por meio da missão militar, cujo membro mais influente da ESG era o general Golbery (Saviani, 2011).

O contexto de Guerra Fria realocou as posições de cada país na acirrada corrida científica e armamentista, objetivando o preparo bélico. Golbery elaborou textos[108] que deram contornos à Doutrina de Segurança Nacional ou Doutrina da Interdependência[109]. Geopoliticamente, tratou-se de uma política de segurança nacional[110] para uma guerra total, ou seja, além da esfera militar, incidindo em diversas áreas, como a economia, a política, a psicologia, a ciência etc. Transformando-se em uma guerra global, indivisível e fria, sem limites claros da sua dimensão, extensão e duração. Neste propósito, Golbery divide os objetivos da doutrina em nacionais permanentes ONP, onde há uma análise de conjuntura; e nacionais atuais

---

[107] A reforma Francisco Campos de 1931 previa a obrigatoriedade de "exercícios de educação física" a todas as classes do ensino secundário e a constituição de 1937 previa a obrigatoriedade da educação física em todas as escolas primárias, normais e secundárias.

[108] "Em síntese, a Doutrina da Segurança Nacional, tal corno formulada por Golbery do Couto e Silva, assentava-se nas seguintes premissas: 1. O mundo está em guerra (guerra fria, mas com probabilidade de se transformar em quente a qualquer momento). 2. Essa guerra trava-se entre dois blocos: o bloco ocidental, democrático e cristão, e o bloco oriental, comunista e ateu. 3. O líder do bloco ocidental são os Estados Unidos. O líder do bloco oriental é a União Soviética. 4. Corno se trata de urna geopolítica, os países situados na área ocidental integram o bloco liderado pelos Estados Unidos; aqueles situados no bloco oriental situam-se sob a liderança da União Soviética. 5. Um corolário dessas premissas é que não há possibilidade de terceira posição: ou se está de um lado, ou de outro. Com efeito, se um país que se situa numa das duas áreas geográficas assume posição de neutralidade, ele estará enfraquecendo o seu bloco e, consequentemente, fortalecendo o bloco antagonista. 6. Quanto mais forte o líder, mais forte o bloco como um todo." (Saviani, 2011, p. 359)

[109] Os principais textos que dão forma à Doutrina da Segurança Nacional estão no livro *Geopolítica do Brasil*, publicado em 1966. A obra estruturou-se em três partes: l - Aspectos geopolíticos do Brasil; 11 - Geopolítica e geoestratégia; 111 - O Brasil e a defesa do Ocidente. Essas três partes são precedidas de uma introdução denominada "O problema vital da segurança nacional" e sucedidas por dois anexos: 1. Formulação de um conceito estratégico nacional (ensaio metodológico). II. Esboço de um plano de pesquisa geopolítica (Saviani, 2011, p. 355)

[110] Agora os princípios de "Ordem e Progresso" se caracteriza, como "Segurança e Desenvolvimento", cujos problemas nacionais se resumem a livrar o país do subdesenvolvimento e fortalecer a nação como peça-chave para a defesa da América Latina (Castellani Filho,1988)

(ONA), que orientarão as diretrizes de formulação e execução do planejamento político de segurança.

Entre os posicionamentos favoráveis ao alinhamento do Brasil ao lado "norte americano", o General Juracy Magalhães[111] afirmava, de um lado, que o que se tinha naquele momento era a interdependência e não mais a independência, gerando reações positivas, como a internacionalização das relações de interdependência entre os países e; por outro, pronunciava que o que era bom para os Estados Unidos era consequentemente bom para o Brasil, cujas reações foram negativas, por ser subserviente e entreguista. Para Saviani (2011), as duas frases induziam a conclusão de que quanto mais forte for o líder ocidental (EUA), melhor para os demais países do bloco, levando Golbery a analisar a interdependência das relações do Brasil com o ocidente.

A doutrina da interdependência foi a ideologia que justificou a adoção do modelo de mercado associado dependente, dando fim à contradição entre modelo político nacionalista desenvolvimentista e a internacionalização da economia. A coexistência entre nacionalismo político e economia internacional não se sustentava mais após o esgotamento do modelo de substituição de importações. Os objetivos já haviam sido alcançados pela rápida instalação e baixo custo das indústrias de bens de consumo não duráveis e aos grandes investimentos realizados por empresas estrangeiras em indústrias de bens de consumo duráveis.

Em consequência, os conflitos de interesse de classe entre os empresários nacionais e internacionais, a classe média e os operários se acirraram à medida em que o processo de industrialização ia se consolidando. Esse movimento representou por um tempo, mesmo com posicionamentos divergentes, os interesses "nacionais"[112] e a sua alteração revelou novamente o verdadeiro interesse hegemônico, o atendimento aos interesses burgueses, agora alinhados aos interesses internacionais. A ilusória vitória de Jânio Quadros, candidato da UDN, significou, contraditoriamente, a manutenção da orientação nacionalista, permanecendo o desajuste entre a ideologia política e o modelo econômico. Após frustrar os objetivos udenistas, acabou, por isolamento, se renunciando, passando a presidência ao então vice, Jango.

---

[111] Trabalhou na embaixada do Brasil nos Estados Unidos, durante o Governo Castelo Branco; ministro da Justiça e ministro das Relações Exteriores (Saviani, 2011)

[112] Para a burguesia nacional e as classes médias, a industrialização em si significou uma etapa de consolidação de poder, enquanto para as forças de esquerda, a nacionalização vislumbraria novas conquistas, como o controle dos lucro, *royalties*, dividendos e as reformas de base (educacional, financeira, agrária, tributária, entre outras).

Visto como a personalização da contradição, por ter origem de classe dominante, mas com projeção política operária e nacionalista, Jango por um tempo conseguiu equilibrar a correlação de interesses até pender para as massas. O golpe militar de 1964 teve o objetivo de encerrar a contradição e impor a ideologia política ao modelo econômico, ou seja, substituindo o nacionalismo desenvolvimentista pela doutrina da interdependência, mantendo a ordem socioeconômica, não se constituindo de fato uma revolução enquanto ruptura. Para Saviani (2011), a manutenção da ordem desdobrou na continuidade das políticas educacionais, cujas alterações foram de ordem organizacional, de ajuste ao modelo econômico associado dependente em articulação com a doutrina da interdependência. Eis a emergência da concepção produtivista[113] de educação.

A conjuntura socioeconômica favoreceu a disseminação e materialização das ideias pedagógicas economicistas, já presentes nos eventos do IPES, cuja influência da teoria do capital humano de Theodore Schultz passou a circular entre os ideólogos da economia, das finanças e do planejamento educacional. Os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram incorporados nas reformas e legislações educacionais[114], cujo marco inicial foi a reforma universitária, Lei 5.540/1968, prosseguindo na regulamentação da Pós-Graduação pelo Parecer CFE nº. 977/96 e na Lei nº. 5.692/1971, estendendo, legalmente, a concepção produtivista via pedagogia tecnicista a todas as etapas de ensino.

O reduzido número de matrículas dos sujeitos em idade escolar, os altos índices de evasão e repetência, refletidos como indicadores da baixa produtividade da educação brasileira, somados às novas exigências de elevação da qualificação, demandaram novos contornos organizacionais ao mundo do trabalho, bem como ao sistema educacional como um todo. De

---

[113] De acordo com Saviani (2001), houve a difusão de ideias relacionadas à racionalização do trabalho (taylorismo e fordismo), ao controle do comportamento humano, enquanto um organismo que reage ao meio ambiente natural (behaviorismo), configurando uma orientação pedagógica que estava sintetizada na pedagogia tecnicista.

[114] Valnir Chagas foi o principal ideólogo educacional do regime militar. Seu envolvimento começou com os pareceres sobre a reestruturação das universidades brasileiras no Conselho Federal de Educação (CFE), integrando posteriormente o Grupo de Trabalho (GT) responsável pela reforma universitária. Também viria a ser o personagem principal na nova LDB que instituiu o ensino de primeiro e segundo graus, enquanto relator do projeto. Discípulo de Anísio Teixeira – como se considerava – publicou os livros *Didática especial de línguas modernas Formação do magistério: novo sistema Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus - antes, agora e depois?*. Apesar das menções, simpatias e pontos em comum com Teixeira, suas ideias se distanciam por se articular ao um regime autoritário e expressar em suas obras a adesão ao enfoque sistêmico e aos princípios administrativos, se situando, portanto, na pedagogia tecnicista (Saviani, 2011).

acordo com Saviani (2011), os contornos da pedagogia tecnicista[115] começaram com os eventos do IPES, se constituíram em políticas educacionais influenciadas pelos acordos MEC/USAID[116], em vistas de torná-la mais objetiva e operacional, minimizando as interferências subjetivas. Ao transpor para a escola os princípios da organização fabril, reproduzindo mecanicamente a "pedagogia da fábrica" (Kuenzer, 1985), ignorou as complexas mediações entre a escola e o processo produtivo e as especificidades de cada atividade educativa e profissional.

Com o objetivo de acelerar o progresso e o desenvolvimento nacional com segurança, a inspiração liberal da Lei n. 4.024/61 foi substituída pela inspiração tecnocrática das leis nº. 5.540/68 e 5.692/71, adequando o sistema educacional ao modelo econômico forjado nos acordos MEC/USAID. Nesse contexto, "a Educação Física continuou a representar seus papéis, não vindo a sofrer, a 'personagem' por ela vivida, modificações substanciais em seus traços de personalidade, que viessem a alterar a característica de sua participação na 'peça' em cena" (Castellani Filho, 1988, p. 83).

A ênfase tecnicista reforçou o papel instrumental da Educação Física na preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho. Exemplo disso é a forma em que ela foi caracterizada no art. 1º. do Decreto nº 6.450/71 como "[...] ATIVIDADE[117] que por seus meios,

---

[115] Saviani (2011) evidencia o movimento editorial, tanto na publicação de livros quanto de artigos relacionados à teoria econômica da educação ou que tratam a educação enquanto investimento, em diversas áreas, tais como as obras: *O valor econômico da educação* e *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*, de Theodor Schultz; a coletânea *Desenvolvimento, trabalho e educação*, composta por textos publicados e financiados de organismos como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), CEPAL, Direção de Assuntos Sociais da Organização das Nações Unidas (ONU) e com a participação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO); *Princípios de administração científica*, de Frederick Taylor; *Ciência e comportamento humano* e *Tecnologia do ensino*, de Burrhus Frederic Skinner e; os dois volumes da *Taxionomia dos objetivos educacionais*, organizados por Benjamin S. Bloom. A taxionomia dos objetivos educacionais se refere à forma em que são enunciados de forma operacional, traduzindo comportamentos em verbos que indicam ações observáveis, mensuradas.

[116] Os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), teve como justificativa o êxito do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE) que se estendeu de 1956 a 1964. O Programa se constitui na concessão de bolsas a professores brasileiros que realizaram cursos em universidades dos Estados Unidos e na realização de cursos por técnicos estadunidenses em todas as unidades da federação brasileira. Para Saviani (2011), a perspectiva pedagógica que orientou o programa se define como tecnicista por centralizar nos métodos e técnicas de ensino, projeção de filmes didáticos produzidos nos Estados Unidos e nos recursos que os professores deveriam aprender a utilizar e a produzir.

[117] [...] A Resolução n. 8/71 do CFE traduz, no caput do artigo 4-, a forma como as matérias deveriam ser escalonadas nos currículos plenos de lº. e 2º. graus, tratando, em seus parágrafos lº., 2º. e 3º., de definir os termos "Atividades", "Áreas de Estudo" e "Disciplinas". (Castellani Filho, 1988, p. 84)

processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional" (Castellani Filho, 1988, p. 83-84, grifo do autor).

Para Castellani Filho (1988), o termo atividade teve a conotação de "um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica", caracterizando-se dessa forma, no "'fazer pelo fazer'" (p. 84). O autor critica, ainda, a justificativa de sua presença no currículo escolar "não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte integral da formação dos mesmos, sem a qual esta não se daria" enquanto "mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente" (p. 84).

Em relação ao esporte, é a partir desse momento que o processo de *esportivização* da Educação Física se consolida, transformando-a, ao mesmo tempo, em conteúdo e forma do esporte, se constituindo, portanto, no braço prolongado da instituição esportiva. Os códigos esportivos resumidos em: rendimento, competição, comparação, recordes, regulamentação, sucesso, vitória e racionalização de meios e técnicas foram transportados para Educação Física, não sendo filtrados pelo código próprio da EF escolar, tornando-a sinônimo do esporte, denotando a continuidade da sua falta de autonomia. Segundo Bracht (1992), a pedagogia da Educação Física incorporou, sem mudar seus princípios, essa "nova" técnica corporal, agregando a si novos sentidos e significados, como a preparação de novas gerações para representar o país em competições esportivas. O núcleo central foi a intervenção no corpo voltado para a operacionalização e maximização do desempenho esportivo/produtivo sustentado pelas Ciências do Esporte, cujo objetivo foi sistematizar e potencializar a aptidão e o rendimento físico e esportivo, bem alinhado à concepção produtivista e tecnicista educacional.

Em termos didático-metodológicos, a ênfase nos métodos e técnicas de ensino se intensificou assumindo a bandeira da eficiência instrumental, burocratizando o processo educativo, tornando-o objetivo, operacional e eficiente. A diferença para o escolanovismo é que nele os meios estão dispostos à escola, professores e alunos, assegurando a eles a autonomia de escolha daqueles que mais se adequem aos seus objetivos, enquanto na pedagogia tecnicista[118]

[118] Para Saviani (2011), a base teórica se expressa na "psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é

é o processo que define e impõe o que as escolas, professores e alunos devem fazer. Ou seja, antes, conforme identificou Faria Júnior (1969), o melhor método para a EF, constantemente buscado pelo professor, era aquele que objetivava o desenvolvimento integral e não o físico. Sob o tecnicismo, os princípios do rendimento, eficiência, neutralidade científica delinearam novas configurações para o *Método Desportivo Generalizado*.

É bem provável que esse cenário desenhado na década de 1970 tenha contribuído para solidificar uma das representações dadas à EFDG como o método propulsor da esportivização da EF. Agenciado pelo governo autoritário, o novo modelo de EF balizado pelo treinamento esportivo permitiu a continuidade da preocupação com a melhoria e expansão da formação de professores de EF no Brasil. Lançado em 1971, o *Diagnóstico de Educação Física e Desportos*[119] (Costa, 1971), sob a coordenação de Lamartine Pereira da Costa, expressou o conjunto de ações do MEC, na passagem dos anos 1960 e 1970, que objetivava a difusão da prática esportiva no Brasil, bem como problematizar e fundamentar políticas esportivas e de formação de professores.

O primeiro impacto foi o crescimento do número de Instituições de Ensino Superior (IES) e de cursos de Educação Física. Embora uma das justificativas dadas no Diagnóstico por esse crescimento tenha sido a demanda imposta pela obrigatoriedade da EF em todos os níveis de ensino (Decreto Lei 705/69), Cunha (2017) salienta que anteriormente, no âmbito legal, foi a LDB de 1961, através do Conselho Federal de Educação (CFE), que deu visibilidade à EF, tornando-a obrigatória, voltada para o desenvolvimento do indivíduo e a aquisição da disciplina via competições esportivas. Outro elemento determinante identificado pela autora foi a Reforma Universitária de 1969, relacionando o ensino superior e o desenvolvimento nacional, destacando, entre as alterações, a importância da EF e a sua qualificação profissional. A autora

---

aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer." (p. 383) [...] "se a pedagogia tradicional se inspira diretamente na concepção humanista tradicional de filosofia da educação; e se a pedagogia nova se inspira na concepção humanista moderna de filosofia da educação, ainda que, nesse caso, isso se dê pela mediação das ciências, em especial a biologia, a psicologia c a sociologia, a relação entre a tendência tecnicista e a concepção analítica não é do mesmo tipo. [...] A afinidade entre elas situa-se não no plano das consequências, mas no plano dos pressupostos [...] da objetividade, racional idade e neutralidade colocados como condição de cientificidade" (p. 384)

[119] Em 1969, houve a constituição de um grupo de trabalho responsável por estudar e elaborar medidas para a Expansão da EF e do Desporto no Brasil -- Portaria Ministerial n. 94-A, de 28/2/69 – resultando na produção do *Diagnóstico.* A obra foi uma elaboração conjunta entre a DEF-MEC e o Centro Nacional de Recursos Humanos/Instituto de Pesquisas Econômicas e Avançadas (CNRH-IPEA) do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Ai reunir dados que expressaram a realidade contextual e as condições de desenvolvimento da EF brasileira, orientou políticas para a EF nos anos de 1970, tais como o Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED) e a Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo (CNED).

prossegue identificando, enquanto determinação cultural, a necessidade de renovação da EF e de seus métodos, a partir do reconhecimento do seu valor social no contexto educacional e esportivo do país, dando novos rumos e sentidos para uma sociedade moderna e industrializada, cujas ações foram orientadas pela neutralidade científica.

Nesse novo cenário, o processo de circulação e apropriação do Método Desportivo Generalizado teve novos desdobramentos. De acordo com Cunha (2017), a década de 1970 foi a que contou com o maior número de presenças[120] de Listello, por iniciativa do próprio autor, em solo brasileiro, num contexto e em condições diferentes aos encontrados quando veio da primeira na década de 1950. Primeiramente, Listello não estava mais vinculado ao INS, de onde saiu em 1958, mas em uma escola secundária francesa na cidade de Seyne Sur mer, nela permanecendo até a sua aposentadoria, em 1973. De acordo com Cunha (2017), foi nessa escola que Listello buscou fornecer soluções práticas aos problemas que se encontravam na realidade escolar, tanto de ordem material ou de ordem pessoal, entraves ao ensino da educação física. Nessa instituição buscou provar que os princípios da educação esportiva formulada pelo INS poderiam ali serem materializados. A escola serviu-lhe como campo de experimentação de uma forma de organização de ensino, dando continuidade ou evoluindo o sistema apresentado no livro Educação Física Recreativa e Esportiva, como afirmou na revista *Éducation Physique et Sports*, de 1964.

Nessa nova concepção, Listello elencou quatro pontos: Educação Física para todos; Educação Física orientada, Prevenção do mal e Aproveitamento das horas livres. Eles se relacionam aos aspectos físicos e morais que devem ser considerados no planejamento de ensino como ponto de partida para a organização do trabalho anual, tanto para os momentos de aula, quanto para as atividades que prolongadas no Clube de Lazer ou Clube de Recreação. O objetivo dessa forma de organização do trabalho "[...] é guiar a criança e o adolescente, a fim de que, uma vez adultos, possam viver dentro das condições e com meios que bem correspondam às necessidades morais, sociais, físicas e cívicas de sua época" (Listello, 1973, p 24).

---

[120] Ministrou em 1971, na cidade de Curitiba, o II Curso Internacional de Atualização e Aperfeiçoamento em Educação Física e Recreação, em promoção do Departamento de Educação Física e Desportos do estado do Paraná (DEFD/PR) e o curso de Conteúdos do Programa de Educação Física e Desportiva e de Recreação, na Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo (EEFE -USP).

A extensão ou prolongamento das práticas esportivas para além dos tempos e espaços escolares não era a novidade em relação à proposta do INS. A inovação reside no fato dela ser, finalmente, experimentada, testada e aprovada por Listello ao longo de cinco anos nessa escola francesa, comprovando a materialidade do que se propôs fazer. Assim, nos cursos ministrados no Brasil durante a década de 1970, Listello nomeou a sua proposta como *Concepção* do ensino da Educação Física, Esportes e Recreação, em vez de EFDG. Essa mudança não significou ruptura com os princípios da proposta do INS, mas numa forma comprovada e exitosa de sua materialização. Para Cunha (2017), esse avanço pode ter sido um dos motivos que permitiram a ampliação da circulação da EFDG na década de 1970, especialmente por enfatizar a prática esportiva no tempo no tempo livre ou de lazer.

Para Cunha (2017), a inovação no ensino do esporte englobou questões que eram importantes durante a ditadura, pois, além de centralizar o esporte como elemento educacional, possibilitou uma proposta de intervenção esportiva no tempo livre, como atividade de lazer. Se, enquanto política educacional e esportiva, buscavam a massificação do esporte em tempos e espaços escolares e não escolares, a proposta de Listello se apresentou como uma possibilidade concreta de adesão populacional ao esporte. A autora não conseguiu afirmar se a proposta[121] foi aderida pelos militares e se conquistou ou não hegemonia na EF brasileira, concorrendo nesse momento com as concepções conterrâneas francesas, como a Psicomotricidade de Le Boulch e as influenciadas pelas Ciências do Esporte alemã e estadunidense, cujas bases conferiam cientificidade para a EF brasileira. Entretanto, a experiência concreta e comprovada da proposta de Listello foi o que conferiu sua relevância e permanência enquanto orientações do período e não a sua cientificidade.

A estreita relação profissional e de amizade de Listello com o Prof. Boaventura, além de potencializar a circulação de sua proposta, permitiu ampliar os canais de influência e de debate, já que, naquele momento, Boaventura estabeleceu contatos com a Federação Internacional de Educação Física (FIEP), se fazendo o representante regional da entidade, ao mediar, no Departamento de Educação Física e Desportos (DED)[122], o financiamento,

---

[121] Coexistiam ainda os métodos de ensino específicos para o ensino dos esportes, como o analítico-sintético e o global-funcional. Trataremos deles mais especificamente no Cap. V.

[122] O Decreto-Lei n.º 66.967/70 substituiu a Divisão de Educação (DEF) pelo Departamento de Educação Física e Desportos (DED) como órgão subordinado ao Ministério da Educação, cujas ações se resumem em assistência técnica e cooperação financeira com as esferas federal, estadual e municipal, além das instituições privadas e; a articulação com diferentes órgãos da administração educacional e cultural.

publicações e participações relacionadas à proposta de Listello e não mais vinculado à APEF-SP ou DEF SP. Outro personagem importante como representante regional da FIEP no Brasil foi Jacintho Targa.

Nos anos de 1970 a FIEP conquistaria visibilidade e representatividade para EF mundial, possibilitando a ampliação e projeção das relações internacionais da EF brasileira. O marco mais significativo foi o lançamento do Manifesto Mundial da Educação Física em 1970 que objetivava contribuir, mundialmente, para uma educação pelas atividades físicas, com destaque para o esporte. Serviu, por exemplo, como orientação para o Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED), orientando, por base na fundamentação científica, a população acerca dos benefícios das práticas esportivas e recreativas, com duas possibilidades de escolha, o esporte de competição e o esporte de recreação e lazer. No Manifesto continha ainda a defesa do financiamento para o esporte de recreação e lazer.

A FIEP se constitui como o lócus da defesa científica da área. Os exemplares do Boletim da FIEP fizeram circular opiniões sobre a EF em diversos países e reforçando a necessidade de desenvolver o campo cientificamente, estimulando o debate de ideias acerca do trato metodológico do esporte. Em 1973, o I Estágio de Educação Física organizado pelo DED propôs a divulgação de sistemas de ensino desenvolvidos em diversos países para orientar a Educação Física brasileira, entre os convidados123 estava Listello. Cunha (2017) salienta que 50 educadores foram convidados pelo DED para representarem e aplicarem os conhecimentos em todas as regiões do Brasil. Não havia a prioridade em um ou outro método ou sistema, vistos como os mais desenvolvidos, mas a necessidade em progredir a EF nacional.

Outras ações de estágios de orientação didático-pedagógica foram realizadas, por intermédio de Boaventura junto à FIEP e à EEFE-USP, como o financiamento para a realização de estágios de orientação didático-pedagógicos em algumas Escolas de Educação Física do interior do estado de SP e encaminhou artigos de autoria de Listello na *Revista Brasileira de Educação Física*. Cunha (2017) revela que todos os artigos sobre a EFDG no período tiveram a autoria de Listello, Boaventura e Jacinto Targa. Boaventura ainda se fundamentava na EFDG

---

[123] O I Estágio de Educação Física está sendo coordenado pelo professor George Massao Takahashi, assessor do departamento de Educação Física do MEC, e os professores estrangeiros são: Paul Swinnen, da Bélgica; G. M. Takahashi, do Brasil; Rodolfo Alvarez Sanz, da Espanha; Auguste Listello, da França; Ce. Leldo Ribeiro, de Portugal; e I. Iamakafa, do Japão. Segundo Faria Júnior (2014), a preocupação do DED com a formulação de um currículo básico que atendesse as mudanças legais para a EF na educação brasileira foi o que provocou a realização do evento.

produzida originalmente no INS, enquanto Targa se referenciava em outras escolas de diversos países, defendendo uma Educação Física Desportiva e Recreativa na escola. Em comum, as publicações enfatizavam a iniciação esportiva de forma educacional, em defesa da formação social do esporte, criticando a orientação pragmática[124], voltada para o esporte de competição. Fechando esse intercâmbio de Listello em terras brasileiras, em 1976 ocorreu a sua visita mais longeva e abrangente em território nacional, quando ministrou cursos em diversas cidades[125], cujo tema principal foi "Organização e Técnica de ensino de Educação Física, dos Esportes e do Lazer".

Cunha (2017) evidencia que a atenção dada na difusão de um programa formulado a partir da experiência prática concreta de Listello numa escola secundária francesa, e não em bases teóricas-cientificas, foi possivelmente os altos investimentos financeiros em parcerias internacionais e em materiais de divulgação nas universidades e no DED. A partir do *Diagnóstico* de 1971, sujeitos de várias partes do mundo circularam nesses eventos e ações visando expandir a EF brasileira, sendo em parte oriundos de interesses pessoais, institucionais ou governamentais, dos quais, em parte deles, Listello e sua proposta estiveram presentes.

Por fim, concluindo a passagem e a influência de Listello no Brasil, a década de 1970 também foi o período em que o autor pôde sistematizar, refinar e detalhar as ideias e o projeto desenvolvido na escola francesa, cujo processo de aprimoramento passou pelos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Física em 1973 e nos cursos promovidos em 1976. Desde a sua aposentadoria em 1973, Listello se dedicou à elaboração de um livro síntese do que foi a sua experiência francesa, refinada e aperfeiçoada em terras brasileiras. Desse percurso, enfim, foi lançado em 1979, a obra *Educação pelas atividades físicas, esportivas e de lazer,* pela Editora da Universidade de São Paulo, com tradução e adaptação de Antônio

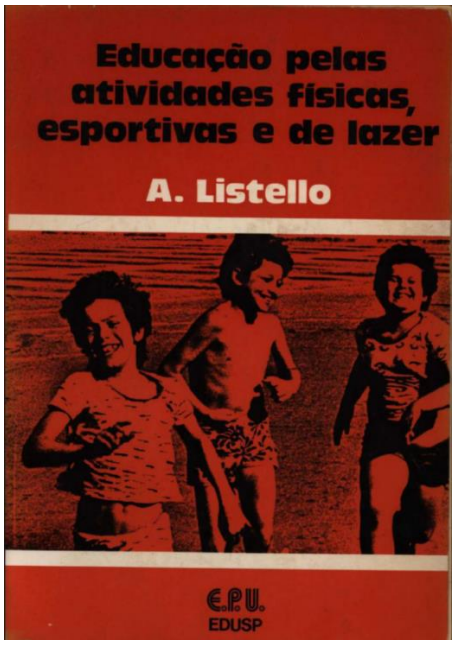
---

[124] Em relação ao Esporte, havia duas perspectivas em disputa. Segundo Tubino (1975), a distinção entre Pragmatismo e Dogmatismo é simples: o Pragmatismo estrutura a Educação Física escolar tendo como objetivo a formação de atletas; e o Dogmatismo, com o esporte, tem como objetivo final a educação integral. Neste sentido, a EFDG está alinhada à perspectiva dogmática.

[125] 1- Londrina (PR): Faculdade de Educação Física do Norte do Paraná – 17 a 29 de maio de 1976; 2- Campo Grande (MT): Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Estadual de Mato Grosso – 14 a 19 de junho de 1976; 3- Rio de Janeiro (RJ): Associação dos Professores de Educação Física do Rio de Janeiro – 28 de junho a 02 de julho de 1976; 4- Manaus (AM): Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Amazonas – 11 a 24 de julho de 1976; 5- Belém (PA): Escola Superior de Educação Física do Pará – 26 a 31 de julho de 1976; 6- São Luiz (MA): Instituto Tecnológico de Aprendizagem – 02 a 06 de agosto de 1976; 7- Natal (RN): Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – 10 a 13 de agosto de 1976; 8- Aracaju (SE): Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Sergipe – 16 a 21 de agosto de 1976; 9- Jundiaí (SP): Escola Superior de Educação Física de Jundiaí – 30 de agosto a 04 de setembro de 1976.

Boaventura da Silva[126], a única traduzida e publicada em português, sendo divulgada nacionalmente em 1980.

Figura 5 – Capa da obra Educação Física pelas atividades físicas, esportivas e de lazer, de Listello (1979)



Fonte: arquivo pessoal

A obra visava ser um sucesso nacional e internacional a respeito da correspondência entre os sistemas de educação física francês e brasileiro, por tratar o ensino no 1º. Grau, podendo servir, portanto, como base para a reforma da EF, esportes e recreação nacional. Em síntese, o Capítulo I do livro versa sobre as bases teórico-metodológicas centralizadas nos quatro pontos (Treinamento Físico Generalizado; Exercícios Específicos; Prevenção do Mal e Atividades de Lazer) da EFDG presentes em obras anteriores. Do Cap. II ao IX, apresenta uma possibilidade de organização da EF em uma escola, referente à experiência na escola secundária francesa e aprimorada nos cursos lecionados no Brasil.

> Não se trata de um **método** de Educação Física rígido, que deva ser seguido ao pé da letra, mas sim de um método de trabalho e de uma organização coletiva, a começar daquelas em que o professor, sem nenhum constrangimento, pode pôr em evidência toda sua inteligência, sua consciência profissional e as suas qualidades de adaptação.

[126] Pode-se dizer que Antônio Boaventura assumiu de fato a autoria nacional da proposta de Listello, tanto pelo percurso acadêmico percorrido conjuntamente com o francês, tanto por se portar como (co) produtor pessoal e institucional, pela editora USP, da obra para o contexto brasileiro.

> No que concerne ao conteúdo, colocamo-nos numa corrente pedagógica em que são indissociáveis a *teoria* (pensamento) e a *prática* (ação). O aluno é sempre considerado como um ser "total", com suas necessidades físicas, fisiológicas, psicológicas e com as necessidades de viver em equipe, em grupo, e de aprender a assumir responsabilidades. (Listello, 1979, p. 32. **Grifo nosso**. *Grifos do autor*).

A segunda parte do livro traz, ainda, exemplos de organização do ensino contemplando a dimensão administrativa (ficha de informações individuais e controle médico) e a dimensão pedagógica (definição de equipes de classe, assistentes das equipes, responsáveis pela classe, etc.); organização técnica e pedagógica do trabalho para as atividades individuais e para os esportes coletivos (formação de grupos de trabalho); campeonatos interclasses e interestabelecimentos; e clubes de lazer. Nesse formato de organização, três aspectos são importantes: a participação ativa dos alunos nas aulas, corresponsáveis pela dinâmica da aula; a montagem de equipes de classe e grupos de trabalho, que ao longo do ano compreenderão a importância do trabalho coletivo e; a importância da competição para a aquisição do rendimento em todas as atividades, como recurso avaliativo da aptidão do aluno na atividade, cujos resultados individuais são "sempre para a equipe. o clube ou a classe, de que ele é parte integrante e ativa." (Listello, 1979, p. 49)

O último capítulo, Clube de Lazer, como "o prolongamento lógico e indispensável de um ensino digno de nosso tempo" (p. 102), ou seja, da EF escolar. Esse talvez seja, para o período, o elemento mais inovador da proposta de Listello, não apenas por ser fruto de uma experiência concreta testada e aprovada, mas por indicar e orientar a perspectiva de uma educação esportiva para o Lazer, em tempos e espaços não escolares, na estrutura de um "clube".

> A nossa única intenção é informar e demonstrar o que poderá ser feito no domínio do lazer, tão importante a nossa época de civilização industrial e que os sociólogos tem considerado indispensável ao homem, fato que há muito já estávamos convencidos. Esse lazer – atualmente em moda – sobre o qual tanto se tem falado e escrito, e que, na realidade pouco se tem concretizado em benefício da população. (idem, p. 100)

De acordo com Cunha (2017), as apropriações e os desdobramentos da obra no Brasil ainda precisam ser estudados e tensionados pela historiografia da EF brasileira. Segundo os depoimentos de Laércio Elias Pereira e Nestor Públio[127], coletados pela autora, houve pouca

[127] Laércio e Nestor também colaboraram com a tradução da obra.

adesão da obra no Brasil pela falta de interesse, pela dificuldade de intervenção e a incompreensão de seus sentidos. Supomos e acrescentamos que outro motivo explica a pouca adesão: Os desdobramentos do Movimento Renovador da Educação Física que viria a ser constituído nas décadas seguintes, nas quais emergiram e circularam novas formas de fazer e se teorizar a EF brasileira.

Concordamos com Cunha (2017), a partir da análise do processo de elaboração, recepção, circulação, apropriação e ressignificação da EFDG e das particularidades dos intercâmbios percorridos por Listello, que a apropriação brasileira da EPSG se deu principalmente em função da estruturação de um modelo de aula e na centralidade formativa do esporte. A autora salienta que a EFDG não pode ser considerada como a primeira expressão da esportivização da EF, mas como *inovação metodológica,* possibilitando o ensino do esporte na escola. Dessa forma, interpretamos que a EFDG se materializou no Brasil como uma das formas aos quais ela foi compreendida e demandada, ou seja, como *Método Desportivo Generalizado* (Betti, 1991).

Além da EFDG, outras formas de ser e fazer a EF no período militar estiveram em circulação. Um dos veículos de difusão[128] foi a *Revista de Educação Física* da Escola de Educação Física do Exército. Rei, Soares e Lüdorf (2018) defenderam a hipótese do periódico, mais do que ser porta-voz do regime, foi um elemento dificultador da implantação das estratégias oficiais para a EF, além de outros pressupostos alternativos para o ensino da EF. Os autores analisaram a produção em três fases: 1964 a 1975; 1976 a 1980 e; 1981 a 1985. Para o período por nós analisado, deteremos a leitura das duas primeiras fases delimitadas pelos autores.

A primeira fase, 1964 a 1975, se distinguiu pelas dificuldades de retomada, por falta de recursos humanos, materiais e financeiros. Outro elemento importante foi o escopo da revista, buscando ser uma revista técnica, útil, para os interessados civis e militares em EF e/ou esportes. Conforme consta na folha de rosto da edição nª. 98 (1973), os objetivos eram: (a) contribuir

---

[128] Circulavam no período o total de 13 periódicos especializados em Educação Física e Esportes, sendo a *Revista de Educação Física* da EsEFEx e a *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, editada pelo Ministério da Educação e Cultura, os principais veículos oficiais do período (Rei, Soares e Lüdorf, 2016). De acordo com Taborda de Oliveira (2001), a *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, também teve três fases: a primeira que vai de 1968 até meados da década de 1970, trata do equilíbrio no debate entre o Dogmatismo e Pragmatismo, a segunda, até o final da década de 1970, o período de consolidação da perspectiva pragmática e a terceira, pós 1980 até 1984, a introdução das críticas à esportivização da EF escolar e a emergência da psicomotricidade.

para o desenvolvimento da Educação Física e dos esportes no país, (b) propiciar condições para sua difusão e (c) construir um veículo para troca de ideias sobre esses aspectos.

A segunda fase, 1976 a 1980, se caracteriza por uma mudança substancial no escopo, se dedicando a veicular escritos sobre o esporte, em especial o alto rendimento, articulando as publicações às diretrizes da Lei Nº 6.251/75 (Brasil, 1975), referente à "Política Nacional de Educação Física e Desportos e ao Plano Nacional de Educação Física e Desportos – PNEFD, a serem implementados no período. O editorial da edição nº. 102 (1977) resumiu os objetivos da segunda fase,

> De caráter eminentemente técnico e contando com a valiosa colaboração de nomes ilustres e destacados do cenário desportivo, a nossa Revista procura superar-se a cada edição. O nosso interesse está voltado exclusivamente para o desporto e para a cultura física. Aquilatar novos conhecimentos e modernizar nossas técnicas, inclusive atitudes, relacionadas com os desportos, são objetivos que procuramos alcançar e difundir. A Revista da Escola de Educação Física do Exército é o veículo que tem levado o sopro de nossas ideias a todos os recantos do Brasil e do mundo, predispondo-nos à busca de novos e importantes contatos (Rei, Soares e Lüdorf, 2018, p. 446)

A revista saiu de um caráter generalista fundamentalmente técnico e utilitário para professores civis e militares envolvidos com a EF e esportes passando a tratar, exclusivamente, do campo esportivo. Segundo os autores, na segunda fase, quase 70% dos 181 artigos publicados tiveram a autoria dos militares. Sobre o índice temático, embora abarque todo o período do estudo, os temas "Treinamento Esportivo" e "Aprendizagem Esportiva"[129] corresponderam a quase 40% dos artigos publicados, se referindo, talvez, à segunda fase do estudo. O tema "Fundamentos pedagógicos da Educação Física"[130], correspondeu a 10% dos artigos publicados na segunda fase. Essa mudança pode ter sido desdobramento inicial do processo de cientificização do esporte, ou seja, de constituição das Ciências do Esporte[131] como

---

[129] "incluímos nessa categoria (aprendizagem esportiva) trabalhos que abordam temas relacionados com o ensino e a aprendizagem de regras, táticas e técnicas de modalidades esportivas. Ao concordarmos com Oliveira (2003), optamos por não inserir esses artigos na categoria "fundamentos pedagógicos da Educação Física". Como chama a atenção o autor, essas publicações nada mais fazem do que prescrever séries de exercícios de aprendizagem e fixação de regras, técnicas e táticas voltadas exclusivamente para a melhora do desempenho esportivo, o que pode ou não ocorrer no interior da instituição escolar" (Rei, Soares e Lüdorf, 2018, p. 450)

[130] "[...]abordam temas que podem servir como referência para o professor de Educação Física planejar e/ou executar as suas aulas. Dentro dessa perspectiva, agrupamos nesse eixo temático artigos que debatem assuntos como: concepções de Educação Física, possibilidades de intervenções didáticopedagógicas, políticas públicas, legislação, cartas e manifestos de entidades ligadas ao campo da Educação Física, História e Educação Física, Sociologia e Educação Física, Filosofia e Educação Física." (idem, ibidem)

[131] A Constituição das Ciências do Esporte será mais bem detalhada no Cap. VI.

a Medicina Esportiva e a Fisiologia Esportiva, tendo em vista que nesse momento os periódicos passariam a ter o caráter científico, representando, não apenas as opiniões institucionais e personificadas sobre o esporte, mas a fundamentação científica, fruto de pesquisas sobre a EF e o esporte, para o aprimoramento do desempenho esportivo nacional.

Como mencionado, a segunda fase também correspondeu ao período de vigência da "Política" e do "Plano Nacional de Educação Física e Desportos" – PNEFD, onde se apontava a possibilidade de trabalhar o esporte sob duas doutrinas

> […] podem ser sintetizadas em duas as doutrinas adotadas pelos países na condução de sua política de desportos: o Pragmatismo, que orienta o indivíduo para o resultado – a competição, e o Dogmatismo, que adota posição diversa, orientando a prática de Educação Física e desportos para fins educacionais.
> Onde pode ser claramente observada a diferença entre as duas doutrinas é na Educação Física escolar, interpretada pelo Pragmatismo como iniciação desportiva, ao passo que o Dogmatismo estabelece apenas a educação do movimento, até cerca de dez anos.
> Entretanto, ambas as concepções convergem para a prática da Educação Física ou desporto de massa, derivando daí o desporto de alto nível, característica das competições nacionais e internacionais (Brasil, 1975)

A doutrina pragmática[132] foi identificada no documento da PNEFD como a mais apropriada para as condições brasileiras, ainda que buscasse convergir os dois modelos, optando, em médio e longo prazo, pelo dogmatismo. O modelo idealizado de EF escolar foi descrito como

> […] a Educação Física estudantil tem início com a educação do movimento, na ênfase aos contatos com a natureza e em exercícios e jogos nos quais o ritmo, o esquema corporal, a organização tempoespacial e a coordenação são essenciais. A iniciação desportiva começará depois da faixa etária dos dez anos – 5ª série do 1º grau –, quando haverá a orientação para as atividades de massa ou para a competição de alto nível dentro do setor escolar. Essas últimas alternativas deverão ser incentivadas de imediato, visando-se à geração de estímulos indiretos para as atividades físicas da educação formal, fechando, assim, o ciclo de motivação e mobilização da população. (Brasil, 1975)

De acordo com Rei, Soares e Lüdorf (2018), o novo modelo de EF escolar abordado pela PNEFD pode ser compreendido em três aspectos: a) a Educação Física escolar é a base[133]

---

[132] Predominou durante a década de 1970 na *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* do MEC.

[133] A ideia de a EF escolar ser base da pirâmide esportiva (Bracht, 1992) parte do princípio em que, quanto maior for a massificação da prática esportiva, maiores as chances de "garimpar" talentos esportivos. Tal premissa pode ser sintetizada nas palavras de Coubertin (2015): "Para que cem pratiquem a cultura física, é preciso que cinquenta façam algum esporte; para que cinquenta façam algum esporte, é preciso que vinte se especializem, para que vinte

do sistema esportivo nacional e espaço privilegiado para o desenvolvimento da iniciação, treinamento e detecção de talentos esportivos; b) os pressupostos do Dogmatismo nas séries iniciais de escolarização, focado no processo de desenvolvimento motor dos educandos; e c) os fundamentos do Pragmatismo a partir do quinto ano[134], voltado para a iniciação esportiva propriamente dita.

Essa estrutura delineada pela PNEFD altera, parcialmente, o dogmatismo presente no Decreto nº. 69.450/71, alinhando as políticas educacionais às esportivas, nas quais, inicialmente, os objetivos da educação física, desportiva e recreativa se caracterizam como

> I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a **formação integral da personalidade**.
>
> II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as **potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo**, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios. (Brasil, 1971, Grifos nossos)

Nesse movimento entre Pragmatismo e Dogmatismo, a *Revista de Educação Física*, além de espaço de difusor de ações e concepções oficiais de EF, foi elemento dificultador por abrigar espaço a opiniões contraditórias. Rei, Soares e Lüdorf (2018) demostram que 56,25% dos artigos referentes aos "fundamentos pedagógicos da Educação Física" da segunda fase do periódico eram contrários à concepção oficial de EF escolar, composto por críticas ao pragmatismo e às ações governamentais. Entre os críticos, temos o texto de Tubino (1976), *Educação Física meio ou fim*, onde afirma que

> Na perspectiva internacional da Educação Física, qualquer tentativa de justaposição à realidade brasileira, dentro de uma observação das mais

---

se especializem, é preciso que cinco sejam capazes de proezas admiráveis. Impossível sair desta proporção em que tudo se encadeia; e por esta razão, o recorde permanece na parte mais alta do edifício desportivo." (p. 758). Esse princípio piramidal de massificação esportiva estava presente no Diagnóstico de 1971, o qual se apresentava como o patamar inicial do desporto de massa, passando pela educação física/desporto escolar, pelo equipamento básico urbano, pela organização desportiva comunitária e, por fim, atingindo a elite desportiva como estágio superior, como um "modelo universal de alocação de estratégia e de recursos para o desenvolvimento do setor" (Costa, 1971, p. 20).

[134] O Parágrafo 2º. do Art. 3º. do Decreto 69.450/71 indica que "a partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva.".

> preliminares, estaria correndo o perigo de uma total inexequibilidade. Por exemplo, a adoção da orientação pragmática em regiões de pouco desenvolvimento socioeconômico seria investir sem receber resultados. (Tubino, 1975, p. 10)

O autor cita os países socialistas, como a Alemanha Oriental e Cuba, a Alemanha Ocidental e os Estados Unidos, como os que seguem a doutrina pragmática; e a Suécia, Dinamarca e Bélgica, orientados pela doutrina dogmática. Evidencia os intercâmbios estabelecidos entre a Alemanha Ocidental com os países sul-americanos, em especial o Brasil[135], para a melhoria do desporto nacional. Entretanto, salienta o crescimento do movimento internacional pró dogmatismo presentes no Manifesto do Desporto do *Conceil Internacionale dÉducation Physique* e no Manifesto da Educação Física da FIEP.

Concluindo esse movimento político esportivo de contraposição das doutrinas dogmática e pragmática, há ainda as referências e os objetivos relativos à aptidão física. Primeiramente presentes no Parágrafo 1º. do Art. 3º. do Decreto 69.450/71, onde a aptidão física constituiria "[...] a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino (Brasil, 1971), vinculando a EF à educação do físico, à saúde. Castellani Filho (1998) identificou o mesmo entendimento no PNEFD, precisamente no inciso I do Artigo 5º. da Lei nº. 6251/75, quando afirma ser um de seus objetivos o "aprimoramento da aptidão física da população"[136] (Brasil, 1975). A valorização da Educação Física esteve em sintonia com o projeto social, atrelada à valorização do esporte como aglutinador de esperanças e anseios da população e à formação do trabalhador, via aptidão física, expressando sua funcionalidade na configuração e conformação de uma sociedade em desenvolvimento, ou melhor, em "desenvolvimento com segurança" (Castellani Filho, 1988, p. 90).

A obra de Listello (1979) também se adequou às demandas pela melhoria da aptidão física da população pois, o treinamento físico generalizado

---

[135] Trata-se do convênio Brasil e Alemanha, entre a SED-MEC e o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (*Deutscher Akadenischer Austausch Dienst* - DAAD), com projetos desenvolvidos no Brasil, entre 1963 e 1982, visando a melhoria do sistema esportivo, da prática do esporte escolar e na formação de professores. Influenciou, ainda, os contornos da PNEFD de 1975. Até o ano de 2004, 38 profissionais de Educação Física tiveram parte da sua formação de subsidiados por convênios oficiais estabelecidos com o DAAD (Kunz e Hildebrandt-Stramann, 2004).

[136] Os demais objetivos da PNEFD foram: II - Elevação do nível dos desportos em todas as áreas; III - Implantação e intensificação da prática dos desportos de massa; IV - Elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais; V - Difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer. (Brasil, 1975).

> [...] tem por objetivo o desenvolvimento físico e fisiológico de todo ser humano. Significa colocar-se ou manter-se em condição física através de uma adaptação e dosagem convenientes às diferentes categorias e aos diferentes níveis de valor físico [...] trata-se, no plano físico, da melhoria da flexibilidade, da coordenação, do vigor muscular e, no plano fisiológico, da procura de um melhor funcionamento orgânico (coração e pulmões). (p.5)

Castellani Filho (1988) exemplifica, a partir do livro *Subsídios para implantação de uma política nacional de desportos*, publicado 1971 pelo Departamento de Educação Física, Esporte e Recreação do Governo do Distrito Federal, a orientação indicada às empresas em disponibilizarem espaços e tempos de lazer para os funcionários e os dirigentes, nos quais o rendimento no trabalho seria melhorado por meio da aptidão física adquirida durante as atividades de recreativas e esportivas. Essa publicação é uma evidência da ligação do esporte e da EF, nas horas livres de lazer, como atividades compensatórias e preparativas ao trabalho.

Para concluir o conjunto de ações relacionadas ao esporte, foi nos anos 1970 que repercutiu o movimento "Esporte para Todos"[137], o EPT, iniciado na Noruega em 1967, como contraponto ao “Desporto de Alto Rendimento”, em defesa da democratização das práticas esportivas, se expandindo por diversos países europeus e institucionalizado no Brasil pelo PNEFD. De acordo com Castellani Filho (1988), os defensores do EPT indicavam ele ser a comprovação de correspondência entre o desenvolvimento econômico e social brasileiro, possibilitando o acesso às atividades físicas de lazer pela população.

Concluindo a análise do período que percorreu as décadas de 1950 a 1970, vimos que no país se intensificou o processo de desenvolvimento econômico, permitindo a entrada de capitais e empresas estrangeiras cm contraste com a política nacionalista. Mal foi superado o período de autoritarismo vivenciado no Estado Novo, se interrompeu o breve processo democrático pelo Golpe de 1964, recrudescendo ainda mais o caráter autoritário do governo brasileiro. A mudança política visava, no entanto, a adequação à internacionalização da economia que até então era contraditória à política nacional desenvolvimentista, cujo modelo de substituição de importações já havia esgotado. Por outro lado, o “novo” regime autoritário visou silenciar ou abafar os movimentos sociais que demandavam a redistribuição dos avanços econômicos e sociais para o atendimento dos interesses populares e nacionais.

Para a Educação foi o momento de expansão e modernização do sistema educacional, favorecendo a materialização e predominância das ideias renovadoras escolanovistas,

---

[137] Atualmente é organizado pela Associação Internacional de Esporte para Todos (TAFISA) - www.tafisa.org

parcialmente contempladas na primeira LDB de 1961, em defesa de uma escola pública, estatal, universal e gratuita, onde escola foi teria o papel redentor dos rumos sociais brasileiros em tempos de mudança. O desenvolvimento social e econômico dependia do educacional, no qual a inovação técnica e didática da formação profissional e docente foram exigências imprescindíveis para progresso do pretendido desenvolvimento nacional.

Com a adequação econômica do país ao modelo associado dependente ou capitalismo interdependente, a educação, agora orientada pela concepção produtivista e pela teoria do capital humano, passou a ser compreendida como meio de formação de recursos humanos e de aptidões profissionais para o desenvolvimento econômico, sob os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade que foram incorporados nas reformas e legislações educacionais empreendidas nas Leis nº. 5.540/68 e nº. 5692/71.

Como parte desse cenário modernizador e de desenvolvimento nacional, a Educação Física passou pelo seu primeiro movimento renovador, metodológico e didático, ao qual os conteúdos e métodos ginásticos foram, paulatinamente, superados pelos conteúdos e métodos esportivos. Se antes a EF havia se submetido aos códigos da instituição militar, mediada pelo *Método Francês*, nesse período analisado passou a atender e a se submeter aos códigos da instituição esportiva, se esportivizando. Outra alteração importante foi a ampliação da formação biopsicológica, moral e corporal de adestramento e correção para uma perspectiva integral, para uma vida em sociedade, se pedagogizando, alinhando-se aos preceitos renovadores escolanovistas.

Desse modo, o Método Desportivo Generalizado de Listello se sobressaiu por atender as demandas societárias para a EF no período. Primeiramente, o MDG se legitimou durante as décadas de 1950 e 1960 nos cursos de aperfeiçoamento, nas ementas das Escolas Superiores e nos artigos e obras difundidas, por se apresentar como inovação metodológica para a EF brasileira, sendo compreendido como a continuação ou evolução do *Método Francês* e por instrumentalizar metodologicamente, via modelos de aula ou de seção, o ensino do esporte na escola. O caráter esportivo do MDG carregava, ainda, as influências institucionais do INS, responsável diretamente pela formação de atletas e técnicas esportivas na França, ou seja, não se originando de uma instituição educacional, escolar.

Já em meados das décadas de 1960 e 1970, a popularização do esporte nos meios de comunicação de massa e a sua importância política e social, sob os preceitos do rendimento, da aptidão física e esportiva presentes nas políticas educacionais e esportivas, como o PNEFD,

permitiram a permanência de Listello como difusor do MDG, agora legitimado pela experiência institucional comprovada da EFDG para a massificação do esporte em tempos e espaços escolares e não escolares (de lazer), sob o modelo esportivo piramidal.

Figura 6 – Educação Física Esportivista

Assim, constituiu-se a centralidade da instituição esportiva, fundamentada nas ideias pedagógicas escolanovistas e, depois, tecnicistas, mediadas pelo esporte e pelo MDG, nesse período a relação pedagógica passou de professor-instrutor e aluno-recruta para professor-treinador e aluno-atleta.

CAPÍTULO III – O MOVIMENTO RENOVADOR E A GÊNESE DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA (1980 - 2000)

A década de 1980 significou, em termos políticos e econômicos, o início dos desdobramentos das mudanças societárias ocorridas a partir da década anterior, momento em que emergiram variadas crises, cujas transformações tiveram níveis de complexidade, profundidade e amplitude jamais enfrentadas pela humanidade. A crise de produção do capitalismo tardio[138] em 1973[139] decorreu do esgotamento das alternativas à crise de 1929, tal como o modelo de produção taylorista/fordista, incidindo na reconfiguração ou reestruturação produtiva e, politicamente, à centralidade do Estado keynesiano de Bem-estar Social, cuja estagnação da produtividade foi, equivocadamente, atribuída ao caráter administrativo da excessiva regulação estatal na economia (Netto, 1993; Bianchetti, 1999).

O período pós-guerra até meados da década de 1970 foi compreendido como a "Era de Ouro" do Capitalismo e, desde a década de 1980, estaríamos presenciando as "décadas de crise" (Hobsbawn, 1995), nas quais há uma recessão generalizada. As alternativas que asseguraram os anos dourados do capital esbarraram na saturação do mercado interno, no enfraquecimento do fundo público, no crescimento do desemprego, na alta taxa de inflação, decorrentes do processo de internacionalização da economia (Behring, 2009).

---

[138] Pode ser compreendido de duas formas: ao se referir ao Brasil que, após ter passado por longos períodos de colonização e escravidão, se inseriu tardiamente ao Capitalismo (Cardoso de Mello, 1982). De outra forma, adequada ao que estamos tratando, se refere, originalmente, ao período em que suas tendências de desenvolvimento alcançaram a maturidade e suas contradições estão ainda mais latentes, promovendo como nunca, efeitos regressivos, esgotando sua parca capacidade civilizatória (Mèszàros, 2000) Tem como características a expansão de grandes corporações multinacionais, a globalização dos mercados e intensificação dos fluxos internacionais do capital (Mandel, 1972).

[139] Sobre a crise, Antunes (2009, p. 31-32), apresenta os seguintes traços: a) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro; b) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (quem em verdade era expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que se iniciava; c) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização; d) maior concentração de capitais graças às fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas; e) crise do *Welfare State* ou do "Estado do Bem-Estar Social" e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; f) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo.

Nesse contexto, o Brasil se encontrava de forma desigual, em dissonância com a conjuntura mundial envolta em crises, onde no contexto ditatorial militar se contemplava a expansão do fordismo à brasileira (Behring e Boschetti, 2008). A intensa industrialização financiada pela internacionalização da economia em conjunto com a criação de empresas estatais nos setores produtivos de base (Petrobrás, Telebrás e Furnas) e bancário (BNDES) sustentou a economia por pouco tempo, afetada, de um lado, pela crise internacional e, por outro, pelas tensões sociais, em destaque, as dos movimentos operários e democráticos.

A recessão econômica presenciada na "perdida" década de 1980 foi acentuada pelo aumento da dívida externa[140] e pela hiperinflação, tendo como efeitos a generalização da pobreza, a crise dos serviços públicos e a informalidade. A estagnação econômica levou ao enfraquecimento do governo militar e deu abertura à transição democrática. De acordo com Saviani (2011), esse movimento possui dois limitadores, o caráter transitório e heterogêneo. Que tipo de transição se intentava? Se iniciou com a "distensão lenta, gradual e segura" no Governo Geisel em 1974, prosseguindo com a "abertura democrática" a partir de 1979 no Governo Figueiredo e terminando, por fim, em 1985, na Nova república. A transição teve como estratégia a conciliação pelo alto[141], garantindo a continuidade da ordem socioeconômica.

Em relação às ideias pedagógicas ocorreram os "ensaios contra-hegemômicos", também de caráter heterogêneo, variando desde o liberal progressismo até os radicais anarquistas que, agrupadas, podem ser denominadas em "pedagogias de esquerda" (Saviani, 2011). As propostas teriam duas modalidades: um centrada no poder popular e na autonomia das instituições, sendo a escola um espaço de expressão das ideias e da autonomia popular. A segunda se centrava na educação escolar, defendendo o acesso da população ao saber sistematizado (Saviani, 2011).

---

[140] O investimento (empréstimo) realizado inicialmente junto ao capital internacional partiu de juros baixos para um salto percentual em torno de 19% em 1981 e 27,5% em 1982, por parte dos credores. Houve uma inversão na transferência de divisas dos países devedores aos credores, reforçando a internacionalização econômica, aliado à queda das exportações de matéria prima. Ao governo só restava três alternativas: cortar gastos públicos, imprimir dinheiro ou vender títulos do tesouro. A opção escolhida durante a década foi a emissão de títulos da dívida, elevando os juros e a inflação. (Behring e Boschetti, 2008).

[141] "Os grupos dominantes, à frente a burguesia, interpretam a "transição democrática" na linha da estratégia da conciliação pelo alto, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios. Em contrapartida, os grupos dominados, em especial o proletariado, veem a "transição democrática" como um processo de libertação de sua condição de dominados. Ocultando essas diferenças sociológicas, a expressão acaba por desempenhar o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes." (Saviani, 2011, p. 414)

A primeira tendência[142] se inspirava na concepção libertadora de Paulo Freire, com afinidade à "teoria da libertação" e, de forma secundária, as liberais anarquistas. Já a segunda tendência[143] se distinguia da anterior por defender a escola pública e tinha como canal de expressão e difusão a *Revista da ANDE*. Com orientação predominantemente marxista, variava entre aproximações à visão liberal, como crítica às desigualdades sociais e, as que se fundamentavam no materialismo histórico-dialético como contraposição à visão liberal.

A conjuntura favoreceu tentativas de elaboração de propostas e ações educativas transformadoras marcando privilegiadamente na década de 1980 a emersão de propostas pedagógicas contra-hegemômicas. Entre os fatores favoráveis temos: a ascensão de prefeitos e governadores de partidos de oposição ao governo militar, a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação e a circulação de ideias pedagógicas propiciada pela criação de novos veículos de difusão (Saviani, 2011).

Nesse sentido, os intelectuais da Educação passaram a combater e criticar teoricamente, a partir e além da crítica reprodutivista[144], o tecnicismo e a concepção analítica, projetando respostas e alternativas. A estruturação da pós-graduação na década de 1970, contraditoriamente, permitiu a emergência de estudos críticos que questionavam a

---

[142] Pedagogias da "educação popular", que colocavam o povo no lugar da classe, concebendo a autonomia popular de forma metafísica, como virtude intrínseca dos homens do povo; Pedagogias da prática, de Oder José dos Santos, Miguel Arroyo e Maurício Tragtenberg, ao qual a prática pedagógica estaria articulada politicamente aos interesses das camadas populares, com vistas à solução dos problemas práticos colocados pela prática social dessas classes.

[143] Pedagogia crítico social dos conteúdos, de José Carlos Libâneo, inicialmente inspirada em Snyders, onde a primazia dos conteúdos seria o critério distintivo com as demais pedagogias conservadoras. O papel da escola é difundir conteúdos indissociáveis da realidade social, onde os conteúdos universais seriam permanentemente reavaliados, relacionando-os à prática vivida pelos alunos. A aprendizagem é significativa quando parte do que o aluno já sabe em direção à síntese clara e unificadora. Entretanto, para Saviani (2001), mesmo articulada ao movimento da didática crítica, a pedagogia crítico social dos conteúdos não ultrapassou o horizonte liberal no encaminhamento das questões educacionais ao aderir, futuramente, às reformas educacionais neoliberais. Finalizando, faz parte da segunda tendência, a Pedagogia Histórico Crítica, formulada pelo próprio Saviani, tributária do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural.

[144] "[...] trata-se de urna tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes. As principais referências desses estudos são a "teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica", [de Bourdieu e Passeron]; "teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado", [de Althusser]; e "teoria da escola dualista", [de Christian Baudelot e Roger Establet. (Saviani, 2011, p. 394, grifos do autor). Tiveram como mérito a fundamentação teórica de resistência e crítica ao militarismo, à pedagogia tecnicista e à compreensão da educação articulada aos determinantes sociais.

funcionalidade social da escola. Embora organizada pela orientação tecnicista inspirada no modelo estadunidense, o espírito ao qual se implantou foi de influência europeia, cujo aspecto teórico orientou a formação dos professores que compuseram os programas de pós-graduação. Originou-se, assim, na particularidade brasileira, um modelo superior que convergia a estrutura organizacional estadunidense e a densidade teórica europeia formando, contraditoriamente, docentes conscientes da situação brasileira e com posturas crítico-reflexivas frente a essa realidade.

A necessidade contextual em se elaborar pedagogias contra-hegemônicas foi uma particularidade da década de 1980, onde se manifestou uma intensa mobilização no campo educacional. Para Saviani (2011), a despeito das considerações aludidas negativamente à "década perdida", de forma similar ao que aconteceu nos anos 1920 com a criação da ABE, a década de 1980 foi uma das mais fecundas da história das ideias pedagógicas brasileiras. Nela, contava com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), surgidos, respectivamente, em 1979, 1977 e 1978.

Outras associações de caráter profissional-sindical, aglutinaram professores de diferentes níveis e especialidades de ensino tais como: para os 1º. 2º graus, a Confederação de Professores do Brasil (CPB), alternando em 1989, para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE); para o Ensino Superior, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES); para os funcionários das universidades, as Associações de Servidores das Universidades Públicas (FASUBRA), Com o fim da restrição aos funcionários públicos à sindicalização na Constituição de 1988, a entidades tenderam à filiação à uma central nacional, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) (Saviani, 2011).

Embora marcada por problemas, contradições e ambiguidades, onde o radicalismo corporativo transpôs para a educação a relação patrão empregado, ocasionando a deflagração de greves prolongadas, a referida década acompanhou um fervoroso movimento organizativo sindical, dividido em dois vetores: o acadêmico científico, preocupado com o significado social e político da educação, onde se encontra a defesa de uma escola pública de qualidade; e o sindical, ligado às reivindicações, de preocupação econômico-corporativa, portanto, grevista. No entanto, a imensa mobilização correspondeu a um refluxo na política educacional brasileira, marcado pela escassez de medidas e ações governamentais frente aos problemas denunciados, reforçando, ainda mais, a mobilização. Se na esfera federal não se verificou ações e medidas

efetivas, o mesmo não pode ser generalizado aos Estados e Municípios. Entretanto, tiveram curta duração pela tradicional descontinuidade das políticas educacionais. De todo modo, para Saviani (2011), tratou-se de ganhos e vitórias na "década perdida".

Além da mobilização político-sindical, a circulação das ideias pedagógicas contra hegemônicas foi oxigenada pela ampliação da produção acadêmico-científica difundida em livros e periódicos científicos surgidos no período. A criação de coleções e editoras especializadas na área educacional permitiu o amadurecimento e a legitimidade da área junto às comunidades científicas como a Sociedade Brasileira de Progresso da Ciência (SBPC) e das agências de fomento como a CAPES, CNPq e fundações estaduais de amparo à pesquisa. Dentre as revistas, se destacava, a *Educação & Sociedade*, ligada ao CEDES, direcionada aos professores universitários e alunos de pós-graduação e a *ANDE*[145], que visava o desenvolvimento da educação pública no âmbito do que hoje é chamado de educação básica, articulando a produção teórica e o trabalho pedagógico das escolas.

3.1 A GÊNESE DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

É nesse contexto de crises e mobilizações que Medina (2010) afirmou a necessidade de a Educação Física também entrar em crise. O livro do autor, *Educação Física cuida do corpo e "mente"*, somados aos de Vitor Marinho de Oliveira, *O que é Educação Física* e *Educação Física humanista*, exemplificam a inauguração da crítica ao papel e ao tipo de formação humana até então desempenhados pela EF. Essas e as demais produções do período tiveram como base de sustentação crítica os conhecimentos advindos das ciências humanas e sociais e estavam

---

[145] Para Saviani (2011), no âmbito da revista, buscava-se compreender e orientar o desenvolvimento da prática educativa, ou seja, um canal de produção e difusão das ideias pedagógicas do período.

"A revista foi estruturada em seções regulares que contemplavam, além dos artigos, como é de praxe em todas as revistas, as seções "Fato e análise", na qual se destacava um fato considerado relevante, representativo e, de certo modo, paradigmático da situação educacional do país, que era descrito e analisado; "Depoimento", em que se focalizava, geralmente por meio de entrevista, um educador, por algum aspecto representativo da educação brasileira; "A prática docente de cada dia", que se propunha a abordar aspectos ligados ao trabalho cotidiano dos professores nos diferentes graus de ensino. Essas seções evidenciam o caráter diferenciado da revista marcado pela preocupação em atingir o interior das escolas e os professores que nelas atuam. [...] A Revista da ANDE, como órgão de uma associação que reunia educadores e que procurava atingir a massa dos professores da educação básica, não podia, é claro, identificar-se com uma determinada tendência pedagógica contrahegemônica, dada a diversidade de pontos de vista tanto de seus membros como, principalmente, dos destinatários preferenciais de sua mensagem, os professores. Mas sua posição em defesa da especificidade da escola; de um trabalho pedagógico vinculado aos interesses da maioria da população; de uma escola pública de qualidade acessível a todos; de uma democratização plena; de um ensino que tornasse acessível à população os conhecimentos produzidos socialmente, colocava-se claramente na posição da transformação da educação brasileira e abria espaços para a emersão de propostas contra-hegemônicas [...]."(Saviani, 2011, p. 410-412)

sintonizadas com o debate pedagógico contra-hegemômico. Outros textos do período continham elementos de denúncia crítico reprodutivistas em relação à Educação Física e ao Esporte.

Para Medina[146] (2010), a crise e o movimento de crítica que atingiam quase todos os segmentos da sociedade aparentemente não perturbavam a EF e seus profissionais. O autor argumenta que na área educacional começavam a surgir inquietações sobre as mazelas do ensino, apontando para mudanças estruturais, o que não ocorria, inicialmente, na EF. O que se percebia era o processo de reajuste funcional da área frente às primeiras manifestações e demandas mercadológicas do esporte e demais práticas corporais, dando continuidade à adaptabilidade dos papeis aos quais foi destinada, cabendo também ao professor se rearranjar diante ao que dele se esperava.

O autor prossegue criticando a forma na qual a EF vinha se conformando aos novos modismos, obedecendo fielmente às alienantes funções sociais as quais fora determinada. Acresce, ainda, o fato de que as alternativas vinham surgindo "mais fora" da EF, do que dela mesmo. As críticas às atividades militarizadas, à monocultura do futebol ou à musculação feminina, entre outras, eram assuntos que não estavam presentes nas escolas superiores e aparentemente não era de interesse dos profissionais por não se posicionarem sobre. Desse modo, o autor reiterou a urgência na crise a qual a EF necessitava enfrentar, questionando criticamente os seus valores, buscando autonomamente a sua identidade, distinguindo o alienante do educativo e o supérfluo do fundamental. O desenvolvimento da área só seria possível a partir do entendimento diversificado das suas possibilidades de intervenção no lugar de "certezas monolíticas" ou "superficiais opiniões" até então presentes. A crise seria pré-condição para uma revolução na área que precisava ser pensada em relação aos determinantes que a condicionam estruturalmente, ou seja, articulada ao cenário político e econômico nacional. "A falta de uma reflexão mais séria, profunda, e radical em torno do significado mais amplo da Educação Física tem tirado dessa disciplina a oportunidade de se estabelecer definitivamente como uma verdadeira arte e ciência do movimento humano" (p. 53).

De acordo com Bracht (1997), em texto originalmente publicado em 1987, a EF foi se legitimando socialmente em cada momento histórico se subordinando às instituições escolares,

---

[146] Medina (2010) já demonstrava que a EF deveria perceber o corpo em sua totalidade, superando modelos prontos de intervenção. Eis aí uma crítica aos modelos de aulas ou de lições que historicamente orientaram o fazer pedagógico da área.

militares e esportivas, a partir de um elemento da cultura corporal de movimento, seja ele a ginástica ou o esporte, relevante para o projeto educacional hegemônico, onde a instituição escolar foi o palco de sua ação pedagógica mais ampla. Segundo o autor, para que a EF conquiste sua autonomia, não basta se desvencilhar da instituição militar e esportiva e voltar-se à instituição escolar, "é preciso que a autonomização pedagógica da Educação Física compreenda uma reflexão crítica do próprio papel da Escola em nossa sociedade de classes" (p. 24).

> Sem dúvida, a questão dos objetivos-conteúdos (métodos de ensino) da Educação Física é um dos pontos centrais do desenvolvimento da sua identidade pedagógica que, no entanto, tem sido negligenciada, enquanto tema, pela investigação em Educação Física no Brasil, ou, quando muito, discutida assistematicamente. Muito mais, parece-me predominar, quanto a esta questão, um consenso funcional-latente, cuja existência deve-se, pelo menos em parte, à já discutida subordinação da Educação Física à instituição esportiva. E esta situação persiste sobretudo porque é funcional no conjunto das relações sociais, ou seja, é fator de reprodução das relações sociais dominantes, é, assim, somente serão - **os objetivos e conteúdos da Educação Física - radicalmente questionados quando as próprias relações sociais vigentes o forem.** (idem, ibidem. Grifos do autor)

O autor prossegue argumentando, no que nominou como um esforço pessoal em desenvolver elementos de uma Teoria Crítica da Educação Física, que a legitimação da sua permanência ou inclusão no currículo escolar partiria de uma argumentação plausível e apoiada numa teoria educacional. Nesse sentido, o autor advoga a defesa da EF[147] como uma prática de intervenção pedagógica que tematizava elementos da cultura corporal/movimento que viria a se tornar, posteriormente, uma área acadêmica.

Embora não seja possível estabelecer uma relação direta e mecanicamente articulada entre a EF, as instituições aos quais se submeteu e as ideias pedagógicas de cada período histórico, compreendemos que a EF incorporou, indiretamente por mediação, os fundamentos teórico filosóficos educacionais, mesmo pensada e sustentada "externamente" por autores e ideólogos que a justificaram num projeto pedagógico mais amplo. Assim, a forma ao qual Bracht (1997) orienta a busca pela legitimidade da área vai ao encontro à necessária crise convocada por Medina (2010), por nela própria, a partir do exercício de autocritica, elaborar

---

[147] "No seu sentido "restrito", o termo Educação Física abrange as atividades pedagógicas, tendo como tema o movimento corporal e que toma lugar na instituição educacional. No seu sentido "amplo" tem sido utilizado para designar, inadequadamente a meu ver, todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana, que, no seu conjunto, parecem-me melhor abarcadas por termos como cultura corporal ou cultura de movimento." (Bracht, 1997, p. 15).

uma teoria pedagógica autônoma que a sustente no interior do novo projeto educacional a ser constituído. No entanto, embora houvesse ocorrido o primeiro esforço de teorização científica da EF na década anterior, a repedagogização do discurso acadêmico se deu "[...]a partir do contato, não com as Ciências do Esporte, e sim com o debate pedagógico brasileiro das décadas de 1970 e 1980, onde os profissionais do campo da EF passam a construir objetos de estudo a partir do viés pedagógico" (Bracht, 1999, p. 24). Esse movimento contribuiria para a gênese e constituição das teorias pedagógicas da Educação Física brasileira.

O entendimento pela ampliação da atuação da EF para além da funcionalidade e da esportivização tecnicista imediata e fragmentada foi compartilhado por outros "autores e atores" (Daólio, 1997) que questionaram o seu papel exercido até então, constituindo, assim, o que Bracht (1999) identificou como movimento renovador[148]. Pela primeira vez[149] questionava-se teoricamente sua histórica funcionalidade e inaugurava uma luta pela mudança radical na sociedade. Para Húngaro (2010), esse foi, de fato, o principal movimento teórico articulado a um projeto de emancipação humana da educação física brasileira. A partir de então, o processo de teorização voltou-se não somente para a legitimação acadêmica, mas também pedagógica. Buscou-se, assim, um arsenal categórico que lhe fosse próprio, que lhe desse autonomia perante os conhecimentos que a sustentaram até então, sem negá-los, deixando de ser apenas uma atividade, disciplina, de intervenção e aplicação prático-pedagógica de outras, passando a teorizar, internamente, sua prática a partir das próprias demandas.

Bracht (1999) informa que o primeiro momento ou vertente do movimento renovador tinha um viés cientificista. Partiu-se do princípio em que era necessário orientar a prática pedagógica com base na cientificidade, adquirindo status equivalente. Entretanto, para o autor, essa vertente apenas atualizou o percurso histórico da EF, ou seja, não rompeu com o paradigma da aptidão física e esportivista. Em outra direção, dentro dessa vertente, houve a fundamentação

---

[148] Se para Saviani (2011) a década de 1980 se compara à década de 1920 como as mais fecundas no debate educacional brasileiro, o movimento renovador de 1980 para a EF se compara com a década de 1950. A diferença, no entanto, é que antes a renovação de conteúdo e método se deram de forma adaptativa, de conformação e alinhamento ao modelo educacional hegemônico, conservador, do período. Já na década de 1980, teve como característica o processo de renovação contra-hegemômica que botava em cheque as funcionalidades até então exercidas pela EF brasileira.

[149] Momento compreendido por Húngaro, Patriarca e Gamboa (2017) como o de ascensão do pensamento da Educação Física brasileira, momento esse que coincidia de forma revolucionária os interesses universais, retirando o "véu" da realidade social em a EF se encontrava, visando a superação, de forma conjunta e articulada, daquela ordem social.

de uma EF escolar baseada nos estudos do comportamento motor (desenvolvimento e aprendizagem motora).

O segundo momento ou vertente do movimento renovador foi identificado por Bracht (1999) como o de viés crítico, sendo mais radical em relação à crítica ao paradigma da aptidão física. O eixo central desse movimento foi dado pela análise da função social da Educação Física, absorvendo o debate crítico educacional, pelos teóricos da Educação Física, sobretudo por aqueles que buscaram se qualificar nos programas de pós-graduação em Educação, muito influenciados pelas ciências humanas, principalmente a Sociologia e a Filosofia da Educação, de orientação marxista, marcando significativamente a produção da década de 1980.

O processo de cientificização[150] da EF iniciou-se no Brasil durante a década de 1970, sobretudo após a realização do já referido *Diagnóstico da Educação Física e Desportos no Brasil* (Costa, 1971) e a implantação do PNEFD (Brasil, 1976). O Diagnóstico indicou a necessidade de estabelecer meios para que a ciência fosse o pilar da Educação Física e Esportes. Resultou-se na criação dos primeiros cursos de Pós-Graduação em Educação Física, o Mestrado da USP, em 1977, o da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 1979 e, o da UFRJ, em 1980. Tivemos ainda a criação de laboratórios como o Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (LAFISCS), posteriormente Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS)[151], em 1974 e, de entidades científicas, como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte CBCE[152], em 1978.

---

[150] Na década de 1980 teríamos a constituição do "pensamento epistemológico" da Educação Física, divididos pelas vertentes científica e pedagógica (Lima, 2000). Aprofundaremos a constituição desse pensamento no Cap. VI, ao nos referirmos à relação entre Educação Física e Ciências do Esporte.

[151] Conforme consta no site do laboratório, o CELAFISCS sempre teve como missão a promoção da pesquisa na área da Atividade Física como instrumento de melhora da qualidade de vida, se voltando para: Promover e incrementar a investigação científica relacionada com o efeito da atividade física sobre a saúde do ser humano nas várias etapas da vida; Determinar os índices de aptidão física nas áreas biológicas, psicológica e social da população brasileira de esportistas e não esportistas, assim como avaliar e prescrever treinamento de grupos de esportistas e sedentários; Formar recursos humanos para promover a formação e especialização de profissionais na área de Ciências do Esporte e; Promover um estilo de vida ativo, saudável e feliz. Atualmente promovem, em parceria com Universidade Católica de Brasília, a publicação da Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM), lançada em 1987, em parceria, naquele momento, com a Faculdade de Educação e Cultura do ABC. https://celafiscs.org.br/

[152] O CBCE é uma entidade científica que congrega pesquisadores/as ligados/as à área de Educação Física/Ciências do Esporte. Organizado em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos, liderados por uma Direção Nacional, o CBCE possui representações em vários órgãos governamentais. Afiliado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o CBCE está presente nas principais discussões relacionadas à área de conhecimento. Promovem, além dos congressos internacionais, nacionais e regionais de ciências do esporte, a edição das revistas *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE) e dos *Cadernos de Formação RBCE*. https://www.cbce.org.br/. De acordo com Paiva (1994), o editorial da edição nº.2, vol. 2 da RBCE exemplificou a

Num primeiro momento, foi em decorrência da função social e política do Esporte que se legitimou o investimento científico nesse campo. De acordo com Bracht (1999), o tema esportivo foi privilegiado por quem atuava ou se relacionava com a EF por incrementar acúmulo de capital simbólico e reconhecimento. O principal objetivo, no entanto, foi a melhoria do desempenho esportivo nacional e da aptidão física da população, justificados de forma produtiva e não pedagógica. Fundamentar-se cientificamente ou produzir teorias da EF não era o problema. O que se visualizava era o afastamento da EF de suas origens ontológicas enquanto intervenção pedagógica, tendo uma ciência em consonância com o Esporte, na qual a EF seria uma área de conhecimento e/ou ramo pedagógico como atividade curricular para a melhoria de determinada técnica ou habilidade esportiva. Dessa forma se constituiu, portanto, no processo de cientificização da EF, um "movimento de renovação conservadora[153]" (Castellani Filho, 2019, p.74), ampliando a sua condição de prática pedagógica voltada a esses fins e se tornando uma ciência.

Por outro lado, o movimento de renovação progressista (Castellani Filho, 2019) ou de viés crítico (Bracht, 1999), embora não se constituísse "por dentro" da EF, buscou-se fundamentar na pós-graduação em educação e nas ciências sociais e humanas, permitindo um avanço epistemológico para a EF fora das "ciências duras", articuladas ao movimento político[154] vivenciado naquele período histórico e dentro das instituições científicas, como o próprio CBCE (Damasceno, 2013). Assim, aos poucos, se desvencilhou "das cadeias estabelecidas pelas instituições médica, militar e esportiva — que impunham à EF seus valores,

---

elevação da EF na condição de ciência, onde se afirmava: "o professor de EF não pode mais ser representado como um homem forte e de boa vontade [...]: em resumo, ele hoje não é mais o professor de ginástica', mas o mestre em ciências do esporte".

[153] Compreendemos o caráter "conservador" desse movimento identificando uma certa continuidade dos elementos identificados por Bracht (1997) que já legitimavam a EF em relação ao Esporte, sem que necessitassem passar por "críticas", apenas mais bem fundamentada pelas Ciências do Esporte. Assim, "em termos gerais, procurou-se legitimar a Educação Física via: a) contribuição para o desenvolvimento da aptidão física para a saúde; b) contribuição para o desenvolvimento integral da criança e, neste sentido, a contribuição (específica) da Educação Física era principalmente sobre o "domínio psicomotor" ou "motor"; c) contribuição para a massificação esportiva e detecção de talentos esportivos (a famosa base da pirâmide); d) a Educação Física trata de dimensões do comportamento humano que são básicas: o movimento e o jogo." (Castellani Filho, 2019, p.47).

[154] Damasceno (2017) identificou, baseados nos levantamentos iniciais realizados por Castellani Filho (1988) um conjunto de eventos ocorridos na década de 1980 como espaços de debates que contribuíram para a circulação do debate renovador em busca de uma Educação Física efetivamente crítica. Entre os eventos levantados, cita reportagens de jornais, semanas de Educação Física, cursos, encontro estaduais e nacionais de professores e/ou de estudantes, simpósios, congressos, entre outros realizados e organizados inclusive por órgãos governamentais e, também, por associações profissionais e entidades científicas, como a Associação dos Profissionais de Educação Física (APEF) e o CBCE.

estabelecendo-os como parâmetros da prática pedagógica por ela desenvolvida" (Castellani Filho, 2013, p. 16).

Os anos 1980 deixaram como herança, de forma inédita, o processo de crítica a uma prática unicamente fundada numa concepção orgânica de homem e a ampliação do leque de conteúdos de sua intervenção para além da ginástica e do esporte, incluindo as lutas, a dança, os jogos, as brincadeiras, entre outros, considerando as particularidades pertencentes a cada um. Sendo assim, enquanto respostas às novas necessidades ético-políticas da EF, se tornou necessária a proposição teórico metodológica que concretizassem o processo de renovação da área. Desse modo, o grande desdobramento do Movimento Renovador, seja ele cientificista/conservador ou crítico/progressista, em relação ao nosso objeto de estudo, foi a gênese e constituição das teorias pedagógicas da Educação Física Brasileira.

Bracht (1999), ao apresentar o que ele identificou enquanto "propostas pedagógicas em Educação Física", as divide entre as que não se vinculam a uma teoria crítica da educação e as que se vinculam. No primeiro grupo o autor apresenta as abordagens Desenvolvimentista, Psicomotricidade[155], Construtivista e Saúde Renovada. No segundo grupo, o autor apresenta as abordagens Crítico-Superadora; Crítico-Emancipatória e; Aulas Abertas. Outras divisões podem ser derivadas desse quadro elaborado por Bracht (1999), por exemplo, em vinculá-las a um ou outro viés do movimento renovador, seja ele conservador ou progressista.

[155] Autores como Darido (1999) e Palafox e Nazari (2007) também incluíram a Psicomotricidade entre as abordagens da Educação Física brasileira. Neste caso, há a ressalva de que a Teoria Psicocinética elaborada por Jean Le Boulch, além de não ter sido, para o autor, um novo método para a Educação Física, foi a teoria geral ou ciência do movimento humano, pertencente ao que podemos identificar como uma Teoria da Educação Física francesa e não brasileira. Por outro lado, a Psicocinética no Brasil foi confundida com Psicomotricidade, originalmente compreendida como reeducação psicomotora em clínicas de neuropsiquiatria infantil. Desse modo, a psicomotricidade foi uma atividade inerente indicada aos portadores de necessidades especiais, tendo vocação terapêutica e não educacional (Le Boulch, 1983). Dito isso, reconhecemos a sua importância e presença até os dias atuais como referência para a Educação Física brasileira que passou a circular por aqui no final dos anos 1970, em especial em função do curso de Psicomotricidade ministrado em 1978 por Le Boulch, sob a coordenação da SEED/MEC, para professores de educação física das universidades. A teoria influenciou inclusive pedagogos, psicólogos, entre outros interessados na educação pelo movimento, valorizando a interdependência entre o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. (Silva, Andrieu e Nóbrega, 2018). Serviu, ainda, como uma das referências da concepção construtivista de João Batista Freire e justificativa para a presença da Educação Física ou dos jogos nos anos iniciais do ensino fundamental. Podemos incluir Aírton Negrine e Vitor da Fonseca como autores que promoveram a aproximação da Psicocinética/Psicomotricidade com a Educação Física no Brasil.

Outra conhecida classificação[156] das teorias pedagógicas da Educação Física foi desenvolvida e atualizada por Castellani Filho[157] (2013), compreendidas a partir da relação estabelecida com a realidade concreta. Para o autor, seriam **Abordagens** as teorias que dialogam com o presente, mas não concebem novas possibilidades pedagógicas para a Educação Física, apenas a abordam. Já **Concepções[158]** são as que estabelecem mediação com a realidade e propõem "conceber mudanças, não necessariamente comprometidas com o novo" (p. 24). O Quadro 1 sintetiza as Teorias Pedagógicas da Educação Física, conforme classificação elaborada pelo autor.

Quadro 1 – Teorias Pedagógicas da Educação Física[159]

---

[156] Outras classificações podem ser verificadas em Taffarel (1997) e atualizadas em Albuquerque *et al.* (2007) que as identificam, como sinônimos, em concepções e abordagens; Darido (1999), no qual as identifica simplesmente como abordagens e Palafox e Nazari (2007), ao qual denominam como "abordagens metodológicas ou teóricas da educação física. Cada uma delas possui diferenças entre si e critérios específicos para a inserção ou não de determinados autores ou obras. Para os propósitos do nosso estudo, optamos por adotar a classificação de Castellani Filho (2013).

[157] Castellani Filho (2020) esclarece que a primeira vez que trouxe a público o quadro demonstrativo das teorias pedagógicas foi nos primeiros anos da década de 1990, exatamente no 1º semestre de 1993, como suporte didático para o Projeto Capacitação dos Assistentes de Apoio Pedagógico desenvolvido pela Fundação de Desenvolvimento da Educação e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, FDE/SE-SP, no qual, para a Educação Física. Ficou sob a coordenação do autor. Posteriormente constava no livro *Política Educacional e Educação Física* (Castellani Filho, 1999). No texto de 1999, o autor compreende as Teorias da Educação Física como Concepções pedagógicas que foram agrupadas, no que concerne à metodologia do ensino, em não propositivas e propositivas. A mudança presente no quadro de 2013 é que as concepções não propositivas são agora denominadas enquanto "abordagens", enquanto as propositivas, por assim ser, são agrupadas em concepções, sistematizadas e não sistematizadas.

[158] Para Saviani (2007), as grandes concepções educacionais se agrupam em cinco grandes tendências: a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica, que cabe considerar paralelamente à concepção produtivista; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica. Cada uma dessas concepções comporta, via de regra, três níveis distintos, mas articulados entre si. São eles: a) o nível correspondente à filosofia da educação; b) o nível da teoria da educação, também geralmente chamado de pedagogia; e c) o nível da prática pedagógica. Assim, postulou que uma concepção pedagógica se distingue de outra não necessariamente por conter esse nível e não aquele, mas, frequentemente, pela maneira como articula esses níveis e pelo peso maior ou menor que cada um deles adquire no interior da concepção. Na concepção tradicional se predomina o nível da filosofia da educação; na concepção moderna, a teoria educacional ganha autonomia em relação à filosofia, ao se fundamentar na ciência, nos métodos científicos, já estabelecidos; na concepção analítica se restringe à filosofia da educação, não contemplando os demais níveis, entretanto, indiretamente, possui os mesmos pressupostos de objetividade, neutralidade e positividade da teoria pedagógica tecnicista; na concepção crítico reprodutivista é a teoria que assimila a filosofia da educação, mas não se põe na prática pedagógica; por fim, na concepção dialética ou histórico-crítica os três níveis se fazem presentes que se articulam reciprocamente como determinante e determinado. Para o autor, a forma de entender a educação a partir da concepção dialética permite compreender a prática pedagógica como ponto de partida e de chegada cuja coerência e eficácia são garantidas pela mediação com a filosofia e a teoria educacional, não pela aplicação delas, se constituindo assim, numa teoria pedagógica, uma ciência da e para a práxis educativa (Saviani, 2012).

[159] As setas indicam mudanças de um status para outro, remontando aos anos 2000. Entre outras mudanças, há a inserção, entre as concepções sistematizadas, da Educação para a Saúde ou Saúde Renovada de Guedes. Embora

Abordagens	Concepções	
	Não sistematizadas	Sistematizadas[160]
Fenomenológica (Santim/Moreira)	Desenvolvimentista (Tani)	Aptidão Física (Nahas, Matsudo)
Sociológica (Betti)	Construtivista (Freire)	Educação para a Saúde (Guedes)
Cultural (Daólio) →	Educação Física "Plural"	Crítico Superadora (Coletivo de Autores)
	Aulas Abertas (Hildebrandt)	
	Crítico Emancipatória (Kunz) →	Crítico Emancipatória (Kunz)

Fonte: Castellani Filho (2013)

Buscando ampliar e melhor detalhar o quadro acima, nos basearemos em Saviani (2011) para identificar a diferença crucial entre *Abordagem* e *Concepção* da Educação Física. De acordo com o autor, uma teoria "sobre" a educação tem como objetivo "compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa" (p. 398), por se constituir numa *ideia educacional*, se referindo à educação de modo geral, independente do seu influxo no meio educativo. Podem ser formuladas "externamente" por outros campos do conhecimento, também compreendidos como Ciências da Educação e/ou pela Filosofia da Educação. Por outro lado, uma teoria "da" Educação, ou seja, uma *ideia pedagógica* trata da teoria ou *ideia educacional* na forma em como se encarnam no movimento real educativo, orientando e se constituindo na própria prática educativa, sintetizando, assim, numa Pedagogia.

Desse modo, a partir do quadro exposto acima, podemos compreender as **Abordagens** como teorias "sobre" a Educação Física, ou seja, *Teorias Educacionais da Educação Física*. Quanto às **Concepções**, por se tratar de teorias "da" Educação Física, seriam somente elas, portanto, *Teorias Pedagógicas* ou simplesmente *Pedagogias da Educação Física*. Entretanto, Saviani (2012) esclarece que nem toda teoria educacional é uma teoria pedagógica, mas toda teoria pedagógica é uma teoria educacional. Sendo assim, a alteração que faremos no Quadro 1

Castellani Filho (2020) não tenha entrado no mérito ou explicado o motivo das mudanças – e reconhecer que outras mudanças podem ter ocorrido no período —, destaca que a maioria esmagadora das abordagens e concepções dialogam com as ciências humanas e sociais.

[160] São sistematizadas de acordo com uma determinada compreensão de Metodologia de Ensino presente na obra *Metodologia de Ensino da Educação Física* (1992) na qual se explicita o projeto de escolarização que organiza o projeto pedagógico no qual a dinâmica curricular articula os eixos do trato do conhecimento (seleção, organização e sistematização); da organização escolar (definição do tempo e do espaço pedagógicos); e do modelo de gestão escolar (centralizador ou participativo) (Castellani Filho, 2013).

formulado por Castellani Filho (2013) é que ele não trata das Teorias Pedagógicas da Educação Física, mas sim das Teorias Educacionais. Após essa importante ressalva, nos orientaremos a partir dessa alteração no quadro para prosseguir na análise das Concepções ou Teorias Pedagógicas da Educação Física.

Conforme os critérios estabelecidos por Castellani Filho (1999; 2013), apenas as Concepções Sistematizadas apontam uma configuração de Educação Física escolar de forma metodológica, ou seja, somente nelas estariam contidos e poderíamos extrair os métodos de ensino desenvolvidos no período e analisá-los. Entretanto, compreendemos que, mesmo fora dos critérios do autor, algumas concepções não sistematizadas se desenvolveram e, em certa medida, contêm, de forma indireta e/ou implícita, metodologias de ensino, como é o caso das Concepções Aulas Abertas, Desenvolvimentista e Construtivista[161] e, talvez, tenham mudado de classificação. Assim, a partir da ordem cronológica de suas formulações, trataremos a seguir dos pontos centrais que indicam a presença de aspectos metodológicos em cada uma delas.

3.1.1 Concepção de Aulas Abertas

A primeira concepção desenvolvida no Brasil foi a que se denominou por "Aulas abertas", de Reiner Hildebrandt e Ralf Laging. Os autores publicaram em 1981, na Alemanha, a obra *Conceitos abertos na educação física. Fundamentos teóricos experiências práticas*[162]*,* visando testar hipóteses e sugerir alternativas didático pedagógicas que valorizassem a participação do aluno. O livro foi publicado no Brasil em 1986 sob o título *Concepções abertas no ensino da Educação Física* (Hildebrandt e Laging, 1986), resultante da reforma da Educação Física alemã, podendo contribuir para as mudanças que se almejavam no Brasil.

Um elemento importante é que a publicação e o desenvolvimento dessa concepção no Brasil foi um dos desdobramentos do intercâmbio entre o Brasil (CNPq) e a Alemanha (DAAD), no qual, a partir de 1984, bolsistas brasileiros estudaram na Alemanha e professores especialistas alemães ministraram cursos de curta duração nas universidades brasileiras tendo, entre os temas debatidos, a pedagogia e a metodologia do esporte (Diem, 1983). A partir de 1984, Reiner Hildebrandt-Straman atuou regularmente no Brasil em diversas universidades, em

---

[161] Até o ano de 2015, as obras principais das três concepções estiveram entre as dez maiores referências na produção sobre o ensino da educação física em artigos publicados em periódicos da área (Damasceno, 2017). Ainda que não sejam sistematizadas, impactam e orientam a pesquisa e o próprio fazer pedagógico da EF.

[162] Título original *Offene Konzepte im Sportunterricht. Theoretische Grundlagen praktischer Erfahrungen*.

destaque, como professor visitante no curso de Pós-Graduação em Educação Física no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEFD/UFMS[163]). Colaborou ainda com projetos de extensão na educação básica da rede pública, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, em cursos de especialização e reciclagem para professores junto à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. (Taffarel, 1993).

A principal característica dessa concepção é a valorização da participação do aluno em todos os aspectos e decisões referentes ao trabalho pedagógico como no planejamento, na definição dos conteúdos, na metodologia, entre outros, buscando transformar os objetivos de ensino em experiências enriquecidas. Ou seja, a "abertura" ocorre a partir das experiências e do envolvimento dos alunos. Outra contribuição para a "abertura" da concepção é a alternativa aos currículos fechados dos modelos esportivos e centrados no professor, predeterminados em conteúdos esportivo-motores, com vistas à efetividade dos gestos. Essa flexibilização e autonomia na participação dos alunos poderiam ser interpretadas como variações de uma forma escolanovista de ensino do esporte, pois eles, de forma criativa e cooperativa, se tornam sujeitos do próprio processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, em conjunto, pode ser uma forma diretiva[164], na qual o conflito, o diálogo e a co-decisão permitem democratizar a autonomia, a liberdade e a consciência crítica da ação social dos alunos a partir dos seus interesses (Taffarel, 1993).

Os autores introduzem a obra de 1986 problematizando o quadro de desinteresse, desmotivação e aborrecimento dos alunos com o esporte escolar, onde se torna necessária a compreensão pedagógica do esporte voltada aos seus interesses e necessidades. A tese inicial dos autores é que

> O ensino do esporte escolar desenvolveu-se neste tempo, em muitos casos, "unilateralmente em relação ao conteúdo" e à "orientação a objetivos de aprendizagem" passando ao largo da própria natureza, ou seja, o caráter dinâmico de ação e aplicação do esporte, e das reais necessidades dos alunos e suas capacidades esportivas gerais. (Hildebrandt e Laging. 1986, p. VIII)

De acordo com os autores, a posição dominante do professor, a subordinação receptiva dos alunos quanto aos conteúdos e expectativas do esporte institucional são características do

---

[163] Antes das atuações de Hildebrandt, Jurgen Dieckert, na condição de professor visitante na UFMS, em 1981/82, já havia apresentado essa concepção em seus cursos (Taffarel, 1993).

[164] Os autores, baseados em Jost, exemplificam o surgimento de conflitos e problemas que os alunos não conseguem ou não podem resolver, exigindo medidas diretivas e prescrições estruturais.

ensino que predominam no esporte escolar, independentemente da capacidade esportiva de cada aluno. Na obra, apontam que o esporte e o seu ensino podem ser diferentes e possuem outros sentidos. Para tanto, orientam que

> Neste trabalho, que não se ocupa apenas em teoria com esse questionamento, mas também apresenta exemplos de aula testados na prática, devemos agradecimentos a todos os professores que realizaram tais aulas e registraram suas experiências. (idem, ibidem)

Antes de desenvolverem a sua alternativa para o ensino da Educação Física, apresentam os seguintes propósitos da obra: ser um princípio orientado para a prática, caracterizado como "*prático de decisão"*, com a participação dos alunos no planejamento e na execução do ensino, com vistas à promoção da capacidade criativa, cooperativa e comunicativa, subjetivando o ensino; "subsídios de planejamento e de transferências" para a formação de um conceito de ensino aberto, a partir da realidade de uma escola, para o ensino no Segundo Grau e; "exemplos práticos" de como podem ser formados os conceitos abertos e "exemplos de ensino" como estímulos de reflexão e reformulação da prática pedagógica dos professores. Assim, a partir dos exemplos práticos, buscam demonstrar a "possibilidade alternativa" à imutabilidade do ensino da Educação Física. No entanto, os autores advertem que não se pretende apresentar um "conceito didático" já pronto, pois se baseiam na "situação presente" da teoria e em experiências práticas e passiveis de revisões e continuidades.

Percebe-se que se trata de mais uma obra baseada numa experiência estrangeira – agora alemã – concreta e comprovada de ensino da Educação Física que busca orientar a formação e a prática pedagógica de professores de Educação Física no Brasil. Diferentemente do que havia sido a transposição dos métodos ginásticos com viés militarista ou a adoção da proposição e da experiência de Listello com o Método Desportivo Generalizado, pela primeira vez trata-se de uma experiência e fundamentação gestadas a partir do contexto educacional. O livro já destaca que os objetivos da Educação Física são descritos pela legislação educacional, ou seja, são direcionados por uma política educacional.

Assim, os objetivos gerais de aprendizagem da "Fundamentação Geral das Diretrizes de área de *Hessen*[165]", do Ministério da Cultura de Hessen[166], são: "[...] pensamento autônomo e crítico, mobilidade intelectual, abertura cultural, resistência, satisfação no trabalho, praticidade,

---

[165] Hesse (em português) é um dos 16 estados da Alemanha.

[166] (Hessischer Kulturminister, 1978 apud Hildebrandt e Laging, 1986)

capacidade de cooperação, sensibilidade social, responsabilidade consciente e capacidade para autorresponsabilidade" (Hildebrandt e Laging, 1986, p. 5), nos quais, para os autores, a Educação Física “[...] deve capacitar os alunos a tratar de tal modo os conteúdos esportivos nas mais diversas condições dentro e fora da escola, que estejam em condições de criar, no presente ou no futuro, sozinhos ou em conjunto, situações esportivas de modo critico, determinadas autonomamente ou em conjunto” (idem, ibidem).

Além da articulação dos objetivos escolares com os objetivos da macropolítica educacional, temos orientações quanto ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido, tanto no planejamento, quanto na execução das aulas, permitindo a possibilidade e o grau de abertura na participação do aluno juntamente com o professor nesse processo. Assim, os autores compreendem a concepção de ensino aberto

> [...] quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor. (idem, p.15)

Esse princípio de co-decisão não significa necessariamente que professores e alunos se encontram no mesmo nível decisório, por isso há graus de abertura e de possibilidades de decisão dos alunos. Os autores enfatizam a necessidade de criar situações para que o aluno possa codeterminar com bases em suas experiências, ou seja, capacitá-lo para a tomada de decisões, lhes ajudando em situações previamente organizadas pelo professor. Para tanto, é preciso considerar que os alunos são capazes de aprender de forma ativa, por descobertas próprias e, tal abertura só será possível se o professor lhe der “espaços de ação”, possibilitando a autorresponsabilidade e o agir alternativo. O professor inicia a aula com uma ou mais “intenções de ações” ligadas a situações problemas ou de conflito onde, de acordo com a abertura, podem ser modificados como estratégias ou “objetivos de ação” alternativas pelos alunos e posteriormente redefinidos como orientação de ação para a aula, sendo esse o fator determinante para a transmissão do conteúdo.

Para os autores, os conteúdos podem ser questionados no momento de preparação, sendo questionados pelos participantes quanto a sua importância social, devem permitir uma “compreensão modificada” e devem ter “caráter estimulativo e aplicativo”. Na decisão sobre os conteúdos, não se deve levar em conta somente a seleção, mas a preparação didática deles.

> Um bem cultural, como o aparecimento de uma forma esportiva (por exemplo, o lançamento saltado no handebol, o rolamento para frente, o nado crawl), não é conteúdo do ensino da Educação Física apenas por sua existência, mas no sentido de sua colocação de objetivo concreto e em sua modificação durante a preparação didática. (idem, p. 23)

Essa é, portanto, a regra didática básica definida pelos autores. Há ainda a consideração de que o conteúdo é vivenciado de forma diferenciada entre o professor e o aluno. Para os autores, os conteúdos são corretamente selecionados quando proporcionam uma atmosfera de vivências possíveis de serem realizadas; estimulam processos de aprendizagem, de ação e de desenvolvimento; possibilitam a auto condução e; promovem a interação e a comunicação. Desse modo, a partir desse princípio, deve se preparar as situações como espaços de ação não autoritários, com estímulos e provocações por temas, problemas ou tarefas, cujas formas de movimento devem ser encontradas e descobertas pelos alunos, em pequenos grupos, encenando, inclusive, os riscos envolvidos. O princípio da subjetivação não pode ser explicado por nenhuma receita, mas deve ser posto em prática, quando os conteúdos forem modificados para se tornarem adequados aos alunos, por métodos não diretivos ou comportamentos indeterminados.

Como o nosso objetivo foi levantar dentro da concepção de aulas abertas os elementos metodológicos de ensino presentes, identificamos nela indicativos e subsídios "práticos", como vimos, de princípios organizativos das aulas. Há, ainda, a apresentação de modelos, sugestões e exemplos de atividades e aulas práticas, sendo o planejamento compreendido como um "mapa cartográfico didático" que mantém caminhos abertos às alterações de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. Entre os modelos presentes na obra, temos a síntese de um Modelo didático para a formação de arranjos de ensino aberto, conforme o Quadro 2, abaixo.

Quadro 2 – Modelo didático para formação de arranjos de ensino aberto

Requisitos
I. Aceitação do ambiente institucional do momento
2. Empreendimento autónomo da reforma das aulas de Educação Física
3. Aproveitamento do espaço de ação realmente existente
4. Teste da relação professor-aluno
5. Orientação do ensino para os interesses subjetivos, necessidades. Motivações dos dos alunos

Colocação da situação no centro da formação do ensino aberto

Arranjo de situações de ensino, exercício e aplicação através de tarefas. temas, questões, estímulos ou arranjos de aparelhos

↓

Sugestões de atividades para formação de situações de ensino aberto

1. Encontrar uma de ação em conjunto
2. Análise de conteúdos de Educação Física e Esporte
3. Informações iniciais
4. Aprendizagem social
5. Bloco de informações
6. Situações de ensino devem ser refletidas e o procedimento seguinte. pensado
7. O professor como conselheiro
8. Diálogos de aula
9. Estar preparado para mudanças
10. Preparação de materiais e situações de ensino alterativas
11. Avaliação dos processos de ensino, exercício e aplicação

↓

Planejamento como manutenção de muitos caminhos abertos

1. O planejamento depende das pessoas participantes da aula
2. O planejamento como "mapa cartográfico didático"
3. O planejamento como preparação para atingir as necessidades dos alunos
4. O planejamento como preparação para os meios de solução
5. O planejamento como abertura de perspectivas de planejamento
6. O planejamento não quer dizer ter algo preparado para todas as reações dos alunos

Fonte: (Hildebrandt e Laging, 1986, p. 37)

Os autores resumem as suas reflexões didáticas afirmando que

> Para a formação de um ensino de Educação Física de concepção aberta, o professor precisa criar situações de ensino com amplo espaço de ação, levando em consideração determinados requisitos, isto é, construir uma sequência de situações de ensino que abram espaços de ação para os alunos. As sugestões de ação descritas foram pensadas como meio auxiliar, devendo dar ao professor uma primeira ideia de quais atividades poderiam ser exigidas num ensino aberto. Trata-se também de um papel modificado de professor, que requer outras atividades além daquelas determinadas pelas tradicionais atividades de planejamento e execução. Visto que o ensino pode ser compreendido como uma interação orientada para objetivo e conteúdo, espera-se do professor um desvio da dominância comunicativa e um direcionamento à comunicação didático-simétrica. (idem, p. 44)

Na parte II do livro, os autores apresentam exemplos de aulas a partir de experiências práticas desenvolvidas em conjunto com três professores. Antes de demonstrarem os modelos,

os autores, no Cap. 1 denominado *Reflexões para a aplicação prática dos exemplos de aula*, advertem que

> Os exemplos práticos não devem estimular a cópia fiel, pois foram pensados apenas como estímulos para uma formação alternativa de ensino.
> É da essência das concepções abertas de ensino que cada aula, com uma situação de ensino inicial semelhante, possa assumir um decurso diferente. Ensino aberto exprime-se pela subjetividade dos participantes da aula. Aí entra nas intenções do professor e os objetivos de ação dos alunos. (idem, p. 47-48)

Os autores acrescentam o risco de os alunos não reagirem sempre e imediatamente de forma satisfatória e positiva, de um dia para o outro, a esse tipo de aula, em função do tipo de aula fechada e estanque ao qual já estão acostumados. Na experiência vivenciada por eles, relatam que os alunos mais novos são mais suscetíveis às mudanças por apresentar menos resistências em aceitarem mudanças.

Os capítulos 2, 3 e 4 se referem aos registros dos relatos e modelos de ensino trabalhados pelos três professores, cujos conteúdos foram escolhidos a partir da realidade de cada escola e turmas trabalhadas. Cada um dos relatos possui estrutura semelhante, começado com o anúncio da Unidade ou Série de ensino e as turmas trabalhadas. Como exemplo, demonstraremos a estruturação do Cap. 2 "Série de aulas: aprender a jogar handebol autonomamente organizado", referente ao relato de Christiane Sturm.

A professora inicia o capítulo com as "reflexões prévias para a série de aulas". Nelas, Christiane situa e problematiza, de forma suscinta e diagnóstica, as escolas, as turmas, os conteúdos e os objetivos. Prossegue, para cada uma ou conjunto de aulas, a descrição das situações trabalhadas, como os temas, os objetivos, os comentários, os decursos, as tarefas e as fotos. Ao final de algumas aulas, a autora acrescentou o item "última reflexão".

Na primeira aula, a primeira situação se referiu à experimentação e debate em grupo das tarefas apresentadas pela professora. A segunda situação foi o momento em que os alunos apresentaram os resultados da tarefa e os eventuais problemas. A terceira situação foi o momento de reflexão e busca por alternativas aos problemas identificados na situação anterior. Por último, o quarto momento foi a avaliação e o diálogo entre os pequenos grupos acerca das soluções encontradas ou sugeridas em conjunto, identificando aí, as necessidades e objetivos para as aulas seguintes.

Interessante notar que para cada aula, a professora apresenta suas "intenções de ações", induzindo ou até mesmo transmitindo e demonstrando formas de ação esperadas e demandadas em cada tarefa, mantendo, entretanto, a abertura, a autonomia e o diálogo com os alunos tendo

em vista as modificações e alternativas experimentadas, problematizadas e encontradas coletivamente. O número de situações varia de uma aula para a outra e são determinadas pelos objetivos e pelo desenvolvimento de cada uma delas. Há uma noção de sequência entre as aulas, determinadas a partir das necessidades levantadas na aula anterior. De modo geral, em todos os relatos constavam as descrições das situações trabalhadas, os temas, os objetivos, os comentários, os decursos, as tarefas e as fotos. Cada um deles teve especificidades e dinâmicas próprias, evidenciando a advertência dada por Hildebrandt e Laging (1986) em não se tratar de exemplos fiéis a serem copiados, pois dependem das subjetividades e realidades envolvidas.

A partir dessa obra e das intervenções realizadas por Dieckert e, especialmente, por Hildebrandt na década de 1980, foram produzidas dissertações de mestrado inspiradas nessa concepção, em destaque: *Criatividade nas aulas de educação física* de Celi Taffarel[167], defendida em 1982 e posteriormente publicada como livro em 1985; *Uma proposta de Prática de Ensino na Formação de Professores de Educação Físic*a, de Carlos Luiz Cardoso, em 1989 e; *Analise Critica do Currículo das Disciplinas Práticas do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá/PR*, de Amauri Bassoli, em 1990. Outros desdobramentos foi a publicação da obra *Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aulas* do Grupo de Trabalho Pedagógico da UFPE-UFSM (Cardoso *et al.,*1991)*, Textos pedagógicos sobre o ensino da educação Física* (2001), de Reiner Hilderandt-Stramann, em que reunia os artigos publicados pelo autor nos dois períodos em que foi professor visitante na UFSM, no início da década de 1980 e ao final dos anos 1990 e, *Currículo e educação física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas* (2006), sob a organização de Hildebrandt-Stramann e Celi Taffarel.

A obra do Grupo de Trabalho Pedagógico da UFPE-UFSM[168] (1991) estabelece contornos para a relação entre educação e esporte, que teria como objetivo "o desenvolvimento

---

[167] Essa obra possui elementos comuns ou que se aproximam aos da concepção de aulas abertas enquanto critérios facilitadores da criatividade, tais como: a problematização das ações do jogo, a organização em pequenos grupos, a liberdade de comunicação e de decisão, a troca de experiências e a flexibilidade na modificação dos jogos. Entretanto, por conta do momento em que foi elaborada, Taffarel reproduziu os métodos criativos, indicados por Dieckert (1976) para a Educação Física (método das perguntas operacionalizadas; método da análise; método da análise-síntese; método "tempestade de ideias" e; método lista de checagem), a partir do roteiro para elaboração do projeto das aulas proposto também por Dieckert (1980).

[168] Grupo composto por Celi Nelza Zulke Taffarel, Eliane de Abreu Moraes, Mércia do Carmo Andrade, Micheli Ortega Escobar e Vera Luza Lins Costa da UFPE; Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira, Carlos Luiz Cardoso e Venceslau Virgílio Cardoso Leães Filho da UFSM e; Dr. Reiner Hildebrandt, professor visitante na UFSM e, posteriormente, na UFPE.

da capacidade de ação" (p.33), "[...]possibilitando ao educando uma compreensão do seu mundo e da realidade social, uma conscientização das condições, possibilidades e consequências do seu agir, isto é, explicação e reflexão próprias [...]" (p. 34), através e para o esporte. Para os autores, os educandos precisam compreender suas ações como esporte e como agirão nele. O esporte objetivamente está situado numa realidade social, fruto de processos históricos cujas ações possuem formas específicas, rígidas e pré-determinadas. Por outro lado, essas ações surgem a partir de necessidades e interesses dos indivíduos que podem ser modificadas, com outras formas e objetivos, num espaço aberto de ação e de movimento, alterando criticamente o esporte oficial.

> Do ponto de vista da educação, trata-se de possibilitar ao indivíduo a participação no concreto campo de ação (o esporte), de tal modo que as possibilidades pedagógicas do esporte e do movimento possam ser realizadas. Com isso, o esporte torna-se um objeto didático, isto é, ele é encarado do ponto de vista de objetivos pedagógicos como objeto de ação de alunos e professores. Este tratamento didático do esporte significa atribuir-lhe diferentes significados que irão dar origem a diferentes perspectivas para a sua realização na prática pedagógica. (Cardoso *et al.*, 1991, p.36)

Para os autores, o esporte na escola não pode se reduzir a uma dessas dimensões, oficiais ou "abertas". As cinco perspectivas da configuração didática do esporte é que ele deve ser compreendido como algo a ser: socialmente regulamentado; aprendido; assistido; refletido e; modificado. Na obra, a concepção de aulas abertas se estrutura em quatro pontos: o ensino orientado no aluno, no processo, na problematização e na comunicação.

> Definimos como aula aberta aquela em que o professor admite que os educandos são pessoas que sabem atuar juntas, que devem entender-se conjuntamente quanto ao sentido das suas ações. Isto significa que os alunos podem apresentar suas opiniões e realizar suas experiências, que resultam das suas histórias individuais da vida cotidiana. Por isso, os temas das aulas devem ser ambíguos e complexos, abertos aos interesses e às experiências que os alunos adquirem nas suas histórias de vida [...] Sob o ponto de vista crítico de educação voltada para o desenvolvimento da capacidade de ação, a aula de educação física deve se configurar como um sistema de ação aberto. Neste tipo de aula é importante que os professores e os alunos se entendam sobre o sentido das suas ações e, ao mesmo tempo, cobre os objetivos, conteúdos e métodos da aula e do esporte. (idem, p. 40-41)

Enquanto aspectos didáticos, a obra apresenta, para a estruturação de aulas abertas à experiência, quatro pensamentos didáticos básicos:

1. Interpretar experiências como categoria didática, quer dizer, aceitar o não-fechamento como princípio de processos de experiências;

> 2. As condições para um aprendizado aberto às experiências são os sujeitos sempre poderem relacionar-se autônoma mente e propriamente aos objetos elou às pessoas;
> 3. Aprendizagem aberta a experiências prevê que os alunos possam tomar parte na formação dos temas da aula. As condições para isso são colocações de temas complexos que deixam várias possibilidades de mudanças;
> 4. As situações dadas devem ser formadas de maneira que os alunos, em preparação com os temas, possam achar perspectivas de ação. Isto só ocorre quando participam na solução de problemas de movimento. (p. 53-54).

A partir de experiências realizadas em projetos de extensão, em programas na UFPE e em aulas de graduação e mestrado na UFSM, o último capítulo da obra trata de "exemplos práticos de aulas abertas à experiência", em níveis que vão desde a educação infantil ao ensino superior, com os conteúdos dança, natação, ginástica e jogos.

Já na obra de Hildebrandt-Stramman (2001) há a defesa das aulas abertas como uma concepção crítica baseada no método orientado à problematização de Paulo Freire (1982), no qual os alunos desenvolvem seus próprios temas autonomamente a partir de um tema geral estabelecido pelo professor, tendo como princípio a resolução de problemas. Outro elemento destacado pelo autor é a valorização da experiência subjetivas cotidiana ou do mundo da vida, tendo como fundamento a fenomenologia de Merleau Ponty e o pragmatismo de John Dewey. Por fim, outro avanço teórico para a concepção de aulas aberta foi o conceito de movimento ou movimentar-se, fundamentado em Andreas Trebels, determinado de forma dialógica com o mundo vivido ou pelas sensações. Os textos presentes nessa obra dialogam, se aproximam e são influenciados pela obra do Grupo de Trabalho Pedagógico da UFPE-UFSM (1991) e pela Concepção Crítico Emancipatória de Elenor Kunz[169] (1991).

Por fim, a obra *Currículo e Educação Física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas* (Taffarel e Hildebrandt-Stramann, 2006), especialmente no capítulo[170]

---

[169] O livro Didática da Educação Física Volume 1 (Kunz, 1998) tem um de seus capítulos, a unidade didática 4, cujo título é *Concepção de Aulas Abertas* de autoria de Carlos Luiz Cardoso, organizador da obra *Visão Didática da Educação Física* (Cardoso *et al*., 1991).

[170] A obra é fruto do projeto apoiado pelo DAAD, desenvolvido e coordenado por Reiner Hildebrandt-Stramann, entre 2005 e 2007. Na primeira parte da obra há textos que tratam da fundamentação teórica e formação de professores resultantes de um seminário sobre formação de professores de Educação Física na Universidade de Braunschweig. A segunda, onde está situado o capítulo referenciado no texto, é constituída por textos que relatam experiências de ensino de professores das redes públicas do Estado da Bahia e de Universidades do Nordeste (UFPE, UFAL, UFS, UEFS, UCSal e UFBA), como exemplos práticos de ensino de dança, ginástica, esporte, jogo e capoeira.

A "Escola Móvel": um exemplo para alterar a cultura pedagógica da escola, Taffarel e Hildebrandt-Stramann expõem a experiencia do Projeto Escola Móvel por ela coordenado e desenvolvido na UFBA, como exemplo de redefinição do papel da escola e da cultura pedagógica, como proposição de alterações curriculares para a EF escolar e para a formação de professores. A proposta tem como fundamentação a fenomenologia, sobretudo a partir de Frederik Buytendiik, J. Tamboer e Andreas Trebels. Nessa proposição, a aula de educação física possui outra configuração cuja centralidade é "movimentar-se com autonomia e com estruturação das percepções e sensibilidades" (p. 170). A experiência, segundo os autores, categoria central na concepção de aulas abertas, "é entendida como meio de conhecimento, como produto e como processo da vida, como um resultado objetivo com um significado objetivo. São interesses didáticos as experiências sociais construídas e as possibilidades de assimilação pelos sujeitos" (p. 171).

Nesse sentido, no Projeto "Escola Móvel", a escola é "o espaço de viver e das experiências, a casa das aprendizagens" (p. 173), tendo como um dos pontos principais, a concepção de escola comunitária "aberta para a comunidade e suas experiências" (idem). Nele há a configuração de um espaço/tempo pedagógicos com materiais, equipamentos e aparelhos que permitem às crianças e aos adultos a experimentação do movimentar-se. A ideia de escola móvel ou escola em movimento parte do princípio de que a EF tem o duplo papel de educar e ensinar.

De acordo com Dieckert e Hidebrant-Stramman (2004), coube à EF tradicional ensinar objetivamente os movimentos esportivos. Para os autores, educar para a autoeducação contribui para o desenvolvimento de indivíduos responsáveis na sociedade, oferecendo outros sentidos, perspectivas e orientações para além dos movimentos, incluindo a educação de valores, normas e atitudes (lúdicos, estéticos, de saúde, de lazer, de rendimento, entre outros), esclarecendo a "variedade de significados de movimento existentes no mundo" (p. 22). Nessa visão pedagógica o jogo e o movimento não se limitam à EF, mas à toda escola.

> Sob a perspectiva da pedagogia de movimento, a escola é interpretada como uma escola em movimento, em que este é visto como um princípio geral de organização e configuração da escola. O movimento deve transformar-se numa parte construtiva de aprendizagem e de vivência na escola. A essa exigência estão ancorados conceitos de educação que não vêem somente a aprendizagem cognitiva no processo de formação, como também aquela do sentido e do corpo. Essa conceituação opõe-se à "escola sem físico" (Rumpf, 1980), uma compreensão da escola como uma instituição físico-ecológica e como uma escola orientada no movimentar-se, vista como um lugar de vida e, também, como uma cultura escolar em movimento. (p. 23)

A concepção de aulas abertas inaugurou o diálogo com a produção alemã para a Educação Física Escolar, trazendo novas formas de ensino do Esporte para além do rendimento, do tecnicismo esportivo e da aptidão física. Por dialogar com a política educacional e com novos objetivos formativos, atendeu à busca por renovação da educação física brasileira, num primeiro momento orientando a formação dos professores em nível de pós-graduação. Esse contato influenciou, em certo modo, a elaboração de duas concepções críticas brasileiras, a Crítico Superadora e a Crítico Emancipatória.

3.1.2 Concepção Desenvolvimentista

A segunda concepção elaborada na década de 1980 foi a Desenvolvimentista, representada principalmente pela obra *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*, de Go Tani, Edson de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun e José Elias Proença. De acordo com Manoel (2008), a sua produção estava articulada a um movimento mundial vivenciado na década de 1980 no qual se buscava a valorização da infância como momento de desenvolvimento e de experiencias que contribuiriam para a formação do adulto. Segundo o autor, foi a partir desse movimento e suas implicações no Brasil que, em 1982, o Prof. Herbert de Almeida Dutra da UFMG, então à frente da SEED-MEC, convocou docentes e pesquisadores interessados na relação entre a aprendizagem motora, o desenvolvimento motor e a educação infantil, por compreender ser de fundamental importância a estruturação da EF escolar sob princípios científicos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento. A partir de então, houve o financiamento para a elaboração de monografias que produzissem e discutissem as bases científicas para a educação infantil nesses moldes.

Em 1984, a USP foi encarregada em produzir monografias, uma delas sob a orientação de Go Tani, contando com a participação de José Elias Proença e Eduardo Kokubun, respectivamente, seus orientandos de mestrado e doutorado e de Edson de Jesus Manoel, orientando de mestrado da Prof.ª Pellegrini, convidado a compor o grupo. Outra influência para a produção da concepção desenvolvimentista foi a realização do mestrado e doutorado por Go Tani na Universidade de Hiroshima, Japão, onde havia participado de um grupo de estudos que propôs uma abordagem para a EF escolar japonesa. A monografia, cujo título original foi

Educação Física Escolar da 1ª. a 4ª. Série do Primeiro Grau - Uma abordagem[171] *desenvolvimentista*, foi encaminhado à SEED-MEC em 1985 e posteriormente publicada quase que literalmente em 1988, no formato de livro, resultando na obra acima referenciada.

Segundo Manoel (2008), uma das mudanças significativas estava no título do livro em relação à monografia, agora como *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*, partiu da compreensão dos autores de que o escrito se tratava, como enfatizado no título, dos fundamentos de uma abordagem ou teoria desenvolvimentista e não propriamente do desenvolvimentismo por inteiro. Inclusive identificou, por apenas terem publicado somente os fundamentos, ser esse o grande débito da obra, pois planejaram escrever outros três livros complementares, um sobre as bases curriculares e programáticas da EF, outro sobre o processo de ensino e aprendizagem e, por último, um guia para o professor. Segundo o autor, por razões circunstanciais e de trajetórias individuais de cada um dos autores, tal propósito nunca se materializou. Ainda assim, avalia que, ao longo dos então 20 anos de publicação, o livro se constituiu como referência para professores em concursos públicos e em gestões educacionais.

Por ter se tratado de uma obra de fundamentação[172] da concepção desenvolvimentista, essa talvez tenha sido um dos motivos que levou Castellani Filho (2013) a classificá-la como uma *concepção não sistematizada* e, assim, como salientamos anteriormente, não foi possível extrair da obra em questão os seus elementos metodológicos ou didáticos, ou seja, uma metodologia de ensino. Entretanto, embora nos encontremos em acordo com a classificação de Castellani Filho, compreendemos que a *Concepção Desenvolvimentista* é ampla e complexa, não se limitando única e exclusivamente à obra de Tani *et al.* (1988), ainda que tenha sido ela

---

[171] Para Go Tani (2008, p. 219), abordagem "significa uma forma, uma perspectiva, um ângulo peculiar de ver, analisar e estudar objetos, eventos e fenômenos". Assim, a abordagem desenvolvimentista analisaria a EF a partir dos conhecimentos e teorias fundadas na área do Comportamento Motor. Entretanto, como concebem novas possibilidades pedagógicas para a EF, de forma coerente com Castellani Filho (2013), a compreendemos e a denominaremos a partir de então como *Concepção Desenvolvimentista*.

[172] Para os autores, dentre as variadas abordagens de estruturação de programas de Educação Física que atendam as necessidades da população, há as macroscópicas (filosóficas, administrativas) e as microscópicas (estudo das características dos alunos em diferentes níveis de análise) que buscam responder como estabelecer objetivos, princípios metodológicos, selecionar as tarefas e avaliar o progresso de cada aluno. Entretanto, as respostas não possuem fundamentação teórica e científica. Nesse sentido, afirmam que o livro, não tendo a pretensão de responder as questões aludidas, "[...]procura apenas apresentar uma estrutura básica, ou um referencial [...] Enfim, é uma tentativa de abordagem entre várias outras possíveis e necessárias, de se estabelecer uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar dirigida às crianças, em sua maioria dos quatro aos quatorze anos de idade." (Tani *et al*., 1988, p. 1)

a contribuição inaugural e principal referência da abordagem para a educação física escolar enquanto uma teoria pedagógica produzida nos anos 1980.

Assim sendo, encontra-se avanços para essa concepção oriundas da área do Comportamento Motor[173], sobretudo a partir das subáreas ou campos de investigação do Controle Motor, voltado a investigar os mecanismos responsáveis pela produção do movimento; do Desenvolvimento Motor, baseado na Biologia e na Psicologia do Desenvolvimento, focado em descrever o produto ou o processo de mudanças do comportamento motor ao longo da vida e; da Aprendizagem Motora, fundamentada na Psicologia Experimental e Neurofisiologia, focada na compreensão dos resultados, na organização da prática, no treinamento, nas diferenças individuais e no processo de aquisição das habilidades motoras (Correia, Júnior e Pellegrini, 1994; Tani *et al.,* 2010).

Segundo Correia, Júnior e Pellegrini (1994), os estudos sobre o Comportamento Motor começaram a ser publicados no Brasil no início da década de 1980 em decorrência dos programas de pós-graduação implantados no final da década anterior se restringindo aos docentes e estudantes dos mestrados da USP, UFSM, UFRJ e da Universidade Gama Filho. Os egressos desses programas expandiram a atuação com a subárea em outras IES pelo país, criando polos de estudos e pesquisas e compondo disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação em Educação Física.

Para Tani *et al*. (2010), os conhecimentos desenvolvidos na área do Comportamento Motor contribuem para todas as áreas de intervenção – entre elas a Educação Física – preocupadas com a recuperação e melhoria dos movimentos das pessoas. Os autores advertem que esses conhecimentos representam subsídios para a elaboração de programas, projetos e procedimentos de intervenção, mas não indicam como devem ocorrer, entretanto, fornecem meios interpretativos de comportamentos, uma orientação para a ação e hipóteses operacionais. Para os autores, a aplicação desses conhecimentos na intervenção tem sido "um eterno desafio" para os pesquisadores que conduzem pesquisas básicas, vinculadas às áreas profissionalizantes ou de natureza aplicada. Exemplo disso são os estudos e produções mais recentes oriundos da

---

[173] De acordo com Tani (2005), os problemas abordados pelas três subáreas (controle, desenvolvimento e aprendizagem motora) são profundamente relacionados e interdependentes, pois a aprendizagem implica melhoras no controle e no desenvolvimento motor. Para o autor, é fundamental, ao se pensar na intervenção, que os fenômenos estudados por cada um dos campos de investigação venham a ser contemplados de forma associada, em que os níveis de análise são complementares, ampliando a compreensão do fenômeno. Os estudos na área do Comportamento Motor é uma das mais complexas da Educação Física. Um panorama amplo sobre a sua constituição no Brasil, seus avanços e percalços pode ser mais bem verificado em Tani *et al*. (2010).

aprendizagem motora, cujas comprovações observadas em testes laboratoriais, com variáveis controladas, não se estendem ou pouco são verificadas em contextos de ensino-aprendizagem. (Santos, 2020).

Em se tratando da Aprendizagem Motora, em outro texto, Tani (2006) argumenta que a ela não foi bem compreendida na EF brasileira, vista inicialmente como uma subárea responsável por produzir conhecimentos de natureza propositiva e de aplicação prática acerca dos métodos de ensino, portanto, dela esperando que já houvesse soluções para o ensino das habilidades motoras. Argumenta o autor que uma das razões da confusão foi a relação com a Psicomotricidade, na qual os primeiros especialistas começaram a atuar em uma de suas ramificações, a educação psicomotora. A outra razão foi a preocupação dada inicialmente pelos estudiosos em aplicar os conceitos e princípios da Aprendizagem Motora à Educação Física, visando a sua aceitação como ramo de pesquisa da área.

Por fim, o autor identifica que o cerne dessa confusão está no estatuto epistemológico da Educação Física no Brasil, ainda não se constituindo ou delimitando seus limites como área de conhecimento ou área de intervenção. De acordo com a sua argumentação, se a Educação Física se estabelecesse como área de conhecimento, tal como a cinesiologia, não haveria conflito com a Aprendizagem Motora pois esta seria um de seus campos de investigação, desenvolvendo pesquisas sobre ensino-aprendizagem de habilidades motoras, visando a aplicação numa situação prática. Nessa configuração, a Pedagogia do Movimento se dedicaria ao desenvolvimento dos métodos de ensino mais eficientes. Observa-se que a compreensão de Pedagogia está vinculada estritamente aos métodos. Desse modo, encontramos mais uma evidência dessa concepção, no Brasil, ainda ser uma concepção *não sistematizada*, conforme a classificação de Castellani Filho (2013), por aqui não ter se produzido e materializado numa Pedagogia do Movimento oriunda da Cinesiologia.

No entanto, embora seja uma limitação, desde a sua introdução no país não houve ausência de tentativas ou alternativas de organizações didáticas e procedimentais para o ensino, aquisição e aprimoramento das habilidades motoras. Os estudos se debruçaram em contribuir e estabelecer subsídios para a materialização de práticas ou programas desenvolvimentistas, frutos do amadurecimento da área do Comportamento Motor. Vejamos a seguir os avanços empreendidos.

De acordo com Manoel (2008), os fundamentos presentes no livro de 1988 estavam, na análise crítica por ele realizada, em grande parte defasados. Quando a obra foi publicada, alguns

dos conceitos que predominam na atualidade já haviam sido descobertos e difundidos. Os motivos para a sua constatação foram: 1. A visão de desenvolvimento expressa na obra não contempla a (ainda) atual visão sinergética de desenvolvimento, na qual os elementos e sistemas do organismo humano se desenvolvem de forma particular e influencia ou interage dinamicamente com os demais; 2. A partir dessa nova visão, a questão central do estudo e intervenção é como a experiência de aprendizagem e aquisição das habilidades é construída pelo individuo; 3. O enfoque não é mais os movimentos, seus padrões e habilidades básicas, mas a intencionalidade e o contexto da ação motora; 4. A importância dada ao contexto e a intersubjetividade nas ações; e 5. Sob a visão sinergética, o peso da abordagem vai para a diversidade, descontinuidade, variabilidade, heterogeneidade e não mais para a progressividade, regularidade, universalidade e padronização. Assim, demonstra que o desenvolvimento não é universalizante e depende do contexto. Diferente do que publicaram em 1988, os atuais estudos consideram os elementos macroscópicos (explicativos/compreensivos) em conjunto aos microscópicos (descritivos/normativos).

O principal avanço tem sido os estudos que se debruçam sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem e não apenas aos seus produtos, dentro dos limites investigativos da psicologia do desenvolvimento e da cinesiologia (Gallahue, Ozmun e Goodway, 2013) Advindos da "Teoria da Ação" ou "Ecológica" (Tani *et al.*, 2010; Haywood e Getchell, 2016), esses estudos passaram a considerar, adicionalmente, as informações presentes no ambiente e as demandas específicas das tarefas e não apenas os aspectos cognitivos na organização dos movimentos, enfatizando as características e propriedades inerentes do sistema efetor físico em interação dinâmica com as informações ambientais e da atividade. Dentro dessa teoria, o sistema tem princípios de auto-organização que restringe ou impõe possibilidades nas respostas de movimento sem intermédio do Sistema Nervoso Central[174] (Newell, 1986)

[174] Por outro lado, de acordo com a "Teoria Motora", o movimento é controlado e realizado a partir da interação entre o indivíduo e o ambiente, cujas informações ambientais são percebidas pelos órgãos dos sentidos, em seguida processadas e armazenadas no cérebro para, posteriormente, serem representadas e executadas como padrões motores pelo sistema muscular em resposta às demandas do ambiente (Tani *et al*., 2010). Dentro dessa teoria, durante e após a aquisição da habilidade, as sequências de movimentos são armazenadas centralmente na memória e acessadas antes da nova realização do movimento adquirido em forma de programa motor (Keele, 1968) ou parametrizado (com ajustes de tempo, força e músculos envolvidos) pelo programa motor generalizado (Schmidt, 1975). A abordagem de Processamento de Informações (Connolly, 1986) se dedicou à descrição e normatização dos componentes internos da aprendizagem motora.

Entre as abordagens, a mais significativa é a dos Sistemas Dinâmicos[175]. Segundo essa perspectiva, os padrões de movimento são vistos como possibilidades ou intenções de movimento adequados à realização das tarefas (Gallahue, Ozmun e Goodway, 2013). Peter Kugler, Scott Kelso e Michael Turvey (1980), seguindo os trabalhos de Nicolai Bernstein[176] (1967), sugeriram que, para a aquisição de uma nova habilidade, a própria organização intra-sistemas e entre os sistemas (esquelético, muscular, nervoso, respiratório, cardiovascular, entre outros biológicos) restringe o comportamento, retirando ou impossibilitando algumas alternativas previamente elaboradas, por exemplo, pelo programa motor generalizado. (Haywood e Getchell, 2016). Os padrões coordenativos dos sistemas biológicos são influenciados, dinamicamente, pelo ambiente e pela tarefa, restringindo os graus de liberdade dos movimentos e os atraindo[177] para determinadas formas de execução (Bernstein, 1967; Barela e Barela, 2001).

Segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), para a teoria dos sistemas dinâmicos não há padrões maduros de movimento, pois a eficiência do movimento varia de acordo com as restrições que limitam as opções de realização, sendo "atraído" para determinadas formas e técnicas de execução da habilidade. Essa alteração na compreensão do estágio maduro das sequências de desenvolvimento, além de superar a perspectiva biológica, maturacional,

---

[175] Segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), a partir dos trabalhos de Esther Thelen, Jane Clark e outros, os princípios fundamentais que norteiam a teoria dos sistemas dinâmicos são: o corpo é composto por vários sistemas auto-organizados e capazes de formar padrões de movimento a partir da interação entre os componentes; os sistemas e subsistemas se auto-organizam de forma complexa a partir das exigências da tarefa e restrições e; o desenvolvimento é um processo descontínuo onde novos padrões substituem os anteriores.

[176] Dentro da teoria motora, na perspectiva do processamento de informações perceptivas e motoras da habilidade, para Fitts e Posner (1967), os estágios de aprendizagem são o cognitivo, o associativo ou fixação e o autônomo, passando da percepção, assimilação e automação do movimento. A aprendizagem passa do maior ao menor nível de atenção e menor e maior nível de controle da habilidade. Já em Bernstein (1967), em contrapartida, os estágios de aprendizagem são uma combinação do controle motor com a perspectiva biomecânica. Os estágios são compreendidos como redução, liberação e exploração dos graus de liberdade, compreendidos como todas as possibilidades de formas e maneiras de movimento em que músculos e articulações podem realizar. Nesse caso, a aprendizagem passa pela redução das partes do corpo não essenciais para a realização do movimento, aumentando o controle. Em seguida, aos poucos há a liberação de partes que foram inicialmente congeladas, até chegar à exploração passiva do movimento. Nesse estágio, a habilidade é maximizada em eficácia e eficiência. (Schmidt *et al.,* 2016).

[177] A ocorrência de um determinado padrão coordenativo é compreendida como um estado atrativo/atrator do sistema, influenciado pelo conjunto de restrições. Para Barela e Barela (2011), a aprendizagem envolve a percepção e alteração do estado atrativo/atrator que a afeta/afetará. Uma vez apreendido, o padrão coordenativo se constitui num estado atrativo (Kelso, 1995). Assim, compreendemos o estado atrativo, enquanto as condições/restrições individuais (sistêmicas), ambientais e da tarefa, que melhor favorecem a eficiência da aprendizagem. A mudança no estado atrator devido às restrições do ambiente, do indivíduo e da tarefa (tríade ecológica) é o que caracteriza a aprendizagem (Newell, 1986).

possibilita a alteração dos estágios de desenvolvimento, que são comuns e estáveis, mas não fixos a partir da manipulação do ambiente e da tarefa, auxiliando a criança na aquisição de novos atratores, benéficos e adequados às tarefas exigidas. Dessa forma, a sequência de desenvolvimento, dos padrões de movimento fundamentais[178], não seguiria os estágios e determinações maturacionais (divididos em inicial, elementar e maduro), mas a partir das restrições e dinamicidades da relação entre indivíduo, ambiente e tarefa seguindo, portanto, os estágios inicial, elementar emergente e proficiente[179].

A principal contribuição e avanço[180] da teoria dos sistemas dinâmicos é a flexibilização da compreensão dos estágios de desenvolvimento a partir das restrições na aquisição das habilidades. Para Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), conhecer as sequências de desenvolvimento e as restrições prepara melhor o professor para a elaboração de experiencias de movimento apropriadas para as crianças. Assim, a compreensão do desenvolvimento não mais se orientaria pela maturação ou pela descrição/normatização das habilidades, mas a partir da interação entre todas as restrições do indivíduo, do ambiente e da tarefa que ocorrem ao longo da vida do aprendiz.

Retornando à obra inaugural de Tani *et al.* (1988), os autores apontam que um dos elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar é o posicionamento fundamental de que, se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com elas, pois somente assim se alcançará suas necessidades e expectativas. Dentre as necessidades da criança, há a aquisição e retenção de um amplo repertório de habilidades básicas para que a aprendizagem das habilidades específicas não seja prejudicada. Para os autores, a não observação dessas características conduz ao estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos inapropriados, resultando na queda de motivação e interesse pelas aulas.

---

[178] Refere-se à performance observável de movimentos básicos de locomoção, de manipulação e de estabilização que envolvem a combinação de padrões de movimento de dois ou mais segmentos corporais (Schmidt *et al.*, 2016)

[179] Caracteriza-se por performances biomecanicamente eficientes, coordenadas e controladas (Gallahue, Ozmun e Goodway, 2013; Haywood e Getchell, 2016).

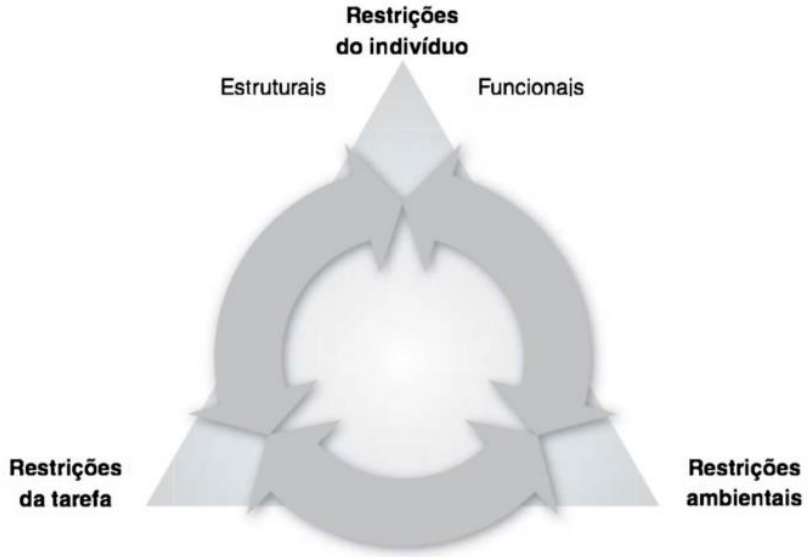
[180] Enquanto as teorias cognitivas ou de processamento de informações tem como características: o controle hierárquico do comportamento motor, a elaboração de programas e esquemas motores, a centralização da memória e o papel do sujeito sobre o ambiente, as teorias da ação (ecológicas) se caracteriza pelo controle hierárquico do movimento, pela auto-organização, pelos estados atratores, pela memória distribuída e pela interrelação entre ambiente e sujeito.

> É princípio básico da metodologia de ensino que todo o processo instrucional deve respeitar as características afetivo-emocionais, níveis de conhecimento, níveis de habilidade e estágio de desenvolvimento fisiológico dos alunos, para que se possam promover atividades motoras condizentes, segundo metodologia de ensino adequada a estas características. Além disso, o conhecimento destas serve de critério ou referencial para que se possa avaliar a progressão das crianças e, por conseguinte, permite acompanhá-las melhor. (Tani *et al*., 1988, p. 136)

Esses princípios ainda são válidos, como haviam defendido Manoel (2008) e Tani (2008). No entanto, é importante atualizar a compreensão de desenvolvimento, bem como da sequência das fases de desenvolvimento, sobretudo das habilidades motoras fundamentais, superando as orientações maturacionais e cognitivistas presentes na obra e contextualizá-las na perspectiva dos sistemas dinâmicos. Sendo assim, atualmente o Desenvolvimento Motor "se refere ao processo de mudanças no movimento contínuo relacionado à idade, bem como às interações das restrições (ou fatores) no indivíduo, no ambiente e nas tarefas que induzem tais mudanças." (Haywood e Getchell, 2016, p. 5)

Segundo o modelo de restrições de Newell (1986), se um dos fatores se altera, seja ele o ambiente, a tarefa ou o indivíduo, há também alterações no movimento. Para entender o movimento, deve-se entender as características do indivíduo, do meio que o cerca e dos objetivos e propósitos da tarefa. Essa compreensão de desenvolvimento considera o indivíduo ou o sujeito que movimenta em relação às condições ambientais e da tarefa, não mais se restringindo e dependendo das alterações do organismo. Ele é útil para o estudo do desenvolvimento motor por "refletir as interações dinâmicas e em constante modificação" (Haywood e Getchell, 2016, p. 7).

Figura 7 – Modelo das restrições de Newell



Fonte: Haywood e Getchell (2016, p. 7)

De acordo com Newell (1986), uma restrição[181] é algo que pode tanto limitar e desencorajar, como permitir ou encorajar movimentos. Haywood e Getchell (2016) afirmam que as restrições não são negativas, mas são canais, quando bem identificados, que facilitam a emergência dos movimentos. A partir da perspectiva ecológica, a ramificação[182] dos sistemas dinâmicos se preocupa com o controle e a coordenação motora, cuja compreensão sobre as fases e estágios do desenvolvimento, ou seja, das sequências, é ampliada para além dos aspectos maturacionais e descritivos das mudanças do organismo, considerando as condições em que o sujeito se movimenta e as situações em que determinadas habilidades são realizadas.

Anteriormente, a partir do modelo descritivo das fases, períodos e estágios[183] (Roberton, 1978), Gallahue elaborou a conhecida "ampulheta de Gallahue" (Gallahue, Werner e Luedke,

---

[181] As restrições indivíduas são as características físicas e mentais de um indivíduo. Elas podem ser estruturais, referentes à estrutura corporal e funcionais, se referindo à função comportamental, incluindo motivação, medo e experiências. Já as restrições ambientais podem ser físicas e socioculturais. Por fim as restrições da tarefa incluem as metas e objetivos de um movimento ou atividade (Haywood e Getchell, 2016).

[182] A outra ramificação da perspectiva ecológica é a da percepção-ação de Gibson (1966; 1979).

[183] De acordo com a teoria dos estágios de Roberton (1978), os estágios de desenvolvimento tem como princípios centrais: uma ordem universal em que todas as crianças passam pelos mesmos estágios; em cada estágio há um padrão de movimento qualitativamente diferente do anterior; não se pode pular ou mudar a ordem; há uma integração hierárquica entre os estágios em que posteriores se originam dos iniciais; não há regressão de estágios; o desequilíbrio entre o indivíduo e o ambiente estimula a emergência de um novo estágio (equilibração). Esse último princípio evidencia que a teoria dos estágios é influenciada pela teoria de desenvolvimento piagetiano. Segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), entre os limites da teoria de Roberton estão: a desconsideração das regressões na performance em habilidades em tarefas diferentes; o reordenamento e saltos na ordem de desenvolvimento e não explica a mudança de um padrão de movimento para outro. Nesse sentido, a compreensão

1975; Gallahue, 1982) na qual descrevia de forma ascendente e hierárquica as etapas aos quais o movimento deveria se desenvolver, tendo como referência o amadurecimento do organismo. Segundo essa perspectiva, o desenvolvimento das fases subsequentes se complexificam e são dependentes do desenvolvimento proficiente das fases anteriores.

Figura 8 – Ampulheta de Gallahue

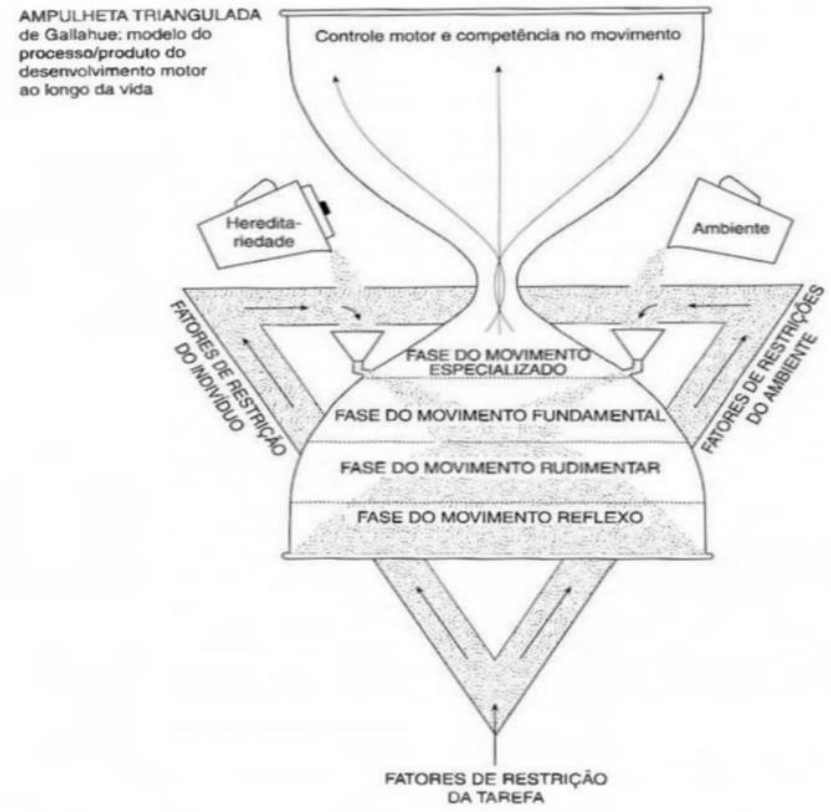
Fonte: Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p. 69)

Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) propuseram o que denominaram como "modelo transacional" que sintetiza a relação causal no desenvolvimento motor. Incorporaram a teoria dos sistemas dinâmicos e o modelo "triangular" das restrições de Newell (Figura 9) à teoria das fases-estágios do desenvolvimento e ao modelo da "ampulheta de Gallahue" (Figura 10). A intenção dos autores foi conceituar e representar visualmente tanto os processos descritivos (ampulheta) quanto os explicativos (triângulo). A importância fundamental do modelo é a compreensão de todo o contexto em que os indivíduos estão inseridos e não apenas as habilidades que devem ser desenvolvidas continuamente ao longo da vida. As faixas etárias representam apenas fileiras de tempo em que há melhores chances de adquirir e aprimorar determinadas habilidades.

Figura 9 – Ampulheta triangulada

---

da sequência de desenvolvimento sob o paradigma dos sistemas dinâmicos é mais flexível, na qual as crianças escolhem, entre uma variedade de padrões de movimentos (estágios), o mais adequado à tarefa realizada.



Fonte: Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p. 76)

Nesse modelo, a “areia” representa a substância da vida, vindo de dois recipientes, o hereditário, com tampa, e o ambiental, sem tampa. A tampa limita a quantidade de areia do recipiente hereditário, determinado geneticamente. Representando o ambiente e a hereditariedade, ambos recipientes influenciam o desenvolvimento. As primeiras fases, reflexas e rudimentares, que vão até os aproximadamente os 3 anos de idade, são determinadas pela hereditariedade, cujas progressões e sequências são resistentes às mudanças, sendo altamente previsíveis. Segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), a aquisição de habilidades, sobretudo os movimentos fundamentais, varia ao longo da vida e a adição e oportunidades de prática, estímulo e instrução, em ambiente adequado, promovem e condicionam a aprendizagem.

Os autores enfatizam, para a estruturação de um programa desenvolvimentista, que os professores devem considerar: os objetivos de aprendizagem das habilidades (tarefas cotidianas, lazer ou esporte); a fase do desenvolvimento (reflexiva, rudimentar, fundamental ou especializada); o nível de aprendizado (inicial, intermediário ou avançado); o tipo de tarefa (habilidades amplas ou finas, discretas, seriadas, contínuas, de locomoção, manipulação,

estabilidade, em condições abertas ou fechadas); as exigências de performance biomecânica da atividade (força, resistência, velocidade, potencia, agilidade).

Se considerarmos as atuais etapas da Educação Básica e alinhá-las às fases do desenvolvimento motor, teríamos, hierarquicamente, de acordo com a ampulheta triangulada, a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental enquanto tempos pedagógicos adequados à aprendizagem motora desde a transição das habilidades motoras rudimentares até a proficiência das habilidades motoras fundamentais. Desse modo, de acordo com a Concepção Desenvolvimentista podemos concluir que a principal tarefa da EF Escolar é a aprendizagem das habilidades motoras fundamentais, por serem úteis e necessárias ao longo da vida de crianças e adultos, como desdobramento do desenvolvimento das habilidades rudimentares e base[184] para o aprimoramento das habilidades específicas (cotidianas, laborais, esportivas, entre outras) (Schmidt *et al.*, 2016; Clark e Metcalfe, 2002; Seefeldt, 1980). Atingida a proficiência das habilidades motoras fundamentais, segue o período de transição (entre 7 e 13 anos de idade) para as habilidades motoras específicas e, a partir dos 13 anos (final do ensino fundamental e ensino médio), a aplicação das habilidades motoras específicas em uma determinada modalidade esportiva, por exemplo.

Com o início do desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, as crianças deverão ser capazes de explorar o espaço (locomoção), controlar o próprio peso corporal em relação à gravidade (estabilidade) e controlar precisamente os objetos do ambiente (manipulação). Para Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), na infância deve-se focar no desenvolvimento da competência motora básica e numa mecânica corporal eficiente em variadas habilidades e situações de movimento. As habilidades de movimento fundamentais são consideradas pelos autores como letras ou caracteres de um alfabeto motor. As letras combinadas formam palavras e depois produzirão frases e parágrafos (habilidades específicas). Semelhantemente ao que ocorre na alfabetização letrada, a má assimilação das letras e das palavras ou das habilidades motoras fundamentais prejudicam o desenvolvimento das frases

[184] Em outro modelo, denominado por Clark e Metcalfe (2002) por "montanha do desenvolvimento motor", há a ideia de que cada indivíduo possui ou constitui a sua própria montanha de desenvolvimento em diferentes formas e tamanhos. A altura (nível de habilidade alcançada) depende da interação entre o indivíduo e as condições ambientais. Esse modelo tenta descrever tanto os produtos quanto os processos de desenvolvimento de forma flexível, indicando a singularidade do desenvolvimento de cada um. A montanha é um sistema aberto e dinâmico quanto à forma, tamanho e complexidade. As primeiras fases (reflexa, pré adaptativa e dos padrões motores fundamentais) são largas e amplas. Já as duas últimas (específica no contexto e hábil) representam o cume da montanha, portanto, são estreitas e pontiagudas.

motoras ou habilidades mais complexas. Há ainda a associação de que a boa proficiência nas habilidades fundamentais ou quanto maior for a competência motora maior será o engajamento em atividades físicas, esportes e jogos, o que os autores identificam como "espiral positiva de engajamento".

A partir dessas considerações sobre as fases e estágios do desenvolvimento motor e como ele ocorre, é possível constituir procedimentos para o ensino. Por exemplo, identificados e estabelecidos os objetivos de aprendizagem das habilidades (se fundamentais ou específicas), o primeiro "passo" do professor é avaliar o nível (inicial, intermediário ou avançado) e as fases (inicial, elementar emergente e proficiente), a partir das sequências[185] de desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais que os alunos se encontram, mediante análise descritiva dos padrões de movimento. Para esse propósito, alguns modelos[186] de avaliação das habilidades motoras fundamentais foram elaborados, vejamos os principais.

O primeiro e clássico instrumento de avaliação e classificação das habilidades motoras fundamentais (HMF) foi o *Modelo de Avaliação Instrumental dos Movimentos Fundamentais* elaborado e aperfeiçoado por David Gallahue[187] em conjunto com outros autores (Gallahue e Donnely, 1972; Macclenaghan e Gallahue, 1978; Gallahue, Wemer e Luedke, 1975; Gallahue,

---

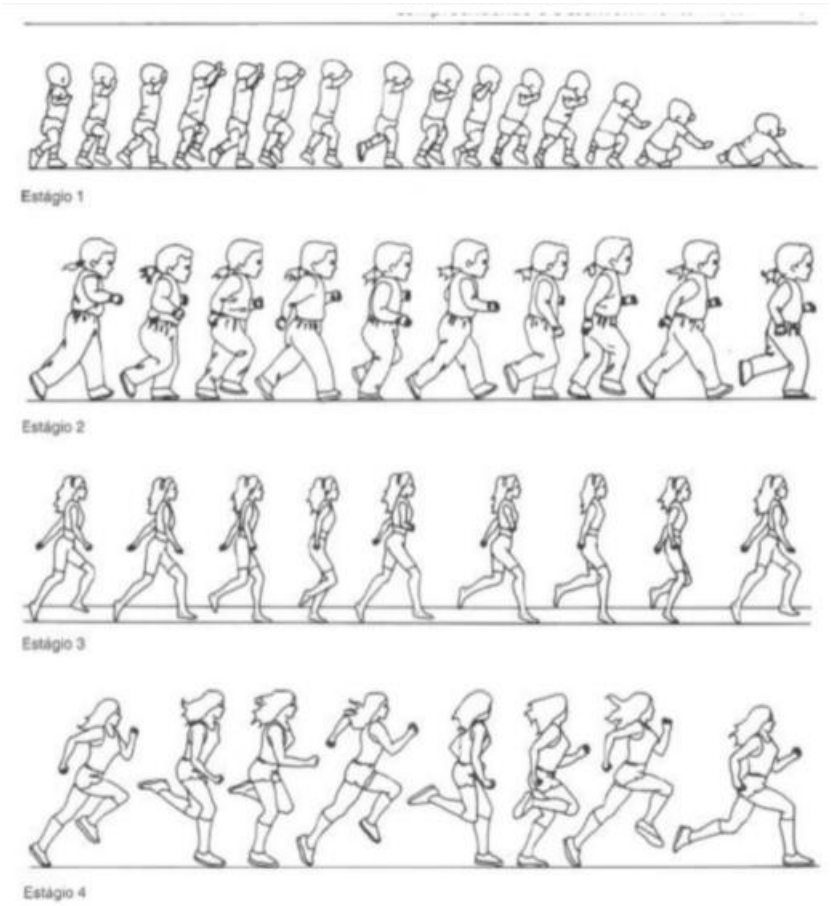
[185] "As sequências de desenvolvimento usam (a) sequências do corpo inteiro, em que são descritos movimentos do corpo inteiro, ou (b) sequências dos componentes, em que as sequências de desenvolvimento são identificadas por segmento do corpo, como braços, tronco e/ou pernas. Nessas duas abordagens das sequências de desenvolvimento, as descrições dos padrões de movimento são ordenadas dos padrões mais imperfeitos e ineficientes até formas de movimento mecanicamente mais eficientes e proficientes. Cada passo ou etapa da sequência descreve padrões comuns de movimento executados pelas crianças enquanto aprendem as HMFs. De acordo com essa abordagem, elas avançam progressivamente nas sequências de desenvolvimento, passando de menos eficientes para mais eficientes, sem regredir nem pular estágios." (Gallahue, Ozmun e Goodway, 2013, p. 210).

[186] Os demais modelos de avaliação das HMF conhecidos são: A Escala de Desenvolvimento Motor – EDM, criada por Rosa Neto (2002), que avalia o nível de desenvolvimento por meio de êxitos de movimento em relação à idade e ao quociente motor, voltada para crianças de 2 a 11 anos de idade do ensino regular e da educação especial; o Teste de Coordenação Motora (*Kõrper koordinations test Für Kinder* – KTK), desenvolvido, de acordo com Gorla, Araújo e Rodrigues (2000), para crianças com deficiência, avaliando a coordenação motora global, identificando distúrbios coordenativos e motores; a segunda edição da Bateria de Avaliação do Movimento para Crianças (*Movement Assessment Battery for Children* – MABC -2), desenvolvido por Henderson, Sugden e Barnett (2007), cujo objetivo é avaliar três classes de habilidades: a destreza manual; agarrar e arremessar e; o equilíbrio. É o teste mais utilizado mundialmente para identificar e descrever dificuldades motoras em crianças e adolescentes (Wuang *et al.*, 2012), em crianças com sinais compatíveis ao Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) (Araújo, Magalhães e Cardoso, 2011; Wagner *et al.*, 2011) e validado para identificação de déficits motores e desordens coordenativas desenvolvimentais em crianças brasileiras (Valentini, Ramalho e Oliveira, 2014). Esses modelos, embora importantes, não foram considerados em nosso estudo por avaliarem aspectos clínicos e não pedagógicos do desenvolvimento motor.

[187] Gallahue incorporou elementos dos modelos de estágios do desenvolvimento de Fitts e Posner (1967) (estágios cognitivo, associativo e autônomo) e o de Gentile (2000) (estágios de compreensão da ideia e fixação/diversificação) (Gallahue, Ozmun e Goodway, 2013).

1982; Gallahue e Donnelly, 2008; Gallahue, Ozmun e Goodway, 2013), sendo ainda o mais comum adotado para avaliação de cinco HMF de locomoção (correr, galopar, skip, saltitar e salto e cinco habilidades de manipulação (arremessar, pegar, chutar, voltar e rebater).

Figura 10 – Sequência de desenvolvimento da habilidade de locomoção, a corrida



Fonte: Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p. 251)

A respeito dos estágios da habilidade motora fundamental de locomoção, a corrida, demonstrada na Figura 10, os autores os descrevem

> Os corredores iniciantes demonstram uma passada curta e larga, com o joelho bem erguido (estágio 1). Ao longo do tempo, a largura da passada torna-se mais estreita, até chegar à largura do ombro, nos estágios 3 e 4. As ações iniciais dos braços têm natureza protetora, começando em guarda alta (estágio 1), depois descendo até a guarda média (estágio 2). Ao atingir o estágio 3, a ação dos braços ocorre em oposição à das pernas, mas eles ficam estendidos, e somente no estágio 4 é possível observar a sua eficiência mecânica, projetando-se em um ângulo de 90°, em oposição às pernas. A posição do tronco em relação a uma linha vertical imaginária também muda ao longo do tempo desenvolvimental. Os corredores iniciantes (estágios 1 e 2) ficam mais eretos. No estágio 4, o tronco começa a inclinar- -se para a frente e fica com cerca de 10° de inclinação para a frente, na linha que vai dos quadris até o ombro [...] Essa inclinação anterior contribui para a dinâmica da potência da

> velocidade, permitindo que as forças impulsionem o velocista para a frente com mais velocidade (p. 250).

O Segundo instrumento é a terceira edição do Teste Geral do Desenvolvimento Motor Grosso (*Test of Gross Motor Development*), o TGMD – 3, desenvolvido por Dale Ulrich, do Laboratório de Cinesiologia da Universidade de Michigan (Ulrich, 1985, 2000 e 2019), validado para crianças brasileiras (Valentini, 2012 e Valentini, Zanella e Webster, 2016). De acordo com Ulrich (2000), as principais funções do teste são: identificar as crianças entre 3 e 10 anos de idade que estão em atraso no desenvolvimento em relação aos seus pares; planejar a intervenção enfatizando o desenvolvimento motor; avaliar o progresso individual; avaliar o sucesso de um programa de ensino e; servir como instrumento de medidas em pesquisas.

O teste, um dos mais utilizados no mundo (Morgan *et al*., 2015), visa avaliar seis habilidades de locomoção e sete de controle de bola. As mudanças na última versão foram: habilidades de controle de bola no lugar de controle de objetos; a habilidade *skip* (salto com sobrepasso) foi colocada no lugar de *leap* (salto com obstáculo); a rebatida de *forehand* para a habilidade de controle de bola foi incluída e a habilidade de rolar a bola foi substituída pela habilidade de lançar a bola por baixo. Para cada habilidade são observadas três a cinco critérios de desempenho-performance, fundamentados nos padrões proficientes. A sua vantagem é a possibilidade de comparar crianças de uma mesma escola e o limite é a impossibilidade de avaliar uma habilidade fundamental isoladamente. Mesmo assim, veremos quais são os critérios de avaliação da habilidade fundamental de locomoção, a corrida, no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Subteste de locomoção da habilidade de corrida, TGMD - 2

Habilidades	Materiais	Direções	Critérios da Performance	Tentativa 1	Tentativa 2	Escore
1. Correr	21 m de espaço livre e dois cones	Colocar dois cones a 18 m de distância um do outro. Confirmar se restaram pelo menos 3 a 3,5 m do espaço livre além do segundo cone, para garantir uma distância para a parada. Pedir à criança que corra o mais rápido possível de um cone para o outro, assim que você disser: "Já". Repetir o mesmo na segunda tentativa.	1. Os braços movem-se em oposição às pernas, cotovelos flexionados			
			2. Breve período em que os dois pés ficam fora do solo			
			3. Aterrissagem com parte do pé, calcanhar ou ponta do pé, no solo (I.e., os pés não tocam chapados no chão)			
			4. Perna que não é de apoio flexionada cerca de			

			90° (i.e., perto das nádegas)			
					Escore na habilidade	

Fonte: Ultrich (2000) e Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p. 267)

Cada habilidade tem de 3 a 5 critérios de performance e em cada tentativa, no total de duas, são avaliadas se consegue atender os critérios (pontuação 1) ou se não conseguem (pontuação 0). Soma-se, primeiramente, a pontuação obtida em cada subteste, ou seja, os escores (brutos) de cada critério de performance e, ao final, soma-se os escores brutos das 13 habilidades motoras fundamentais, constituindo o escore padronizado, tendo como teto a pontuação de 96 pontos no geral. A soma dos escores padronizados permite encontrar o quociente do desenvolvimento motor grosso (QDMD) e o percentil, chegando ao resultado geral do teste. São atribuídas 7 escalas de classificação final: muito pobre, pobre, abaixo da média, média, acima da média, superior e muito superior (Ulrich, 2000) Os valores podem ser interpretados em comparação do desempenho da criança em relação aos seus pares. Permite, ainda, identificar a idade motora para cada subteste, a partir do desempenho motor esperado dentro da idade cronológica (Carvalho, 2019)

Esse instrumento vem sendo usado e validado em diversos países e no Brasil há iniciativas de uso do TGMD-3 por meio de aplicativos para *Smartphones*, como o *Gross Motor Skills* - GMS (Copetti, Valentini e Deslandes, 2020; Bridi, 2022); o *Fundamental Motor Skills* - FMS (Copetti *et al.*, 2021; Copetti e Valentini 2023); e o *Meu Educativo* (Garbeloto *et al.*, 2022; 2024). O GMS e o FMS foram elaborados para serem suportes visuais através de demonstrações animadas em vídeos e o FMS não se restringe ao TGMD-3 e trabalha com 21 habilidades motoras fundamentais.

Já o *Meu Educativo*, trata-se de um aplicativo pago com objetivos mais amplos que a avaliação das habilidades motoras fundamentais e esportivas[188]. Conforme as informações do

[188] De acordo com Garbeloto *et al.* (2022) foram inseridas no aplicativo, as avaliações de 13 habilidades motoras fundamentais (correr, galopar, corrida lateral, saltitar, saltar obstáculo, saltar horizontal, chutar, receber, driblar, lançar, rebater e equilibrar unipodal) e 4 habilidades motoras esportivas (driblar do basquetebol, driblar do futsal, saltar com arremesso do handebol e passar no voleibol). Os niveis de desempenho são definidos entre 2 e 9 componentes que identificam a proficiência da habilidade, sendo classificados, no próprio aplicativo, em Ouro (nível proficiente), Prata (nível intermediário) e Bronze (nível iniciante). Após o teste inicial com 13 professores de diferentes instituições, em virtude de problemas relacionados à aceitação dos pais e responsáveis quanto à classificação os alunos, a alteraram para Alpinista Perito (nível proficiente), Alpinista Aventureiro (nível intermédio) e Alpinista Explorador (nível iniciante), inspirada no modelo da montanha de desenvolvimento de Clark e Metcalfe (2002). Há duas versões disponíveis: uma para o professor e outra para os pais e responsáveis, sendo usado no Brasil, Portugal e Peru (Garbeloto *et al*., 2024).

site[189], um dos objetivos é "tornar as aulas de Educação Física mais motivantes e auxiliar na prática docente. Entre os principais recursos informados no site, constam: monitorar a competência motora[190] dos alunos; acompanhar o nível de desenvolvimento dos alunos; explorar diferentes domínios por meio de aulas planejadas à luz da Base Nacional Comum Curricular; conhecer a história e o papel social dos jogos, esportes e atividades físicas. De acordo com Garbeloto *et al.* (2022) o aplicativo permite uma avaliação rápida e confiável, o armazenamento de informações, a análise e representação gráfica e a divulgação dos resultados.

Prosseguindo nos procedimentos possíveis que identificamos para o ensino das habilidades motoras, após a realização das avaliações das habilidades, o segundo "passo", diretamente relacionado aos programas de intervenção motora, se refere à estruturação da prática. De acordo com Lage *et al.* (2011), uma das maneiras de estruturar a prática é através da variação de tarefas numa sessão. Para tanto, há duas linhas investigativas: a variabilidade da prática e a interferência contextual. A primeira linha não apresenta formas de organização da variação, apenas problematiza se deve ou não variar. Para essa linha, a prática de uma habilidade pode ser constante ou variada[191]. A segunda linha já se preocupa com a prática variada, ou seja, em como e o que variar. Nela, a prática pode se estruturar em blocos ou de forma aleatória/randômica[192]. Nas duas linhas a prática variada aleatória é a mais eficaz para a aprendizagem motora (Moxley, 1979; Shea e Morgan, 1979; Schmidt *et al., 2016*).

---

[189] https://www.meueducativo.com

[190] Fernando Garbeloto Santos (2020) afirma que algumas pesquisas passaram a associar ferramentas que avaliam o desenvolvimento das HMF com a avaliação de outros domínios do desenvolvimento. Cita estudos que comparam o TGMD (processo) e o KTK (produto). Embora o aplicativo *EducAtivo* não tenha sido fruto direto da tese do autor, ele afirma, no site do app, que foi durante o doutorado que passou a acompanhar a influências das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e, identificando a pouca atenção dada à Educação Física, buscou integrar num único programa as recentes descobertas aos benefícios tecnológicos.

[191] A prática constante se refere à prática de apenas um membro de uma classe de tarefas (Schmidt *et al*., 2016). Exemplo: passes de futebol de salão realizados sucessivamente de uma única forma, distância e objetivos, ou seja, com a parte interna do pé, numa distância de 3 metros do companheiro de treino. Já a prática variada, se refere à prática de vários membros de uma única tarefa (idem., 2016), ou seja, a realização sucessiva de passes de futebol, **variando** alguns parâmetros, ou seja, as distâncias e o posicionamento do pé do passe. De acordo com Schmidt *et al*. (2016), a prática constante de uma única versão do movimento é mais eficaz na fase de aquisição da habilidade, mas, quando há a variação da atividade, os que praticaram a habilidade de maneira variável, num teste de transferência e retenção, tiveram performance mais habilidosa.

[192] A prática em blocos consiste em que todos os ensaios de uma mesma tarefa são praticados antes de prosseguir para a seguinte (Schmidt *et al*., 2016). Exemplo: uma prática de chutes ou de finalização no futsal só é realizada após a conclusão da prática de passes. Já na prática aleatória ou randômica, há o rodízio ou a intercalação de várias habilidades ou tarefas, raramente praticadas de forma sucessiva (idem, 2016).

A primeira linha é um desdobramento das teorias motoras cognitivas ou de processamento de informações, tendo como suporte a teoria do esquema de Schmidt (1975). De acordo com essa teoria, o movimento é coordenado por um programa motor generalizado e o esquema produz detalhes e modificações antecipadas nos parâmetros do movimento, a partir de ideias e representações, a fim de atender os objetivos da tarefa. Há os esquemas de lembrança e o de reconhecimento. O primeiro armazena as informações relacionadas às condições iniciais movimento, as especificações e os resultados da resposta. Já o de reconhecimento, detecta erros e armazena informações das consequências sensoriais e dos resultados da resposta (Lage *et al.*, 2011). Os dois esquemas são complementares e são responsáveis pelas variações (força, tempo e amplitude) do movimento. Se fortalecem a partir das consequências de uma informação em relação à outra armazenadas a partir da variação das experiências ou práticas (Schmidt, 1982). A prática variável aumenta a generalizabilidade da habilidade por permitir a transferência da aprendizagem em novas situações (Schmidt *et al*., 2016).

A segunda linha se refere ao efeito da interferência contextual – EIC. Esses estudos buscam compreender as melhores formas de estruturar a prática variada, se a partir de duas ou mais variações de habilidades em sequência (em blocos) ou pela prática de duas ou mais habilidades (aleatória ou randômica) numa mesma sessão. Os experimentos de John Shea e Robyn Morgan (1979) demonstraram que, embora a performance seja menor em práticas aleatórias em comparação com as em bloco na fase de aquisição, a aprendizagem é maior sob condições da prática variada. De acordo com Schmidt *et al*. (2016), os fatores explicam a superioridade da prática aleatória em relação à prática em blocos são: envolve ativamente o aprendiz no processo ao prevenir a repetição das ações; produz e fortalece memórias mais significativas e distinguíveis das tarefas, diminuindo a confusão entre as tarefas; provoca o esquecimento das soluções de curto prazo após a mudança da tarefa e; induz a produção de novas soluções para as próximas tarefas, beneficiando a aprendizagem.

De acordo com Lage *et al*., (2011), o efeito da interferência contextual – EIC é uma temática de grande evidência nos estudos sobre a estruturação da prática, influenciando a aprendizagem cirúrgica, robótica, musical e, inclusive, em simulações de voos em agências espaciais. Os autores apontam que uma das razões para o sucesso do tema é o forte apelo

pedagógico[193], justamente por ser aplicável no ensino das habilidades motoras. Para Magill e Hall (1990), a interferência contextual se refere ao grau de interferência que uma habilidade tem sobre a outra quando são praticadas conjuntamente. Assim, a prática em blocos possui baixa interferência contextual enquanto a prática aleatória possui alta interferência, ou seja, o alto nível de interferência é determinado pela não repetição da prática. Segundo Lage *et al*., (2011), os estudos com habilidades esportivas em situações de ensino e aprendizagem indicam que há um "ponto ótimo" de desafio ao praticante, relacionado ao nível de aprendizagem em que se encontra e o nível de dificuldade da tarefa. Desse modo, um baixo nível de interferência contextual, ou seja, práticas em blocos, são mais adequadas aos níveis iniciais enquanto para o alto nível, práticas aleatórias, são mais indicadas aos níveis mais avançados.

A revisão empreendida pelos autores dá indícios sobre o quê e quando variar. Quanto à primeira indagação, os estudos e pesquisas desenvolvidas a partir da década de 1990 começaram a questionar se o EIC ocorria sobre as variações de diferentes habilidades numa mesma sessão ou sobre os parâmetros (força, tempo e amplitude) de uma mesma habilidade. Os estudos levaram a conclusão de que, quando há a separação das dimensões absolutas (parâmetros) e relativas (movimentos) da aprendizagem, o EIC só é observado na aprendizagem absoluta, independente da variação dos movimentos. Para fins didáticos, a alta interferência contextual é mais efetiva quando se alteram as formas de realização de diversos movimentos numa única sessão. Já a segunda questão se refere a qual estrutura da prática favorece a própria aquisição da habilidade ou do movimento. Os estudos de Lai e Shea (1998) tiveram como mérito a ampla explicação de como a estruturação da prática afeta a aprendizagem, onde a maior estabilidade de prática constante tem um efetivo papel na formação estrutural do movimento e a maior variabilidade da pratica com alta interferência contextual na flexibilização do movimento diante das exigências da tarefa.

Consequentemente, começaram a surgir estudos que contemplam as duas dimensões da habilidade, combinando práticas constantes com práticas variadas, ou seja, constituindo modelos "híbridos" (Schmidt *et al*., 2016) de estruturação da prática. Lai *et al.* (2000) foi o primeiro estudo que se propôs à combinação das práticas. Os autores demonstraram que a

---

[193] Há uma ressalva a ser feita sobre a "pedagogização" dos estudos sobre o EIC. Segundo Lage *et al*., (2011), a maior parte dos estudos foram realizados em laboratório e aqueles que os experimentaram em situações reais de ensino e aprendizagem tenderam a negarem ou confirmarem parcialmente os efeitos da interferência contextual, por conta do menor controle das variáveis. Outro limite é que os experimentos identificados pelos autores trataram de habilidades motoras esportivas, como as do vôlei, do golfe e do badminton.

prática inicialmente organizada de forma constante e posteriormente variada aleatoriamente leva a uma melhor aprendizagem de ambas as dimensões, ou seja, dos movimentos em si e de seus parâmetros. A prática variada aleatória deve ser inserida após a estrutura do movimento adquirida durante a prática constante. Autores brasileiros[194], em especial Umberto Corrêa e Cassio de Miranda Meira Júnior (Meira Jr, Tani e Manoel, 2001; Corrêa, 2001; Corrêa e Tani, 2005; Correia *et al.*, 2006; Corrêa *et al.*, 2007), membros do Laboratório de Comportamento Motor (LACOM), da Escola de Educação Física e Esporte, da Universidade de São Paulo (USP) e Hebert Ugrinowitsch, Marcelo Silva Januário e Rodolfo Novellino Benda (Ugrinowitsch e Benda, 2011; Januário *et al*., 2016), da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional – EFFITO, da Universidade Federal de Minas Gerais, veem se dedicando ao tema da variabilidade da prática e confirmando os resultados encontrados por Lai *et al.* (2000).

Toda essa revisão empreendida aqui para identificar elementos didáticos da concepção desenvolvimentista evidencia o esforço necessário para selecionar, compreender e articular os fundamentos e os avanços sobre o desenvolvimento e a aprendizagem motora, desde a classificação à avaliação das habilidades motoras, tanto na literatura internacional, quanto nacional. Esse esforço comprova que há elementos para a intervenção, entretanto, não há uma obra ou uma produção nacional que sintetize e aglutine esses avanços, atualize a produção dessa concepção do Brasil e oriente professores interessados em trabalhar nessa perspectiva.

Em esforço semelhante, Neira (2008) relata que, ao orientar seus alunos da disciplina de Metodologia do Ensino da Educação Física, já havia constatado a existência de uma farta produção sobre a concepção, mas poucas e raras indicações (talvez os estudos identificados aqui a respeito da estruturação da prática) para a intervenção. Para ocupar essa lacuna, o autor, no texto aqui referenciado, apresentou a edição brasileira do livro que viria corresponder os anseios de uma estruturação curricular e didático-metodológica para a concepção desenvolvimentista. Trata-se da 4ª. edição da obra *Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças*, de David Gallahue e Frances Donnely.

A obra, de fato, traz de forma extensa, ampliada e aprofundada a estruturação de um currículo desenvolvimentista para a Educação Básica. Composta por 26 capítulos, divididos em 6 partes, tem como estrutura conceitual a aprendizagem das habilidades motoras, atividade e

---

[194] Go Tani e Edson de Jesus Manoel, autores "pioneiros" da abordagem desenvolvimentista no Brasil também estão envolvidos nas recentes publicações.

aprimoramento físico[195]. Gallahue e Donnely (2008) salientam que, mais do que um "livro de receitas", a obra tenta aplicar o conhecimento sobre o desenvolvimento motor de forma compreensível, reconhecendo a essência da individualidade do aprendiz. Em cada capítulo há "dicas de ensino", "testes de realidade" e "questões problematizadoras" que se propõem a aplicar, ilustrar e problematizar pontos importantes relacionados às situações de ensino ou da prática pedagógica. Ao longo da obra é possível encontrar recursos como modelos de plano de aula, quadros de avaliação e planilhas, bem como sugestões de atividades. As três primeiras partes ("O aprendiz", "O professor" e "O programa desenvolvimentista"), capítulos 1 a 13, tratam da efetividade de um ensino "bem-sucedido". Já as partes IV, V e VI ("Tópicos de Habilidade", "As áreas de Conteúdo" e "As Linhas do Programa", se voltam para a estruturação curricular de um programa de ensino desenvolvimentista para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Os autores destacam que se deve olhar a criança como um ser integrado nos domínios cognitivo, afetivo e motor, cuja concentração em um domínio, o motor, foi uma das razões que dificultaram o estabelecimento da Educação Física nos currículos escolares estadunidenses. Compreendem que há uma complexa relação entre os indivíduos, as circunstâncias ambientais e as tarefas, incorporando a perspectiva ecológica do desenvolvimento ou modelo triangular de Newell. Para os autores, o desenvolvimento não depende da idade e as decisões sobre o que, quando e como ensinar se baseiam na apropriação da atividade pelo aluno, secundariamente referenciada pela faixa etária. As atividades de movimento devem corresponder ao nível de aprendizagem motora, do simples ao complexo, do geral ao específico. Os padrões de comportamento que emergem dos padrões de aprendizagem guiam a seleção das experiências.

Para os autores, a EF desenvolvimentista é um laboratório de aprendizado no qual os alunos aprendem o movimento (aprender-a-mover-se), pautado na crescente aquisição de habilidades e pelo movimento (aprender-através-do-mover-se), no qual pode influenciar o aprendizado cognitivo e afetivo (socioemocional). Seguindo as diretrizes da Associação Nacional para o Esporte e Educação Física (*National Association for Sport and Physical*

[195] O núcleo do programa é a aquisição das habilidades motoras e atividade física para a melhora da saúde. No Brasil, a perspectiva da aptidão física foi tratada por outra concepção *sistematizada*, a da saúde renovada (Guedes e Guedes, 1997; Guedes, 1999; Nahas, 1989, 2017)

Education – NASPE[196]), os *standards* ou padrões nacionais de educação física indicam, entre as características de um indivíduo fisicamente educado, que o aluno deve possuir habilidades necessárias para executar uma variedade de atividades física, ser fisicamente saudável e participar regularmente de atividades físicas. A partir desses princípios há a associação ou complementariedade entre a aquisição das habilidades motoras e a aptidão física.

O currículo desenvolvimentista é baseado tanto na idade cronológica quanto no nível escolar. Os padrões nacionais guiam a seleção de experiências inclusivas, situações específicas de movimento, seguindo o princípio de apropriação individual e não por faixa etária, pois possuem capacidades desenvolvimentistas variadas, com necessidades, interesses e habilidades únicas. Nesse sentido, a contribuição da EF parte da compreensão de desenvolvimento motor como processo de mudanças progressivas no comportamento motor provocadas pela interação entre os requerimentos da tarefa, a biologia individual e as condições ambientais, auxiliando no aumento da competência motora, ou seja, até serem capazes de realizar as habilidades de forma considerável e eficiente (Gallahue e Donnely, 2008).

Além das habilidades motoras, há a sistematização da aprendizagem cognitiva e afetiva. A primeira trata da aprendizagem perceptiva-motora e de conceitos[197] (de habilidade, movimentos, atividade, aptidão física e acadêmicos) e a segunda trata do autoconceito e socialização positiva. Todos os domínios do desenvolvimento, motor, afetivo e cognitivo, podem ser aprendidos na quadra ou no campo de jogo. Ainda que os autores não desconsiderem os demais domínios, o domínio motor é a base dos tópicos de habilidade da educação física desenvolvimentista, sendo, neste domínio, onde ocorre a grande contribuição da área. Para tanto, deve-se ensinar as habilidades dentro dos "períodos sensíveis" de aprendizagem, que são janelas de tempo ricas em oportunidades e ocasiões para a prática, períodos amplos em que as habilidades são desenvolvidas com maior facilidade. Os autores advertem que o

---

[196] A NASPE, atual Sociedade de Saúde e Educação Física (*Society of Health and Physical Education* – SHAPE américa), sediada na cidade de Annapolis, no Estado de Maryland, é uma associação que representa mais de 200 mil profissionais de saúde e educação física nos Estados Unidos. Desde a sua fundação, em 1885, define a educação física e a educação em saúde nas escolas estadunidenses. Produzem os Padrões Nacionais de Educação Física para os Programas de Educação Física escolar em todo o país, voltados para uma educação em saúde baseada em habilidades. Os padrões servem como estrutura para uma instrução de qualidade para a saúde e bem-estar de alunos da pré-escola ao ensino médio. Ver mais informações em www.shapeamerica.org.

[197] Os conceitos de atividade se referem a onde o corpo deve mover (Padrões, formações, regras e estratégias de movimento). Já os conceitos de movimento se referem como o corpo pode mover (consciência do esforço, espaço e relacionamento corporal).

desenvolvimento em períodos seguintes pode ser prejudicado caso os estímulos não sejam apropriadamente fornecidos durante esse período.

Desse modo, concluem os autores, o melhor período para a aquisição das habilidades motoras fundamentais e de variadas habilidades esportivas é a infância. É necessário, portanto, que o foco esteja no processo ou mecânica da habilidade, antes dos indicadores de performance (velocidade, distância e tempo). A sequência de aprendizagem segue a formação de "frases motoras", ou seja, as combinações dos movimentos fundamentais devem ser ensinadas após o controle dos movimentos básicos (as letras) de uma habilidade fundamental. As habilidades esportivas ou os elementos básicos do esporte só devem ser ensinados após o pleno desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais.

Após a compreensão de conceitos fundamentais, nos dedicaremos aos aspectos didático-metodológicos presentes na obra, ou seja, nas instruções para a materialização do ensino. A principal parte da obra, nesse sentido, é o Capítulo 10 "Estilos de Ensino: Conectando-se com o Aprendiz". O conceito-chave desse capítulo parte do entendimento de que professores eficazes modificam e trocam seus estilos de ensino conforme as características e necessidades dos alunos e objetivos específicos da aula. A propriedade e a capacidade de mobilizar uma variedade ou o espectro de estilos de ensino é o que determina a habilidade decisória do professor, sensível às necessidades dos alunos e aos objetivos de ensino.

Gallahue e Donnely (2008) se baseiam na compreensão de estilos de ensino de Muska Mosston[198] e Sara Ashworth[199] (2008). Para os autores, cada ato de ensino é uma consequência de um conjunto de decisões tomadas nas fases de planejamento (pré-impacto), desenvolvimento da aula (impacto) e na avaliação (pós-impacto). Assim, processo de ensino e aprendizado é determinado por padrões de decisões ou estilos. A variação dentro do "espectro" depende de

---

[198] Segundo Resende e Rosas (2011), as ideias de Muska Mosston visaram conscientizar os professores a respeito de suas intervenções. Mosston buscou desenvolver uma teoria que unificasse os estilos de ensino, no qual o espectro, como um mapa, orienta a seleção do método mais adequado para determinados objetivos, ou seja, diferentes objetivos demandam diferentes estilos de ensino. A Teoria Unificada de Ensino buscou ainda superar divergências entre os que defendiam os estilos de ensino que visavam a aprendizagem de conceitos estabelecidos e aqueles que privilegiavam métodos que favorecessem a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento crítico. De acordo com os autores, embora pretendessem universalizar os estilos para qualquer disciplina, em que nenhum é melhor que o outro, Mosston e Asworth desenvolveram a experiência no ensino da Educação Física.

[199] Atualmente diretora do *Spectrum Institute for Teaching and Learnin*g nos Estados Unidos. "O Spectrum Institute funciona como um centro de informações e pesquisas sobre essa teoria unificadora que delineia uma série de estilos eficazes de ensino e aprendizagem. Além de oferecer aos professores um repertório de opções alternativas de ensino e aprendizagem, do Comando à Descoberta, a teoria do Espectro oferece: práticas sólidas de implementação; um mecanismo de mudança na educação; e uma estrutura para um progresso válido e cumulativo" (https://spectrumofteachingstyles.org)

quem as toma, transitando gradualmente do professor ao aluno, podendo retornar ao professor. Os aspectos que determinam as decisões sobre os estilos de ensino são: escolhas pessoais, tradição, diversidade dos alunos e múltiplos objetivos. O estilo de ensino tradicional determina que todas as decisões estão centradas no professor, que atinge de forma limitada determinados objetivos de aprendizagem e necessidades dos alunos. Já o espectro provê opções tanto para os professores quanto para os alunos.

Gallahue e Donnely (2008) se apropriaram de 8 dos 11 estilos de ensino de Mosston e Ashworth (2008) que se dividem em dois grupos: O Estilo de Ensino de Reprodução[200] (de comando, de prática, recíproco, de auto verificação, de inclusão) é o tradicionalmente centrado no professor, e os Estilos de Ensino de Produção[201] (descoberta guiada, descoberta convergente, descoberta divergente) é centrado no aprendiz. Nessa perspectiva, os alunos podem espelhar ou copiar (reproduzir) e descobrir ou criar (produzir) movimentos. Em uma aula pode haver diferentes estilos de ensino, conforme as necessidades, propósitos e niveis de aprendizagem dos alunos.

Para Gallahue e Donnely (2008), a seleção dos estilos de ensino e das atividades motoras que farão parte do programa são determinados pela fase (de habilidade motora fundamental ou especializada) e estágio (inicial, elementar emergente ou proficiente) de desenvolvimento motor e pelo nível de aprendizagem (básico/inicial, intermediário/prático e avançado/de aperfeiçoamento). Os estilos de ensino de produção são mais adequados ao nível básico, nas fases inicial e elementar emergente das habilidades motoras fundamentais. Em geral, são crianças que estão na Educação Infantil até o 5º. ano do Ensino Fundamental. Somente após a exploração e descoberta de uma variedade de possibilidades de movimento é que os estilos de reprodução podem ser inseridos nesse nível. Para o nível intermediário, ambos os estilos podem

---

[200] No estilo de comando, os alunos aprendem a reproduzir a tarefa quando e conforme a descrição e sinalização de comando do professor. No estilo prático, a decisão sobre a execução é dos alunos que individualmente aprendem a executar a tarefa, conforme o modelo. No estilo recíproco, em pares, um aluno executa a tarefa e o outro fornece o feedback sobre a atividade a partir de fichas de controle fornecidas pelo professor. No estilo autoavaliação, o aluno executa a tarefa e autoavalia a sua atividade se baseando nas fichas de controle. No estilo de inclusão, pressupõe a escolha de um nível de dificuldade compatível com o nível de habilidade dos alunos (Mosston e Ashworth, 2008; Resende e Rosas, 2011)

[201] No estilo de descoberta orientada, os alunos buscam respostas a partir de um questionário formulado pelo professor, que orientando a descoberta de um conceito, princípio ou razão para uma determinada forma de se fazer. No estilo de descoberta convergente, a descoberta da resposta se dá livremente aos alunos a partir de tentativa e erro, do pensamento crítico ou regras de logica. Por fim, no estilo descoberta divergente, os alunos descobrem soluções alternativas para questões e problemas. (Mosston e Ashworth, 2008; Resende e Rosas, 2011).

ser adotados enfatizando a aplicação prática das habilidades em atividades de jogos, ginástica e dança. Por fim, não há recomendações para o nível avançado pois poucos alunos chegam integralmente nele.

Quanto aos fatores de submissão ou instrução, de acordo com Gallahue e Donnely (2008), o professor deve convidar os alunos a realizarem as atividades quando elas são de fácil entendimento e estão dispostos a realizá-las, incorporando a exploração de movimentos e descoberta guiada. O convite é adequado aos primeiros estágios da fase de habilidade fundamental e nível inicial de aprendizagem. Após progredirem na aprendizagem e conforme vai aumentando o nível complexidade das tarefas, o professor deve orientar o aluno. Os alunos no nível intermediário se beneficiam dos dois estilos de ensino, reprodução e produção. Os estilos de comando, de prática ou o recíproco são eficazes. Quando o movimento possui maior nível de complexidade, se requer maior controle ou segurança, o professor deve manipular a aprendizagem, seja dos objetos ou fisicamente do próprio aprendiz. O convite, a orientação e a manipulação podem estar presentes numa mesma aula.

Quanto ao planejamento de um programa desenvolvimentista, Gallahue e Donnely (2008), orienta um passo a passo[202] para adequação das atividades às faixas etárias e ao nível de desenvolvimento dos alunos. A definição dos temas de habilidade (uma ou um grupo de habilidades) que serão ensinadas numa aula ou unidade, tem a intenção de tornar as crianças, num percurso curricular, "motoramente habilidosas, instruídas e expressivas" (p. 252). Dentre todo esse processo, nos chama atenção a estrutura da aula, composta pela introdução da aula (5 a 10 min); revisão (5 a 10 minutos); corpo da aula, desenvolvimento e aplicação da habilidade (15 a 25 minutos), resumo (5 minutos), tendo duração total entre 30 e 50 minutos.

Os autores recomendam que as partes de desenvolvimento da habilidade e de revisão devem se manter intactas, independente do tempo disponível para a realização da aula. O resumo deve ser breve e o maior tempo possível deve ser aproveitado para o desenvolvimento da habilidade. O corpo da aula é composto por atividades de ensino que focaliza aspectos da habilidade e incorpora os estilos de ensino. Por fim, o foco deve ser a progressão dos níveis de habilidade. Outro elemento indicado para o sucesso da aula, é a maximização do tempo de

[202] Pré-planejamento; Avaliação dos níveis iniciais; Planejamento específico; Organização da aula; Implementação da aula; Avaliar e revisar a aula e; Avançar.

aprendizagem e das tarefas, ou seja, os alunos devem estar ativa e constantemente envolvidos nas tarefas realizadas.

Em relação às áreas de conteúdo desenvolvimentista, o jogo, a dança e a ginástica, há sugestões de práticas para cada uma e, para os jogos, os autores indicam, entre as "melhores práticas" numa abordagem desenvolvimentista centrada na criança: dividir o jogo em partes e posteriormente juntar ao todo; variações de jogos; explicações e demonstrações sobre como jogar; repetições instantâneas de habilidades que foram executadas de forma bem sucedida; questionamentos que fazem as crianças pensarem sobre as ações do jogo e permitir a livre criação e modificação de jogos pelas crianças.

Concluindo a análise sobre a obra de Gallahue e Donelly (2008), tanto para o planejamento quanto para a avaliação dos temas de habilidades, os autores sugerem o Instrumento de Avaliação de Padrões Motores Fundamentais ou, como tratamos anteriormente, o *Modelo de Avaliação Instrumental dos Movimentos Fundamentais*. Também sugerem o uso do TGMD – 2. De acordo com os autores, o primeiro modelo é mais eficaz com crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, por estarem na fase das habilidades motoras fundamentais. Esse é o modelo adotado pela obra para a estruturação das atividades e avaliações voltadas às habilidades motoras fundamentais.

Em síntese, quando visualizamos a obra isoladamente, temos a constatação de que a concepção desenvolvimentista é *sistematizada*. Entretanto, como se trata de uma edição brasileira, traduzida do original produzida para o contexto educacional e uma estrutura curricular estadunidense, ocupa e atende parcialmente a lacuna de uma sistematização para uma EF desenvolvimentista nacional. Ainda permanece a necessidade de uma produção que dialogue e seja produzida a partir da nossa realidade, que considere e esteja articulada com as necessidades e particularidades do Brasil, sobretudo com a Educação Física. Outro ponto importante, é que não basta ter uma estrutura curricular elaborada externamente à escola e pautada na aquisição de habilidades motoras e aptidão física, como é o caso dos *standards* ou padrões nacionais do NASPE/SHAPE presentes na obra. Há de se fundamentar e propor pedagogicamente uma EF desenvolvimentista a partir das necessidades e particularidades educacionais e do contexto escolar. Desse modo, concluímos que, enquanto concepção pedagógica da educação física nacional, a concepção desenvolvimentista brasileira ainda permanece como *não sistematizada*, com dispersas e isoladas iniciativas de comprovações de organização da prática (Corrêa *et al.*, 2007; Januário *et al*., 2016), de validações de modelos

avaliativos (Valentini, 2012 e Valentini, Zanella e Webster, 2016) e de proposição de programas de intervenção em habilidades motoras fundamentais e esportivas (Santos, 2020).

3.1.3 Concepção Construtivista

A terceira e última concepção não sistematizada que buscaremos identificar os elementos didático-pedagógicos é a Construtivista[203] ou Interacionista de João Batista Freire. A obra inaugural dessa concepção é *Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física* (Freire, 1989), fundamentada na epistemologia genética de Jean Piaget e influenciada pela psicomotricidade de Jean Le Boulch.

Freire introduz a sua obra de 1989 problematizando a presença do movimento no cotidiano das crianças e a imobilidade corporal aos quais estão submetidas na instituição escolar. Partindo do princípio em que há "um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos e de fantasia" (p.9) que quase sempre é ignorado pela escola, critica que nem mesmo a Educação Física o aproveita enquanto conteúdo escolar. A negação do que ele identifica como a cultura infantil é uma das "cegueiras" do sistema escolar. Nesse sentido, defende que corpo e mente, ou seja, o corpo inteiro da criança deve ser matriculado nas escolas ao iniciar o ano letivo.

A obra trata, em seus respectivos capítulos, da pedagogia do movimento na primeira e segunda infâncias, perpassando pelo jogo, motricidade, socialização, afetividade, interdisciplinaridade, avaliação e legislação educacional. Com o número cada vez maior de crianças matriculadas na Educação Infantil, Freire argumenta que nela há os primeiros passos de um ensino sistematizado, uma formação da base de todo o conhecimento humano. Ainda que se espere que as crianças aprendam a ler e escrever, o autor defende que nessa etapa deve-se mobilizar a imaginação e o brincar.

Para que uma professora venha a trabalhar de forma competente com o brincar e a atividade corporal, há de se compreender, argumenta o autor, um pouco o desenvolvimento humano. Se baseando no conceito de egocentrismo de Piaget, Freire aponta que quanto mais nova é a criança, mais autocentrada e individualizada é o seu brinquedo/brincadeira. Diante

[203] Embora o autor não se considere um construtivista (Oliveira, 1997) adotamos a denominação da sua concepção como tal, conforme a identificação dada pelas classificações das teorias pedagógicas da Educação Física, sobretudo a elaborada por Castellani Filho (2013).

dessas características, há de se valorizar a Educação Física e o jogo e, sendo significativos para a criança, trazem consequências importantes para o seu desenvolvimento.

Buscando discordar dos padrões de movimento desenvolvimentistas por eles não considerarem as condições culturais e sociais das crianças, o autor se orienta a partir da manifestação do que ele, novamente baseado em Piaget, chama de esquemas motores[204], ou seja, a existência de formas de organização dos movimentos construídos pelos sujeitos em cada situação que dependem dos recursos biológicos e psicológicos e das suas condições ambientais. Para o autor, o ato motor não ocorre unilateralmente, há uma interação entre o sujeito e o mundo. Ao buscar apenas o padrão de movimento, a Educação Física prejudica o projeto educacional mais amplo. O autor indaga, ainda, se a forma de movimento, fora dos padrões, não seria uma possibilidade expressiva das crianças no mundo, em condições determinadas.

Sobre o papel pedagógico da Educação Física, ela deve ser como as demais disciplinas da escola, sem tornar auxiliar delas, garantindo que a articulação das "ações físicas e as noções lógico-matemáticas" se estruture adequadamente. O autor não nega o desenvolvimento das habilidades motoras, desde que se leve em conta a repercussão nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais e que sejam realizadas no contexto do jogo, do brinquedo e da cultura infantil, garantindo o interesse e a movimentação a partir do conhecimento que as crianças possuem.

O autor descreve como ocorre o desenvolvimento do indivíduo a partir do que ele denominou como "uma viagem chamada vida" na qual a criança, ao nascer, já dispõe de recursos que não precisam ser aprendidos, ainda que dependentes, como o ato de sugar o leite materno. O que na concepção desenvolvimentista se caracterizam como pertencentes à fase dos movimentos reflexos e rudimentares, aqui é compreendida como a fase sensório-motora. Os movimentos reflexos ou automatizados vão, aos poucos, se constituindo em movimentos intencionais, cujos estímulos ambientais não são, ao serem captados pelas sensações, suficientes para que o movimento se realize, sendo necessário que haja vontade intencional[205] em realizá-los.

---

[204] "Chamaremos esquemas de ações o que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação". (Piaget, 1973 *apud* Freire, 1989, p. 14).

[205] O autor se orienta em Le Boulch para caracterizar essa mudança, onde o corpo deixa de ser submisso, passando a ser um corpo vivido. De acordo com Sampaio (2013) as etapas do desenvolvimento psicomotor de Le Boulch é uma adaptação dos estágios de desenvolvimento da inteligência de Piaget para a dimensão corporal (psicomotora). O autor salienta que os estágios de desenvolvimento da inteligência de Piaget também foram adaptados aos

Para Freire, antes da criança desenvolver a linguagem verbal, todos os esquemas motores básicos (andar, saltar, correr, cheirar, arrastar, ouvir) são formados, sem indicar o nível de desenvolvimento dessa formação, como ocorre na concepção desenvolvimentista. A partir desse momento, o que no desenvolvimentismo corresponde à fase motora fundamental aqui se refere à fase pré-operatória ou simbólica (entre os 2 e os 7 anos de idade). Mas a grande diferença da concepção construtivista para a desenvolvimentista é que não basta apenas o desenvolvimento dos recursos motores, há, paralelamente, a partir dessa fase, o desenvolvimento dos recursos simbólicos do movimento. Esse seria, de acordo com o autor, o elemento humanizador que diferencia os humanos dos animais, no qual passam a representar mentalmente as ações motoras, compreendendo-as simbolicamente. Assim, o autor indica que a tarefa fundamental da escola é promover o fazer junto ao compreender, ou seja, conjugar o motor ao simbólico. Aqui há a importância do universo cultural infantil tanto para a movimentação corporal, quanto para o desenvolvimento do psiquismo ou da mente, através da construção de símbolos.

Prosseguindo na "viagem chamada vida", Freire discorre que a criança necessita "construir" os seus movimentos, ainda que dependa, inicialmente, da maturação biológica para realizá-los. A necessidade de ampliar a sua "viagem", saindo, por exemplo, do engatinhar para o caminhar, é estimulada pela integração dela com o mundo, exigindo o desenvolvimento de novos esquemas motores. Ou seja, a assimilação do movimento de caminhar é provocada pela adaptação às novas situações, após sucessivos fracassos provocados pelas características ambientais e dos objetos, sendo, posteriormente, acomodado, aprendido. A estruturação dos esquemas motores básicos, via funções biológicas mais simples que a linguagem e o pensamento, são identificadas por Freire como condutas motoras.

Freire, ao estudar e dialogar com teóricos do desenvolvimento humano ou da aprendizagem, afirma que seus trabalhos, tanto com crianças, quanto com universitários, são influenciados do Piaget, Wallon e Vigotski[206]. A partir deles, Freire chega à conclusão que não

---

estágios de desenvolvimento motor elaborados por Tani *et al*. (1988). Para Sampaio, ao mesmo tempo que a obra de Freire realiza críticas ao desenvolvimentismo e à psicomotricidade (Le Boulch, Lapierre e Aucouturier), também incorpora elementos das duas concepções por terem fundamentos piagetianos coerentes às suas teses.

[206] A grade influência, certamente, é Jean Piaget. Não somente pela periodização do desenvolvimento incorporado por Freire, como também na concepção e tipologia dos jogos como atividades principais da sua proposta. Wallon é pouco citado quando se refere às emoções na infância e de Vigotski é mencionada pontualmente a Zona de Desenvolvimento Proximal. Para Sampaio (2013, p. 98), "Piaget é a chave da explicação da concepção pedagógica

é apenas pelo esforço pedagógico dos professores que se definirão os padrões de movimento, mas pelo esforço adaptativo do ser humano no mundo, através da incessante construção de uma cultura. Segundo o autor "para se adaptar ao mundo, para resolver problemas, para agir sobre o mundo, transformando-o, o sujeito constrói movimentos corporais dirigidos para um fim e orientados por uma intenção: são os esquemas de ação" (p. 19)

Seguindo os princípios do desenvolvimento infantil de Piaget, Freire direciona sua proposta à primeira infância, compreendida como o período pré-operatório ou simbólico, quando ocorre, pela representação simbólica e mental, a compreensão ou "interiorização" (Le Boulch, 1982) dos movimentos. Com o surgimento da linguagem, o pensamento se estrutura em níveis cada vez mais altos, fazendo surgir um mundo novo, vinculado ao imaginário e aos sonhos e fantasias. Para o autor, o que se faz com a mente e com o corpo não se difere, pois pensar também é uma atividade corporal. Já a segunda infância, período operatório-concreto, é onde se inicia a cooperação social e o raciocínio lógico. Neste momento, a linguagem da criança se socializa nas atividades cooperativas, nas relações interindividuais. Para Freire, essa nova forma de pensamento é restrita por não ultrapassar os limites da prática.

Se levarmos em conta as etapas da educação básica nacional, a proposta de Freire começa na primeira infância, ou seja, na Educação infantil e a segunda fase corresponderia a primeira fase do Ensino Fundamental, do 1º. ao 5º. Ano. De modo semelhante ao que se estruturou na concepção desenvolvimentista com a periodização do desenvolvimento motor, a concepção construtivista segue as fases de desenvolvimento de Piaget, a pré-operatória ou simbólica e a operatória concreta. De forma distinta, o foco na concepção construtivista não é a aquisição e desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais, mas o desenvolvimento do pensamento via construção interna dos símbolos e significados da cultura infantil em relação ao movimento, ao brincar e ao jogar, em direção à socialização dessa linguagem.

---

interacionista, mesmo que Freire nessa obra tenha dialogado com um extenso referencial teórico comportando distintas matrizes filosóficas (positivismo –Tani, Harrow; fenomenologia – Le Boulch, Lapierre, Aucouturier; e materialismo histórico e dialético – Vigotski, Wallon, Fernandes, etc.)". De acordo com Sampaio (2013), a presença de Le Boulch entre os principais autores referenciados por Freire, reforça a hegemonia de Piaget como estrutura basilar da sua obra. Por outro lado, a apropriação de Vigotski, por sua vez, é contraditória aos pressupostos piagetianos adotados.

Desse modo, para o autor, na primeira infância deve-se recorrer ao *jogo simbólico*[207], o "faz de conta" ou mundo da fantasia (que representam mentalmente os objetos externos) e as demais atividades motoras próprias desse período. Os professores, de acordo com Freire, devem possibilitar a aprendizagem e apreensão de pensamento e linguagem mais elaboradas. A escola, portanto, deve desenvolver sua proposta pedagógica no contexto do brinquedo, no qual "a criança que brinca em liberdade, podendo resolver os problemas que surgem no brinquedo, sem dúvida alguma chegará ao pensamento lógico de que necessita para aprender a ler, escrever e contar" (p. 22).

> Vale destacar que conceitos como grandes, pequeno, em cima, embaixo, tradicionalmente desenvolvidos nas atividades de escrever, desenhar, recortar, podem perfeitamente ser trabalhados num contexto de brinquedo simbólico, de forma a ligar a tarefa da escola mais diretamente com as características próprias do período vivido pela criança (idem, p. 23)

O pensamento da criança é compreendido como ao ato de acessar os símbolos presentes em sua atividade mental, como representações mentais de suas ações. Freire argumenta que a inteligência é um recurso de adaptação ao mundo, cuja ação mental se dá pela superação de problemas e pela satisfação em realizar as ações. Na primeira infância, o brinquedo e o jogo, ou seja, o "faz de conta", é um dos, se não o principal, recurso adaptativo do pensamento. De acordo com o autor, "durante o ato de imaginar, nada se interpõe à fantasia infantil, mas, durante a ação corporal que o acompanha, verifica-se uma busca de ajustamento ao mundo exterior, uma espécie de acomodação" (p. 23).

Freire chama atenção dos professores que decidiram promover qualquer uma das atividades indicadas na obra, a respeito de que os resultados e as formas de realização podem variar conforme a situação, pois "não é a receita que vai determinar a qualidade da comida" (p. 24), adverte. Cabe ao professor a compreensão do que está sendo feito em relação à atividade infantil e não a simples repetição do que consta na obra. O autor argumenta que, para os jogos e atividades sugeridas, o trabalho lúdico possui vantagem por conferir prazer e motivação às crianças. Acrescenta, ainda, que o bom uso do material pedagógico (construído a partir de

---

[207] Do nascimento aos 2 anos de idade, no período sensório-motor, a única forma possível de jogo é o jogo de exercício, que não se estruturou ainda enquanto representação mental, cuja finalidade é a própria satisfação em realizá-lo (Piaget, 1978).

materiais alternativos, como pneus, caixas de papelão, latas, bastões de madeira, garrafas de plástico, entre outros) estimulam o raciocínio, bem como a afetividade e a motricidade[208].

A partir do momento em que *jogo simbólico* começa a se relacionar com a realidade, com o mundo social, há o processo de transição para a forma mais evoluída de jogo, o *jogo social* ou com regras, mediante o *jogo de construção*. Segundo Freire, é através dele que se percebe como a criança está se inserindo no mundo social. Sobre procedimentos pedagógicos, o autor orienta que pouco deve ser alterado em relação ao jogo simbólico, devendo apenas observar como as crianças brincam a fim de obter informações sobre as atividades e em relação aos materiais utilizados, que devem ser variados e em contato com a natureza. Um dos elementos indicados pelo autor o estímulo à verbalização das construções realizadas durante o jogo, mediando as discussões, estimulando a exposição dos significados, através do exercício da autonomia e de atividades em pequenos grupos, deixando de ser, aos poucos, atividades individualizadas, tornando coletivas. Essa transição ocorre justamente na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Sobre a inserção no Ensino Fundamental, o autor critica a pedagogia tradicional onde "o conhecimento cai do céu diretamente na cabeça das crianças, pela palavra da professora" (p. 38). De acordo com o autor

> São as relações que vivemos com os objetos que nos fazem representá-los como maiores, mais pesados, lisos coloridos, e não a revelação por parte da escola. Esta, por sinal, deveria ter por papel fundamental não a revelação da verdade, mas a promoção da construção de conhecimentos de **interações**. (p.38)

Finalizando as orientações à primeira infância, o autor enfatiza a importância do brincar e adverte que, dentro da escola, o jogo não deve ser o mesmo que fora da escola, sem a orientação dos adultos. O jogo da escola deve possuir objetivos educacionais como qualquer outra atividade escolar. Os professores devem saber aonde chegar e o que fazer. O objetivo principal é criar atividades que facilitem a autoconscientização corporal e das ações das crianças. Para o autor, o Jogo possui uma característica de motivação que poucas atividades têm nesse período, o caráter lúdico. Há de se superar o contexto da imobilidade nessa fase, equilibrando a seriedade e o lúdico, o movimento e a imobilidade e o prazer e a obrigação. A

---

[208] Para Freire, desenvolver a motricidade não se limita apenas na busca por maior rendimento em determinadas habilidades. Significa adquirir melhores recursos para relacionar com o mundo dos objetos e das pessoas

escola deve buscar que a criança se desenvolva plenamente, não apenas as habilidades de escrever e saltar.

Quanto à segunda infância, primeira fase do ensino fundamental, à época em que a obra foi escrita, havia a polêmica ou discussão sobre a presença do professor de Educação Física nesta etapa do ensino. Independentemente de quem ou quantos professores estariam envolvidos, seja de EF ou não, o autor defende o acesso à Educação Física. O autor questiona a formação dos professores em geral onde, de um lado, no magistério, as atividades físicas e esportivas realizadas não se relacionam com o exercício profissional e, de outro, nos cursos de EF há excessiva centralidade no biológico ou nas práticas esportivas que impedem os professores de orientar a educação de crianças. Para o autor não há uma educação integral sem o movimento corporal. Não se trata de quem deve ministrar as aulas, mas tratar com seriedade e compromisso o tema educacional.

Quanto à importância da Educação Física para o Ensino Fundamental, o autor defende que os atos motores são indispensáveis, tanto para se relacionar com o mundo, tanto para compreender essas relações. A atividade corporal faz a mediação entre a atividade simbólica (representações mentais) e o mundo concreto.

> Não se passa do mundo concreto à representação mental senão por intermédio da ação corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode experienciar corporalmente: o que ela vê, cheira, pega, chuta, aquilo de que corre e assim por diante. Assusta-me ver crianças sentadas durante horas em um banco escolar, falando de coisas como “dois mais dois”, “o menino viu a vaca”, que podem não passar de sinais gráficos ou sonoros, desvinculados da atual realidade delas (p. 42)

Desse modo, a escola deve se constituir em um mundo concreto de atividades que tem significado para as crianças, ou seja, que se relaciona diretamente com a realidade delas. Que tipo de educação, portanto, caberia à EF? Pelo movimento, do movimento ou para o movimento? O autor responde o questionamento indicando que um dos objetivos da EF seria a educação corporal, superando o que ocorre, com frequência, numa educação para o movimento, onde a aprendizagem motora é o objetivo principal da EF.

> No meu entender, a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: **é educação de corpo inteiro,** entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não fazer (p. 43, grifos nossos)

Quanto às atividades, o autor orienta a continuidade do uso de materiais alternativos, adaptados ou construídos pelas crianças, mas agora, para a segunda infância ou ensino fundamental, a forma de utilizá-los e o contexto se alterariam. A grande diferença é que as crianças, nessa fase, já tomaram consciência do que fazem e passam a se ajustar a uma realidade exterior, social, estabelecendo novos significados aos brinquedos, aos materiais e aos movimentos. O autor orienta que as atividades devem ser realizadas num contexto de jogos, coletivamente, tornando significativas para as crianças

Para essas atividades, o tipo de jogo adequado à fase do desenvolvimento operatório-concreta é o jogo social ou de regras[209], que "representa as coordenações sociais, as normas a que as pessoas se submetem para viver em sociedade" (p. 60). Essa forma de jogo é a forma mais avançada e complexa, que não exclui as anteriores, possuindo características em níveis mais elevados. Para Freire, os jogos simbólicos e os de regras são os conteúdos principais da sua proposta por serem formas de jogo mais avançadas e humanas. Entre as funções do jogo, para o autor, destaca-se, especialmente, a adaptação, onde a criança aprende constantemente. Nesse sentido, quanto aos aspectos cognitivos, o professor deve deixar a criança resolver os problemas, fornecendo, quando necessário, apenas pistas, pois o esforço faz com que a criança direcione sua atenção aos meios de ação, tomando consciência dos caminhos necessários à realização da atividade.

> Falar de tomada de consciência pode evocar a imagem de alguém voltando-se para dentro de si. No entanto, entendo que a tomada de consciência emerge de uma relação na qual o foco da consciência dirige-se igualmente para o interior do sujeito e para o objeto de sua relação. Ou seja, tomar consciência de si é ao mesmo tempo tomar consciência do mundo em volta. É Piaget quem levanta essa questão, a meu ver, uma das mais importantes de sua obra. (Freire, 2011, p. 66)

Concluindo as orientações a respeito da segunda infância, Freire salienta que qualquer atividade que faça parte da cultura infantil, a partir dos princípios por ele levantado, será significativa para as crianças, coincidindo com a sua realidade concreta, tratando, preferencialmente, de atividades contextualizadas e associadas, selecionadas conforme o desenvolvimento cognitivo que elas proporcionam.

---

[209] [...] jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos. (Piaget, 1978, p. 185)

Em relação aos princípios teórico-metodológicos da obra *Educação de corpo inteiro*, embora não haja uma estruturação curricular, ou de modelos de aulas, as atividades da cultura infantil ou os jogos se organizam ao longo dos anos, desde a Educação Infantil até o término da primeira fase do Ensino Fundamental, de acordo com as fases de desenvolvimento da inteligência de Piaget. Para cada uma das fases, há a orientação sobre o papel do professor, não necessariamente de Educação Física, em organizar o ambiente e os materiais pedagógicos para a aprendizagem simbólica, indo da forma individual à coletiva, de conscientização dos jogos e das atividades que são significativas aos alunos. Não há a indicação do que fazer em cada aula ou ano letivo, mas de fundamentações e orientações gerais para o trato pedagógico com a cultura lúdica[210] e a valorização dos movimentos. Como bem salientou Freire, cabe ao professor a compreensão do que está sendo feito e não a repetição do que há na obra, exigindo dele a apropriação e compreensão dos fundamentos do desenvolvimento e do papel dos jogos na aprendizagem simbólica.

De acordo com Damasceno (2015), a obra é a mais referenciada nos artigos da área em função da sua inserção no processo de renovação da EF, sobretudo pela fundamentação nas ciências humanas e sociais, do que propriamente a partir proposta de ensino para a Educação Física, não servindo de base a organização das intervenções pedagógicas. Outros pontos determinantes nas referências identificadas, se relacionam com a importância do brincar, do uso de materiais alternativos e, principalmente, na centralidade do jogo enquanto conteúdo para a Educação Física.

No entanto, Freire prosseguiu seus estudos[211], principalmente relacionados ao Corpo e ao Jogo e posteriormente publicou, em parceria com Alcides Scaglia[212], a obra *Educação como prática corporal* (Freire e Scaglia, 2003). Nela, permanece a centralidade do jogo e suas implicações pedagógicas como componente privilegiado em todas as disciplinas e não apenas

---

[210] Conjunto de brincadeiras e de formas de brincar, dinâmica e co-construída ao longo do tempo (Brougère, 2002)

[211] Sintetizados nas obras *De Corpo e Alma: O discurso da motricidade* (Freire, 1991); *Pedagogia do Futebol* (Freire, 1998) e a sua tese de livre docência intitulada *Investigações preliminares sobre o jogo*, publicada posteriormente em 2002 como livro *O Jogo entre o riso e o choro* (Freire, 2002). Recentemente o autor publicou a obra *Jogo de bola na escola: introdução à pedagogia da rua* (Freire, 2022).

[212] A trajetória de Scaglia e as suas produções foram e ainda são influenciadas e conjugadas com as de Freire, sendo por ele orientado, profissionalmente desde a graduação e academicamente no mestrado e doutorado. Em particular, Scaglia tem se dedicado aos processos/métodos de ensino e aprendizagem do futebol, propondo, em sua tese *O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes* (Scaglia, 2003), a família de jogos de bola com os pés. O autor se autodenomina como Pedagogo do Esporte (Scaglia, 2021) e, por essa causa, dedicaremos a análise da sua obra dentro dessa subárea, no Capítulo V.

da Educação Física. Retoma, ainda, a importância do lúdico enquanto elemento facilitador de aprendizagem, condicionando a criatividade, a moralidade e a sociabilidade. Num contexto globalizado, a educação escolar deve compatibilizar a formação do indivíduo e as suas interações com a sociedade. A educação preconizada na obra "trata crianças como crianças e adolescentes como adolescentes", na qual sugerem "que a educação seja uma prática corporal, uma prática de corpo inteiro" (p. 10). Os autores salientam que, ainda que não se trate somente da Educação Física, é um livro que tem como intenção "criar um sistema facilitador de ensino em educação física". Aqui temos um primeiro avanço em relação à *Educação de corpo inteiro*, a intenção de orientar o ensino, ou seja, materializar a proposta na intervenção.

Os autores não pretendem assumir a "presunção" de prescrever o futuro dos alunos para não caírem na tentação de perpetuarem o presente ou projetar no futuro os seus "delírios", como nas propostas autodenominadas progressistas. Deve-se, portanto, confiar aos educandos a autonomia sobre os rumos aos quais seguirão pela vida. Essa postura, segundo os autores, pressupõe renunciar verdades sobre o que os alunos devem ou não ser ou fazer. A intenção deles foi "indicar, nas páginas seguintes, possibilidades de educar desenvolvendo a consciência e a autonomia, integrando o corpo no projeto educacional, para que possamos compreender um pouco mais a nós mesmos, como indivíduos e como cidadãos" (p. 12).

A obra está dividida em 11 capítulos. No primeiro, *Aprendizagem e Desenvolvimento*, os autores demonstram a importância do planejamento curricular articulado ao projeto educacional da escola. O currículo presente na obra é voltado para crianças e adolescentes da "primeira à oitava série", ampliando o atendimento à segunda fase do ensino fundamental e excluindo a educação infantil. Quanto ao nível de desenvolvimento dos alunos, os autores orientam que o currículo deve apresentar "conteúdos abertos" para que os alunos os manifestem individualmente dentro dos seus próprios ritmos.

Sobre a aprendizagem, os autores declaram que o livro se dedica a aprendizagem no campo da Educação Física. Segundo eles, o mundo sensível (das coisas práticas, das ações motoras, do que se sente, ouve e vê), "criança é criança e nada mais" e não "fatiada" em intelectual, social, moral ou motor. (p. 16), ou seja, deve ter uma educação de corpo inteiro e não de suas partes. Ainda que não atenda a Educação Infantil, é a partir dela, como momento de transição, que os autores caracterizam o desenvolvimento com as mesmas fases e tipos de jogos presentes na obra *Educação de Corpo Inteiro*, dessa vez acrescentando e descrevendo,

para o Ensino Fundamental, de uma série para outra, as mudanças nas características intelectuais, motoras, sensoriais, morais, sociais e afetivas.

No capítulo 2, *Áreas de conhecimento da educação física*, os autores indicam que o currículo, seja para a EF ou para as demais disciplinas, precisa "apontar soluções para a vida social". Indicam "[...] ser significativo pensar cada ação pedagógica como uma ação vinculada à necessidade de encontrar soluções para os problemas do mundo" (p. 31), só que diferente das propostas "salvadoras do mundo" em alta nos anos 1980. Se na década de 1980, uma parte das propostas renovadoras foram identificadas enquanto críticas (Bracht, 1999), na qual a concepção construtivista de Freire continha elementos progressistas, Freire e Scaglia (2003) parece querer se esquivarem de tal caracterização ou mesmo se absterem de qualquer compromisso político e social mais amplo ou utópico.

Prosseguindo sobre o desenvolvimento humano, para os autores esse deve ser o principal objetivo – o desenvolvimento num ambiente humano, cultural e social, valorizando a coletividade, na qual os jogos são compreendidos como "simulações da vida social, como microuniversos de uma sociedade em crisálida" (p. 31). Os autores comemoram o fato de a Educação Física não ter seguido o modelo de transmissão do conhecimento com avaliações quantitativas, pois os resultados vistos nas demais disciplinas que assim se constituem, foram desastrosos. A EF deve estar presente na escola, mas não para reproduzir os erros das demais (seria a tão almejada busca por ser reconhecida como um componente curricular). Para os autores, qualquer disciplina deve ensinar a viver em sociedade, pensar como sociedade, agir como sociedade, sem excluir as formas individuais de agir e existir. Já para a Educação Física, o objetivo

> deve ser levar a criança a aprender a ser cidadã de um novo mundo, em que o coletivo não seja sobrepujado pelo individual; em que a ganância não supere a solidariedade; em que a compaixão não seja esmagada pela crueldade; em que a corrupção não seja referência de vida; em que a liberdade seja um bem superior; em que a consciência crítica seja patrimônio de toda pessoa; em que a inteligência não seja reduzida a saber calcular e falar línguas estrangeiras (p.32).

Quanto aos conteúdos, os autores buscam superar o "consenso", sobretudo a partir dos autores da concepção crítico superadora, em torno de que os temas centrais da Educação Física

são o esporte, o jogo, a dança, a ginástica e a luta[213]. No entanto, para os autores, o jogo não deve ser enquadrado na mesma categoria que os demais conteúdos, indo além, pois o jogo "é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esportes, quando lutam, quando fazem ginástica ou quando as crianças brincam" (p. 33).

Para Freire e Scaglia (2003), a EF, ao recorrer às práticas corporais, intervém no desenvolvimento do conhecimento e não na transmissão de verdades. Os conhecimentos vêm das relações das pessoas e o mundo, resultando: na produção de um conhecimento original, diferente daquele de outras pessoas, construído especificamente de forma singular e complementado por e com pessoas que se relacionam com o mundo; a apropriação dos patrimônios culturais produzidos pela humanidade, no caso da EF, das práticas corporais (jogos e exercícios) que servirão como objetos de ensino e veículos educacionais.

Especificando as áreas de conhecimento típicas da Educação Física, oriundas da relação do sujeito com o mundo e mediadas por uma prática corporal, deve-se ter o conhecimento de três dimensões: o próprio corpo humano, o meio ambiente e a cultura da educação física. A Educação Física "incorpora em seu acervo de conteúdos as construções que dizem respeito aos exercícios corporais e aos jogos" (p. 34).

Para os autores, a EF ainda não tem clareza em afirmar "a que veio", não conquistando, ainda, o status de disciplina escolar. "Se souber enxergar suas possibilidades educacionais [...] recorrendo ao exercício e ao jogo, certamente poderá realizar uma pedagogia integrada, que encerra em cada ato em cada atitude a mobilização de recursos motores e intelectuais" (p. 35). Esse recorte reforça a educação de corpo e mente que aparentemente ainda não foi alcançada pela área. Desse modo, "constituem conteúdos da educação física todas as atividades que incorporadas a ela ao longo de sua história" (p.36), ou seja, as brincadeiras, a luta, a dança, a ginástica, o esporte, entre outros, "serão todas expressões do jogo" (p. 35).

Sendo assim, no Capítulo 3, *A organização curricular*, os autores relatam que a estruturação curricular partiu de experiências em algumas escolas, distribuindo atividades que se referem à motricidade humana, aos sentidos e aos símbolos como dimensões do conhecimento humano. Os autores enfatizam a preocupação não apenas com quais conteúdos

---

[213] Os autores citados teriam, segundo Freire e Scaglia, excluído a musculação, as corridas de longa distância, os alongamentos e os relaxamentos, como, ao nosso ver, se esses conteúdos não fossem expressões, por exemplo, da ginástica ou do esporte

devem ser ensinados, mas com o modo em que eles são ensinados, determinando se tratar de uma pedagogia para a dependência ou para a autonomia.

Os temas estão distribuídos nos oito anos do ensino fundamental de acordo com o desenvolvimento dos alunos. Os autores visam com o material presente na obra, como sugestões gerais, facilitar o planejamento dos professores. Para cada ano ou ciclo escolar há temas e subtemas coerentes com o desenvolvimento. Por exemplo, o tema Jogos Simbólicos (JS) é indicado para a 1ª. série por, nessa idade, estarem no período das fantasias ou faz de conta, desse modo, o subtema "imaginação", é o mais indicado. Os temas correspondem aos conteúdos ou grupos de atividades que nortearão uma ou um conjunto de aulas. Já os subtemas são capacidades e habilidades que serão trabalhadas para atenderem o ensino do tema.

Nessa obra, Freire e Scaglia ampliam a temática para além dos tipos de jogo, simbólico, de construção e de regras (embora a ele esteja subsumida) presentes na obra anterior de Freire (1989). Os autores sugerem 22 temas[214] que podem ser modificados ou acrescentados àqueles que porventura seja de interesse da escola. Os subtemas são divididos em 6 categorias: motores[215], sociais, afetivos, intelectuais, perceptivos e simbólicos. Há a sugestão de distribuição dos temas ao longo das séries que, conjugados aos subtemas, são identificados e organizados por siglas ou códigos que indicam a etapa e a série aos quais devem ser adotados, como, por exemplo, SP1 (Sensibilização Corporal – S, Educação Infantil – P e, Primeira série – 1). O sistema é confuso e o número de siglas e suas variações pouco facilita a organização no percurso curricular. Os autores reconhecem a dificuldade que inicialmente pode ser enfrentada pelos professores e asseguram que a familiarização com a nomenclatura simplificará a adoção das sugestões.

No capítulo 4, *Uma seleção de conteúdos*, há a estruturação e distribuição curricular dos temas por série que deve servir como "uma tentativa de orientação geral" (p. 59) aos

---

[214] 1. Atividades de Sensibilização Corporal (S) 2. Jogos Simbólicos <JS) 3- Jogos de Construção ÍJC) 4. Jogos de Regras (JR) 5. Rodas Cantadas (RO) 6. Brincadeiras Populares (BP) 7. Ginástica Geral (GG) 8. Dança Folclórica (DF) 9. Lutas Simples (LS) 10. Jogos Pré-desportivos (JP) 11. Atividades de Fundamentação do Esporte (FE) 12. Atividades de Percepção Corporal (AP) 13. Relaxamentos (RX) 14. Alongamentos (AL) 15- Lutas (LT) 16. Ginásticas (GT) 17. Danças (DN) 18. Atividades Alternativas (AT) 19. Esportes Individuais — natação (EIN) e atletismo (EIA) 20. Esportes com Raquetes (ER) 21. Esportes sobre Rodas (ED) 22. Esportes com Bolas (EB) (Freire e Scaglia, 2003, p, 42)

[215] Por exemplo, o subtema motor é composto pelas habilidades de deslocamento (d); manipulação (m); estabilização (e); desportivas (f) e; capacidades motoras (c). Para cada grupo de habilidades há uma lista numérica das habilidades que devem ser trabalhadas em sequência, como, para as habilidades de deslocamento (d), segue as habilidades: equilibrar-se – e1; ficar em pé – e2; ficar deitado – e3; ficar agachado – e4; apoiar-se – e5 e; imobilizar-se – e6.

professores. Para cada tema há a indicação de subtemas compatíveis com a série, mas os autores deixam aberta a possibilidade de os professores alterarem a organização da forma como julgarem pertinentes. Os autores mantiveram, para os jogos de construção, as atividades e o uso de materiais alternativos presentes no livro *Educação de corpo inteiro* (Freire, 1989). Retomam, ainda, como recurso metodológico, o direcionamento para níveis superiores de desenvolvimento, de forma indireta, à zona de desenvolvimento proximal de Vigotski.

> O procedimento metodológico básico é simples: sempre que a criança cumprir com êxito uma tarefa, o professor deverá, em seguida ou a intervalos, sugerir variações dessa tarefa que contenham solicitações de nível superior, ou seja, as tarefas solicitadas devem ir além do nível atual de desenvolvimento do aluno. (p. 67)

Do ponto de vista didático metodológico, o capítulo 6, *A aula de educação física*, há a estrutura, o desenvolvimento e estratégias de aula. Do ponto de vista procedimental e prescritivo há indicativos de "como" dar aula, além do próprio modelo de plano de aula. De forma direta e simplificada, a aula se estrutura em três partes: Roda de conversa sobre o que será feito; Práticas e; Roda de conversa sobre o que foi feito. Os conteúdos devem ser desenvolvidos partindo do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema geral do ano ou semestre. As atividades devem ser repetidas até que os alunos "demonstrem habilidades suficientes" (p. 102), para posteriormente serem variadas, exigindo novas habilidades dos alunos. Por fim, os alunos devem dispor de tempo para encontrar soluções para as dificuldades.

Em relação aos fundamentos pedagógicos, o capítulo 11[216] é o mais importante da obra, pois se refere diretamente ao "*Jogo e suas implicações pedagógicas"*. Os autores iniciam o capítulo criticando que os conhecimentos considerados significativos são apenas aqueles reconhecidos pela escola. Nela valoriza-se apenas os conhecimentos disciplinares que se limitam às informações e não com conhecimentos práticos, compreensivos, processuais e conscientes. As brincadeiras infantis possuem caráter formativo maior que as informações maçantes presentes nas disciplinas. Os autores sustentam que as crianças aprendem quando reproduzem na brincadeira situações do cotidiano, como a própria sala de aula, assumindo os papéis de professora e de alunos, pois nela está presente atitudes críticas. Esse tipo de jogo e as

---

[216] O objetivo do nosso trabalho é analisar os fundamentos teórico-metodológicos que estruturam uma "forma" de dar aula, ou de materializar a educação física escolar conforme a concepção interacionista/construtivista. Desse modo, ainda que reconheçamos serem importantes para a compreensão da totalidade da obra, não analisamos todos os capítulos por extrapolarem o nosso propósito e estender as reflexões aqui aludidas.

atitudes críticas presentes são fundamentais para aquisição de qualquer conhecimento. Assim, para os autores, o conhecimento é significativo quando corresponde à vida das crianças.

> Se fizéssemos a experiência de acompanhar uma criança, ou um adolescente, durante um dia em que não fosse submetida a obrigações pelos adultos, certamente testemunharíamos o jogo. É quase só o que fazem quando estão livres. Jogar, entre os jovens, é uma evidência fortíssima; jogar, no cotidiano deles, é tão evidente que deveríamos dar mais importância a isso. (p. 162)

Como as atividades estão ligadas ao jogo, os autores se dedicaram à compreensão do ato de jogar[217] como um processo pedagógico, de aprendizagem. Argumentam que a escola pouco se preocupa com o significado dos conteúdos, onde ou quando utilizá-los, há apenas um direcionamento à sua assimilação.

> Naquilo que ele tem de mais rico, pedagogicamente falando — ou seja, em seu caráter de totalidade, por meio do qual podem ser integrados, no mesmo ato, aspectos morais, estéticos, racionais, sociais, dentre outros —, ele é ignorado, evitado, excluído do ambiente escolar. Ao jogar bolinhas de gude ou brincar de escolinha, as crianças não praticam uma educação especificamente lógico-matemática ou moral, mas ao mesmo tempo estética e social. Para não correr riscos, a escola prefere abrir mão da riqueza pedagógica do jogo. (Freire e Scaglia, 2003, p. 167)

O problema, argumentam, é que o jogo se opõe às coisas sérias, sistematizadas e responsáveis, sendo uma ameaça à escola. Por outro lado, destacam características pedagógicas pois o jogo ajuda a não esquecer o que foi aprendido, pelo "prazer funcional da ação, a repetição de habilidades que já foram dominadas [...] não entregando-se a algo que já está assimilado, basta se deixar levar, usufruindo o prazer que toda ação coordenada proporciona" (p. 168). O jogo ainda mantém e aperfeiçoa o que foi aprendido. Em casa, "o jogo é a principal atividade a ocupar o cotidiano das crianças. Dedicando-se a ele, elas podem, repetindo suas aquisições — isto é, jogando —, aperfeiçoar suas coordenações" (p. 169). Desse modo, a criança ficará pronta para enfrentar novos desafios em que os novos passos que são por si só um novo jogo.

> Assim se completa uma volta na espiral da aprendizagem: a assimilação de uma situação nova; a repetição para não perder a habilidade adquirida; a repetição para fazer a manutenção dessa habilidade; a repetição para

---

[217] Os princípios presentes na obra são os mesmos trabalhados por Freire no seu livro *O jogo: entre o riso e o choro*. Nele, depois de realizar uma discussão teórica com autores como Duflo, Chateau, Caillois, Brougère, Huizinga, Buytendiik e Gadamer, especialmente no Capítulo 6, *Jogo e Educação*, Freire (2005) identifica o ambiente de jogo como como o ambiente natural da criança e que os jogos praticados nas ruas e nos pátios podem ensinar tanto quanto ou mais que a escola. Retomaremos e ampliaremos a análise dessa obra no Capítulo 2, ao analisarmos a Pedagogia do Jogo.

> aperfeiçoá-la e, finalmente, o encorajamento para enfrentar um novo desafio, uma nova situação que mantenha laços com aquela que foi superada. (p. 171)

Além de informar **o que** se aprende com o jogo, os autores se baseiam novamente em Piaget para descreverem **como** ocorre a aprendizagem. Para eles, o mais poderoso recurso para interiorizar simbolicamente, ou seja, subjetivar as experiências e interações com o mundo é o jogo.

> O jogo é uma atividade que se distingue das outras pela polarização na direção do próprio sujeito; é mais assimilação que acomodação, para utilizar alguns termos de Piaget. Gostaríamos que esse aspecto pedagógico do jogo fosse e especialmente considerado. Trata-se de educar o sujeito para que possa ser ele mesmo, sua única forma possível de ampla realização, mesmo que o resultado final dessa construção não se ajuste aos protótipos que nós, professores, projetamos. (p. 173).

Por fim, os autores descrevem as características do desenvolvimento do jogo que segue as mesmas leis gerais do desenvolvimento de Piaget.

> Durante o período pré-verbal — isto é, nos primeiros meses de vida — a criança, quando joga, realiza atividades que dependem exclusivamente de suas possibilidades sensório-motoras. Ela ainda não consegue coordenar imagens mentais, pensamentos, relações sociais ou morais. Portanto, joga com o que tem e porque é inevitável jogar; isso faz parte de sua vida, faz parte das necessidades humanas de criar para viver em um ambiente cultural. Tempos depois, a criança aprende a falar, começa a andar, amplia seu espaço de relações. É evidente que, com isso, o jogo muda, deixa de ser apenas sensório-motor, pois outros recursos podem ser mobilizados. Se ela cresceu, se começou a produzir imagens e pensamentos, isso é incluído no jogo, porque nele serão incluídos todos os recursos que ela possuir. Se, mais tarde, aos 6,7 anos, a criança mostrar-se razoavelmente sociabilizada, suas relações com as outras pessoas — relações de troca, de cooperação, de competição — entrarão no seu jogo, porque esse recurso estará disponível em suas brincadeiras. Os jogos virtuais, os perigosos jogos da adolescência que tanto nos assustam, são elementos que cada pessoa vai acrescentando ao seu jogo, à medida que ele é construído na vida de cada um. Não será possível compreender a evolução do jogo na vida humana se não tivermos olhos para enxergar a evolução de um modo geral. (p. 174).

Encerramos a exposição e análise da obra *Educação como prática corporal* a identificando enquanto ampliação e sistematização da concepção construtivista presente na obra *Educação de corpo inteiro*. Ao incluírem uma estruturação curricular, ampliarem os conteúdos da Educação Física para além do Jogo (embora sendo compreendidos como formas de jogo) e se dedicarem a uma metodologia de ensino, concluímos ser coerente identificar uma mudança de status, mesmo não atendendo exatamente todos os critérios elaborados por Castellani Filho (2013), agora se constituindo como uma *Concepção Sistematizada*. Sobre a

nomenclatura *Construtivista*, ainda que João Batista Freire assim não se reconheça e na obra aparentemente se esquive de nomenclaturas, julgamos ser difícil fugir de tal categorização tendo em vista que os preceitos e princípios teórico-metodológicos nas duas obras se assentam na epistemologia genética de Jean Piaget. Assim, Freire[218] pode até não se autodeclarar construtivista por, de um lado, supomos, a partir da epistemologia da complexidade de Morin, dialogar e conjugar diferentes autores e teorias e não especificamente ou unicamente com Piaget e, de outro, pela heterogeneidade de vertentes teóricas do construtivismo, embora elas se refiram diretamente ao próprio Piaget (Rossler, 2005).

Se nos atentarmos aos períodos aos quais as duas obras foram publicadas, a *Educação de corpo inteiro* foi produzida no período em que se iniciou a difusão e sedução do ideário construtivista no debate educacional brasileiro. Já *Educação como prática corporal* nos anos 2000, se inseriu no período de reformas e políticas educacionais que se fundamentaram em pressupostos neoconstrutivistas. De acordo com Duarte (2013), o construtivismo ocupou o espaço vazio deixado pelas teorias críticas, sobretudo em relação aos estudos sobre o fazer pedagógico. Segundo Rossler (2005), o ideário construtivista se fundamenta numa teoria prestigiada cientificamente, trazendo respostas prescritivas e concretas para o dia a dia escolar. Entre os elementos sedutores identificados, o autor enumera

> 1) A adesão ao ideário construtivista por grande parte dos nossos educadores, através de processos de sedução, se daria tanto pela forma através da qual se articula o discurso construtivista, isto é, pela sua estrutura argumentativa maniqueísta, como também pelos conteúdos que constituem o conjunto desse ideário, quer dizer, os temas, as imagens, as ideias, os valores que veicula, os quais vão ao encontro de e mobilizam as paixões, as fantasias, os anseios, os desejos dos indivíduos. Em outras palavras, o ideário construtivista seduziria por aproximar-se a elementos fortemente ideológicos e sedutores difundidos no cotidiano alienado da nossa sociedade capitalista contemporânea. Esses processos de sedução, por sua vez, são determinados pela inserção dos indivíduos-educadores num cotidiano alienado, segundo definição de Heller (1989; 1994). O que significa dizer que **a adesão ao construtivismo teria por base determinados fatores psicológicos, tanto afetivos quanto cognitivos, isto é, as formas cotidianas do pensar, sentir e agir, engendradas pela estrutura e pelo funcionamento do psiquismo cotidiano**, o qual, por sua vez, se configura no interior dos processos objetivos e subjetivos de alienação, socialmente determinados. E seriam justamente esses fatores que tornariam esses indivíduos vulneráveis aos processos de sedução; 2) Sendo, portanto, a

[218] É notório o fato de Freire ter sido orientado em seus estudos de mestrado e doutorado por Lino de Macedo, Doutor e Livre Docente em Psicologia pela USP, coordenador do Laboratório de Psicopedagogia na mesma instituição. É um dos maiores estudiosos de Piaget no Brasil, se dedicando ao uso educacional dos jogos numa perspectiva construtivista. (Souza, 2004).

> adesão ao construtivismo um processo de sedução, supomos que, nesse caso, se configuraria uma relação com tal **teoria de natureza imediata, espontânea, pragmática**, carente de reflexão, de rigor lógico, aprofundamento teórico e posicionamento crítico; 3) A presença de processos de sedução na vida dos indivíduos é um sinal do grau de alienação desses mesmos indivíduos e, sendo assim, a sedução nas atividades que compõem a prática educativa dos educadores é, por sua vez, uma manifestação da alienação desses mesmos educadores, assim como da alienação de sua prática, de seu pensamento e, em última instância, de sua formação, seja a formação básica, seja a chamada formação continuada; 4) Há uma relação entre a presença da sedução na difusão de certas teorias da educação e a ocorrência do fenômeno dos modismos educacionais, estando os processos sociais e psicológicos envolvidos no fenômeno da sedução, presentes na determinação desses modismos teóricos. (Rossler, 2005, p. 15-16 **grifos nossos**)

Não temos indícios que afirmem ou sejam verificados dentro da EF brasileira enquanto processo de difusão e sedução da concepção construtivista pelos professores da área, apenas pontuamos que ela se insere e foi influenciada por esse clima sedutor do construtivismo no debate educacional, tanto que as formas cotidianas, imediatas e instantâneas dos jogos são a base da proposta. A obra *Educação como prática corporal* encerra e talvez atenda os propósitos de sistematização[219] para ensino da EF na escola. João Batista Freire atualmente tem se dedicado especificamente aos estudos do jogo (em conjunto com as orientações dos estudos de Scaglia) e formulando o que ele identifica como uma *Pedagogia do Jogo* ou *Pedagogia da Rua* (Freire, 2003; 2022). Já Alcides Scaglia vem se dedicando à Pedagogia do Esporte, sobretudo no processo de ensino, vivência e aprendizagem do Futebol. Sobre essa especificação, nos dedicaremos particularmente mais adiante no capítulo V, direcionado à essa área, como uma ramificação da concepção interacionista/construtivista para a Pedagogia do Esporte.

3.1.4 Concepções Crítico Emancipatória e Crítico Superadora

Ainda como desdobramento do movimento renovador que constituiu as teorias pedagógicas da educação física, em especial de caráter crítico ou progressista, tivemos no início

[219] Damasceno (2017) identificou que o livro *Educação como prática corporal* foi utilizado nos artigos da área em duas temáticas: organização curricular e formação para autonomia e; o jogo como eixo para o ensino de Educação Física escolar.

dos anos 1990 a elaboração daquelas que se consagraram como as principais referências[220] de concepções críticas[221] da Educação Física brasileira.

Primeiramente tivemos a difusão da Concepção Crítico Emancipatória com a publicação, em 1991, do livro de Elenor Kunz *Educação Física: ensino & mudanças*, tradução da sua tese de doutorado, defendida em 1987, na Universidade de Hannover na Alemanha[222] e, em 1994, com a da obra *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. A concepção crítico emancipatória tem como fundamentação[223] a fenomenologia do movimento humano, a teoria crítica da escola de Frankfurt e a educação libertadora de Paulo Freire. Na primeira obra, como indica o subtítulo, Kunz aponta para a análise concreta de elementos do ensino da EF e as mudanças educacionais necessárias, sobretudo aqueles que adestram o movimento humano a partir do Esporte, desconsiderando a cultura de movimento do país. Nela há uma crítica ao papel desempenhado pela EF como reprodutora do sistema esportivo e aponta alternativas transformadoras, ainda que não fosse um novo currículo, para uma didática comunicativa, raramente realizadas pelos estudos pedagógicos[224] da área, segundo o autor.

Em seguida, tivemos a publicação da concepção crítico superadora, conhecida na área a partir do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* ou "Coletivo de Autores" de autoria de Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Nela há a proposição de ensino numa perspectiva

---

[220] As obras *Metodologia de Ensino da Educação Física* (Castellani Filho *et al.*, 2009) e *Transformação Didático Pedagógica do Esporte* (Kunz, 1994), até o ano de 2015, foram as obras mais citadas e referenciadas em artigos que tratam sobre o ensino da EF nos principais periódicos da área, conforme levantamento realizado por Damasceno (2017).

[221] Incluímos nessa classificação de "concepções críticas" a concepção de aulas abertas, embora ela não fosse uma produção nacional, influenciou os autores e mantém proximidades com as Concepções Crítico Emancipatória e Crítico Superadora.

[222] Fruto do intercâmbio acadêmico entre a CAPES e o DAAD, orientado por Andreas Trebels, formulador da Teoria do "se-movimentar" Humano. Kunz (1991) deixa claro que seu estudo evitou "com o máximo cuidado" a invasão cultural ou o colonialismo de modelos esportivos ou de EF estrangeiros, tal como observou-se, historicamente, nos convênios firmados com o DAAD na década anterior, que gerou a confissão ao identificar o esporte com a educação física. Intenção compartilhada pelos autores alemães "em se fazer uma educação física de brasileiros para brasileiros" (Kunz e Trebels, 2006, p.10).

[223] Habermas, Husserl, Merleau-Ponty, Trebels, Tamboer, Paulo Freire. Kunz foi mais um dos autores que buscaram uma orientação científica para a EF escolar, sobretudo nas ciências humanas e sociais.

[224] Ele identificou entre os raros estudos, as publicações e orientações realizadas por Jurgen Dieckert e Reiner Hildebrandt no país que constituíram a concepção de aulas abertas no país. Não é à toa que sua proposta se aproxima em alguns pontos dessa concepção, não apenas por compartilhar a origem alemã, mas pelas influências que teve em seu mestrado na UFSM e por referenciar, em sua obra, a sua concepção como uma "[...] concepção de Ensino aberto às Experiências, como aqui proposto [...] (Kunz, 1991, p. 169).

crítica, inspirada e sustentada pela Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani, pela Pedagogia Crítico-social dos conteúdos de Libâneo e da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (Castellani Filho *et al.*, 2009).

Essa foi, talvez, a mais elaborada proposta tendo em vista a sua articulação com a política educacional, com o currículo escolar, voltada diretamente para a atuação dos professores[225], situando a EF como componente curricular. Buscou responder aos problemas postos pela sociedade brasileira, fornecendo-lhes "elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento" (p. 19), sendo esta, quando realizada ativamente, uma das formas de emancipação humana. Mais que um receituário ou uma lista de exercícios, "[...] o domínio de conhecimentos permite ao professor tomar consciência de que não é um livro que o ajudará a enfrentar os problemas da sala de aula, mas sua própria reelaboração dos conhecimentos e de suas experiências cotidianas" (idem).

Não se trata, portanto, de uma proposta idealizada ou já pronta, mas que parte das condições objetivas e subjetivas aos quais se dará o ensino de educação física. Desse modo, o ensino se baseia na constatação, interpretação, compreensão e explicação do conhecimento relacionado à totalidade das determinações relativas à cultura corporal numa sociedade determinada, histórica e contraditoriamente, pelas relações sociais de produção.

As duas obras são desdobramentos não apenas do movimento renovador crítico ou progressista da educação física, como também frutos das apropriações das ideias pedagógicas ou dos "ensaios contra-hegemômicos" (Saviani, 2011), elaborados pelo campo educacional na década de 1980, marcados pelo processo de redemocratização da sociedade brasileira. Mesmo dentro da categoria "crítica", as duas propostas possuem fundamentos teórico-epistemológicos e ideopolíticos distintos, onde na crítico superadora a categoria central é a categoria marxiana de trabalho, enquanto, na Crítico Emancipatória a categoria central é a linguagem pelo "se-movimentar", como forma de comunicação entre o ser e o mundo. Isso implica nas formas de superação e emancipação, sendo a primeira como superação material do modelo alienante e

---

[225] Castellani Filho *et al* (2009) afirmam que o livro foi pensado num professor de Educação Física encontrado nas "[...] reuniões das escolas, nas associações, cursos de aperfeiçoamento e formação, nos congressos. Temos, em mente um professor sufocado pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e de seu trabalho, mas sempre esperançoso em transformar sua prática, sedento do saber, inquieto por conhecer e suprir o que não lhe foi propiciado no período de sua formação profissional. Pensamos, também, nos futuros docentes de Educação Física que estão nos cursos de habilitação ao magistério e nos cursos de licenciatura" (p. 19).

desumanizador de sociabilidade capitalista e a segunda como emancipação como processo de ação comunicativa, ou seja, através do esclarecimento simbolicamente mediado de todo o agir, dos sentidos e dos significados sociais e esportivos que limitam o uso da razão crítica.

Em relação à didática e metodologia de ensino, na concepção crítico emancipatória, a partir da ação comunicativa de Habermas e da adaptação do esquema elaborado por Mayer, Kunz (1994) apresenta os seguintes aspectos do método: na categoria trabalho "possibilita o acesso à estratégias de aprendizagem, técnicas, habilidades específicas e de capacidade físicas"; na categoria interação "capacitação para assumir conscientemente papéis sociais e a possibilidade de reconhecer a inerente de se-movimentar" e; na categoria linguagem, o "aperfeiçoamento das relações de entendimento de forma racional e organizada". (Kunz, 1994, p. 38). Dessa forma, Kunz defende que seu método transita constantemente entre o ensino fechado e o ensino aberto.

Como exemplos, Kunz (1994) apresenta um arranjo metodológico a partir de situações de ensino idealizadas inicialmente por Trebels para o ensino da ginástica ao qual foi transferida para o ensino do atletismo que permitem a participação de todos os alunos. A partir de suas "reflexões didáticas a partir de práticas concretas", onde verificou a manutenção dos princípios do esporte de alto rendimento, Kunz afirma que a transformação didático pedagógica do esporte, na prática, "[...]se dá inicialmente pela identificação do significado central do *se-movimentar* de cada modalidade esportiva [...]" (p. 126). Sem modificá-los, o que se altera são os sentidos[226] individuais e coletivos, sendo o aluno o ponto de referência da sua didática, como sujeito de movimentos intencionados.

O autor sugere, além dos modelos de situações de aula demonstrados, um plano de desenvolvimento da aula e um programa de ensino ou curso voltado para o que ele denominou de "objetivação cultural do movimento" (p. 147). Em obras posteriores, como os quatro volumes da coletânea *Didática da Educação Física* (Kunz e Cardoso, 1998; Kunz, 2002; 2003 2016), Kunz busca se aproximar dos professores "com vontade e coragem para enfrentar uma mudança de orientação didático-pedagógica (Kunz, 2002, p. 2), ao apresentar exemplos de

[226] As estratégias didáticas se dão por passos que permitam ao aluno "transcender os limites", confrontam a realidade e o conteúdo pelas formas diretas, aprendidas e criativa de "transcendência". Essa forma de ensinar possibilita: a descoberta, pela experiência manipulativa, de formas participação nas atividades; a representação cênica do que experimentaram e aprenderam e; o questionamento e compreensão de seus significados culturais.

ensino ou unidades didáticas para diferentes conteúdos, cujas referências dialogam com as concepções de aulas abertas e crítico superadora.

Já na concepção crítica superadora, Castellani Filho *et al* (2009) afirmam ser um problema metodológico a estruturação de um programa para a EF e a seleção de seus conteúdos, pois quando se aponta o que deve ser assimilado, se indica a característica do pensamento teórico que se quer desenvolver. Quanto aos procedimentos didático-metodológicos, estes se dão pela dialética relação entre a identificação das significações objetivas da cultura corporal com as formas em que se darão a sua apropriação subjetiva. Entretanto, esse é o momento mais difícil do trabalho (e talvez, o mais criticado, a exemplo as críticas realizadas por Kunz, 1994), por carecer uma nova concepção de método, do como fazer, que fuja das receitas, dos manuais ou modelos simples de aula.

Desse modo, a aula se estrutura com a intenção de apreensão objetiva e determinada da realidade social, aproximando as ações com os pensamentos e os sentidos Na aula deve haver a aproximação entre as ações com os pensamentos e sentidos sobre ela. De forma simples ela se divide em três fases: na primeira os conteúdos e objetivos são discutidos com os alunos, buscando as melhores formas de organização e execução das atividades; a segunda fase refere-se à apreensão, ampliação e complexificação do conhecimento e; a terceira fase avalia-se o aprendido na aula e perspectiva as próximas aulas.

> Representada graficamente, a estrutura da aula corresponde a uma espiral ascendente, cujos anéis contínuos vão se ampliando cada vez mais. Seu início estreito representa o primeiro momento no qual se apresentam as referências do senso comum. A abertura subsequente representa a ampliação das referências pela sistematização do conhecimento (Castellani Filho *et al.,* 2009 p. 88-89).

Embora haja indicações metodológicas e se perspective, conforme o título do livro, uma "metodologia de ensino da educação física", a maior crítica à concepção é em relação ao como fazer. Bracht, em entrevista publicada na segunda edição do livro, aponta que as críticas vindas dos professores são a respeito da dificuldade em viabilizá-la na prática, pela sua complexidade e densidade teórica. Essa não é uma limitação apenas da concepção crítico superadora. Por muito tempo também foi constatada como uma das lacunas da teoria pedagógica ao qual ela se inspira, a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme relatado por Saviani, no prefácio da obra *Fundamentos da didática histórico crítica* (Galvão, Lavoura e Martins, 2019).

A primeira tentativa de superar essa dificuldade foi a publicação do livro *Uma didática para a pedagogia histórico crítica*, de Gasparin (2002), que traduziu em passos, os cinco

momentos que organizam o trabalho pedagógico proposto por Saviani (2009): 1) Prática Social Inicial; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse; 5) Prática Social Final. Esse "modelo" didático serviu como a grande referência[227] para a Educação Física, sobretudo para os autores, estudos e práticas pedagógicas que se fundamentavam na concepção crítico superadora. (Silva, 2013; Andrade, 2021). O problema da proposta de Gasparin é que, além de tratar formalmente os passos como procedimentos de ensino (Marsiglia, Martins e Lavoura, 2019; Galvão, Lavoura e Martins, 2019), houve tentativa de "didatização" e "desmetodização" do método da pedagogia histórico-crítica (Lavoura e Martins, 2017).

No entanto, a publicação em 2019 da obra *Fundamentos da didática histórico-crítica* (Galvão, Lavoura e Martins, 2019), ao tratar da concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino[228] pautada na lógica dialética, se apropria justamente desses conceitos presentes na concepção crítico superadora, onde eixo do ensino "é aquele capaz de promover saltos de desenvolvimento da lógica do pensar do aluno, saltos estes delimitados em torno das necessidades de *constatação, interpretação*, *compreensão* e *explicação* da realidade social complexa e contraditória" (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, s/p). O eixo do ensino se efetiva a partir dos ciclos de escolarização, pois

> [...] permitem efetivar o ato de ensinar como processualidade, cujo ponto de partida é a representação caótica do objeto do conhecimento que, por meio de sucessivas análises e sínteses, vai extraindo suas "determinações mais simples" e descobrindo o conjunto de suas relações contraditórias e contínuas transformações o que possibilita a concreção do objeto no pensamento, tendo-o no ponto de chegada como "uma rica totalidade de determinações e relações diversas", ainda que seja o verdadeiro ponto de partida, tal qual afirmara Marx (2011). (Galvão, Lavoura e Marsiglia, 2019, s/p. Grifos dos autores).

---

[227] E em estudos que relacionam a pedagogia histórico crítica e a didática. Não é o propósito do nosso estudo analisar e expor os problemas e os limites da obra de Gasparin (2002) e as tentativas de superação. Para tanto, quanto a uma outra didática, recomendamos a leitora dos textos de Martins e Lavoura (2017), Marsiglia, Martins e Lavoura, (2019) e Galvão, Lavoura e Martins (2019).

[228] "Por dinâmica do ensino entende-se o conjunto articulado de três elementos do processo de ensino e aprendizagem: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar (Escobar, 1997; Gama, 2015; Coletivo de Autores, 2012). O trato com o conhecimento refere-se ao modo lógico e metodológico de seleção, organização e sistematização do conhecimento em sua prática pedagógica e, portanto, parece-nos ser o mais determinante enquanto fundamento da didática histórico-crítica, em que pese a impossibilidade de ser considerado sem referências à sua relação de reciprocidade com a organização escolar, que diz respeito às condições espaço-temporais do processo de ensino (horários, séries, níveis, laboratórios, materiais e equipamentos), e com a normatização escolar, que representa o sistema de normas, leis, orientações políticopedagógicas e regimentais do ensino" (Galvão, Lavoura e Martins, 2019. s/p).

Desse modo, podemos concluir que a didática da Pedagogia Histórico Crítica e, desdobrada na Educação Física pela Concepção Crítico Superadora, ao incorporar os elementos filosóficos, psicológicos e pedagógicos desta teoria pedagógica, está sistematizada e sua materialização nas práticas pedagógicas ocorre de forma processual e mediada, necessitando a leitura e compreensão/apreensão do método histórico-dialético[229] presente nela. Portanto, não está previamente pronta para ser aplicada como modelo ou procedimentos de ensino, mas deve ser objetivada processualmente na materialidade e subjetividade, via mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, observa-se que o processo de gênese e constituição das Teorias Pedagógicas ou Concepções da Educação Física delimitaram diferentes objetos para área, seja como ciência ou prática pedagógica (movimento humano, cultura corporal, motricidade humana, entre outros). De acordo com Bracht (1999) esse movimento provocou dois desafios, especialmente para as teorias críticas, cuja discussão se tornara hegemônica na área: a materialização nas práticas pedagógicas e a manutenção de seus fundamentos e bases epistemológicas. Entretanto, pode-se inferir que, de forma similar ao movimento ocorrido em relação às ideias pedagógicas contra-hegemômicas, essa hegemonia foi conjuntural e delimitada à mobilização, não chegando, portanto, a encarnar uma prática educativa como forma dominante (Saviani, 2011).

3.2 MUDANÇAS SOCIETÁRIAS E NOVOS DESDOBRAMENTOS PARA AS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física, sejam elas de caráter conservador/científico ou crítico/progressista parte de críticas às insuficiências da área e à sua formação/atuação em vigor no período. Naquele momento, mais se questionou e apontou alternativas quanto ao seu papel do que efetivamente indicou caminhos e métodos. A superação da crise de identidade da área foi tentada a partir de novos aportes teóricos, conservadores ou críticos, pelas ciências biológicas ou humanas/sociais, que lhe assegurassem dois papéis: enquanto área científica-acadêmica e/ou área de intervenção pedagógica. Crise essa que persistiu nos debates dos anos 1990.

---

[229] Trata-se do método da economia política de Marx, onde o movimento "[...] parte da síncrese (a visão caótica do todo) e chega, pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples), à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) [...] (Saviani, 2019, p. 229).

Nessa década, presenciou-se a continuidade e intensificação das crises observadas desde a década de 1970, provocando providências e mudanças, cujas consequências se desdobram até os dias atuais. De acordo com Antunes (2009), a reação burguesa buscou retomar patamares de acumulação capitalista, cujos problemas foram enfrentados na sua dimensão fenomênica. Para que a "perdição" da década de 1980 fosse contida, a ofensiva neoliberal[230] foi direcionada à crise do Estado de Bem-Estar Social, ao keynesianismo, cujo planejamento econômico se provou insustentável, instaurando o mercado "como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia" (Netto, 1993, p.77). As funções do Estado passaram a ser subsumidas pelo mercado e, segundo Hayek, cabe a ele prover uma estrutura completamente favorável ao livre mercado (crescente desregulamentação, desburocratização da economia) e prover serviços que o mercado não oferece (políticas sociais focalizadas). Verifica-se então, um Estado mínimo para o social e máximo para o capital.

A partir das orientações do Consenso de Washington, foram impostas ao Brasil um conjunto de contrarreformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias visando a redução dos gastos públicos e, em conjunto, foram implementadas políticas monetárias e de desregulamentação dos mercados, como condições para financiamento/empréstimos das agências internacionais de financiamento, como o Fundo Monetário Internacional (FMI). A administração estatal incorporou os moldes empresariais de gerenciamento, flexibilização, descentralização e desburocratização. Ao mesmo tempo ocorreu a transferência de serviços estatais ao mercado, via privatização. Reduziu-se o papel do Estado quanto aos investimentos, mas manteve-se ou aumentou o seu caráter regulador. Não havia outra saída aos governos brasileiros por estarem pressionados pela dívida externa, pela inflação, ao mesmo tempo em que a reforma estava sintonizada com os anseios de modernização da economia, por parte dos "homens de negócio" nacionais. (Frigotto, 2010).

Em conjunto com a reforma do Estado, ocorreu o processo de reestruturação produtiva e do mundo do trabalho. O esgotamento do modelo político Keynesiano não estaria separado da crise na forma organização produtiva, o taylorismo-fordismo. Essa forma de organização do

---

[230] Tratava-se de um ataque a qualquer limitação do mercado por parte do Estado. Os teóricos (Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Kupkcn, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madaríaga, entre outros) que compartilhavam essa visão ideológica anti-estado se reuniam em Mont Pèlerin, Suíça, fundando assim a Sociedade de Mont Pèlerin. Segundo Anderson (1995), "seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro." (p. 9-10).

capital foi possível graças ao pacto com a classe trabalhadora, sintetizando a combinação com as políticas keynesianas, o keynesianismo-fordismo, base do processo de acumulação durante a era de ouro do capital.

Entretanto, a produção em série e em massa do fordismo não conseguia mais converter produção em demanda, em lucro, saturando, assim, os mercados internos de mercadorias. Por outro lado, essa forma de organização produtiva passou a ser questionada pelo movimento operário que pressionava por melhorias nas condições e expansão dos direitos. Desse modo, as políticas keynesianas não conseguiam mais assegurar mais direitos. Enquanto saída, juntamente com a neoliberalização da economia, houve o processo de reestruturação produtiva (Antunes, 2009; Alves, 2000).

De acordo com Alves (2000), a experiência japonesa, o Toyotismo[231], se constituiu como "momento predominante" da acumulação flexível. Para Antunes, (2009), o Toyotismo se diferencia do Fordismo por: ser uma produção vinculada à demanda, variada, heterogênea e individualizada; ser flexível por possibilitar ao operário a condução de várias máquinas e tarefas; ter como princípio o *just in time*, ou seja, o melhor aproveitamento dentro do tempo de produção; se organizar por estoques mínimos reajustados de acordo com a demanda (*kanban*); terceirização e subcontratação de atividades que não são o foco produtivo da empresa; melhoria da produtividade via apropriação intelectual e cognitiva dos trabalhadores que passam a discutir internamente o seu trabalho e desempenho, estipulando Circuitos de Controle de Qualidade.

Para Alves (2000), o ponto central do Toyotismo é a captura da subjetividade, da manipulação do consentimento operário, surgindo imperativos como trabalhador participativo, polivalente, proativo, multifuncional etc. Para o autor, as transformações são decorrentes da concorrência intercapitalista, ao superar os limites do fordismo, diminui-se o tempo de circulação das mercadorias, tornando-as rapidamente substituíveis, seja pelas inovações tecnológicas ou pela descartabilidade. Flexibilização passa a ser a palavra de ordem, compreendida como a capacidade de readaptação num mundo do trabalho de veloz modificação e alta volatilidade, expressa na desregulamentação dos direitos trabalhistas e na precarização e terceirização da força de trabalho, tornando-os subproletariados e desempregados, constituindo,

---

[231] O Toyotismo (ou ohnismo, de Ohno, engenheiro que o criou na fábrica Toyota.) como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45, e que, muito rapidamente, se propaga para as grandes companhias daquele país. (Antunes, 2009, p. 59).

assim, a “classe que vive do trabalho”. Assim se configura o mundo do trabalho após processo de reestruturação produtiva e ofensiva neoliberal, trazendo efeitos perversos como: perda dos direitos, redução de salários, fragmentação, subcontratação e desemprego estrutural.

Quanto à educação, observou-se o contraste entre o clima negativo de perdas e as lutas que defendiam a democratização educacional. As contrarreformas educacionais materializadas nas diretrizes, leis e currículos, em todos os níveis de escolarização foram complementares às implementadas no Estado. O conjunto de medidas, diretrizes e leis em todos os niveis de escolarização, refletiu o modelo empresarial e privatista, seguindo as mesmas orientações de redução de custos e de eficácia. Para a Educação, reforçou-se sua a centralidade na formação de novos conhecimentos, habilidades e comportamentos do trabalhador de novo tipo que, com o Estado Mínimo, se tornou responsável individualmente pela sua formação com vistas à sua empregabilidade.

Soma-se, ainda, enquanto políticas educacionais, o deslocamento do controle do processo de formação para o controle dos resultados, cujo mote central é a avaliação da eficácia e da produtividade educacional (Saviani, 2011; Freitas, 2011). O principal ordenamento jurídico foi a promulgação da então nova LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que responsabilizou a União pela avaliação do ensino em todos os níveis, condicionando, nos moldes meritocráticos, a distribuição de verbas e alocação de recursos.

Para a Educação Física, a LDB de 1996 a alçou a uma condição inédita, a de um componente curricular. Dois anos depois tivemos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´s) que visou materializar, em termos curriculares, os fins da educação contidos na lei, que impactarão na constituição curricular da EF no novo milênio. Se na política educacional, a EF adquiriu novo *status* na lei como componente, deixando de ser *atividade* (Castellani Filho, 2002), no debate epistemológico a crise de identidade permaneceu.

Com a crescente constituição da Pós-Graduação, bem como a formação e qualificação pós-graduada de seus “autores e atores” (Daólio, 1997), acirrou-se o debate teórico e acadêmico, desenvolvendo uma crise ou inflexão epistemológica (Lima, 1999; Bracht *in* Almeida e Gomes, 2014) que passou a questionar em qual ciência se insere a EF, chocando a sua identidade como atividade científica ou pedagógica (Bracht, 1999). Concordamos com Damasceno (2017) que identificou o problema no afastamento ontológico da área, na intervenção pedagógica. O desenvolvimento do Esporte foi o que induziu/forçou a constituição acadêmica da EF e não a sua pedagogização.

Para Bracht (1999), os trabalhos produzidos na década de 1980 buscavam descrever ou identificar as áreas/subáreas aos quais se concentrava a pesquisa na EF. Para o autor, foi a crescente influência das ciências humanas e sociais que provocou o debate epistemológico da década de 1990, passando a investigar quais "matrizes teóricas" ou "concepções de ciência" orientavam as pesquisas na área. A partir das características da teoria produzida, questionava-se o papel e a função social da EF. Não à toa que se presenciou o conjunto de textos publicados pela Revista Movimento no período, buscado respostas em torno da polêmica "Mas afinal, o que é Educação Física?".

Se nos anos 1980 a crise da EF tinha caráter político ideológico, buscando assegurar seus estatutos científico e pedagógico, nos anos 1990, a crise epistemológica (Lima, 2000) apontaria a produção do conhecimento, sobre a constituição da EF enquanto braço pedagógico de uma Ciência, seja da Cinesiologia de Tani (1998), da Ciência do Movimento Humano de Canfield (1993) ou como Educação Motora a partir da Ciência da Motricidade Humana de Sérgio (1996). Por outro lado, Bracht (1999) e Betti (1996) defendem a teorização da EF não pela pedagogização de uma Ciência, mas a partir das próprias atividades e necessidades da prática pedagógica e profissional, enquanto "ciência da prática ou da ação", como propõe Gamboa (1994), ou seja, uma teoria pedagógica (pedagogia), como conceituou Saviani (2011).

Independente da crise ou da polêmica instaurada, o debate epistemológico, ou ontológico, da Educação Física vai impactar na produção, circulação, apropriação e materialização das Teorias Pedagógicas ou Concepções da EF. Além da própria produção tender ao afastamento das questões pedagógicas, se preocupando com a própria constituição, manutenção e avaliação da pós-graduação e da produtividade acadêmica da área, ao nosso ver, outras referências se constituíram para a EF escolar que, em certa medida, absorveram o debate pedagógico e as concepções elaboradas, como é o caso das reformas curriculares estaduais e dos PCN´s, incidindo, também, numa problemática político ideológica.

Figura 11 – Educação Física Renovada

Desse modo, de forma ampliada, como pode-se observar na Figura 11, que tivemos pela primeira vez o protagonismo da instituição escolar como a mediadora das relações entre as novas Teorias Pedagógicas da Educação Física e as relações entre professores e alunos para a ampliação do ensino do esporte, da ginástica, dos jogos, das lutas e das danças com métodos próprios.

CAPÍTULO IV – AS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO SÉC. XXI

O novo milênio ou o séc. XXI que se iniciou na década de 2000 tem se caracterizado por um momento de difícil compreensão por ainda desdobrarem as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais das décadas anteriores. Concordamos com Saviani (2011) acerca da dificuldade em caracterizar o momento ou nova fase por não haver um núcleo que defina um novo pensamento pedagógico que passa a circular, por se tratar de redefinições de ideias anteriores.

O que se pode identificar são novas roupagens de movimentos que o precederam, agora com prefixos “neo” e “pós”, ou seja, partindo do que já foi ou vinha se constituindo material e subjetivamente no pensamento pedagógico brasileiro. Ainda permanecemos no período de configuração da concepção pedagógica produtivista cuja fase atual Saviani (2011) denomina como “O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo”. A partir dessas categorias, pretende-se caracterizar o momento atual de constituição das ideias pedagógicas e em específico, das teorias pedagógicas educação física, a começar pelo neoprodutivismo.

Saviani (2011) observa que a partir da reconversão produtiva para o toyotismo e da ofensiva neoliberal, as bases econômico-pedagógicas no neoprodutivismo alimentam a busca pela produtividade e tem como corolário a pedagogia da exclusão. Na nova ordem econômica, ao mesmo tempo em que não garante emprego para todos, pressupõe a dispensa de mão de obra decorrente da crescente automação e utilização intensiva das tecnologias da informação e comunicação – TIC´s, estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, cujos postos de trabalho serão disputados pelos trabalhadores mais bem qualificados.

Presencia-se a refuncionalização da teoria do capital humano, na qual manteve-se a centralidade da educação como fator econômico, não mais como garantia ocupacional para o pleno emprego, mas responsabilizando os sujeitos pela aquisição de novos conhecimentos e habilidades como diferencial na competitividade pelo emprego, ou seja, por incrementar a sua polivalente e flexível empregabilidade ou como empresário de si mesmo, o empreendedor. Se no contexto fordista, de políticas keynesianas, na égide da pedagogia tecnicista, o marginalizado, embora empregado, era o ineficiente (Saviani, 2008), hoje, sob o Toyotismo e as políticas neoliberais, podemos compreender o marginalizado como o desempregado ou o incompetente.

Nessa direção, temos a constituição da primeira variante do neoprodutivismo, o neoescolanovismo. Para Saviani (2019), a imposição por constante atualização visando ampliar a empregabilidade resgatou o lema do "aprender a aprender". Desse modo, a adaptação aos novos tempos "exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar, do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível" (Fonseca, 1998, p. 320). De acordo com Saviani (2019), a metamorfose e a ressignificação do lema "aprender a aprender" foram propagadas atualmente a partir da publicação do "Relatório Jacques Delors" (Delors *et al.,* 1996) e assumidas pelos PCN´s. Trata-se, portanto, das bases didáticas das novas ideias pedagógicas que vem orientando as reformas educacionais e as práticas educativas.

Originalmente o lema aprender a aprender estava alinhado ao otimismo progressista numa economia industrializada em expansão que buscava assegurar a cada indivíduo um lugar socialmente determinado. Atualmente, visa atender "ao desafio de um mundo em rápida transformação" (Delors, 1998, p. 19), num contexto incerto e imprevisível que exige constante e permanente educação. Assim, permanece como princípio, a centralidade da criança ou do sujeito em, por si mesmo, construir a sua formação.

Desse modo, temos as bases científicas, psicopedagógicas, a explicação do neoescolanovismo, o neoconstrutivismo. De acordo com Saviani (2011), o construtivismo tem como fonte a obra de Piaget e tem como ideia central a ação como ponto de partida do conhecimento, onde a inteligência é um mecanismo operatório, construindo esquemas de apreensão da realidade. Para o autor, o construtivismo se metamorfoseou e por influência de César Coll, que assessorou a formulação dos PCN´s, tem como princípio a atividade do aluno na construção da aprendizagem e é amplamente compartilhado por distintas correntes pedagógicas.

Para Saviani (2011), o neoconstrutivismo se caracteriza por uma retórica reformista. No lugar de enfatizar as pesquisas de Piaget que compreenderam o desenvolvimento da inteligência, atualmente focaliza apenas a atividade e a ação. A retorica neoconstrutivista "funciona como um filme em câmera lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens"; "tende ao êxito e não à verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação". É "puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada"; "ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e

relações"; "ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos" (Ramozzi-Chiarottino *apud* Saviani, 2011, p. 436).

Sob esse discurso, propagaram as teorias do professor reflexivo, cujo saberes docentes são formados pragmaticamente a partir da experiência cotidiana (Facci, 2004) e a pedagogia das competências, onde competências seriam "mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social" (Ramos, 2003, p. 108). Segundo Saviani (2011), em Piaget as competências se equivaleriam aos processos adaptativos construídos pelos sujeitos num processo interativo de equilibração e acomodação. Entretanto, no neoconstrutivismo há o abandono do caráter cognitivo, ou seja, da existência de algum conhecimento prévio do meio via assimilação. Nesse sentido, o objetivo é formar comportamentos flexíveis com adaptabilidade interativa e não os conhecimentos e as assimilações, permitindo aos indivíduos o ajuste a uma sociedade e ao mundo do trabalho em constante mudança. Agora as competências cognitivas seriam mecanismos de adaptação ao meio natural e material e as competências afetivo-emocionais ao meio social (Ramos, 2003).

Sob o neoconstrutivismo, para Duarte (2010), esse período tem caracterizado a quase total hegemonia das "pedagogias do aprender a aprender"[232]. Elas possuem como caraterística a negação das formas clássicas de transmissão do conhecimento e estão em sintonia com o universo ideológico pós-moderno. De acordo com o autor, elas têm em comum a ausência de perspectivas de mudanças materiais e objetivas da sociedade e apenas apontam para a idealização, onde o desemprego seria superado pela adequação dos indivíduos. Outro ponto em comum é que a imprevisibilidade e dinamicidade da realidade humana não pode ser apreendida racionalmente como totalidade e o ato de conhecer é relativo, pois os conhecimentos sobre a realidade dependem dos significados atribuídos pelos indivíduos ou grupos. Soma-se ainda que o conhecimento valorativo seria aquele, tácito ou pessoal, que resolve imediatamente os problemas da prática cotidiana.

Embora Martins (2010) trate da formação de professores, as características identificadas pela autora podem ser verificadas nas demais formações, como o esvaziamento teórico e a valorização da eficácia e do desempenho pragmático no qual o "saber fazer", sob a forma de competência, se sobrepõe a qualquer outra forma de saber ou conhecimento. As

---

[232] Para Duarte (2001) o núcleo definidor "reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido [...] na própria negação do ato de ensinar" (p. 28)

dimensões técnicas do ensino (e do trabalho) privilegiam a forma e não o conteúdo, na qual a articulação entre teoria e prática ocorre durante resolução de problemas imediatos ou na sua adaptabilidade.

Como consequência para o debate didático-metodológico, Duarte (2001) enumera quatro posicionamentos conhecimento é do lema "aprender a aprender": 1) a melhor aprendizagem é aquela que ocorre sem a transmissão do conhecimento; 2) a aquisição do método de construção do conhecimento é melhor que a transmissão do conhecimento já disponível; 3) os interesses e as necessidades do indivíduo devem impulsionar suas atividades e; 4) a educação tem o papel na preparação dos indivíduos para o constante processo de readaptação à sociedade em permanente mudança[233]. Para Martins (2010, p. 22) "as dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a forma mutilada de conteúdo!".

Por último, temos as bases administrativas do neoprodutivismo, o neotecnicismo. O papel do Estado nas políticas educacionais e consequentemente a reorganização das escolas assume os pressupostos empresariais e privatistas, cuja palavra de ordem é a "qualidade total" refletindo uma "pedagogia corporativa" (Saviani, 2019). De acordo com Freitas (2009; 2012), o neotecnicismo repete o processo acrítico dos conceitos administrativos da produção se estruturando em torno de três categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. O atual controle dos processos visa garantir resultados, em forma de expectativas de aprendizagens, que serão avaliados por testes padronizados[234]. A responsabilização envolve recompensas e sanções às escolas que pode refletir na alocação de recursos para as mais eficientes e até mesmo na privatização das menos eficientes.

Para além dos aspectos administrativos da política e da gestão educacional/escolar, identifica-se no neotecnicismo os conhecimentos valorizados que possuem íntima relação com

---

[233] "Dos quatro princípios comuns a esses ideários pedagógicos [...], podemos extrair a dimensão didática que lhes ampara: o ensino deve ser organizado com base nas demandas dos alunos, que espontaneamente manifestam seus desejos e interesses por este ou aquele assunto. Nesse caso, o planejamento docente deverá, no máximo, promover situações em que a vida cotidiana seja refletida na escola, devendo ser abandonado quando algo se sobrepõe ao previsto. Em outras palavras, o programa de ensino do professor deve dirigir-se pelas demandas que emergem da experiência factual dos estudantes, não devendo o planejado ser privilegiado ante o vivido. Os conteúdos e suas respectivas formas de ensino que a didática deve levar em conta são, portanto, aqueles que espelhem a realidade imediata dos indivíduos. Por fim, a avaliação deve ser "processual", entendendo esse conceito como algo que privilegia o processo de construção do conhecimento em detrimento do conhecimento em si que é apreendido." (Galvão, Lavoura e Martins, 2019).

[234] Articulados às metas de desempenho meritocrático pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e controlados pelo Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB).

o neoconstrutivismo e o neoescolanovismo. Se o tecnicismo representou a taylorização do ambiente escolar, o neotecnicismo é a expressão do toyotismo educacional, deslocando a centralidade dos processos para os resultados. No tecnicismo, o domínio das técnicas, dos métodos, almejava, pelo saber fazer, a eficiência do trabalho ou da aprendizagem. Atualmente, para garantir os resultados esperados, ou seja, para agir de forma eficaz numa determinada situação (Perrenoud, 1997), é necessário ser competente, saber resolver. Assim, pressupõe, via educação escolar, a formação de trabalhadores e sujeitos com "qualidade[235] total".

Em relação à organização do trabalho pedagógico e da didática, Freitas (2009) em sua crítica já havia antecipado o que poderia se concretizar na educação brasileira apontando ser "muito provável que estejamos frente a uma retomada do tecnicismo sob novas bases: uma espécie de neotecnicismo" (p. 127).

> a) o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua **didática** e importância **na preparação do novo trabalhador**; b) a **metodologias de ensino** específicas (em especial alfabetização e matemática) **vão ser objeto de avaliação sistemática com base seus resultados** (aprovação que geram); c) **a "nova escola" que necessitará de uma "nova didática"** será cobrada também por um "novo todos alinhados com as necessidades de um "novo trabalhador-professor"; d) tanto **na didática** como na formação do professor **haverá uma ênfase muito grande no "operacional", nos "resultados"** poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação e **a didática do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um "prático"**; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários - uma "perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional". (idem, **grifos nossos**),

Essa forma de saber se encontra diluída nas competências e habilidades presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais[236] e, como vimos, dialoga diretamente com o "Relatório Delors". De acordo com Delors *et al.* (1998), os quatro pilares da educação ou aprendizagens

---

[235] Para Ramos (2002), a noção de qualificação antes referente à aquisição de uma formação qualificada, à formação teórica e aos altos postos de emprego, atualmente tem como expressão experimental as competências, a sua dimensão instrumental, o conhecimento tácito.

[236] "Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a **aquisição e o desenvolvimento de novas competências**, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, "**aprender a aprender"**. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente." (Brasil, 1997, p. 28, **grifos nossos**)

fundamentais são: “aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes[...] (p. 90). O autor alerta que, em regra geral, uma educação ao longo da vida se orientará “[... essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer[...].” (idem).

Uma das bases teóricas dos PCN´s foi César Coll, construtivista espanhol, que assessorou a sua elaboração e contribuiu anteriormente com as reformas empreendidas na educação espanhola. Para Coll *et al.* (2000) embora fundamentais para a intenção educativa, a lógica transmissiva e cumulativa do conhecimento não é significativa para o aluno. Os conteúdos devem ser de três tipos: conceitos e fatos; procedimentos e atitudes; normas e valores. Essas são as dimensões do conhecimento: procedimental, atitudinal e conceitual. Para o autor, esse parcelamento das dimensões se justifica para fins didáticos.

Ainda se tratando de políticas educacionais curriculares, outro documento que absorveu a noção de competências foi a Base Nacional Comum Curricular[237] (2018), que segue os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2010), dando continuidade ao processo iniciado com os PCN´s, mantendo a sua estrutura e princípios, bem como o referencial teórico-metodológico[238] (Marsiglia *et al.*, 2017).

> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de **conhecimentos, habilidades, atitudes e valores**) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a **mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas** complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2018, p. 13, **grifos nossos**).

---

[237] A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) foi aprovada e homologada em 2017 como estratégia de cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (Brasil, 2014). Para Marsiglia *et* al. (2017), há no documento a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades em mais um episódio do esvaziamento da escola.

[238] “[...]o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.” (Brasil, 2018, p.14).

Os documentos curriculares nacionais[239] e as reformas empreendidas nos Estados[240] e municípios inspirados neles, alteraram as referências para a Educação Física escolar. Confirma-se uma de nossas hipóteses, a constatação de que, na virada do século, os livros e as obras referentes às concepções ou teorias pedagógicas da educação física haviam deixado de ser referências diretas para o ensino, tendo em vista o caráter prescritivo dos novos currículos, bem como os contornos estabelecidos por esses documentos a esse componente curricular. Outro desdobramento foi a elaboração de livros didáticos, seja em diálogo com as dimensões do conteúdo presentes aos PCN´s, como propuseram Darido et al (2010) e Darido (2012) ou articulados à Política Nacional do Livro Didático (PNLD), onde a partir de 2019 a Educação Física foi incluída.

Segundo o inciso VI, do Art. 2º. do Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNLD tem como objetivo apoiar a implementação da BNCC (Brasil, 2017). O manual do professor passou a ser o modelo de livro a ser adotado para a Educação Física, conforme consta no edital 01/2017 (Brasil, 2017). Assim, esses manuais devem estar de acordo com os princípios teórico metodológicos e os conteúdos (competências e habilidades) contemplados pelo documento. Após a avaliação realizada pelos professores das redes públicas de ensino básico, os manuais escolhidos são encomendados pelo Governo Federal junto às editoras que venceram o edital e as obras são adquiridas por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Não é a primeira vez que a Educação Física recorre aos livros didáticos para orientar sua prática pedagógica nas escolas. Segundo Loureiro e Moreira (2020) o primeiro livro didático foi *Trabalho Dirigido de Educação Física* (TDEF), de Hudson Ventura Teixeira, publicado inicialmente em 1976, revisto e ampliado em 1996 com o título *Educação Física e Desportos*. Interessante observar o contexto ao qual a obra foi publicada, bem no clima da pedagogia tecnicista da década de 1970, no período esportivista da Educação Física brasileira. Outros livros didáticos foram publicados a partir da década de 2000, sob a influência do movimento renovador, seja por iniciativa dos próprios professores da rede, como foi o caso do

---

[239] Referenciamos os documentos por materializarem indicações sobre as formas de ser e fazer a educação física na escola, que absorveram e, em certa medida, substituem a bibliografia produzida pelas teorias pedagógicas da área. Foge do nosso objetivo a análise crítica e aprofundada dos documentos. Para tanto, indicamos a leitura dos textos de Soares (1997); Taffarel (1997); Rodrigues (2002) e Caparroz (2003) em relação aos PCN´s e; os contidos no vol. 28 n.48 da Revista Motrivivência e o de Neira (2018) em relação à BNCC.

[240] Houve estruturações curriculares estaduais como exemplo as empreendidas em São Paulo (2008); Goiás (2009); Distrito Federal (2018); Rio Grande do Sul (2009) e Pernambuco (2013).

Estado do Paraná e do Município de João Pessoa na Paraíba, ou nos casos dos cadernos do professor e do aluno em São Paulo e Rio Grande do Sul. Houve ainda a publicação da *Coleção Cultura Corporal*, pela Editora Ícone, de autoria de Roseli Aparecida Bregolato (Loureiro e Moreira, 2020).

Retomando aos livros didáticos contemplados pelo PNLD a partir de 2019, para Loureiro e Moreira (2020) os manuais representam uma nova fase para os livros didáticos na área, vinculados a uma política curricular nacional. No entanto, os autores ressaltam que os manuais guardam uma perspectiva instrumental de ensino, não se diferenciando dos manuais anteriores, como receituários, tão criticados pelo movimento renovador. No entanto, observaram a aquisição de aproximadamente 460 mil exemplares que alcançaram quase meio milhão de escolas pelo valor de um pouco mais de cinco milhões de reais, evidenciando outra face dos interesses privatistas da política curricular, o mercado editorial do livro didático (Cassiano, 2007).

Ainda há de se pesquisar a fundo o impacto dessa distribuição, não apenas pelo volume quantitativo, mas pela autoria dos manuais. Loureiro e Moreira (2020) observaram que mais da metade (58,5%) dos manuais escolhidos e encomendados foi da coleção *Práticas Corporais: Educação Física – Manual do Professor*, publicado pela Editora Moderna, cuja autoria coletiva tem como destaque a sua primeira autora, Suraya Darido. Desde a publicação dos PCN´s, Darido vem se dedicando aos estudos e publicações sobre as políticas curriculares, as dimensões do conteúdo e, especialmente, em defesa do livro didático. Também vale destacar o fato de a autora ter sido uma das consultoras especialistas e redatoras finais da própria BNCC (Brasil, 2018). Desse modo, podemos inferir, embora careça-nos a análise dos manuais publicados, que há, sob a influência direta de Darido, continuidade das concepções de competências presentes nos PCN´s, bem como as três dimensões dos conteúdos definidos por Coll *et al.* (2000), tanto na formulação da BNCC, quanto na sua materialização, via manuais didáticos.

Embora os documentos venham de fato contemplar a educação física como componente curricular, consequentemente, em conjunto com os livros didáticos, acabaram substituindo o espaço das teorias pedagógicas da educação física enquanto referências diretas para o ensino, ainda que as justapusessem de forma eclética (Taffarel, 1997; Rodrigues, 2002; Moreira *et al.*, 2016). Darido (2003), que participou da elaboração dos PCN´s e da BNCC, vem adotando os PCN´s em sua produção como uma das abordagens de ensino para a área, talvez por ela formulada (Darido e Rangel, 2005; Darido e Souza Júnior, 2007; Darido 2012), o que

provavelmente pode ocorrer com a BNCC. Desse modo, não consideramos os documentos como abordagens ou concepções, por representarem tentativas de sínteses híbridas superficiais, implícitas ou explícitas das teorias pedagógicas da educação física, além de não serem exclusivamente elaborados para a área. Entretanto, é possível a formulação de uma teoria pedagógica a partir dos fundamentos teórico metodológicos da BNCC, tendo como referência principal o neoconstrutivismo presente na pedagogia das competências de Perrenoud (1999) e nas dimensões do conteúdo de Coll *et al.* (2001), por exemplo.

A Educação Física e consequentemente as suas teorias pedagógicas não sofreram apenas o impacto das políticas neoliberais para a adequação educacional à reestruturação produtiva, mas também no campo acadêmico. Se nas décadas anteriores a produção acadêmica orbitava nas crises de identidade ou de paradigmas, a partir dos anos 2000 acentua-se a "crise da modernidade", da "racionalidade moderna" (Fensterseifer, 2000; 2001), cuja alternativa seria um "giro linguístico ou epistemológico" na área (Almeida e Vaz, 2010). Essa virada linguística[241] ou epistemológica tem como pressuposto que os conhecimentos não conseguem/devem retratar a realidade objetiva, apenas a subjetividade dos acordos linguísticos[242] e jogos culturais.

Esse debate inicialmente se afastou das questões pedagógicas e de identidade da Educação Física passando a problematizar o próprio estatuto da ciência e da razão, se inserindo na agenda ou pensamento pós-moderno (Wood, 1995; Moraes, 2004). Segundo Evangelista (2007), a transição da sociedade industrial para a pós-industrial foi fundamental para a estruturação do pensamento pós-moderno, no qual há uma grande rejeição pelas sínteses intelectuais, pelo conhecimento, pela busca de sentido histórico, proclamando-se "a necessidade de elaboração de "novos paradigmas", cujas "novas metodologias" devem estar

---

[241] A expressão virada ou giro linguístico foi utilizada, em 1966, quando o neopragmático Richard Rorty reuniu em um volume um número significativo de textos importantes a respeito de "filosofia linguística", com o título *The linguistic turn*. A partir daí, a expressão ganhou popularidade, indicando o movimento ocorrido na filosofia no século XX centrado na linguagem e não na consciência/razão. (Della Fonte, 2022). "O giro lingustico - linguistic turn – (Saussure, Barthes, Derridá, Deleuze, White e Foucault) apresenta uma longa tradição e diversas interpretações, entretanto fundada numa mesma matriz: a reação à filosofia analítica, à lógica formal, ao mentalismo e ao primado das coisas sobre as palavras. O "giro linguistico" desloca a centralidade do objeto ou das coisas representadas na mente (ponto de partida da lógica formal) para a linguagem e as palavras. Nesse caso, as palavras (a linguagem e o discurso) tornam-se a referência (o centro ou ponto de partida) das coisas. Foucault sintetiza essa virada com a expressão "*As palavras e as coisas*"4. Note-se bem, primeiro "as palavras "e em segundo lugar, "as coisas". A centralidade do conhecimento não está nas coisas, mas, no discurso que elaboramos sobre essas coisas. (Gamboa, 2009, p. 3-4)

[242] A partir de então, há a compreensão de que a linguagem que determina a consciência e a realidade (Almeida e Vaz, 2010).

centradas no “cotidiano não-estruturado”, heterogêneo e pluralista dos processos sociais” (p. 24).

Essa mudança de paradigmas e métodos está articulada às alterações estruturais observadas nas últimas décadas como a contrarreforma do Estado, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, bem como o grande avanço tecnológico-informacional. Se a produção fordista, o estado keynesiano e o projeto de modernidade calcado na ciência, na razão, falharam na tentativa de progresso histórico e emancipação humana, evidenciou-se a fragilidade do sujeito, da impossibilidade de conhecer o real e, consequentemente, de interferir nele. É nessa direção que as teorias pedagógicas formuladas sob os modelos de cientificização moderna começam a ser questionadas e desacreditadas nessa virada de século.

Por essa razão, não menos importante – talvez a mais sentida – consequência do conjunto de mudanças societárias e da falibilidade da modernidade em assegurar o progresso e emancipação humana, se deu a aversão às teorias críticas, em especial as marxianas/marxistas. A restruturação produtiva modificou a estrutura da classe operária industrial, diversificando-a em diferentes “classes-que-vivem-do-trabalho” (Antunes, 2009), gerando dúvidas sobre o protagonismo da classe operária, como sujeito histórico revolucionário. Além das alterações estruturais, politicamente entraram em crise o ordenamento social alternativo ao capitalismo: a social-democracia e o socialismo. A queda do “socialismo real” (Netto, 1993), cujo colapso se deveu tanto pela crise capitalista, quanto pelos limites internos, contribui, materialmente, para o descrédito da teoria social de Marx.

Para Jameson (1985), enquanto lógica cultural dessa nova fase do capitalismo tardio, a pós-modernidade reverberou numa ambiência sociocultural avessa ao pensamento de Marx. Sua funcionalidade ao capital pode ser resumida em alguns supostos: a “desreferencialização do real” (a realidade não é mais referência de verdade e não pode ser compreendida a partir de uma totalidade concreta); a “exorbitação da linguagem”, onde a ciência é convertida em “jogo de linguagem” (como a linguagem, e não o real, passou a ser a referência, tudo se converteu em discurso e sobressai quem for mais performático); e a “desubstancialização do sujeito” revolucionário – a classe operária (Evangelista, 2007).

Enquanto consequência, identificou-se na crise da racionalidade (e não na crise do modo de produção capitalista), os limites emancipatórios e até mesmo a responsabilização pelos desdobramentos desumanizadores, do projeto da modernidade. Assim, a forma moderna de pensar deve ser abandonada. Dessa forma, como o mundo ou a realidade não pode ser

apreendido racionalmente, tampouco poderá ser radicalmente transformado. Para Húngaro (2010), essas circunstâncias repercutiram no projeto revolucionário ou de "intenção de ruptura" da educação física, especialmente a inspirada pela teoria social marxiana[243].

O projeto de educação física fundamentado nas ciências humanas e sociais teve circunstâncias favoráveis durante a década de 1980, mas a partir dos anos 1990 houve o refluxo desse movimento em decorrência da chamada "crise dos paradigmas", mantendo, assim, no debate acadêmico, uma educação física conservadora ou conformista alinhada ao clima pós-moderno. Bracht *et al* (2011; 2012), ao mapear a produção do conhecimento nos periódicos da área sobre a Educação Física Escolar no período entre 1980 e 2010, observou que a categoria mais tematizada foi a de "fundamentação", com 45,6% dos artigos. Para os autores essa categoria busca

> [...] lançar os alicerces teóricos para a construção de uma determinada Educação Física Escolar. São trabalhos que, mais do que esboçar um projeto de intervenção - apesar de também o fazerem em algumas oportunidades -, procuram, por meio de distintos referenciais, fornecer e/ou problematizar as bases teóricas sobre as quais a prática pedagógica dessa disciplina deve ser/é construída, assim como questionar, além disso, aspectos fundantes de elementos que a perpassam, por exemplo, os conteúdos de que trata. (Bracht et al. 2011, p. 15).

Os autores constataram que nas décadas de 1980 e 1990 houve o predomínio da tradição marxista, seja em diálogo com a Pedagogia Histórico Crítica de Saviani ou pelo próprio pensamento de Marx. Ainda na década de 1990 houve o acréscimo de outras perspectivas que diversificaram os fundamentos, consolidando a "pluralidade" teórica nos anos 2000, a partir das referências a autores como Foucault, Habermas, Adorno, Merleau-Ponty, Geertz, Bourdieu, Nietzsche, Boaventura de Souza Santos, Gilles Deleuze, Felix Guattary, Richard Rorty, Edward Palmer Thompson, Zygmunt Bauman, Jacques Derrida, Hannah Arendt, HansGeorg Gadamer, Roger Chartier, Michel de Certeau, Jean-François Lyotard, Michel Maffesoli (Bracht *et al.*, 2012).

---

[243] Oliveira (2000) também observou o mesmo movimento ao fazer o balanço da produção do Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE´s), onde nos anos 1980 havia um consenso em relação da legitimidade do saber didático-pedagógico e um dissenso, em maior ou menor grau, da importância ao saber sistematizado ou da prática. Já nos anos 1990, reflui o "reconhecimento da validade e da necessidade do materialismo histórico-dialético como pano de fundo de práticas pedagógicas transformadoras" (p. 167), percebendo, ainda, acirramento dos dissensos, sobressaindo as discussões pós-críticas, o que também foi constatado por Pimenta *et al.* (2013) nos trabalhos do Grupo de Trabalho (GT) de Didática da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED).

O resultado desse mapeamento não foi acidental. Como vimos, a constituição das teorias pedagógicas da educação física, em especial as críticas, se inseriram num período de formulação de ideias pedagógicas "contra-hegemômicas" (Saviani, 2011) e como desdobramentos do movimento renovador crítico ou progressista (Castellani Filho, 2019), o que explica a sua predominância na discussão e não na materialização, a partir do diálogo com as ciências humanas e sociais e do referencial marxista em mediação com a educação. Por outro lado, chama-nos atenção para o conjunto de autores que vieram a somar na produção dos fundamentos da educação física na virada dos anos 1990 e 2000, a maioria deles alinhados ao pensamento pós-moderno.

Como consequência dessa virada epistemológica e da absorção dos referenciais pós-modernos na educação física escolar, tivemos dois desdobramentos para uma nova fundamentação teórico metodológica da área: uma nova forma de legitimação para a educação física escolar e uma nova proposta de ensino alinhada à agenda pós-moderna. De acordo com Bracht (2019), há a necessidade de se construir um novo universo simbólico de legitimação da Educação Física escolar, pois a identidade da área sempre está em constante disputa e sob influência dos movimentos societários mais amplos. Desse modo, os discursos legitimadores nem sempre materializa essa identidade no plano concreto das escolas, por haver disputas com diferentes entendimentos e culturas escolares da Educação Física. Bracht (2019) discorre que

> as razões que justificaram o surgimento e a construção da Educação Física e sua escolarização na chamada "modernidade sólida" (Bauman, 2001), vem se esgotando cm função das mudanças societárias mais amplas cm curso nas últimas décadas c que fazem esse mesmo interpretador falar em "Modernidade líquida". Isso indicaria que a Educação Física, na sua versão escolarizada, estaria deixando de ser necessária nos moldes em que foi no projeto moderno (que a criou) (Bracht, 2019, p. 25).

Nesse processo de transição da modernidade sólida para a modernidade líquida ou pós-modernidade, o autor não busca definir o que a Educação Física é ou o que ela deve ser, mas, de forma autônoma[244], interpretar "o que vem sendo" ou "o que pode vir a ser". Esse modo de interpretar a legitimação da EF põe em questão o papel dos intelectuais da área e as possibilidades do conhecimento científico moderno, ou seja, da racionalidade, em definir e orientar as ações da educação física escolar. Para Bracht (2019), um intelectual intérprete traduz

[244] Para Bauman (2010), o reino da autonomia começa onde termina o reino da certeza. Os homens não podem ser autônomos e autoconfiantes ao mesmo tempo.

os enunciados feitos numa comunidade que, ao invés de orientar ou legislar, facilita a comunicação entre os participantes. Essa postura evitaria aborrecimentos quando um teórico após crítica exaustiva, não conseguir apontar ou materializar melhorias. Dessa forma, o autor conclui que a própria prescrição tem caído em descrédito, como no caso de se tentar definir o que a educação física deve ser[245].

> O que muda, retomando a questão do papel dos intelectuais, é que numa sociedade aberta, democrática e plural teremos sempre também uma pluralidade de visões de Educação Física, o que não diminui a importância da reflexão teórica, e ao contrário, aumenta a necessidade do debate que qualificará as opções que precisam ser feitas pelos diferentes agentes; o intelectual aí atua mais como mediador e produtor de argumentos do que instância julgadora do certo ou do errado. (p. 22)

Como os discursos legitimadores/legisladores ou universos simbólicos (compreendemos como teorias ou "paradigmas") que justificaram a constituição da educação física escolar na modernidade sólida vem se esgotando e não representam/representaram o que efetivamente acontece no cotidiano escolar, o autor defende que

> Um dos nossos propósitos é, exatamente, nesse exercício, colaborar para a construção de um universo simbólico de legitimação da Educação Física escolar, coadunado com a atual realidade social e os desafios que ela coloca para essa prática. Nesse exercício é importante estarmos conscientes de que nosso campo é também um campo de luta, de disputa por um significado legítimo, por um entendimento de Educação Física, luta e disputa essas que se dão ou precisam acontecer no contexto ou ambiente democrático, portanto plural (p. 35)

Nesse sentido, não há motivos para seguir uma ou outra teoria para definir ou apontar o que deve ou não ser a prática pedagógica da educação física. O que indicará "o que pode ser", será a disputa entre os diversos significados e entendimentos sobre a educação física escolar, a partir do que ela "vem sendo". Bracht *et al* (2012) já haviam identificado, entre os artigos produzidos, na categoria intervenção, o crescimento, na década de 2000, de estudos que se ocuparam do cotidiano escolar, do que é realizado nas aulas, nos relatos de experiência, expondo, assim, a pluralidade de sentidos e significados da realidade complexa e diversificada

---

[245] Para superar a crise da modernidade, Fensterseifer (2000, p. 36), compartilha desse encaminhamento ao anunciar que "O esforço epistemológico, tal como eu o visualizo, não deve preocupar-se em apontar esta ou aqueia vertente como a que expressa c que é a "Verdadeira Educação Física" , mas identificar os diferentes discursos e seus pressupostos, mantendo vivo o debate argumentativo que produz, este sim, a verdadeira Educação Física, da qual somos os artífices, os quais se movimentam no plano da finitude. O interesse na manutenção deste debate é a única, e frágil, garantia que sustenta a unidade da área.".

da educação física escolar. Bracht (2019) evidencia a publicação de livros[246] no período pós movimento renovador que reuniram experiências em diversas redes de ensino que podem servir de referência para novos professores.

Por fim, os novos discursos legitimadores trazem consequências a um novo tempo e o lugar da didática da educação Física por, de acordo com Caparroz e Bracht (2007)

> [...] não se constituírem em normas, técnicas, estratégias, modelos, taxionomias pretensamente uniformizadoras e universalizantes, uma vez que tentam enquadrar toda e qualquer prática pedagógica numa dada resposta construída a priori, desconsiderando as peculiaridades da prática pedagógica de cada professor, que é única e singular. Entendemos que o tempo e o lugar de uma didática da educação física passam a ter sentido quando o professor se percebe como sujeito autônomo e com autoridade para desenvolver sua prática pedagógica que é fruto de sua autoria docente. (p.30)

4.1 EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL

A partir desses pressupostos de uma nova forma de legitimação da educação física tendo como norte o que ela "vem sendo", surgiu a proposição de Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2006; 2009) identificada como "Educação Física Cultural", expressa nas obras *Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas* e *Educação Física Currículo e Cultura*. O currículo[247] cultural ou pós-crítico, como é nomeado pelos autores essa nova possibilidade[248] de pensar e ensinar a educação física, surgiu a partir de duas necessidades: a heterogeneidade do público escolar, marcado por questões de raça, gênero, classe, sexualidade, deficiência, entre outros; e o caráter multicultural e globalizado da sociedade atual. Tem como bases epistemológicas as teorias pós-críticas[249] do currículo. (Neira e Nunes, 2022).

---

[246] Os dois volumes publicados por Uirá Farias, Valdilene Nogueira e Daniel Maldonado (2017); Nogueira, Farias e Maldonado (2017); o livro produzido pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Neira; Lima; Nunes, 2012); o livro publicado pela Reiipefe (Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar) (Bracht; Almeida; Wenetz, 2018) e a obra publicada por Manoel e Dantas (2017).

[247] Para os autores, os termos "currículo" ou "teoria curricular" são os mais adequados para caracterizar as teorias de ensino da Educação Física, onde, sustentado por Silva (2011), interpretam como currículo todas as teorias pedagógicas e educacionais. As teorias curriculares da Educação Física para eles são: a desenvolvimentista, a psicomotora, a crítica e a pós crítica (Neira e Nunes, 2006).

[248] Sob a coordenação de Marcos Garcia Neira, o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GEPEF), da Faculdade de Educação da USP, composto por professores que atuam nas redes pública e privada da região metropolitana de São Paulo cujas práticas pedagógicas, fundamentadas nesse referencial, são planejadas, postas em ação e discutidas. www.gpef.fe.usp.br.

[249] "As teorias pós-críticas são reconhecidas por questionarem a soberania do sujeito da consciência e, consequentemente, todos os pressupostos que partem dessa concepção, o que levou ao "fim das utopias e das

> O currículo cultural da Educação Física toma como central a produção do sujeito por meio de dispositivos/práticas historicamente constituídos, isto é, sua centralidade está na cultura. Considera que não há uma identidade fixa das coisas do mundo, uma vez que a definição se transforma conforme o tempo e o lugar, a depender das relações de poder. O currículo cultural toma a cultura corporal como objeto de estudo. Amplia a dimensão simbólica que o termo carrega na produção das teorias críticas da Educação Física ao adotar a noção de cultura proposta por Stuart Hall e a noção de corpo defendida por Michel Foucault. No currículo cultural, a cultura corporal é tida como representação em disputa no interior dos grupos e entre os grupos, tanto pela definição, quanto pelo controle do significado e dos discursos do que pretende representar. Sob essa noção conceitual, a cultura corporal se refere a uma infinidade de aspectos políticos, sociais, culturais, filosóficos, técnicos, táticos, artísticos a respeito das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e outras que porventura escapem dessa classificação ou não tenham sido inventadas. (p. 7).

Trata-se de uma proposta que é teorizada em experimentação, dialogando a partir das práticas pedagógicas com o currículo cultural, tendo como referência os estudos culturais[250] e o multiculturalismo crítico[251]. A definição de temas e atividades são democratizadas mediante a reflexão crítica acerca da "ocorrência social" das práticas corporais, confrontando os conhecimentos dos alunos com outras formas de representações e manifestações sendo, portanto, um espaço de vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal, disseminando sentidos polissêmicos na produção de identidades que analisam, interpretam e questionam o diálogo entre as culturas (Neira, 2011; 2018).

O objetivo principal é conceber a escola, em resposta à homogeneização moderna e mercadológica, como ambiente de identificação e questionamento das relações de poder que desvalorizam as diferenças, que supera a fragmentação e a instrumentalização das práticas

---

certezas, o desmoronamento da ideia de verdade centrada na experiência empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática". (Neira e Nunes, 2022, p. 16-17).

[250] Os Estudos Culturais partem do questionamento sobre a oposição entre a alta cultura e a cultura de massa como traço do etnocentrismo. Baseado em Hall (1997), a cultura é compreendida como forma de vida (línguas, instituições, estruturas de poder) e práticas sociais (textos, cânones, arquitetura, mercadorias etc.), ou seja, qualquer ação social que expressa ou comunica um significado, como prática de significação. É nas práticas sociais, compreendidas como textos sociais, que os significados são disputados, negociados, traduzidos ou fixados, anunciando, representando e marcando identidades e diferenças. (Neira e Nunes, 2011; Neira, 2018).

[251] Surge a partir da existência de sociedade marcadas pelo embate entre diferentes grupos culturais (Bhabha (2003). O *locus* de produção do multiculturalismo são as lutas dos grupos sociais e excluídos (Candau, 2008). A cultura, para o multiculturalismo crítico, é o espaço de conflito, de permanente construção e negociação de sentidos (Candau, 2014). Busca compreender as razões da opressão, construção das desigualdades e diferença. Apresenta como formas de rompimento com a educação moderna, o diálogo e o hibridismo entre as culturas (Moreira, 2001).

corporais, visando atender as demandas de uma sociedade mais plural e democrática, sobretudo na formação identitária dos grupos minoritários.

Para Neira e Nunes (2022), a cultura corporal abarca todas as produções discursivas referentes às práticas corporais e aos seus praticantes, é um sistema de representação, uma linguagem corporal que difere entre as práticas, cujos significados estão sujeitos à negociação num determinado momento social e histórico. Nesse sentido "é fundamental o entrecruzamento do patrimônio cultural corporal dos alunos, do repertório de outros grupos e dos significados produzidos pela cultura acadêmica" (Neira, 2018, p. 12-13).

> Trabalhar com e no currículo cultural implica manter sua dimensão polêmica e crítica, e não um ponto de partida para o simples exercício de uma atividade burocraticamente realizada, mero discurso sedutor, oco de historicidade. As noções conceituais que o currículo cultural produz não acomodam qualquer tema do momento. Do mesmo modo, não cabe no currículo cultural a definição prévia da prática corporal a ser estudada, muito menos a padronização e repetição de aulas. No currículo cultural, trabalha-se com o pensamento e com a história, com a cultura e seus jogos de força. (Neira e Nunes, 2022, p. 8-9)

Desse modo, os signos e significados contidos nas práticas corporais são analisados a partir dos dispositivos de identificação e diferenciação que marcaram sua história, possibilitando a reescrita dos processos discursivos e formação de novas identidades. Para Neira (2018), na Educação Física as tentativas ainda são tímidas. Os esportes brancos, cristãos e euro-americanos ainda possuem espaços privilegiados e as atividades são preenchidas por padrões de movimentos e jogos descontextualizados que disseminam representações restritas de mundo, homem e sociedade.

Para o autor, no currículo cultural, os estudos culturais permitem identificar os dispositivos de regulação e o multiculturalismo crítico reconhece as diferenças e os diferentes, impedindo a reprodução da ideologia e da cultura dominantes. No entanto,

> "[...]não aponta para nenhum caminho perfeccionista, salvacionista ou progressista. Não se arroga a pretensão de oferecer a interpretação mais consciente da realidade. [...] Não oferece nenhuma garantia de modificação dos comportamentos calcada em ideais regulatórios, busca tão somente tematizar as práticas corporais e problematizar o tipo de subjetivação que provoca. [...]" (Neira 2018, p. 16).

Nessa direção, argumentou o autor, os professores não devem demonstrar e descrever as práticas corporais dos grupos minoritários, atribuindo significados que serão assimilados pelos alunos. Deve-se criar espaços e condições para que as "várias vozes e gestualidades"

sejam analisadas, criando vínculos com as comunidades, incorporando seu patrimônio cultural corporal, equiparando o conhecimento escolar, científico, aos da comunidade[252].

> O currículo pós-crítico da Educação Física não tem a intenção de trocar o centralismo da cultura corporal dominante por um centralismo das culturas dominadas. Não se trata de uma política Robin Hood, como diria McLaren (2000), que tira dos ricos para dar aos pobres. O que se defende é que diversos temas relativos à cultura corporal subordinada sejam incluídos na agenda dos debates escolares, por terem sido ao longo dos séculos desdenhados ou tergiversados. Também se defende que a cultura corporal dominante seja analisada sob outros ângulos, isto é, tomando como base as crenças epistemológicas não dominantes. (Neira e Nunes, 2009, p. 251)

Ainda que no currículo cultural haja essas considerações para o espaço escolar e os conteúdos da Educação Física, Neira e Nunes (2022) advertem que:

> O currículo cultural não pode ser confundido com uma reflexão sobre a Educação Física, escola, docência ou educação, mas pode ser a tentativa de pensar, dizer e fazer a Educação Física, a escola, a docência e a educação de outros modos, porque parte da noção de que essas instâncias, por serem locais do encontro de potências, têm muita capacidade de resistência, de criação e invenção de outros mundos possíveis (p. 11)

Para Neira e Nunes (2009), o currículo cultural tampouco pode responder, em forma definições, as questões sobre: O que é Educação Física? O que é currículo? O que é Cultura? O que pretendem é ampliar a variedade de respostas, consequentemente, aumentando as incertezas. Qualquer definição tem sempre como rastro o que pode vir a ser, ou seja, as respostas sempre serão aquilo que está se fazendo da Educação Física, do currículo e da cultura.

Como tentativa de pensar e fazer a educação física, em relação às "situações didáticas", Neira (2019) enumera os seguintes princípios[253] ético-políticos: reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade; articulação com o projeto político pedagógico da escola; justiça curricular; descolonização do currículo; rejeição ao daltonismo cultural e; ancoragem social dos conhecimentos. No entanto, Neira e Nunes (2006) advertem que a educação escolar só cumprirá os seus objetivos se conseguir articular dialeticamente todos os aspectos históricos (patrimônio da humanidade), sociais (fruto das experiências individuais e coletivas) e práticos

---

[252] Para Neira e Nunes (2009) o professor aprende mais sobre determinado assunto a partir do diálogo com a cultura subordinada dos sujeitos marginalizados, que por meio de textos "estereotipados e dissimulados" de autores que não pertencem a essa cultura.

[253] "Cabe ressaltar que, sob o enfoque pós, os princípios anunciados são partes constituintes tanto da prática como de seus sujeitos (docentes e discentes). Não se trata de um guia, um manual externo apartado deles. Aliás, qualquer ideia de roteirização contradiz tudo o que pensam e propõem as teorias pós-críticas e, por consequência, o currículo cultural." (Neira e Nunes, 2019, p. 35)

(fruto da experiência real) do conhecimento. Para tanto, o método de ensino deve ser plástico, flexível, construído durante o processo educativo.

O reconhecimento do patrimônio cultural, pela cartografia e etnografia corporal da comunidade é o princípio que, além de identificar a ocorrência social das práticas corporais, vai definir as práticas corporais que serão tematizadas, bem como as ações didáticas a serem desenvolvidas. As raízes culturais da comunidade são valorizadas e transformadas em temas culturais, ou seja, em conhecimentos presentes na escola e em seu entorno que estão sempre em tensão.

> [...] tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras e interpretações da prática social de dada manifestação. Tematizar implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política. O que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da realidade em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos como sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. (Neira e Nunes, 2009, p. 261-262)

Identificados os temas culturais, deve-se articulá-los ao projeto político pedagógico da escola, coadunando com os objetivos escolares. Isso reverbera na seleção de determinados temas ou práticas corporais em detrimento de outras, exigindo um posicionamento político do professor, validando representações, cabendo-lhe minimizar a desqualificação dos saberes dos grupos minoritários. A distribuição igualitária das práticas influencia positivamente na validação desses saberes, fortalecendo identidades. Nesse sentido, o princípio da justiça curricular rompe a discriminação e legitima a heterogeneidade dos diversos saberes sociais (Neira, 2019).

Sendo assim, as aulas ampliam o acesso aos diversos significados com uma participação mais equitativa, descolonizando o currículo, o livrando de representações hegemônicas, provocando o diálogo entre as culturas e o convívio com as diferenças. Para Neira (2019), a EF cultural assume uma posição favorável aos excluídos, cujas culturas corporais não são consideradas nos currículos. Os professores devem auxiliar os alunos na identificação de preconceitos, seja pela explicitação das diferenças nas atividades ou pela sua problematização. Dessa forma, rejeita-se o "daltonismo cultural", ao incorporar nas práticas corporais e nos encaminhamentos pedagógicos a heterogeneidade das culturas, centralizando os diferentes grupos como sujeitos que recriam os significados das práticas corporais.

O princípio da ancoragem social dos acontecimentos visa a análise sócio-histórica das práticas corporais que ocorrem socialmente na escola. A seleção de temas culturais, por vezes, foge do comum, dos esportes "euro-estadunidenses". Para o autor, essa é a diferença entre uma proposta pós-crítica e as críticas. No currículo cultural, não há a pretensão de desnudar a ideologia presente na cultura corporal dominante, com o objetivo de revelar a verdade, "[...] tampouco as aulas se transformam em palco para enunciação dos conhecimentos científicos, tomados como representação da realidade e meio de empoderamento das camadas populares para sua luta histórica contra os opressores." (Neira, 2019, p. 57)

> Essas práticas (sociais) corporais são arbitrariamente classificadas como esportes, ginásticas, lutas, danças e brincadeiras em suas infinitas e constantes transformações, recriações e negociações de significados (ressignificações). A expressão "práticas corporais de aventura", cada vez mais presente na literatura da Educação Física ilustra bem essa questão. Se levarmos em conta que o significado de qualquer prática é construído, negociado, partilhado pelo grupo que a realiza, não faz o menor sentido o modo como essas atividades são nomeadas, pois, no caso, tal nomeação partiu de docentes universitários e não das pessoas envolvidas. (Neira e Nunes, 2022, p. 21).

Sobre esse princípio, observa-se que não há de antemão conceitos e definições para o que sejam práticas corporais, muito menos nomeações universais para cada uma delas. Parte-se e concentra-se em como elas são produzidas e reproduzidas nas ocorrências sociais, nos discursos, nos significados que diferem entre os sujeitos e seus grupos culturais.

Munidos desses princípios pedagógicos, Neira (2019) demonstra como ocorre o desenvolvimento das ações didáticas por meio do: mapeamento; vivências; ressignificação; aprofundamento; ampliação e; registro e avaliação, onde professores e alunos assumem a "autoria curricular". A primeira ação didática, o mapeamento, visa atender ao primeiro princípio, a busca pelo patrimônio cultural corporal da comunidade, reconhecendo as práticas corporais e os saberes que os alunos têm sobre elas. O mapeamento se dá por meio de observação, conversas, pesquisas, análise da infraestrutura escolar, entre outros. Essa é a porta de entrada para o universo cultural corporal dos alunos.

A partir das vivências, entendidas como reprodução do que os alunos já fizeram anteriormente ou acreditam como se deve fazer, deve-se realizar a leitura crítica cultural dessas práticas, problematizando-as, explicitando os olhares, discursos e representações divergentes.

A manifestação corporal[254] apresenta-se como um texto rico ao debate e problematizá-la implica "destrinchar, escrutinar e desfamiliarizar o que está estabelecido" (p. 64), questionando as representações que estão dadas como naturais, colocando em xeque o que está posto.

> Entretanto, não basta vivenciar, interpretar e compreender os sentidos e os discursos das práticas corporais. Se toda a linguagem é suscetível à presença da diferença, que impede a fixação de sua identidade/significado de forma definitiva, bem como promove a dispersão de seus discursos; se toda a linguagem é "escrevível", é preciso escrever/produzir outras formas de fazer e dizer sobre a prática corporal estudada. Com isso, o currículo cultural potencializa a construção de outras narrativas dos sujeitos acerca da forma como as práticas/praticantes são representadas nos discursos e, também, potencializa outras narrativas sobre si mesmo. (Neira e Nunes, 2022, p. 28)

A reconstrução coletiva das práticas corporais permite, ainda, aos estudantes, a modificação de seus aspectos e formas de realização. A tentativa de vivenciar na escola as práticas corporais construídas e identificadas na ocorrência social também implicam tais alterações. Essas mudanças são entendidas por Neira (2018) como um processo de ressignificação, ou seja, se refere a atribuição de outros significados produzidos em outro contexto, como ocorre cotidianamente, posicionando os alunos como sujeitos e produtores de cultura.

Quanto ao aprofundamento e ampliação sobre as práticas corporais, as atividades realizadas objetivam a análise do contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas, da gestualidade e outras características. O aprofundamento aborda saberes que não foram captados na primeira leitura e a ampliação permite a recorrência a outras fontes de informação, outros discursos e olhares distintos, a construção de uma rede de conhecimentos sobre o tema. Nela, há o processo de desconstrução, isto é, de esclarecimento das relações entre discurso e poder.

Por fim, o registo (fotos, vídeos, desenhos, textos) permite ao professor a retomada da socialização dos saberes, das discussões e dos encaminhamentos pedagógicos. As anotações servem para colher informações importantes ao processo avaliativo, que revisitará todo o percurso, subsidiando a continuidade do trabalho, inclusive redirecionando a rota inicial. As

---

[254] "[...] os conteúdos deixam de ser um fim era si mesmos e passam a ser meios para ampliar a formação dos/as alunos/as e **sua interação** com a realidade, de forma crítica e dinâmica. Rompe-se, também, com a concepção de "neutralidade" dos conteúdos, que passam a ganhar significados diversos, a partir das experiências sociais dos/as alunos/as. (Neira e Nunes, 2006, p. 246, **grifos nossos**)

práticas avaliativas escrevem o percurso, permitindo a liberdade para reescritas. Ao final do trajeto, os produtos (coreografia, demonstração, explicação, filmagens, entre outros) em conjunto com os registros de processo, são essenciais para a retomada dos modos iniciais de significação das práticas corporais.

Por se tratar de "situações didáticas", Neira (2019) adverte que elas podem ocorrer em momentos e por tempo de duração distintos, não implicando fases e etapas a serem seguidas, como uma sequência didática obrigatória. Para o autor, docentes e discentes vão tecendo, escrevendo, às suas maneiras, o currículo em ação conforme as condições disponíveis. Tampouco define previa e obrigatoriamente os temas e conteúdos a serem tratados, pois estes emergem à medida em que há o mergulho na cultura dos educandos desenvolvendo a tematização das práticas corporais (Neira e Nunes, 2022).

> Pelo fato de uma proposta desse tipo não poder ser sistematizada de maneira universal, visto que depende intimamente daquilo que possa vir a ocorrer durante o processo educativo no qual o método de ensino é construído, somente a partir do conhecimento da realidade (grupo de alunos e a comunidade onde vivem) quando se estabelece um contato mais íntimo com os seus saberes é que o método de ensino efetivamente se configura. Nesta direção, o método sugerido para uma abordagem cultural da Educação Física não comporta, em sua rotina, os tradicionais elementos da pedagogia tecnicista: semanários ou cronogramas de aula. Isso decorre do fator improviso, e não de uma aula improvisada, nem mesmo do *Iaissez-fair.* Em síntese, a proposta depende dos questionamentos e interesses surgidos a partir da problematização dos temas por parte dos alunos, dos professores ou da comunidade escolar. (Neira e Nunes (2006), p. 239-240)

A ideia em se constituir como um "currículo em ação" (Neira, 2017), nos faz compreender que por justamente ser um "currículo", a chamada educação física cultural ou pós-crítica não se fundamenta e se estrutura, conforme a classificação de Saviani (2001), numa teoria educacional ou pedagógica. Ela se encontra em elaboração constante e relativa, materializada a partir da publicação dos relatos de experiência concretas, num processo de "teorização flexível". De acordo com Silva (1999), um currículo pós crítico nega toda a produção de metanarrativas que vislumbram explicações e finalidades "únicas" e "totais", inclusive a própria teorização. Assim, à primeira vista pode parecer difícil situá-la no quadro das teorias educacionais da educação física, tendo em consideração que seus formuladores não a identificam como teoria, abordagem ou concepção educacional ou pedagógica, mas enquanto uma teoria curricular ou apenas um currículo da educação física, como já se referiram às "teorias do ensino da educação física" anteriores (Neira, 2022).

Diante disso, nos deparamos com um paradoxo: ao mesmo tempo em que há negação de uma teorização nos moldes modernos, prescritivos e explicativos, concomitantemente se observa uma produção teórica de uma proposta a partir da publicação de "experimentos bem-sucedidos" (Neira, 2022, p. 70), que supostamente superariam as crenças e o "negacionismo científico" presentes no ensino da educação física (Neira, 2021; 2022). Para Neira (2022), o negacionismo se revela pela recusa de evidências sobre as novas representações sobre o ensino, pelo não rompimento com conceitos anteriores e por questionamentos sobre o produtivismo científico ao qual se difundiu as evidências empíricas que atestam a efetividade da educação física cultural.

Para o autor, a área segue anacronicamente alicerçada em teorias não críticas ultrapassadas e em teorias críticas frustradas, cujos repertórios conceituais estão desatualizados e não foram comprovados empiricamente. A educação física cultural, cujas intervenções e experiências pedagógicas vem sendo produzidas e publicadas, portanto, por "escritas-currículo" ou "escrevivências[255]" de autoria dos docentes[256] que a materializaram, segue sendo negada pela falta de conhecimento da sua teoria multicultural e pós-moderna; por rejeição à sua epistemologia; e pela limitada compreensão do processo de produção do conhecimento da área.

Em relação ao último ponto levantado por Neira (2022), pressupõe-se o seguinte raciocínio: se a educação física cultural está alinhada aos novos tempos, fundamentando-se em teorias atualizadas, se comprometendo com os interesses da sociedade contemporânea e,

---

[255] Conceito tomado de empréstimo por Marcos Neira de Conceição Evaristo onde "A escrivivência (sic) é um modo de falar, ser ouvido, redigir outra história, outra versão, outra epistemologia, que valoriza o sujeito comum do dia a dia, sobre o qual não se fala porque a ninguém interessa [...] é uma bricolagem de memória, história e poética. É a expressão do direito de narrar a si e a suas próprias experiências. Negar a alguém o direito de narrar-se é o mesmo que silenciar e desconsiderar seus conhecimentos. É cometer um assassinato epistêmico." (Neira, 2020, p. 6-7)

[256] "As professoras e professores que ousam relatar e dar publicidade às suas experiências conseguem estilhaçar o paradigma dominante que lhes impõe o silêncio, porque apenas os intelectuais da universidade estão autorizados a falar sobre a prática educativa. Vez por outra, vão às escolas, observam, anotam, filmam, fotografam e entrevistam, para, em seguida, descrever o que viram e ouviram a partir do que pensavam antes mesmo de lá chegar. Os resultados de suas pesquisas são recheados de críticas e soluções mirabolantes dos problemas identificados, quando não romantizam, folclorizam e celebram o que se convencionou chamar de boas práticas ou inovações pedagógicas. Os relatos de experiência da Educação Física cultural contra-atacam. As professoras e professores que trabalham nas escolas exigem que suas vozes sejam ouvidas. Entram definitivamente na disputa dos significados atribuídos à docência. Não precisam que ninguém fale por elas e eles. Reivindicam o seu direito a dizer quem são e o que pensam. Suas escrevivências são potentes ao colocar em relevo discursos antes desconsiderados, negligenciados. **Trata-se de uma virada epistêmica em que a narrativa docente encurrala a arrogância acadêmica**." (Neira, 2020, p. 7-8, **grifos nossos**)

comprovada empiricamente, produz novos conhecimentos a partir da publicação de suas experiências bem-sucedidas; apenas ela, por assim se constituir, conquistou o status científico de uma produção efetivamente comprovada de um currículo para a educação física. Desse modo, se concordarmos com essa linha argumentativa de Neira (2022), a publicação dos relatos de experiência e as bem-sucedidas intervenções, independentemente das atuais regras de publicação e produção do conhecimento, comprovam a cientificidade, contemporaneidade, efetividade e, consequentemente, uma teorização da e para a educação física cultural.

O primeiro ponto questionável desse raciocínio é o pressuposto em não existir experiências bem-sucedidas orientadas pelas teorias curriculares anteriores, especialmente as críticas, justamente por não terem sido publicadas, ou seja, na linha do "quem não é visto não é lembrado", portanto, se não foram publicadas não podem ser referenciadas ou comprovadas. O segundo ponto questionável é o tipo de produção acadêmica. Para Neira (2022) só se pode ser considerado como produção científica aquelas que estão dentro do "jogo científico" atual, nos programas de pós-graduação, seguindo os critérios de produtividade, ou seja, pelo volume e pelo tipo de produção de artigos. Portanto, somente ela, e nela, pode-se comprovar e constituir-se cientificamente. O último ponto a ser considerado é o fato dessa produção, pela primeira vez, ser de autoria dos docentes que a produziram no chão da escola e não de teorias ou teóricos que tiveram de seguir e aplicar. Qualquer suspeita ou questionamento sobre esses raciocínios não passariam, segundo o autor, de expressões do negacionismo, tanto da experiência produzida, quanto do que, como, onde e por quem tem sido publicado.

Se, para Bracht (2019), o papel do intelectual é facilitar a comunicação entre os participantes de uma comunidade acadêmica a partir enunciados do que a educação física vem sendo, mediando e produzindo argumentos, a Educação Física Cultual de Neira e Nunes (2006; 2009), aparentemente, vem angariando vitórias nas disputas entre os significados e entendimentos sobre o ensino da educação física escolar, tanto por se basear em critérios empíricos em como ela "vem sendo" e "o que pode ser", quanto pelo protagonismo conquistado

dentro do "universo simbólico de legitimação" (Bracht, 2019), ou seja, na produção acadêmica da área[257] e curricular[258].

No entanto, como o presente estudo se fundamenta e se orienta pelas compreensões de teorias educacionais/pedagógicas de Saviani (2011) e de Castellani Filho (2013), pode-se identificar, por um lado, a educação física cultural de Neira e Nunes (2006; 2009) como uma teoria pedagógica pós crítica da educação física escolar, por partir da prática e a ela retornar, se constituindo numa pedagogia, indicando os rumos, os caminhos e as finalidades da prática educativa (Saviani, 2012), ainda que se revele epistemologicamente cética e ontologicamente relativa (Ávila, 2009). Por outro, mesmo sendo uma concepção curricular em constante sistematização via experiências que "corporificam a proposta" (Neira, 2019), o que já foi produzido e publicado tem buscado se consolidar como referências[259] para novas intervenções. Desse modo, dentro do quadro de teorias pedagógicas da Educação Física, se constituiu, portanto, em uma *concepção sistematizada*.

Para concluir a análise, observou-se outra característica importante do currículo cultural. Embora se identifique como contra-hegemômico (Neira, 2019), os seus fundamentos, o

---

[257] Para Neira e Nunes (2020), baseados em Foucault, a verdade é criada e interpretada a partir da produção do conhecimento. Desse modo, quem produz sobre a educação física acaba determinando os conhecimentos a seu respeito. Neste sentido, entre os trabalhos publicados sobre educação física escolar nos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte e Congresso Internacionais de Ciências do Esporte (CONBRACE/CONICE), no período entre 2010 e 2019, Marcos Garcia Neira foi tanto o autor que mais publicou, quanto o mais referenciado (Onofre *et al*., 2023). É também um dos maiores autores/perfis em número de citações sobre educação física escolar no Google Acadêmico.

[258] Marcos Garcia Neira foi um dos membros da comissão de especialistas que elaboraram a BNCC. Uma das influências da educação física cultural pode ser vista na compreensão de práticas corporais no documento: "Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movi mento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. Esse modo de entender a Educação Física permite articulá-la à área de Linguagens, resguardadas as singularidades de cada um dos seus componentes, conforme reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)" (Brasil, 2017, p 214).

[259] "Desde 2004, um grupo cada vez maior e mais diversificado de professores e professoras atuantes na Educação Básica vem se inspirando nos argumentos pós-críticos para realizar experiências pedagógicas. Os registros escritos ou audiovisuais desse processo tornam-se objetos de análise e/ou recursos didáticos nos momentos de formação inicial ou continuada. Além disso, diversos pesquisadores e pesquisadoras têm ido a campo para acompanhar o trabalho de docentes que vocalizam alguma simpatia pela perspectiva cultural da Educação Física. Os resultados desses esforços propiciaram a **elaboração de uma teoria de ensino** a partir do que efetivamente acontece nas escolas[...]". (Neira e Nunes, 2020, p. 34, **grifos nossos**)

multiculturalismo[260] e o relativismo epistemológico[261], fazem parte do ideário pedagógico contemporâneo das "pedagogias do aprender a aprender" (Duarte, 2010). Outra característica que ratifica esse alinhamento da educação física cultural é a sua formulação advir de uma epistemologia da prática[262], que tende a se sustentar e a servir como referência a partir dos saberes experienciais e práticos, que se manifestam como habilidades de saber fazer e saber ser (Tardif, 2002), presentes nos relatos de experiência publicados pelos professores que adotaram essa proposta como produtores do currículo (Neira, 2019).

O atual período de constituição das teorias pedagógicas da educação física tem significado um momento de refluxo ou retração teórica. Pode-se dizer que a formulação de uma teoria está em descrédito e todas aquelas que foram produzidas anteriormente, identificadas como frutos da modernidade ou da ciência moderna, para um outro projeto de sociedade moderna, industrial e estatal, tendem a ser abandonadas. A modernidade foi duplamente criticada pelos pós-críticos, por um lado, por seu caráter conservador ter agudizado a

---

[260] "A articulação da base teórica do Multiculturalismo ao pensamento pós-moderno é claramente observada em seus pressupostos: a) considera-se impossível a superação do capitalismo, da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho limitando-se as lutas sociais ao objetivo de aquisição, efetivação ou ampliação de direitos dos grupos subalternizados e diminuição das injustiças sociais e preconceitos; b) abandona-se a luta unificada, pautando-se no entendimento de que a luta de classes não é o motor da história; c) critica-se qualquer pretensão ao conhecimento objetivo e nega-se que existam conhecimentos com maior nível de desenvolvimento, transformando tudo numa questão de reconhecimento do saber do cotidiano de cada grupo, numa espécie de centralidade epistemológica do cotidiano; d) a ciência é vista apenas como uma maneira pela qual um grupo social, o dos cientistas, busca dar algum significado a fenômenos naturais ou sociais, da mesma forma que outros grupos buscam a mesma coisa por meio outros saberes; e) celebram-se as diferenças, o local e o indivíduo recluso à sua subjetividade, negando-se a possibilidade de compreensão da realidade como um todo estruturado e dos processos essenciais à dinâmica que movimenta esse todo; f) assim como o conhecimento sistematizado nos livros é posto sob suspeita, a escola também o é, já que o saber relevante para a vida seria construído diretamente na vivência cotidiana e nas lutas sociais; g) a cultura oral é considerada mais rica e significativa do que a escrita; h) a cultura parece ser entendida mais como uma questão de reconhecimento das diferenças entre "nós" e "os outros"; i) Afirma-se que a linguagem da escola é colonizada, etnocêntrica, discriminadora e precisa ser descolonizada; j) nega-se o ideal de formação do sujeito racional e consciente; l) o ideal de transformação social é substituído pelo de inclusão social, que ocorreria pela valorização da cultura de cada grupo." (Malanchen, 2015, p. 61)

[261] "[...] o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais. Segundo esse princípio relativista, se o ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento. Em segundo lugar, trata-se de um relativismo cultural. O mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade. Nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura [...] (Duarte, 2010, p. 35-36).

[262] A epistemologia da prática é [...] "o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas". (Tardif, 2002, p. 255).

miserabilidade e a barbárie humana e, por outro, por seu caráter revolucionário ter falhado nas utópicas promessas e tentativas de emancipação e humanização.

Há, portanto, uma nova teoria que busca ir além (Neira e Nunes, 2020), tentando se encontrar sintonizada com as demandas sociais e escolares contemporâneas pós-modernas exercendo razoável atratividade entre os professores por, enfim, responder pragmaticamente a partir do que deu certo empiricamente e não por metanarrativas o que e como fazer a educação física na escola. Desse modo, a Educação física saiu do limbo entre o "não mais e o ainda não" (González e Fensterseifer, 2009), ao buscar ser e sendo de outra forma.

Como consequências, neste contexto, aparentemente, as teorias pedagógicas da educação física, em especial as críticas, vistas como anacrônicas, se encontram desqualificadas ou negadas, via processo de "destruição da razão" (Coutinho, 2010). A tentativa de rebaixar ou negar as categorias científicas iluministas/modernas como razão, humanismo e método, traduzidas atualmente pelo "giro epistemológico" no irracionalismo, na exorbitação da linguagem e na instrumentalização relativa, vem impactando na fundamentação teórico-metodológica e, consequentemente, na didática da educação física escolar.

Desse modo, não é de se estranhar que, atualmente, na complexa trama social e educacional neoprodutivista, influenciada por suas vertentes neoescolanovistas, neoconstrutivistas, neotecnicistas e pelo clima cultural pós-moderno, tanto a formação e atuação dos docentes, quanto no papel da escola, mesmo conclamados, se encontram negados, tão esvaziados teórica, objetiva e racionalmente e reduzidos às novas manifestações flexíveis e eficazes do saber ser, saber fazer, saber conhecer e saber conviver,.

Consequentemente, as dimensões técnicas ou as competências do ensino passam a ocupar a centralidade na formação e atuação do professor de educação física, em lugar da sua fundamentação, numa tentativa de articular teoria e prática na resolução de problemas imediatos da sua prática pedagógica. Como as teorias pedagógicas não obtiveram êxito, urge, cada vez mais, pautados em estudos do cotidiano, a elaboração de formas de corresponder o papel da educação física aos novos anseios da contemporaneidade pós-moderna, neoliberal e neoprodutivista.

Diante todas as mudanças enumeradas nesses dois últimos capítulos, podemos concluir, enfim, a análise com a alteração e atualização do quadro das teorias pedagógicas da educação física. Primeiro, diferentemente de Castellani Filho (2013), a compreendemos como Teorias Educacionais e não Teorias Pedagógicas, pela razão das abordagens não terem se constituído

como pedagogias. Por outro, se toda teoria pedagógica é uma teoria educacional (Saviani, 2011), as concepções ou teorias pedagógicas/pedagogias da educação física são também teorias educacionais. Desse modo, o Quadro 4 abaixo aglutina abordagens e concepções como síntese das Teorias Educacionais da Educação Física.

Quadro 4 – Teorias Educacionais da Educação Física

Abordagens	**Concepções**	
	Não sistematizadas	**Sistematizadas**
Fenomenológica (Santim/Moreira)	Desenvolvimentista (Tani, Corrêa, Januário, Ugrinowitsch, Benda e Santos)	Aptidão Física (Nahas, Matsudo)
Sociológica (Betti)		Educação para a Saúde (Guedes)
Cultural (Daólio) →	Educação Física "Plural"	Crítico Superadora (Coletivo de Autores)
	Aulas Abertas (Hildebrandt e Laging) →	Aulas Abertas (Hildebrandt-Stramann, Cardoso e Taffarel)
	Construtivista (Freire) →	Construtivista/Interacionista (Freire e Scaglia)
	Crítico Emancipatória (Kunz) →	Crítico Emancipatória (Kunz)
		Educação Física Cultural (Neira e Nunes)

Fonte: Readequação do quadro formulado por Castellani Filho (2013).

CAPÍTULO V – PEDAGOGIA DO ESPORTE: ESBOÇO DE UMA TEORIA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA?

5.1 DA SPORTPÄDAGOGIK À PEDAGOGIA DO DESPORTO

O momento de gênese e desenvolvimento das teorias pedagógicas da Educação Física se desdobrou em conjunto com a estruturação do campo acadêmico da área. Influenciado pelas ciências humanas e sociais, um dos principais alvos das críticas realizadas pelo movimento renovador progressista foi o processo de esportivização da educação física ou à sua subsunção ao esporte. Antes, a teorização marcadamente biológica era realizada por intelectuais de outros campos como a medicina, a fisiologia, a psicologia e a pedagogia, já que não havia uma teorização da própria Educação Física para orientar as suas práticas e métodos.

Na década de 1950 houve o primeiro movimento de renovação da educação física, de seus conteúdos e métodos ginásticos que naquele momento já se encontravam inadequados e não sustentavam na realidade escolar o papel educacional da EF para a formação integral das crianças. Desse modo, passou-se a defender o esporte e as atividades recreativas em lugar dos exercícios ginásticos (Cunha, 2017). Embora já estivesse presente nos debates educacionais no início dos anos 1930, somente após três décadas que o esporte conquistou destaque nas prescrições escolares, tanto pela sistematização e disciplinarização de uma prática em expansão, quanto pelo seu caráter modernizador, superando o atraso da ginástica (Linhales, 2006).

O projeto de formação moral e corretiva dos corpos pela ginástica foi substituído por um projeto ampliado de formação integral, alinhado às ideias pedagógicas hegemônicas do período, o escolanovismo. A pedagogização da educação física, ou seja, a sua articulação a um projeto educacional nacional-desenvolvimentista, visava superar o caráter anatomofisiológico, de influência médica e militar, em direção a um caráter socioeducativo. Nesse cenário, o esporte se encontrava adequado à linguagem educacional moderna.

De forma semelhante ao que ocorreu nos Estados Unidos e na Inglaterra, no Brasil o esporte foi visto como "dispositivo disciplinar impregnado de "tecnologias" e de códigos produtores de "engenharias"" (Linhales, 2006, p. 101), como expressão do desenvolvimento industrial e tecnológico, impulsionando a esportivização da educação física num duplo movimento: a centralidade da prática esportiva e a transformação das demais práticas corporais em esporte. Desse modo, passou a circular no país tanto a defesa do esporte enquanto conteúdo, bem como a recepção do Método Desportivo Generalizado. Como vimos, o reconhecimento do MDG se deu pelo contato dos professores e dirigentes com diferentes formas de fazer Educação

Física em outros países, cujos intercâmbios interno e externo determinaram a sua difusão e apropriação como método hegemônico de ensino da educação física até o final da década de 1970 (Cunha, 2017).

Ainda na França, embora influenciado pelo escolanovismo, esse método se baseava teoricamente em uma pedagogia/educação esportiva formulada no Instituto Nacional dos Esportes, voltada para a formação de atletas e técnicas esportivas. Os fracassos esportivos e a degeneração do povo francês levaram o Ministério da Juventude e dos Esportes a decretar a falência dos métodos ginásticos. A massificação da prática esportiva nas escolas daquele país visou contribuir para a formação de uma nova nação e de um sentimento de pertencimento social. A proposta original da Educação Física Esportiva Generalizada de Baquet e Listello tinha como objetivo a massificação da iniciação esportiva desde a infância e o esporte como meio para a superação de problemas de forma coletiva, para a participação da vida em sociedade.

Esse modelo de Educação Física Esportiva francesa e seu método acresceram na sua fundamentação teórica a sociologia e principalmente a psicologia, ampliando o caráter educativo do esporte, composto por dois momentos entre uma educação esportiva geral de todas as modalidades e a especialização esportivas das técnicas e táticas da modalidade de interesse do aluno. A recepção e absorção desse modelo no Brasil se deu mais pelo seu método que pela concepção de educação esportiva, personalizado na figura de Listello e desenvolvido numa instituição do campo esportivo e não educacional. Desse modo, no processo de pedagogização da Educação Física brasileira (Bracht, 1999), num primeiro momento, foi a renovação metodológica e os princípios escolanovistas que garantiram a atratividade desse modelo no país (Cunha, 2017).

O declínio do escolanovismo no Brasil a partir da década de 1960 e a consolidação da pedagogia tecnicista na década seguinte não abalaram a circulação e aceitação do Método Desportivo Generalizado no país, que passou a compor as disciplinas dos cursos de Educação Física e a influenciar a produção de artigos e livros a respeito. O método já estava consolidado, o que se viu foi a materialização do processo de esportivização da educação física escolar, voltada agora ao desenvolvimento do esporte nacional e não como parte de um projeto nacional desenvolvimentista educacional influenciado pelo escolanovismo. Em outras palavras, a Educação Física despedagogizou-se e esportivizou-se.

Esportivizada, a educação física escolar como prolongamento do esporte, concebida como atividade prática no Decreto nº. 6.450/71, teve o papel de preparar, recuperar e manter a força de trabalho, bem como preparar as novas gerações para representar o país em competições internacionais. Desse modo, bem ao gosto do ideário pedagógico produtivista/tecnicista, o objetivo central foi a operacionalização e maximização do desempenho esportivo/produtivo, via aptidão técnica e física, delineando, assim, novos contornos de eficiência, rendimento e neutralidade ao Método Desportivo Generalizado.

Para atender esse novo papel, o *Diagnóstico de Educação Física e Desportos* (Costa, 1971), além de objetivar a massificação e a obrigatoriedade das práticas esportivas em todos os níveis da educação nacional, indicou que a ciência[263] fosse o pilar da Educação Física e Esportes. Como vimos no Capítulo III, a criação dos primeiros cursos de pós-graduação e dos primeiros laboratórios no país vieram a atender esse propósito. Para Bracht (1999), foi o esporte e não a educação física escolar que demandou e legitimou o investimento científico na área, provocando o primeiro momento de renovação "conservadora" (Castellani Filho, 2019) sem alterar substancialmente o seu papel, com uma década de atraso em relação aos países desenvolvidos.

O cientificismo[264] da Educação Física se deu a partir das ciências-mãe, cujos fundamentos tenderam a se orientar por subdisciplinas que compuseram as Ciências do Esporte, como a fisiologia do exercício, medicina do esporte, biomecânica do esporte, sociologia do

---

[263] [...] o professor de educação física não pode mais ser representado como o homem forte e de boa vontade que 'distraia' os alunos entre as aulas de biologia e matemática. Que frustrava-se ao ver seus pedidos de compra de aparelhos de ginástica serem preteridos pela aquisição de sofisticados microscópios eletrônicos candidatos às poeiras, pela falta de uso, dos laboratórios das antigas escolas. Hoje, mais do que nunca, ele está envolvido no processo global de formação sociocultural de nosso jovem; hoje, ele deve associar seu apito e seu cronômetro ao trabalho de laboratório de fisiologia do exercício; hoje ele é o responsável pelo surgimento dos atletas e pelo desenvolvimento de suas potencialidades; em resumo, hoje ele não é mais o 'professor de ginástica', mas o mestre de ciências do esporte (Editorial, 1981, p. 4)

[264] Konder (2009, p. 83-84) nos oferece uma compreensão do cientificismo que permite entender o que ocorreu na Educação Física: "aparentemente, o cientificismo se baseia no entusiasmo pelas ciências, num excesso de admiração pela atividade científica. Na realidade, porém, ele se apoia num mal-entendido em relação à verdadeira natureza dela. Cada ciência, para obter conhecimentos rigorosos, é pressionada no sentido de delimitar o seu campo específico de trabalho; é forçada a investigar apenas uma parte da realidade. Essa delimitação é necessária, mas ao mesmo tempo é um tanto provisória, sofre de certa precariedade, pois os problemas de cada parte acabam se entrelaçando em algum ponto com problemas de outras partes do conjunto da realidade. O real, em seu conjunto, é infinitamente rico; sua vastidão torna impossível a abordagem de seus problemas por uma ciência: e dessa impossibilidade resulta o fato de tais problemas serem objeto de especulação filosófica. O cientificismo, no entanto, nega implicitamente validade à filosofia e força a fusão de todas as ciências num ser vago, mítico, intitulado a Ciência (com artigo definido singular e inicial em letra maiúscula). A essa deidade cabe a tarefa de esgotar o essencial da realidade (ou falar como se já o tivesse esgotado)".

esporte etc. Para Bracht (1999), a EF como prática pedagógica quase desapareceu nesse teorizar, salvo nos casos em que se buscava identificar o melhor método de ensino do esporte. De acordo com o autor, três perspectivas se apresentaram para a Educação Física: teorização da educação física como prática pedagógica, ou seja, se constituindo como uma pedagogia; como teorização interdisciplinar se constituindo numa Ciência do Esporte; ou como uma nova ciência. Esse movimento foi semelhante ao da constituição da Pedagogia e das Ciências da Educação.

Para Saviani (2012), o processo de cientificização da Pedagogia se estabeleceu a partir das áreas-mãe se incorporando como uma das Ciências da Educação, juntamente com a sociologia da educação, psicologia educacional, administração educacional, entre outras. No entanto, do mesmo modo como ocorrera nas Ciências da Educação, onde as ciências-mãe já tinham seus objetos próprios, fora do ambiente educacional (Saviani, 2012), os objetos das Ciências do Esporte também são externos ao Esporte e à EF. Assim, a Pedagogia acabou se constituindo numa das Ciências da Educação, reduzida à formação técnica e didática dos profissionais da educação, enquanto a Educação Física se constituiu tanto como área de intervenção, bem como campo acadêmico no binômio Educação Física/Ciências do Esporte[265] enquanto sinônimos.

Nos demais países esse processo se desdobrou de forma diferente que o movimento observado no Brasil. Nos Estados Unidos houve o movimento disciplinar acadêmico (Henry, 1964; Brooks, 1981) no qual a EF se constituiu, por um lado, nos estudos educacionais na área do currículo[266] (Bain, 1996) e, de outro, na Cinesiologia[267] como uma ciência básica das Ciências do Movimento Humano, cuja área aplicada seria a educação física ou pedagogia do movimento

---

[265] Para Damasceno (2013), no projeto de Ciências do Esporte do CBCE incluía a Educação Física como seu ramo pedagógico.

[266] De acordo com Bain (1996), de forma tímida e separada das ciências do esporte e do exercício (embora alicerçada no paradigma positivista e nos métodos descritivos analíticos das pesquisa educacionais sobre o ensino), a área pedagógica do currículo se fortaleceu nos Estados Unidos nos anos 1970 a partir da publicação da segunda edição do *Handbook of Research on Teaching*, da criação da Academia de Currículo e Instrução no NASPE (Associação Nacional para o Esporte e a Educação Física) e do apoio da *Association Internationale des Ecoles Superieures d'Education Physique* (AIESEP), liderada pelos esforços de Maurice Pieron da Universidade de Liege, na Bélgica, e John Cheffers, da Universidade de Boston.

[267] [...] uma área de conhecimento relacionada com o estudo da natureza e significado do movimento humano em suas várias formas de manifestação e com a investigação não só do como, mas também do porquê da atividade física [...] (Henry, 1964, p. 32).

humano (Tani, 1989). Na Alemanha[268] desenvolveu-se as Ciências do Esporte (*Sportwissenschaft)* contrapondo a teorização educacional da Educação Física (*Leibeserziehung*), agora compreendida como Pedagogia do Esporte (*Sportpädagogik*). Na França, a EF se fundamentou através da Psicocinética e a Educação Psicomotora[269] de Le Boulch ou na Teoria/Ciência da Ação Motriz ou Praxiologia Motriz, sendo uma pedagogia das condutas motrizes[270] (Parlebas, 1987). Em Portugal, teve dupla designação, como Ciências do Desporto e Pedagogia do Desporto (Bento, 1995;2006) e Ciência da Motricidade Humana[271] e Educação Motora[272] (Sergio, 1987; 1991). Para Betti (1996), a matriz científica da Educação Física brasileira foi influenciada pela vertente estadunidense enquanto disciplina acadêmica e pela portuguesa, sobretudo pela Ciência da Motricidade Humana de Manuel Sérgio.

De acordo com Lima (2014), a expressão Ciência do Esporte foi uma tentativa de obter um espaço que reunisse toda e qualquer disciplina que tratasse os temas referentes ao esporte ou de um campo interdisciplinar a partir das ciências do esporte. No Brasil, esse debate se inseriu no período de cientificização da Educação Física, bem como na sua crise identitária e epistemológica. Para Bento (1995), as Ciências do Desporto pretendiam interligar, de forma interdisciplinar, as ciências sociais, humanas e naturais, conduzindo a uma ciência geral do desporto, a uma "desportologia" (Gaya, 1994, Bento, 1995). Bracht (1999) identificou dois

---

[268] Haag (1996), adverte que essa teoria educacional da educação física como formação integral se desenvolveu na Alemanha Ocidental, enquanto na Alemanha Oriental se desenvolveu a partir da teoria do treinamento. Para o autor, a partir dos anos 1970 a Pedagogia do Esporte passou-se a se estruturar academicamente tanto dentro das ciências do esporte quanto nas ciências da educação a partir das contribuições de Eckhard Meinberg, Ommo Gruppe, Kurz e Haag. Há de se ressaltar que naquele contexto o esporte era sinônimo de educação física.

[269] "[...] a corrente educativa em psicomotricidade tem nascido das insuficiências na educação física que não teve condições de corresponder às necessidades de uma educação real do corpo [...] eu distinguia dois problemas em educação física: um deles ligados aos fatores de execução, centrado no rendimento mecânico do movimento, e outro, ligado ao nível de controle e de comando que eu chamei psicomotor" (Le Boulch, 1986, p. 23)

[270] Disciplina que toma por objeto a ação motriz [...], que permite analisar todas as formas de atividade física, sejam individuais ou coletivas, e isto segundo todos os modelos possíveis, até os mais matematizados (Parlebas, 1987, p.11)

[271] "Ciência da compreensão e explicação das condutas motoras, visando o estudo e constantes tendenciais da motricidade humana, em ordem ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade tendo como fundamento simultâneo o físico, o biológico e o antropossociológico [...] Motricidade: processo adaptativo, evolutivo e criativo de um ser práxico, carente dos outros, do mundo e da transcendência" (Sérgio, 1987, p 153-157)

[272] "[...] é o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana, procura o desenvolvimento das faculdades motoras imanentes no indivíduo, através da experiência, da autodescoberta e autodirecção [sic] do educando [...] (Sérgio, 1987, p 155)

limites na cientificização do esporte: a hegemonia do esporte em relação às demais práticas corporais e a (re)esportivização da educação física.

Além desses limites, Lima (1999) apresenta as seguintes problematizações a respeito das Ciências do Esporte: 1. No Brasil, a(s) chamada(s) Ciência(s) do Esporte e a Pedagogia do Esporte originaram-se no âmbito das Teorias da Educação Física; 2. A Educação Física parece assumir duas perspectivas no contexto das Ciências do Esporte: seja como área pedagógica ou como uma das disciplinas que compõem as Ciências do Esporte; 3. A reivindicação de um campo cientifico com estatuto epistemológico próprio a partir do esporte ou da prática esportiva possui obstáculos epistemológicos que impossibilitam essa realização; 4. As Ciências do Esporte não possuem identidade epistemológica própria e nem autonomia teórica e científica 5. As Ciências do Esporte são apenas aplicações das matrizes ou paradigmas disciplinares ao campo do esporte ou das práticas esportivas; 6. Não há nenhuma ciência específica do esporte que possa ser identificada ou denominada de "Ciência do Esporte" (Santin, 1995); 7. Não há evidências que superem os enfoques disciplinares e constitua, enfim, uma outra ciência do esporte e. 8. Não há problema epistemológico particular ao esporte.

Independentemente de ser Educação Física, Ciências do Esporte ou outra nomenclatura, o desenvolvimento científico da área, num primeiro momento, foi impulsionado e orientado para o desenvolvimento esportivo. Para Bracht (1999), não é possível distinguir cientificamente a produção da Educação Física e das Ciências do Esporte por publicarem trabalhos em periódicos com as duas nomenclaturas, sendo a Educação Física por vezes tratada como Pedagogia do Esporte. Segundo Francisco Sobral (1992), os

> “adeptos da Pedagogia do Desporto são ‘tão flexíveis’ ao ponto de publicarem a mesma obra, num país, com o título de didática das atividades físicas, em outro, Pedagogia da Educação Física, em outro ainda, Pedagogia do Desporto. E tudo isto sem alterarem uma linha do texto original.” (p.58)

Sobral (1992) e Gaya (1994) defendem a diferenciação dos campos da Educação Física e da(s) Ciência(s) do Esporte enquanto Paiva (1994) opta pelo uso compartilhado dos termos como sinônimos. De forma mais ousada e delimitadora, Moreira e Francini (2017) defendem a autonomia do próprio esporte enquanto área de investigação e uma Ciência do Esporte desvinculada da Educação Física, elevando a produção e a atuação (treinador, preparador e gestor) para o desempenho esportivo. Uma das razões levantadas pelos autores é a correlação entre a produção científica e a conquista de medalhas, além de eliminar a confusa identidade de objetos com a Educação Física na produção periódica.

Bracht (1999) já havia identificado um movimento em defesa da autonomia de um campo acadêmico ligado ao esporte e não à pedagogia (educação escolarizada), como até então havia sido a Educação Física. O autor exemplifica essa tentativa com falas do então Presidente do Comitê Olímpico Brasileiro, Carlos Nuzman, que revelou o desejo em ter uma Universidade do Esporte[273] no lugar das faculdades de educação física para a formação de técnicos e de Pelé, ex-ministro extraordinário dos Esportes, reivindicando uma linha de financiamento específica para as Ciências do Esporte junto ao CNPq.

> Se, por um lado, isso indica uma autonomização do campo acadêmico da EF em relação ao sistema esportivo - e indica no sentido do surgimento de um campo acadêmico que estaria voltado para o teorizar especificamente desta prática social, sem ter como viés central o pedagógico - coloca questões para a EF como a de obter, urgentemente, legitimidade no interior do campo pedagógico, enquanto prática e disciplina acadêmicas, sob pena de ter sua própria existência ameaçada e isso não simplesmente no sentido da extinção, mas de simples substituição pelo esporte (na escola) (Bracht, 1999, p. 25-26)

A cientificização da educação física enquanto uma das ciências do esporte em alguns países europeus, como na Alemanha (Haag, 1996) e em Portugal (Matos, 2006), reverberou na constituição da Pedagogia do Esporte[274] como área/disciplina acadêmica e pedagógica. Para Kaźmierczak (2018), a Pedagogia do Esporte em solo europeu desenvolveu seu próprio arcabouço conceitual, objetos e métodos, constituindo uma disciplina científica separada, dentro das ciências do esporte, que se concentra em todos os eventos educacionais relacionados à atividade física, esporte ou diversão.

Para Meinberg (1992) o conceito de Pedagogia do Esporte tem duas faces: práxis pedagógica no e através do esporte e como ciência. Para o autor, é uma subdisciplina das ciências do desporto e das ciências da educação que investiga a ação motora lúdica e desportiva, nas suas formas institucionalizadas e não institucionalizadas, tendo como motivos a formação, a educação, a socialização, e a aprendizagem, com a ajuda de diferentes métodos de investigação. Se preocupa em esclarecer até que ponto o esporte pode ser significativo para educação e o desenvolvimento. Não se trata apenas da didática do esporte na escola (Matos, 2006).

---

[273] Ideia retomada recentemente após o atual Presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, anunciar, em agosto de 2025, a criação de uma Universidade dos Esportes. Ver mais em https://agenciabrasil.ebc.com.br/esportes/noticia/2025-08/lula-anuncia-criacao-de-universidade-dos-esportes

[274] Para Bento (2006), "[...] a Educação Física ficou circunscrita à uma disciplina escolar incumbida de instruir, introduzir e educar nessa área" (p. 3)

Em síntese "é uma teoria científica que se debruça sobre uma práxis determinada, justamente a práxis lúdico-desportiva que se organiza a partir de critérios de natureza pedagógica" (Matos, 2006, p. 161). Para Matos (2006), como uma das Ciências do Esporte, a Pedagogia do Esporte é ciência da ação, uma ciência prática que tem como ponto de partida a ação desportiva ligada à pedagogia geral, portanto, sob os aspectos da educação e da formação humana realizadas através do jogo e do desporto. Entretanto, ela está situada entre a Pedagogia Geral e as Ciências do Esporte, cujo objeto vem do pedagógico e do desporto (Bento, 1995). Para Bento (2006), à Pedagogia do Esporte cabe o compromisso de analisar, interpretar e compreender as diferentes manifestações esportivas sob perspectivas pedagógicas, constituindo elaborações conceituais e designando "reflexões, conhecimentos e prescrições didático e metodológicas, referentes à diversidade de práticas desportivas" (p. 27).

Pode-se concluir que a Pedagogia do Esporte além de substituir a Educação Física[275] enquanto área acadêmica, a amplia enquanto área de intervenção esportiva, voltada para os espaços educacionais institucionalizados ou não, enquanto a EF estaria limitada à intervenção escolar (Bento, 2006). Interessante notar que ao mencionarem os espaços institucionalizados, não reportam exclusivamente à escola[276]. Por outro lado, reforça-se o caráter educativo e pedagógico do esporte, bem como redimensiona o papel educacional dos treinadores e "pedagogos do esporte" para além da animação e da reprodução do modelo esportivo de alto rendimento (Bento, 1991).

No Brasil, a Pedagogia do Esporte é definida por Paes *et al.* (2009) como campo do conhecimento que investiga a prática educativa, com o objetivo de organizar, refletir, validar, sistematizar e a criticar o processo educativo através do esporte. Já para Galatti *et al*. (2014, p. 153), objetiva o "estudo e a intervenção do processo de ensino, vivência, aprendizagem e

---

[275] Matos (2006) adverte que "apesar da utilização progressiva da expressão PD, isso não significa um desenvolvimento unitário da PD em termos internacionais; persistem desenvolvimentos da PD em que a mudança de designação de EF para PD não alargou o seu objeto além das preocupações da EF na escola. Piéron (1984) utiliza s designação "Pedagogia das Atividades Físicas e Desportivas" para a abordagem que realiza a EF na escola, centrando-se na metodologia c na didática da EF, basicamente apoiado no conhecimento da Ciências da Educação" (p. 164). É neste sentido que a *Sport Pedagogy* tem conotações diferentes nos Estados Unidos (Bain, 1996).

[276] "É sabido que o desporto tem um sujeito plural: praticantes, alunos, professores, treinadores, dirigentes, jornalistas, juízes, espectadores, instituições (escolas, clubes, academias, estúdios, associações, e federações etc.). Todos esses sujeitos devem ser encarados e desafiados a assumir-se como entidades pedagógicas. E todos devem ser vistos e responsabilizados como figuras éticas e morais. Logo o labor da PD [Pedagogia do Desporto] não pode manter-se prisioneiro da tradicional visão unidimensional e continuar centrado na escola, nas aulas, nos alunos e no professor de educação física. Há um campo muito maior de prática desportiva situado fora dos muros escolares, a pedir o olhar pedagógico[...]." (Bento, 2006, p. 28 **grifos nossos**).

treinamento do esporte, acumulando conhecimento significativo a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos". Sadi (2010) a compreende como um ramo das Ciências do Esporte assim como uma teoria pedagógica para a Educação Física.

Em suma, de acordo com Scaglia e Reverdito (2016), a Pedagogia do Esporte

> se desenvolveu com o "compromisso de pedagogizar o esporte, construindo e acumulando conhecimentos teórico-práticos para a sua intervenção em diferentes cenários, personagens, significados e finalidades. O desafio posto [...] foi o de garantir e ampliar as possibilidades para todos, como direito fundamental, de conviver com o esporte em suas diversas dimensões (p. 45-46).

Nesse sentido, como uma ciência da prática ou da ação, voltada aos problemas da prática pedagógica esportiva (Meinberg, 1992; Matos, 1999), a Pedagogia do Esporte vem se constituindo como uma teoria pedagógica oriunda da ciência do esporte europeia (alemã ou portuguesa) e como uma subárea no interior da Educação Física brasileira. Nela, identifica-se a elaboração de métodos e modelos de ensino do esporte que vem sendo recebidos, circulados, apropriados e readequados às necessidades educacionais, esportivas ou não, do Brasil. A primeira aproximação se deu com a Educação Física alemã, objetivando inicialmente a melhoria do sistema esportivo no país (Diem, 1983) e depois, como vimos, para se repensar a Educação Física brasileira, influenciando na constituição das teorias pedagógicas ou concepções de aulas abertas e crítico emancipatória.

Recentemente, a partir da década de 1990, houve uma reaproximação com a produção europeia, dessa vez para o ensino dos esportes coletivos, inicialmente em diálogo com autores portugueses (Bolonhini e Paes, 2009). Nesse caso e nos demais que trataremos adiante, a sustentação em referenciais estrangeiros não se deu por buscar pressupostos teórico metodológicos para a educação física brasileira, mas para compreender e incorporar novos métodos de ensino específicos para as modalidades esportivas para além do campo escolar (Bento, 2006). Scaglia (2014) os identificou como "novas tendências" em Pedagogia do Esporte que se opõem ao método tradicional[277] de ensino do esporte. Compreendemos cada um desses

[277] Baseia-se na reprodução de modelos e padrões pré-determinados com a exigência de pré-requisitos para a prática esportiva, podendo torná-la, excludente. Não leva em conta o contexto do ensino e as necessidades e características dos alunos (Scaglia e Reverdito, 2009). Trata-se do modelo analítico-sintético que propõe o ensino e a aprendizagem tecnicista a partir do exercício de habilidades isoladas, enfatizando a repetição de tarefas sequenciais para o aprimoramento técnico, que serão posteriormente aplicadas ao jogo formal.

métodos neste estudo como “pedagogias do esporte”, onde cada uma delas implica em formas diferentes de ensinar o esporte. No Brasil, essa produção vem sendo incorporada no campo acadêmico da Educação Física e, embora em boa parte originalmente formulada para espaços não escolares, vem se aproximando e dialogando com o contexto escolar.

> [...] no final da década de 1990 e no início do século XXI, esse tratamento pedagógico [do esporte] foi objeto de investigação da pedagogia do esporte, uma **nova disciplina no interior da educação física brasileira**, que começa a se fortalecer e ganhar espaço nos currículos de formação profissional e nas principais revistas de divulgação científica da área [...] (Scaglia e Reverdito, 2016, p. 45, **grifos nossos**)

Dentre os autores destacados por Scaglia e Reverdito (2016) e em demais estudos, temos, por exemplo, os:

- Ingleses (Rod Thorpe, David Bunker)
- Estadunidenses (Peter Werner, Linda Griffin, Judith Oslin, Stephen Mitchell e Daryl Siedentop)
- Portugueses (Jorge Olímpio Bento, Júlio Garganta, Amândio Graça e Isabel Mesquita)
- Franceses (Claude Bayer e Pierre Parlebas)
- Alemães (Christian Kroger e Klaus Roth)
- Brasileiros (Roberto Paes, Hermes Balbino, Pablo Juan Greco[278], Rodolfo Novellino Benda, João Batista Freire, Alcides Scaglia, e João Magno Ribas)

Os autores também podem se organizados de acordo com as classificações[279] das novas abordagens em Pedagogia do Esporte, elaboradas por Hirama *et al.* (2014); Reverdito e Scaglia (2020) e Reverdito; Scaglia e Paes (2009), tanto pelos referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico cultural e por suas bases teóricas (Seabra, 2016). Em síntese os principais autores e abordagens são:

- Thorpe e Bunker (1983); Griffin, Mitchell e Oslin (1997) – *Teaching Games for Understanding* (TGFU);

---

[278] A despeito do autor ser argentino, sua produção e atuação se deu em terras brasileiras, sobretudo na Universidade Federal de Minas Gerais.

[279] As classificações apontam os principais autores e abordagens. Não esgotam e não contemplam a vastidão de referências e autores que possivelmente estariam alinhados à Pedagogia do Esporte, tais como Praxiologia Motriz de Pierre Parlebas e João Ribas; Renato Sadi (2010); González e Bracht (2015); o Modelo bioecológico (Reverdito, 2016), entre outros. Deste modo, assumimos neste estudo a nomenclatura “pedagogias do esporte”, no plural, para referirmos às metodologias de ensino do esporte existentes e Pedagogia do Esporte (PE), no singular, para referirmos à subárea.

- Daryl Siedentop (2002) – *Sport Education* (Educação Esportiva)
- Parlebas (1996) e Ribas (2002) – Praxiologia Motriz
- Bayer (1995) – Pedagogia das intenções
- Garganta (1995) e Graça (1995) – Jogos Desportivos Coletivos;
- Kroger e Roth (2002) – Escola da Bola.
- Greco e Benda (1998) – Iniciação Esportiva Universal (IEU);
- Paes (1996;2001) – Jogo Possível;
- Balbino (2001) – Inteligências Múltiplas;
- Freire (2003) e Scaglia (2011) – Pedagogia do Jogo;

Conforme apontam Scaglia, Reverdito e Galatti (2016), as novas tendências se convergem ao contraporem à abordagem tradicional de ensino do esporte e o paradigma cartesiano que o norteia. Ainda segundo os autores, o desafio neste século para a Pedagogia do Esporte é transformar a discussão teórica centrada no jogo e no jogador em metodologias de ensino, vivência e treinamento do esporte. O ensino do jogo/esporte na escola deve respeitar o Projeto Político Pedagógico e equilibrar as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Em projetos sociais, a ênfase deve estar na dimensão procedimental.

Prosseguindo, os autores demonstram que as novas abordagens se baseiam em teorias interacionistas[280] do conhecimento conectado às abordagens humanista, cognitivista, sociocultural e ecológica (Mizukami, 1986). Para eles, a identificação das intenções ideológicas e críticas na Educação Física foram fundamentais para romper com os paradigmas de ensino e treinamento dos esportes, mas não se tornaram eficazes[281] nas reflexões metodológicas. Desse modo, o método de ensino assume papel de destaque neste século, onde a necessária pedagogização do esporte deve possibilitar a inserção e democratização do seu acesso em diversos contextos. Por fim, indicam que os "pedagogos do esporte" (p. 63) precisam se

[280] "Em síntese, nas palavras de Sanny Rosa (1994, p. 33), para o interacionismo se "reconhece o conhecimento como resultante das interações do sujeito (com todas as suas características hereditárias) com o meio (com todos os seus condicionantes sociais e culturais)" (Scaglia e Reverdito, 2016, p. 53).

[281] Em outros casos, como os levantados por Vianna e Lovisolo (2009) que, após observarem um projeto social esportivo e questões de concurso, concluíram que o discurso das pedagogias críticas deslocou ou até mesmo abandonou a técnica esportiva para enfatizar a dimensão política e pedagógica do esporte, se tratando, portanto, de "pedagogias imaginárias que nunca foram postas à prática".

convencer sobre o ensino do esporte e formular uma base teórica[282] capaz de "racionalizar sua intencionalidade" (idem).

A grande preocupação não é apenas em pedagogizar o esporte ou propor novos métodos. A importância está centrada numa educação no e pelo esporte, dando-lhe um caráter educacional para a formação humana[283] (Bento, 2006), numa estratégia metodológica centrada na complexidade do jogo (atividades lúdicas, brincadeiras populares, jogos reduzidos, jogos situacionais) e fundamentado no pensamento sistêmico, interacionista. Para Reverdito, Scaglia e Paes (2009), essa mudança enfrenta três obstáculos: sobre quem deve ensinar ou se deve ou não ensinar o esporte, por ainda permanecer enraizadas na área esportiva teses inatistas e instrumentalistas que naturalizam o talento ou dom esportivo; a distância entre teoria e prática, pois a intervenção ainda é pautada apenas na experiência ou empiria, por exemplo de ex-jogadores que se tornaram treinadores e; a desproporção entre os estudos que se dedicaram aos métodos de treino orientados para a formação de atletas e a especialização precoce em relação aos que tratam da educação e iniciação esportiva.

Em suma, para os autores as diferentes abordagens buscam

> - Por meio da pedagogia, transcender a simples repetição de movimentos, orientadas para a formação de sujeitos conscientes, críticos e reflexivos.
> - Compromisso com o ensinar, com a transformação e autonomia do sujeito, fundamentada sobre princípios e procedimentos pedagógicos, nos quais o processo é estabelecido em função do sujeito que joga, valorizando sua cultura corporal e social, sobre os pilares da diversidade e orientada para todos, independente de pré-requisitos.
> - Contextualizar a ação e a valorização de um ambiente formativo, mediado e facilitado pela ação do educador.
> - Entender o jogo em sua essencialidade complexa, em que o ensino e aprendizagem se dão através do jogo jogado e jogante em sua plenitude, orientado para a compreensão de seus princípios operacionais, integrado as especificidades técnicas, por meio de formas jogadas, funcionais, condicionadas e situacionais. (Reverdito, Scaglia e Paes, 2009, p. 606-607).

---

[282] Contraditoriamente ao que ocorreu com as teorias pedagógicas da Educação Física, aparentemente na Pedagogia do Esporte houve a hipertrofia didática e a atrofia pedagógica.

[283] Reverdito e Scaglia (2009, p. 131) fortalecem a expansão das contribuições do esporte na formação humana, ao afirmar que a Pedagogia do Esporte deve "permitir ao homem aprender a viver, a viver em sociedade, a compartilhar sua humanidade".

Reverdito, Collet e Machado (2022) acrescentam ainda novos desafios e temas emergentes para a Pedagogia do Esporte, entre eles, o questionável alcance e a transferência da produção científica na prática pedagógica. Reivindicam, ainda, a ampliação de temas e linhas de pesquisa na pós-graduação, especialmente no investimento em pesquisa-intervenção pedagógica. Advogam uma ciência novo-paradigmática[284], baseada na complexidade, imprevisibilidade, instabilidade e intersubjetividade do conhecimento (Galatti *et al*., 2014)

A partir dessas considerações, podemos realizar as primeiras abstrações sobre essas novas tendências. Primeiro buscam superar o paradigma cartesiano, num novo paradigma ou reorientação científica a partir do enfoque da sistêmico-complexo e ecológico (Galatti *et al.*, 2014), se alinhando à epistemologia pós-moderna. Segundo, retoma as dimensões dos conteúdos de César Coll, numa abordagem neoconstrutivista pautada no jogo. Terceiro, por identificarem a insuficiência das teorias da educação física nas reflexões didáticas, colocando em destaque a urgência em se estudar e propor metodologias, significando uma ofensiva na produção e formação metodológica para o ensino do conteúdo esporte. Essas abstrações iniciais nos permitem identificar provável o alinhamento das pedagogias do esporte com o ideário pedagógico contemporâneo. Antes de aprofundarmos nessas abstrações, seguimos para a exposição e análise de cada uma das pedagogias do esporte.

5.2 *TEACHING GAMES FOR UNDERSTAND* (TGFU) - ENSINANDO OS JOGOS PELA COMPREENSÃO

Na década de 1980 se observou um movimento renovador metodológico para o ensino do esporte visando alterar a aprendizagem centrada nos gestos técnicos para os elementos e problemas táticos. Rod Thorpe e David Bunker, a partir de críticas ao ensino analítico-sintético do esporte, desenvolveram durante os anos 1970, na Universidade Loughborough, na Inglaterra, um novo modelo conhecido como *Teaching Games for Understanding* (TGfU), traduzido em "Ensinado os jogos pela compreensão". Esse conceito pedagógico é inaugurado pelo artigo *A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools,* de Bunker e Thorpe (1982), se consolidando conceitualmente com a publicação do livro *Rethinking Games Teaching* de Thorpe, de Bunker e Almond (1986) e evolui com o texto *Teaching Games for Understanding:*

[284] Essa mudança epistemológica, de uma crença na possibilidade do conhecimento objetivo do mundo para o reconhecimento da impossibilidade dessa objetividade, está assentada nos estudos de Edgar Morin.

Evolution of a Model de Werner[285], de Thorpe e Bunker (1996), como "abordagem compreensiva". A proposta vem se expandindo nos Estados Unidos[286], principalmente a partir dos estudos experimentais e modelos de avaliação de participação e desempenho realizados e elaborados por Linda Griffin, Stephan Mitchell e Judith Oslin[287].

Nesse modelo, o aluno é o construtor ativo da sua aprendizagem através da compreensão anterior e durante o jogo (Almond, 2015) onde o professor demanda, via análise, a identificação e realização sobre o que, por que e como fazer. Essa forma de ensino para a compreensão está associada a uma perspectiva construtivista (Richard e William, 2005). Para Bunker e Thorpe (1982), o modelo analítico-sintético tradicional, ao fracionar tecnicamente as modalidades, formava jogadores muito habilidosos, mas dependentes do professor, pouco autônomos e com criatividade empobrecida, cujo domínio técnico era insuficiente e ineficiente. Propõem, então, a superação do ensino centrado na tarefa em busca do ensino centrado no aluno. Outro limite identificado pelos autores é que o jogo só era introduzido na aprendizagem se e quando as crianças dominassem as técnicas. A nova abordagem permite o contato contínuo com o jogo, independentemente do domínio técnico, permitindo maior participação, compreensão e desenvolvimento da capacidade de jogo. Visa, ainda, decompor o jogo em unidades funcionais ou situações particulares que desencadeiam a compreensão de suas regras e sua natureza, provocando comportamentos táticos e técnicos dentro das próprias exigências do jogo, ou seja, a aprendizagem do jogo se efetivando ao jogá-lo.

Dentro do TGfU deve-se propor atividades compatíveis com os níveis de habilidades dos alunos mediante desafios táticos, jogos modificados, alteração de regras e de materiais, proporcionando um ambiente desafiador cujas tomadas de decisão (conhecimentos declarativos) e a solução de problemas (conhecimentos processuais) são exigidas em determinadas situações de jogo que posteriormente serão avaliadas conforme os resultados dessas decisões (Werner, Thorpe e Bunker, 1996). Outra característica importante dessa proposta é a possibilidade de transferir as habilidades e compreensões de um jogo para outros jogos. Ou seja, as mesmas exigências presentes em jogos diferentes podem resultar em

---

[285] Peter Werner era vinculado à Universidade da Carolina do Sul, Columbia.

[286] Outros autores importantes são Butler (1996), Turner e Martinek (1999) e Hopper (2002).

[287] O *Tatical Games Model* – Modelo de Jogos Táticos – é um modelo instrucional ligeiramente diferente do TGfU, cuja especificidade é o ensino de táticas dentro de jogos reduzidos (Sadi, 2018). As principais obras são: *Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach* (Griffin, Mitchell e Oslin, 1997) e *Sport foundations for elementary physical education: a tactical games approach* (Mitchell, Oslin e Griffin, 2003).

compreensões táticas e respostas técnicas similares. As técnicas são desenvolvidas (não ensinadas como modelos de ação) após a identificação da sua necessidade, portanto, dependentes das exigências táticas e dos problemas surgidos durante a realização do jogo.

Para Werner, Thorpe e Bunker (1996), todos os momentos da aprendizagem estão concentrados na constituição do jogo, na sua conscientização tática e nas tomadas de decisão. O ensino da técnica, ao contrário dos métodos tradicionais, só ocorre após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade no jogo. Os autores criaram um modelo de compreensão do jogo composto por seis fases distintas: (1) identificação da forma de jogo, (2) apreciação do jogo; (3) consciência tática; (4) tomada de decisão; (5) execução motora; e (6) desempenho, como pode ser visto abaixo na Figura 12.

Figura 12 - Modelo TGFU de Bunker e Thorpe (1982)

Fonte: Teoldo *et al*. (2010, p. 3)

O papel do professor na aplicação deste modelo de ensino (Turner e Matinek, 1999) reside fundamentalmente em: estabelecer a forma de jogo; observar o jogo ou a sua execução; em conjunto com os alunos, investigar o problema tático e as possíveis soluções; observar o jogo e intervir para ensinar; e intervir para melhoraria das habilidades. O questionamento é um dos principais processos de instrução para o desenvolvimento da capacidade e conscientização tática dos alunos (Griffin *et al.,* 2003).

O "currículo" (Werner, Thorpe e Bunker, 1996; Butler e MacCahan, 2005) é organizado a partir da classificação dos jogos em função das semelhanças estruturais em: jogos de invasão[288], rede/parede, alvo e rebatida/campo. Nessa abordagem temática (Griffin, Mitchell e Oslin, 1997), os professores, ao selecionarem jogos de uma mesma categoria, por exemplo

[288] Bunker e Thorpe (1986) para fugir de conotações militaristas adotaram o termo "jogos de invasão" em lugar de jogos de território ou territoriais.

handebol e futebol como jogos de invasão e como jogos pré-desportivos, levam os alunos a identificarem o tipo de jogo conforme a referida classificação e, a partir dela, ao longo da sua formação esportiva, compreenderem as semelhanças estruturais e princípios comuns nas duas modalidades. Ao identificarem as diferenças quanto aos materiais, ao número de jogadores, às regras, são realizadas adaptações e modificações voltadas às particularidades dos alunos (gênero, idade, número de jogadores, espaço de jogo), mantendo a mesma estrutura tática. Para os autores, levando em consideração a complexidade dos jogos, deve-se iniciar com os jogos de alvo para as crianças, seguido pelos jogos cooperativos, em terceiro lugar pelos de rede/parede e rebatida e, por último, os jogos oficiais, por envolver mais jogadores e variabilidade tática.

> De um modo geral, os jogos de alvo são naturalmente menos complexos e podem introduzidos primeiro. Os autores do modelo de compreensão argumentam que a criança pequena por ainda estar envolvida com uma jogada por si só, irá gostar deste tipo de jogo. Da mesma forma, um jogo de cooperação ou de *rally* pode ser adequado a algumas crianças menos capazes numa idade mais avançada. O fator-chave é que, em alguns casos, as crianças percebem a atividade como um jogo descompromissado, em vez de uma prática de orientada pelo professor, que as impede de praticar. Por exemplo, o professor pode introduzir jogos de rede/parede - como o badminton e o ténis - que são jogados num campo e envolvem apenas um ou dois jogadores, poucas táticas de ataque/defesa e menos interação entre jogadores. Mas os autores também argumentam que os jogos de rebatida simplificados podem se encaixar nesse estágio. Jogos de equipe complexos que envolvem mais jogadores e táticas de ataque e defesa serão introduzidos por último. (Werner, Thorpe e Bunker, 1996, p. 30, tradução nossa).

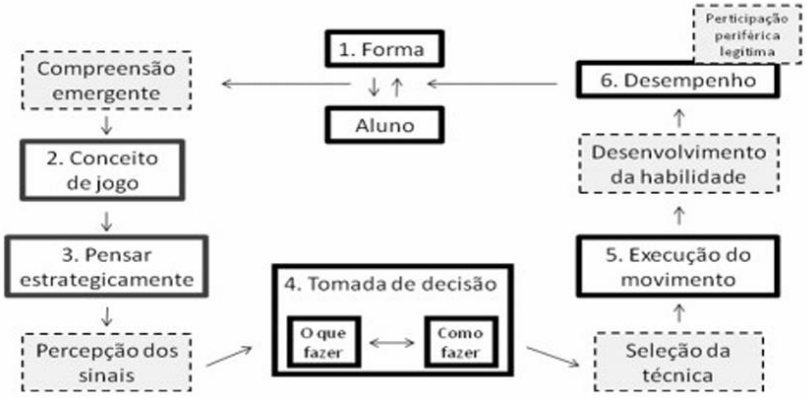
A apreciação objetiva e a compreensão das regras do jogo resultam em apreender e modificar o espaço, o tempo e as formas de execução do jogo. Entre as formas de execução do jogo, o professor pode recorrer a três formas: o jogo formal, o jogo reduzido e os jogos para resultados (*games for outcomes*) (Webb, Pearson e Forrest, 2006). No jogo formal, por exemplo, pode-se iniciar com poucas regras e, gradualmente, conforme apropriado para o grupo individual, integrar novas e complexas regras e técnicas ao jogo. Nos jogos reduzidos, inicia-se a partir da situação de 1x1, aumentando gradualmente o número de jogadores como 2x1, 2x2, 3x3, 3x2, entre outras variações. Nos jogos para resultados, há a ênfase em objetivos específicos como a estruturação da linha defensiva em jogos de invasão ou na variação dos desafios em alterar alvos e objetos nos jogos de precisão. Para Clemente (2012), a seleção dessas formas de jogo deve levar em conta as concepções dos alunos, cuja compreensão do jogo

deve ser resultado da interface entre a forma de jogo adotada e o conceito de jogo que possuem, estabelecendo a relação entre os propósitos de ensino e forma de jogo adotada.

A consciência tática[289] se desenvolve após a compreensão das regras, visando entender os princípios e as táticas básicas dos jogos. A tomada de decisão é onde se define o que e como fazer, se constituindo quando se problematiza as decisões tomadas. A execução motora é a resposta técnica/comportamental ou qualquer ação de jogo que vise resolver um problema tático; e, por fim, a performance é onde se avalia não apenas os resultados das decisões, bem como a qualidade das decisões e das ações em jogo.

Esse modelo foi atualizado e readaptado[290] por Kirk e MacPhail (2002, p. 185), integrando as concepções dos alunos na seleção dos jogos e as situações de aprendizagem, acrescentando focos de interface numa aprendizagem situada, conforme estruturado na Figura 13, abaixo.

Figura 13 – Modelo de compreensão do TGfU readaptado por Kirk e Macphail



Fonte: Teoldo *et al*. (2010, p. 4)

Para materializarem a tarefa didático-metodológica da proposta, Thorpe, Bunker e Almond (1984) propuseram quatro princípios pedagógicos: Seleção do tipo de jogo; Modificação por representação; Modificação por exagero; e Adaptação da complexidade tática. Esses princípios objetivam orientar o planejamento, a seleção de conteúdos e a intervenção

---

[289] Para Gréhaigne e Godbout (1995) tática é descrita como conhecimento em ação, no qual há três categorias: regras de ação, organização do jogo e capacidades motoras.

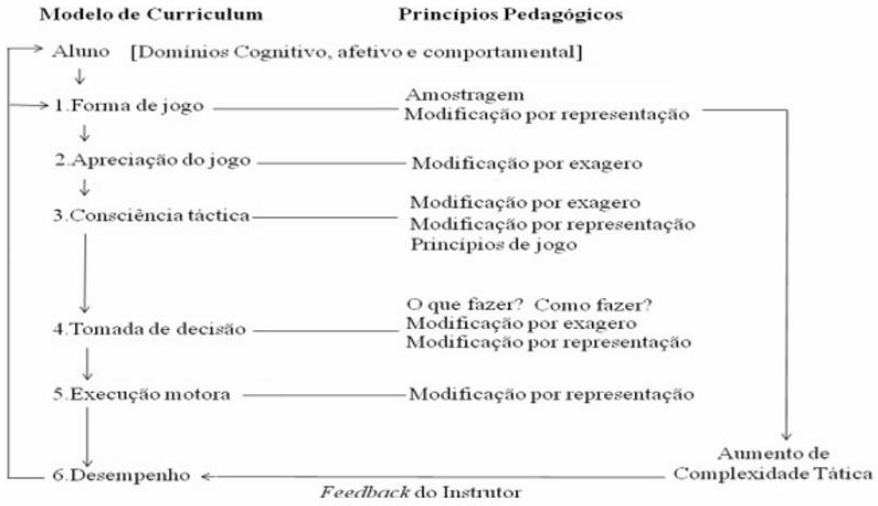
[290] A compreensão emergente tem como objetivo a ligação entre os propósitos do jogo e a forma modificada. Os elementos conceito de jogo e pensar estrategicamente substituem a apreciação do jogo e a consciência tática. A percepção dos sinais visa fornecer apoio aos alunos cuja tomada de decisão depende de uma boa leitura da situação. A seleção da técnica e o desenvolvimento da habilidade reforçam a interligação entre técnica e tática num contexto situacional. Por fim, a performance situada e a participação periférica legítima tratam das experiências de aprendizagem significativas baseadas nos jogos extracurriculares dos alunos, oriundos de diferentes e complexas realidades sociais, culturais e institucionais (Kirk e MacPhail, 2002; Graça e Mesquita, 2007)

pedagógica. Servem, ainda, para modificar as estruturas e as regras dos jogos, possibilitando a compreensão do jogo e condicionam a atuação dos alunos. (Clemente, 2012).

A modificação por representação significa que todas as estruturas dos jogos modificados devem refletir as características e o funcionamento do jogo formal, ou seja, em situações-problemas semelhantes que provoquem as tarefas do jogo. A modificação por exagero se trata da manipulação dos elementos do jogo (regras, espaço, tempo, objetos) com o objetivo de enfatizar uma situação específica ou comportamento tático-técnico. Por fim, a adaptação da complexidade tática corresponde à equivalência das situações-problemas às competências, potencialidades e níveis de habilidade dos alunos, iniciando pela assimilação tática simples passando posteriormente às mais complexas, mantendo a dinâmica de funcionamento dos jogos.

Holt, Stream e Bengoechea (2002), centralizam o domínio socioafetivo[291] da aprendizagem para além do domínio cognitivo e propuseram mais um princípio pedagógico: o Princípio de Jogo. Eles entendem que é necessário conscientizar os alunos quanto à estratégia adotada pela equipe em relação à situação-problema, percebendo quais elementos táticos inerentes à modalidade e as ações que deles resultam. O avanço está em instigar o aluno a compreender o seu papel na estratégia da equipe e nas ações coletivas. Combinando os princípios pedagógicos com as seis fases do modelo de compreensão do jogo de Bunker e Thorpe (1982), os autores modificam a disposição dos princípios em cada uma das fases.

Figura 14 – Modelo expandido do TGfU por Holt, Stream e Bengoechea (2002)



Fonte: Teoldo *et al*. (2010, p. 6)

[291] Para Pope (2005), analogamente à construção de um prédio, os aspectos psicomotores e cognitivos são os blocos de concreto que sustentam a estrutura, mas o aspecto afetivo é o cimento que une esses blocos.

Conforme pode se observar na Figura 14, a amostragem e a modificação por representação, na fase forma de jogo, auxilia na introdução de jogos menos complexos e nas gradativas modificações. Em seguida, nas fases consciência tática e tomada de decisão, há as modificações por exagero, auxiliando os alunos na compreensão e modificação do jogo, bem como das noções táticas ofensivas e defensivas e as modificações por representação orientam a seleção de jogos por níveis de complexidade e no reconhecimento e execução de soluções táticas. Na fase de execução motora, a modificação por representação orienta as formas de execução das habilidades em contextos semelhantes aos jogos e, por fim, na fase de desempenho, o professor deve repassar aos alunos informações sobre a aprendizagem.

O TGfU foi o primeiro modelo de ensino dos jogos esportivos e se constituiu como a principal referência de renovação influenciando o ensino do esporte em variados países, tanto metodologicamente em novas propostas[292] (Greco *et al,* 2020), quanto como modelo curricular construtivista (Butler e MacCahan, 2005). Esteve presente em inúmeros artigos e edições de periódicos internacionais como o *Journal of Phyical Education, Recreation and Dance* e a *Physical Education and Sport Pedagogy*, bem como na publicação de novas obras dedicadas ao modelo[293]. Esse modelo dialoga com diferentes perspectivas teóricas cognitivistas, construtivistas e do processamento de informações (Graça e Mesquita, 2007) e, além de superar o tecnicismo, trabalha de forma ampliada um conjunto de jogos esportivos em grupos e não separadamente ou aleatoriamente por modalidades. A resolução de problemas e a improvisação de conhecimentos e habilidades tornam a aprendizagem mais prazerosa (Mitchell, Oslin e Griffin, 1997). A sua principal contribuição foi focalizar os elementos táticos dos jogos e as situações problema que deles surgem para que apenas posteriormente ocorra o desenvolvimento das ações de jogo. Ainda que o foco seja na compreensão tática, não há a negação da técnica pois, após a apreciação do jogo e contextualização da sua necessidade, se busca o desenvolvimento de bons jogadores. No entanto, a sua tarefa didático-pedagógica é complexa,

---

[292] De acordo com Grecco *et al.* (2020) e Graça e Mesquita (2007), temos as propostas em países de língua inglesa como o *Game Sense* (Den Duyn, 1997) e o *Play Practice* (Lauder e Piltz, 2013) na Australia e o *Tactical Games Model* ou *Tactical Approach* (Griffin, Mitchell e Oslin, 1997, Mitchell, Oslin e Griffin, 2003) e o Modelo da Educação Esportiva (Siedentop, 1994) nos Estados Unidos; o *Tactical Decision Making Approach* (Gréhaigne, Walliam e Godbout, 2005) na França; e a publicação de manuais em língua portuguesa como *O ensino do Jogos Desportivos* (Graça e Oliveira, 1994) em Portugal e *Pedagogia do Desporto* (Tani, Bento e Petersen, 2006) no Brasil.

[293] *Teaching games for understanding in physical education and sport* (Butler *et al.,* 2003), que resultou da primeira edição da conferência TGfU, em 2001, e mais recentemente *Teaching Games for Understanding: theory, research, and practice* (Griffin e Butler, 2005)

demandando conhecimentos e competências específicas ao professor em relação aos esportes que busca desenvolver.

No Brasil, a principal aproximação direta com o TGfU foi protagonizada por Renato Sadi (Sadi, Costa e Saco, 2008; Sadi 2010; Sadi, Santos e Araújo, 2016; Sadi, dos Santos e de Araújo, 2023). Empenhado em produzir um livro didático para professores de EF, Sadi publicou em 2010 a obra *Pedagogia do Esporte: Descobrindo novos caminhos,* buscando abordar o tema da Pedagogia a partir de dois eixos metodológicos: o que fazer e como fazer. Focado na Educação Física Escolar, o autor identificou na educação esportiva o grande eixo comum entre a Pedagogia do Esporte e a Educação Física. Nesse sentido, para o ensino fundamental há de se pensar uma introdução à iniciação esportiva num processo de alfabetização dos esportes.

Para tanto, o autor apresenta a seguinte classificação para o ensino básico: Nível Preparatório 1**,** 1º. ano (Alfabetização dos esportes); Nível Preparatório 2**,** 2º. e 3º. ano (Introdução à iniciação esportiva); Transição; Nível 1, 4º. e 5º. anos; Nível 2, 6º e 7º anos; Nível 3, 8º e 9º anos; e Nível 4, Ensino Médio. Para o autor, ainda que sua obra trate unicamente do esporte, o desenvolvimento dele, a partir do 3º ou 4º ano, deve estar integrado aos demais conteúdos da EF. O autor defende ainda a regularidade nas atividades físicas para a manutenção da saúde. No entanto, adverte: "Os conteúdos da PE, apresentados como possibilidades, devem ser vistos não como modelos de ensino, mas como uma **abordagem metodológica** (concepção de ensino) que possa ser reelaborada pelos professores diante das diversas realidades das escolas brasileiras." (Sadi, 2010, p. 19, grifos nossos).

Metodologicamente, o autor defende o jogo como meio de ensino do esporte e um dos diversos componentes que contribui para a apropriação do conteúdo esportivo, não substituindo o próprio esporte. Adota o termo jogo esportivo no lugar de modalidade por se referenciar na tipologia dos jogos presente no TGfU e por se assemelharem ao esporte. A sua concepção de pedagogia do esporte, coerentemente com a proposta original,

> "[...] aborda o jogo em *unidades funcionais ou blocos de orientação*. O jogador deve aprender uma determinada tática do jogo dentro do próprio jogo, isto é, jogando e pensando sobre o que fez (faz). Isto visa despertar o seu raciocínio e ativar a sua memória, fazendo com que ele aprenda a resolver diferentes problemas que ocorrem durante o jogo" (p. 22).

Em uma unidade funcional se encontra os principais elementos do esporte, como por exemplo, a manutenção da posse de bola nos jogos de invasão. Para tanto, deve-se aprender o controle do corpo, recepção e passe dentro de uma situação de jogo. As unidades funcionais se

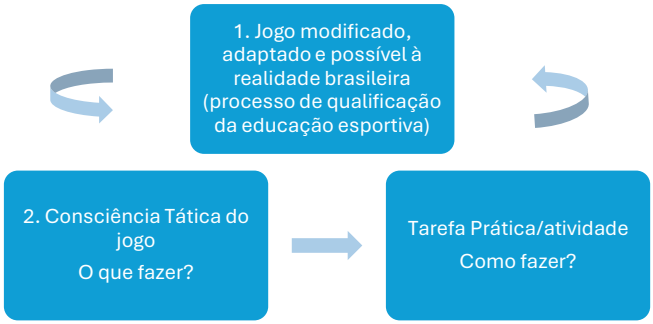
organizam da mais simples para a mais complexa, variando a partir dos conhecimentos e os níveis de habilidade que os alunos possuem e as condições de trabalho do professor. Para respeitar a variedade de ritmos e níveis de aprendizado numa mesma turma, o autor propõe quatro subturmas por níveis de habilidade.

A principal apreensão realizada pelo autor do TGfU, como uma "concepção" da Pedagogia do Esporte que precisa, segundo o autor, ser adaptada à realidade brasileira e articulada à Educação Física, foi realizada no Capítulo 2 da obra, no qual o autor tratou das categorias ou famílias dos jogos (invasão, rede/parede, rebatida/campo e alvo) e apresentou uma sequência agrupada em blocos de orientação. A partir dessas famílias, o autor argumenta que para cada jogo esportivo há a necessidade em se desenvolver o planejamento de um conjunto de aulas, sendo a primeira para apresentar o jogo e mais uma ou duas para fixar o jogo. Os blocos se orientam por uma forma de jogo, o jogo modificado, se adequando aos alunos e aos objetivos educacionais. Cada jogo modificado é acompanhado de um conteúdo (problema tático) e objetivos (geral e específicos) constituindo o conjunto de metas do jogo. As técnicas e movimentos foram elaborados em forma de tarefas práticas que contam com a presença de dicas que servem como suporte pedagógico. As aulas iniciam e terminam com jogos onde ocorre a avaliação das técnicas e movimentos praticados.

O elemento didático principal da obra é o conjunto de perguntas e respostas, assegurando o questionamento que, juntamente à classificação dos jogos e a estruturação dos jogos reduzidos, foram as principais apropriações e adequações do TGfU realizadas pelo autor. Outra importante influência é a orientação do ensino a partir de problemas e decisões táticas, ofensivas e defensivas, que podem ser transferidos aos demais jogos. Há uma tentativa de formatar um modelo curricular de ensino dos jogos esportivos. Outra mudança significativa foi em relação ao modelo de compreensão original do TGfU, simplificando as seis etapas para apenas três[294], conforme se observa na Figura 15, abaixo.

Figura 15 – Modelo simplificado do TGfU

[294] Além dos questionamentos sobre o que e como fazer, o autor propõe questionamentos acerca do tempo, do espaço, dos riscos, da técnica e da tática presente nos jogos.



Ainda que a obra tenha objetivado apresentar uma proposta baseada no TGfU e a partir dela estruturar um currículo de educação esportiva orientada por modelos de aula e de avaliação, os seus fundamentos teóricos se diversificam e acrescentam a concepção de inteligência presente nos modelo de inteligências múltiplas de Balbino e Paes (2005), os princípios operacionais e elementos comuns aos esportes da Pedagogia das Intenções de Bayer (1994), bem como admite influências alemãs como os jogos do livro *Ensino de jogos esportivos: dos pequenos aos grandes jogos* de Alberti e Rothenberg (1984) e a concepção de aulas abertas (Hildebrandt e Laging, 1986).

Em 2016, Renato Sadi juntamente com Ivan dos Santos e Rafael Araújo lançaram a obra *Pedagogia do esporte: explorando os caminhos da formação permanente e da intervenção criativa em crianças e jovens esportistas* na qual buscaram "aprofundar o conceitos presentes" (Sadi, Santos e Araújo, 2016, p. 6) na obra anterior, cujo conteúdo central permanece nas possibilidades do esporte como pedagogia em espaços escolares e não escolares, dessa vez contemplando as escolas de tempo integral, onde a Educação Física brasileira tem se omitido, argumentam os autores no prefácio da obra. Também anunciam que a Pedagogia do Esporte caminha a passos lentos no Brasil, sendo pouco desenvolvida, mesmo com razoável produção. Um dos desafios do livro é orientar e promover um esporte de qualidade no país, via políticas de formação de esportistas e atletas para o desenvolvimento de uma "cidadania esportiva" (p. 13). Uma das perspectivas metodológicas retomadas na obra é o uso figuras e ilustrações, que fora, segundo os autores, abandonada pela maturidade acadêmica da área para apenas "refletir a cultura corporal em detrimento da prática esportiva" (p. 15). Outro limite da área identificado pelos autores é que os professores ainda pautam suas aulas na didática instrumental e tecnicista. Os demais propósitos dessa obra foi aprimorar o que e como fazer melhor e apresentar a relação entre tática e técnica, permanecendo a relação entre a educação básica e a formação esportiva.

Na revisão teórico[295] metodológica há a ampliação do diálogo com as teorias ecológicas, construtivistas e sociointeracionistas. Diferentemente da obra anterior, aqui a Pedagogia do Esporte é compreendida com áreas da Ciências do Esporte e não da Educação Física, embora presente nela. Há, ainda, segundo os autores, a necessidade em "[...} desatar de forma permanente e resistente, o *nó ideológico* impregnado ao redor das concepções críticas da EF que ainda insistem em duelar contra o esporte e, portanto em tensão com a PE" (p. 36). Neste ponto, os autores apresentam as tensões entre a Pedagogia do Esporte e a Educação Física, seja de caráter político-filosófico ou didático-metodológico.

Para eles, as concepções progressistas, embora obtivessem êxito na ampliação dos conteúdos e na inovação a partir das ciências humanas, causaram interpretações confusas, gerando dualismos como teóricos (humanistas e progressistas) e práticos (conservadores e tecnicistas) e falta de foco no conteúdo programático da disciplina, tendo como consequência o aprofundamento da desvalorização da área no campo escolar, na qual o ensino na escola seja diferente ou até mesmo contraposto ao realizado fora da escola. Restaria, portanto, à Pedagogia do Esporte, a superação dessas dicotomias.

Dentre os modelos em Pedagogia do Esporte, Sadi, Santos e Araújo (2016) acrescentam elementos do *Tatical Games Model* e do *Sport Education*[296]. Para os autores, os dois são

---

[295] Entre as referências "tradicionais" da obra, os autores citam, por exemplo: *Educação pelas atividades físicas, esportivas e de lazer* de Listello (1979); *Criatividade nas aulas de Educação Física* de Taffarel (1985) e Educação de corpo inteiro de Freire (1989), o que remete à inspiração diversificada a partir do Método Desportivo Generalizado e das Concepções de Aulas Abertas e Construtivista.

[296] O *Sport Education* ou Modelo de Educação Esportiva envolve outros elementos para além do ato de jogar. É uma proposta curricular esportiva para a Educação Física estadunidense a partir de uma educação lúdica que proporciona experiências esportivas autênticas, estabelecendo a relação entre escola e o esporte, cujas bases conceituais estão presentes incialmente em um capítulo no manual *Physical Education: Teaching and curriculum strategies for grades 5-12* (Siedentop, Mand e Taggard, (1986), em 1987 *The theory and practice of sport education* (Siedentop, 1987) e se consolida com a publicação, em 1994, de *Sport Education: Quality P.E. through positive sport experience* (Siedentop, 1994).
De acordo com Graça e Mesquita (2007), o modelo foi bem recebido na Nova Zelândia e na Austrália, bem como influenciou programas de Educação Física de diversos países como a Inglaterra, Hong Kong, Grécia e Rússia. Essa modelo aposta na democratização e humanização do esporte, visando formar o indivíduo esportivamente competente (desenvolvimento das habilidades e capacidades de jogo), culto (aquisição de valores e rituais esportivos) e entusiasta (atraídos pelo esporte) (Siedentop, 1994).
A estruturação do currículo se divide em: época esportiva; filiação; competição formal; registro estatístico; festividade e evento como um todo. A época esportiva é o tempo necessário para o ensino de uma determinada modalidade e é composta entre 18 e 20 aulas. A filiação visa integrar os alunos em equipes na qual assumem diferentes papéis durante a época esportiva (jogadores, árbitros, jornalistas, dirigentes etc.). Cada equipe possui nomes, símbolos, cores, capitão, treinador, uma área própria para treinar. Na competição formal é enfatizada o *fair play* cujo evento culminante tem o caráter festivo. Os registros fornecem dados para uma avaliação formativa acerca das performances. Cada tipo de jogo é organizado a partir de seus elementos táticos estruturantes e suas respectivas técnicas. Nesse ponto há o diálogo e a formulação de propostas híbridas com o TGfU e seus derivados

caminhos metodológicos de crescente aproximação, numa perspectiva ecológica, às totalidades do esporte que permitem ajustes e simplificam a complexidade da aprendizagem. Essa aproximação é justificada pelos autores por manter a mesma estrutura teórica alicerçada na perspectiva ecológica, construtivista e sociointeracionista, bem como a aprendizagem ativa, socializada e criativa.

O pensamento complexo é desenvolvido em atividades desafiadoras, com tomadas de decisão e resolução de problemas, cujos conhecimentos são construídos pelas interações sociais e esportivas. O jogo livre e o jogo condicionado são importantes para aumentar a motivação e o envolvimento nas atividades propostas. Os autores ainda ressaltam a diferença entre o construtivismo e o interacionismo. Argumentam que o construtivismo possui duas vertentes: a pura, mais criativa e a utilitarista relacionada à produção onde o pensamento complexo ajuda a estabelecer a relação entre teoria e prática. Já o interacionismo é mais democrático e se apoia numa concepção não determinista de ser humano. Nesse sentido, o aluno é corresponsável pela sua aprendizagem. Para as duas perspectivas, o construtivismo e o interacionismo, o ambiente propicia as condições pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento de metodologias ativas, como os modelos TGfU, *Tatical Games* e *Sport Education*. Nesses modelos há quatro condicionantes: o aluno e a aprendizagem são aspectos centrais; todas as atividades devem ser estimuladas pela consciência, através do envolvimento social e pelo conhecimento reflexivo; deve haver a mescla organizativa entre pequenos e grandes grupos e; o professor tem a postura como facilitador do processo.

Há a conjugação dos elementos do *Tatical Games* (apresentação/abordagem do jogo; sessão de perguntas e respostas; soluções aplicadas no novo jogo; utilização de jogos reduzidos; destaque para o problema do jogo; alinhamento com as condições do jogo; transferência de táticas) e do *Sport Education* (temporada ampliada; filiação a uma equipe; regras e responsabilidades; competição formal; evento avaliativo; festivais e ritos; jogos reduzidos; registros; ambientes de confraternização). Outro acréscimo à fundamentação metodológica dos autores é o modelo Escola da Bola de Christian Kröger e Klaus Roth baseada em jogos

---

como o *Tactical Games* e o *Game Sense*, que orientarão os processos de preparação das equipes. Os alunos assumem gradualmente responsabilidades pelas próprias aprendizagens, numa perspectiva construtivista (Mesquita *et al*., 2014). Recentemente foi publicado por Siedentop, Hastie e Van der Mars (2019) o *Complete Guide to Sport Education* que trata da experiência e as contribuições acumuladas desse modelo.

situacionais e orientada para as capacidades coordenativas, o desenvolvimento das habilidades e a primazia da tática sobre a técnica nos jogos situacionais. Desse modelo, os autores extraíram dez atividades para desenvolverem a totalidade do jogo. Ainda assim, procuraram fugir do que identificaram como "taticismo" (p.93), ou seja, a hipervalorização da tática.

Essa multiplicidade de influências teórico metodológicas é explicitamente assumida pelos autores na recente obra *Pedagogia do Esporte Perspectiva semiutópica: Enquadramento, engajamento, experiência*, publicada em 2023. Para Sadi, dos Santos e de Araújo (2023) o ecletismo e o hibridismo teórico, político e metodológico na Pedagogia do Esporte são necessários para articular os interesses formativos e educativos em ambientes escolares e não escolares por possuírem aspectos comuns. Esse movimento, defendem os autores, resgata a percepção de totalidade. Entre os aspectos comuns estão: a transferência de conhecimentos entre jogos e as modalidades; a resolução de problemas táticos em contexto de jogo; e a inspiração pedagógica construtivista. Acrescenta-se, ainda, a centralidade do jogo, como eixo didático do processo de ensino, pela sua relação com o esporte, pela sua capacidade lúdica e pelo simples ato de jogar ser um componente de aprendizagem. Nessa obra há a combinação dos elementos *Sport Education* com o *Game Sense.* Essa pode ser a primeira ou uma das raras referências ao modelo australiano publicado em português, dada a escassez de textos nesse idioma (Cardoso *et al.,* 2017).

Para finalizar as apropriações diretas e indiretas do TGfU e suas variantes, vamos explicitar melhor o que se trata o *Game Sense*[297]. De acordo com Sadi, dos Santos e de Araújo (2023), trata-se de uma versão australiana do TGfU enquanto modelo de ensino esportivo para a escola e o clube, cujo objetivo principal é a alfabetização esportiva e influenciou o currículo esportivo do Reino Unido, Canadá e Austrália (Breed e Spittle, 2020). Esse modelo envolve a técnica entre as habilidades fundamentais para o desenvolvimento de habilidades esportivas específicas. As questões técnicas são trabalhadas dentro do jogo onde os resultados são complexificados em conjunto com as questões estratégicas e táticas, bem como as questões

[297] Apesar de artigos citando o modelo (Den Duyn, 1997), é em Light (2013) que aparece pela primeira vez uma descrição densa e propositiva do modelo denominado *Game Sense Approach* (GSA). Segundo Light (2013) esse é o modelo de treinamento dos "All Blacks", renomada seleção neozelandesa de rugby, e do treinamento do programa de rugby junior. O autor ainda salienta que, diferentemente do TGfU, a comissão australiana de esportes e os técnicos inicialmente tentaram desvincular o modelo com a Educação Física Escolar. No entanto, após ser incorporado pelas instituições esportivas, adentrou significativamente da Educação Física Escolar australiana, ainda que de forma diferenciada do esporte de rendimento. Entre as diferenças com o TGfU, o GSA é mais flexível pois não segue rigidamente as etapas do modelo original.

afetivas. Os procedimentos técnicos organizaram--se em três etapas: Seleção e descrição de jogos; Manipulação e adequação do conteúdo e da forma de cada jogo; e — Construção de plataforma avaliativa. O professor abandona a instrução direta e alterna formas de participação por meio de perguntas e respostas sobre o jogo, onde as habilidades táticas e técnicas são incorporadas, explicitando o que se espera alcançar. Para os autores o currículo do modelo *Game Sense*, indica pistas alternativas para o desenvolvimento para a Educação Física na Educação Básica e para a iniciação esportiva em clubes e projetos sociais. Para tanto, há ainda a necessidade de resolver a distância e as confusões entre as compreensões de ensino e treino presentes nos modelos importados.

5.3 PRAXIOLOGIA MOTRIZ: A PEDAGOGIA DAS CONDUTAS MOTRIZES

A Praxiologia[298] Motriz foi idealizada na França, entre as décadas de 1960 e 1970, por Pierre Parlebas[299]. Seu ponto de partida é o estudo e o entendimento da essência, estrutura e lógica interna dos jogos e dos esportes, independente de quem os pratica ou onde são praticados (Ribas, 2005). Para Parlebas (1996), a também identificada como teoria da ação motriz é um instrumental de compreensão do mundo dos jogos e dos esportes e outras práticas e situações motrizes, cujos conhecimentos podem complementar qualquer uma das abordagens da área. Delimita como objeto da Educação Física escolar as condutas motrizes ou as ações de jogo carregadas de significados, se constituindo, assim, numa pedagogia das condutas motrizes[300] ou das condutas motoras (Parlebas, 1999; 2024).

Formulada num período em que havia o predomínio da abordagem esportiva e psicomotora, a praxiologia motriz se apresentou como uma nova compreensão para a educação física francesa, que se encontrava antiquada, ainda que não pretendesse se constituir como uma nova abordagem metodológica (Ribas, 2005). Para além da metodologia, a praxiologia motriz se apresentou como uma ciência ou uma teoria que definiu uma identidade e um objeto específico para a Educação Física escolar. Buscou-se, portanto, uma "revolução copernicana" (Parlebas, 1967; During, 1992) para a área, na qual a técnica desportiva deixava de ser o centro

---

[298] Trata-se do estudo da Práxis, compreendida aqui como uma sequência de comportamentos motores ou de ações (Grupo de Estudos Praxiológicos, s/d).

[299] Doutor em Letras e Ciências Humanas, professor e responsável do Laboratório de Jogos Desportivos e Ciência da Ação Motriz do Instituto Nacional de Desporte e de Educação Física de Paris e professor da cadeira de Sociologia da Universidade de Sorbone (Paris)

[300] Por conduta motriz é necessário compreender o movimento organizado, elaborado e repleto de significado, ou seja, comportamento motor do sujeito enquanto portador de sentido/significado. (Parlebas, 1999).

de intervenção e as capacidades cognitivas, afetivas, relacionais e motrizes teriam destaque para além dos aspectos técnicos e fisiológicos.

> Conhecida a estrutura e a lógica de um determinado jogo ou modalidade esportiva, pode-se deduzir, com muita claridade, toda a série de ações de jogo que emanam quando se coloca em prática uma disciplina que se ocupa em estudar e gerar este conhecimento, seria capaz de desvelar-nos a "*gramática do jogo*". (Lagardera Otero e Lavega Burguês, 2008 p.57)

Essa limitação da área foi identificada por Parlebas enquanto atuava, entre 1965 e 1973, como docente na Escola Normal Superior de Educação Física e posteriormente como dirigente do Instituto Nacional de Esporte e Educação Física. Ele não encontrava argumentos, em função da sua insuficiente formação tecnicista, que explicasse os critérios de seleção dos métodos e que resolvesse os problemas da prática pedagógica (Lagardera Otero e Lavega Burgués, 2003). Outro limite identificado pelo autor foi a centralidade do esporte nas aulas de Educação Física, voltada para a formação de atletas. Para ele, se o esporte viesse a englobar todas as atividades físicas, elas acabariam se submetendo ao próprio esporte e a verdadeira educação física desapareceria. Portanto, defende que o esporte é apenas uma parte das práticas/atividades sociomotrizes que compõem o patrimônio da Educação Física, juntamente com as não desportivas, como os jogos tradicionais, as atividades livres, os jogos de rua, entre outros (Parlebas, 2024).

A grande crítica realizada por Parlebas ao modelo tecnicista foi ilustrada em gráficos (Taborda, 2014) que expressavam as incoerências entre o conteúdo ensinado, o esporte como uma prática sociomotriz, repleta de interações e as atividades realizadas isoladamente para ensiná-lo, sem qualquer tipo interação, tais como o quique ou condução de bolas entre cones ou as sequências de arremessos. Dessa forma, para o autor, não se deveria mais centrar a atenção nos movimentos em si ou no desempenho esportivo, mas nos sujeitos que se movimentam, organizando as atividades de acordo com as características práxicas dessas atividades e os domínios de ação motriz identificados (Parlebas, 2024). Por esse motivo, a ação/conduta motriz passa a ser o novo objeto de ensino da Educação Física escolar, implicando numa compreensão sociológica. Dessa forma, toda técnica esportiva ou de qualquer situação motriz[301] é interpretada como uma conduta repleta de sentidos e significados, ou seja, numa conduta motriz do sujeito que a realiza. Por outro lado, essa perspectiva supera e complementa a psicomotricidade, a partir

[301] "conjunto de elementos objetivos e subjetivos que caracterizam a Ação Motriz de uma ou de várias pessoas que em um meio físico levam a cabo uma tarefa motriz" (Parlebas, 1999, p. 337)

do conceito de sociomotricidade[302], trazendo uma perspectiva social à motricidade (Saraví, 2007), em contraposição à desenvolvida individualmente, sem interação, como na perspectiva psicomotora.

De acordo com Ribas (2002), essa perspectiva sociológica da Praxiologia Motriz foi inspirada na Teoria da Ação Social ou funcionalismo de Talcott Parsons, onde se identifica uma dinâmica sistêmica de interações entre os indivíduos em vários contextos ou subsistemas (Serrano Sánchez, 1996). Para Parsons, a ação social é resultante da interação entre esses subsistemas implicando na presença de: um sujeito; um objetivo que orienta a ação; uma situação na qual o sujeito pode ou não ter controle sobre as condições e os meios de ação e; uma orientação normativa. Já a ação motriz[303], por se referir às situações específicas, possui organização menos complexa que a ação social, já que é determinada pela lógica interna das situações motrizes ou regras das atividades.

Outra influência sociológica da Praxiologia motriz foi o estruturalismo francês, a partir da Antropologia de Claude Leví Strauss e da Linguística de Ferdinand de Saussure (Ribas, 2002; Taborda, 2014). Para essa corrente teórica, os elementos das sociedades e das culturas possuem estruturas comuns. Para During (1992), a estrutura é compreendida como um sistema de relações que permanece invariável e garante a sua própria regulação. Todos os elementos estruturais devem ser analisados em conjunto, pois são inseparáveis entre si em se encontram estreita relação e interdependência. Por sua vez, a Linguística, segundo Ribas (2002), fornece um conhecimento mais próximo do que foi formulado por Parlebas, por estudar a estrutura das comunicações, revelando a "gramática dos jogos" e sua lógica de funcionamento.

Foi a partir desses referenciais[304] que Parlebas publicou suas obras mais importantes: *Perspectivas para uma Educacion Física Moderna* (1987); *Elements de Sociologie du Sport* (1986) e *Jeux, Sports et Sociétés: Lexique de prexéologie motrice* (1999). Na primeira obra,

---

[302] Para Parlebas (2017) a sociomotricidade se divide em dois níveis: unidade funcional da equipe e unidade funcional do jogador.

[303] "Processo de realização das condutas motrizes de um ou vários sujeitos que atuam em uma situação motriz determinada [...] Esta se manifesta por meio de comportamentos motores observáveis, relacionados com um contexto objetivo; comportamentos que, no entanto, se desenvolvem sobre uma rede repleta de dados subjetivos: emoção, relação, antecipação, decisão". (Parlebas, 1999, p 41).

[304] Em entrevista a Saraví, Parlebas acrescenta os conhecimentos da Psicologia de Piaget, da Gestalt, da Ernologia, e da Matemática na arquitetura da Praxiologia Motriz (Saraví, 2012)

sintetizando o que Parlebas havia escrito no final da década de 1960[305] a respeito da Educação Física, trata-se de um texto teórico epistemológico que visa situar a crise da Educação Física e apontar a Praxiologia Motriz como uma ciência que viria modernizá-la. Do ponto de vista metodológico, na segunda obra, além de apresentar o sistema CAI (Cooperação, Adversário e Incerteza) e os Universais Ludomotores, permite pensar o ensino do esporte como um sistema social. Por fim, na terceira obra, o autor define e explica em ordem alfabética cada uma das terminologias em que "uma linguagem específica traduz um novo modo de considerar as atividades físicas e pode acompanhar uma modificação das práticas esportivas (Parlebas, 1999, p. 31).

O sistema CAI visa compreender e caracterizar as situações motrizes em função da relação dos jogadores com o meio (estável, instável e incerto); e a interação entre os jogadores (psicomotriz: sem interação; sociomotriz: interação de cooperação, interação de oposição e interação de cooperação/oposição). Quanto à situação motriz, orienta se ela possui a presença ou não de companheiros e adversários e se o ambiente possui certeza ou incerteza. Antes, a organização do ensino das modalidades era em função de serem individuais ou coletivos. Com o sistema de classificação CAI, as modalidades são organizadas pelo tipo de interação e pelo meio em que a prática ocorre que, no caso das atividades realizadas num ambiente educacional, já se pressupõe um ambiente estável (Ribas, 2002).

Quadro 4 – Sistema de Classificação (CAI)

PSICOMOTRIZES	SOCIOMOTRIZES
¢: Psicomotrizes em meio estável: natação, ginástica e atletismo.	A: Sociomotriz de oposição em meio estável: judô, tênis individual, esgrima.
I: Psicomotrizes em meio instável: esqui, canoagem e voo livre.	AI: Sociomotriz de oposição em meio instável: *windsurfing*, regatas.
	C: Sociomotriz de cooperação em meio estável: remo, patinação em duplas
	CI: Sociomotriz de cooperação em meio instável: alpinismo
	CA: Sociomotriz de cooperação e oposição simultâneas em meio estável: esportes coletivos.
	CAI: Sociomotriz de cooperação e oposição simultâneas em meio instável: corrida de orientação, regatas em equipe.

Fonte: Ribas (2002)

[305] Estamos nos referindo aos artigos "A Educação Física em Migalhas" (1967) e "A Educação Física Estrutural" (1968) (Saraví, 2007).

Os Universais[306] dos jogos se referem à gramática (função/sentido práxico) presente no interior das situações motrizes. Trata-se de modelos operativos que representam as estruturas básicas do funcionamento de uma situação motriz e contém sua lógica interna (Parlebas, 1999). Os sistemas de ação e de interação se apoiam em aspectos verificáveis tais como as regras dos jogos e as condutas motrizes. Para o autor, por trás de uma aparente desordem há uma ordem subjacente. A partir da semiótica ou semiologia motriz busca identificar a linguagem, os signos e os códigos de comunicação práxica em permanente interação numa situação motriz específica (Ramos, 2000). As formas de comunicação, essenciais para a tomadas de decisão, elaboração de estratégias e leitura de jogo se dão de forma direta (rede de comunicação e rede de interação) e indiretas, por praxemas, comportamentos observáveis, mais enfáticos, tais como os deslocamentos e os gestemas, formas de comunicação gestual, mímica e postural (Parlebas, 1999).

Quanto à lógica interna[307], estas se referem aos conhecimentos intrínsecos nas situações sociomotrizes que podem ser observados, analisados, organizados e ensinados como conteúdos dentro de uma unidade didática (Taborda, 2015). São os mecanismos que desencadeiam e determinam sistemicamente diversas condutas motrizes. Cada situação motriz ou sistema práxiológico possui uma estrutura que se origina de uma coerência interna onde todas as ações do jogo adquirem sentido. A lógica interna é uma pré-condição onde sem ela a situação motriz não ocorre (Lagardera Otero e Lavega Burgués, 2003). É o ponto de partida que norteia as ações motrizes em uma determinada situação motriz. É o documento de identidade de cada jogo ou esporte e escreve os sistemas de ação e interação, onde a partir dos universais, é possível desvelar a gramática do jogo (Parlebas, 1999). Para o esporte, a interpretação da lógica interna

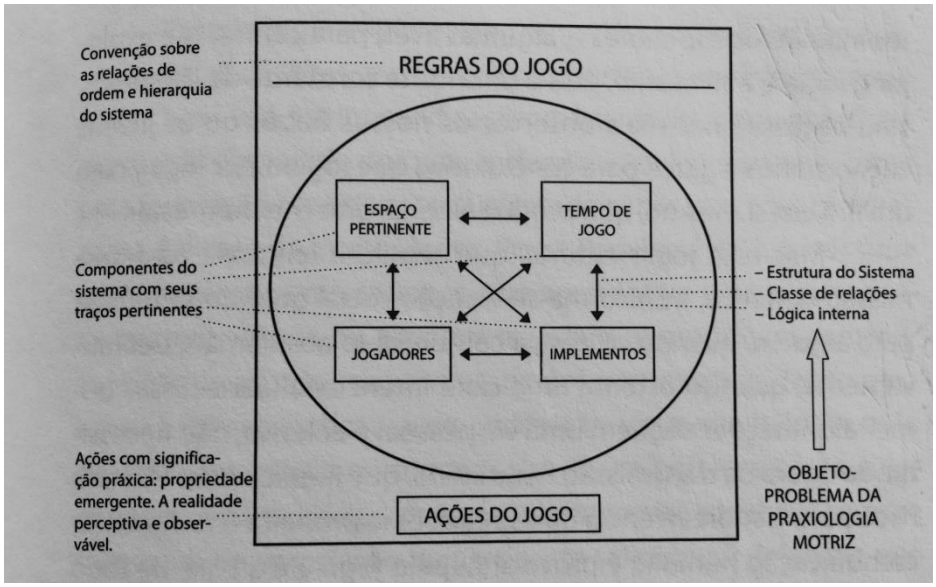
---

[306] Segundo Taborda (2014), Parlebas extraiu da linguística a compreensão de universais como as características e funções que são compreendidas por todas as linguagens. Já da antropologia, os universais se referem aos comportamentos exercitados e percebidos de forma idêntica por todos os indivíduos, independentemente da cultura. Desse modo, os universais dos jogos são "modelos operatórios que apresentam as estruturas de base do funcionamento de todo jogo esportivo, e possuidor da lógica interna do mesmo*"* (Parlebas, 1996, p. 16). São constituídos dos seguintes elementos de análise: a comunicação práxica; os gestemas; os praxemas; papéis; sub-papéis; o sistema de pontuação e a rede de interação de marca (Parlebas, 1999).

[307] Parlebas criou modelos para auxiliar numa visão mais ampliada dessa lógica interna. Segundo Lavega Burgués (s/d) a atenção está centrada nos seguintes aspectos: nas relações dos jogadores (comunicação práxica), no sistema de pontuação e nos papéis ou funções dos personagens dos jogos. Parlebas (2024) reforça que a incerteza se tornou o elemento pedagógico e critério chave na classificação das atividades a partir da relação entre o sujeito e o ambiente, na qual a lógica interna desempenha um papel crucial na sua adaptação. Outro elemento importante e complementar à lógica interna é a observação da lógica externa (condicionantes, relações socioculturais, características dos jogadores, espaços de prática, entre outros (Taborda, 2014).

engloba quatro relações: entre os jogadores; com os materiais/implementos; com o tempo e; com o espaço de jogo. Complementando a lógica interna, a lógica externa se refere às relações socioculturais dos jogadores (idade, gênero, condição social) e os espaços onde a prática se realiza (instalações públicas ou privadas).

Figura 16 – Relações e Características do Sistema Praxiológico



Fonte: Lagardera e Lavega Burgués (2008, p. 73)

Segundo Parlebas (2024), a grande revolução trazida pela praxiologia motriz é a organização da educação física em "domínios de ação motriz" como polos de intervenção e de escolhas pedagógicas. São diretamente ligados às características das decisões motrizes de cada situação motriz. A partir do sistema CAI, é simultaneamente um instrumento de análise e de programação das aulas. As atividades se dividem em áreas transversais pautadas na lógica interna, podendo ainda serem organizadas em subdomínios, de acordo com outros critérios como o dispêndio de energia, os riscos envolvidos, a dimensão artística, entre outros. De acordo com o autor, as atividades são igualmente agrupadas conforme as influências das condutas humanas: comunicação com os outros, leitura semiotriz do entorno físico e humano, antecipação e adaptabilidade, a obtenção de informações em geral, relações de cooperação e de participação. Essa classificação é uma conquista fundamental na medida em que faz parte de um estudo científico e oferece coerência operacional para a intervenção pedagógica, garantindo a transferência de estruturas e lógicas internas das atividades.

Outro ponto importante da Praxiologia Motriz é a classificação das situações motrizes em quatro categorias: esporte – atividades com regras institucionalizadas por um órgão oficial regulamentador; quase esporte – jogo semi-institucionalizado, muito semelhante ao esporte,

não regulamentado por um órgão institucional; jogo tradicional – atividade não regulamentada cujas regras podem ser alteradas conforme a localidade e a cultura de onde é praticado. Tem como objetivo o prazer de jogar e; quase jogo esportivo – atividades realizadas de forma livre e voltadas para a autossuperação dos sujeitos, pelo divertimento e relaxamento (Parlebas, 1999). Podemos inserir nessa última categoria as práticas corporais de aventura.

Embora tenha originado como uma teoria pedagógica da educação física francesa, foi na Espanha que a Praxiologia Motriz se desenvolveu e se constituiu como o maior centro de pesquisa nessa área, em especial nas cidades de Lleida, La Coruña, Vitória, Las Palmas e Cáceres, seja pela tradução para o espanhol de todas as obras de Parlebas ou pela produção interna de autores como José Hernandez Moreno, Pere Lavega Burgués e Francisco Lagardera Otero. Em Las Palmas há o maior centro de estudos da Praxiologia. Outro importante grupo de estudo é o GEP – Grupo de Estudos Praxiológicos, de Lleida, na Catalunha. Em território espanhol, a teoria da ação motriz esteve presente nos cursos de Licenciatura em Ciências da Atividade Física e Esporte e se configurou como um conhecimento comum de formação em Educação Física (Ribas, 2002; Taborda, 2014).

Segundo Bortoleto, Ribas e Saraví (2020), a teoria praxiológica ganhou espaço no final dos anos 1999 no contexto latino-americano. No Brasil, a principal referência é João Magno Francisco Ribas, que realizou o intercâmbio durante seus estudos de doutorado e pós-doutorado com o Grupo de Estudos Praxiológicos do Instituto Nacional de Educação Física da Catalunha, Centro de Lleida. Em seus trabalhos (Ribas, 2002; 2005; 2010), o autor busca na praxiologia motriz elementos para instrumentalizar o ensino da educação física a partir de novos olhares para os jogos e os esportes, a partir da lógica interna e dos universais dos jogos. Entre outros autores, destacam-se Ricardo da Silva Ramos, orientado pelo próprio Parlebas em estágio realizado na Universidade René Descartes e Marco Bortoleto, da Unicamp. Para Taborda (2014), apesar da Praxiologia Motriz não ser compreendida como um método de ensino ou uma proposta didática, ela contribui para o alicerce teórico do professor na definição e classificação do esporte em grupos de modalidades a partir da lógica interna e formas de organização das práticas sociomotrizes. Recentemente, houve a aproximação da praxiologia motriz com educação física escolar (Ramos, 2017), a publicação de orientações didáticas para a Educação Física (Ribas, 2017) e a proposição de modelos de sequências didáticas orientadas pela lógica interna de práticas sociomotrizes de cooperação e oposição (Zagui, 2022).

Outro avanço da Praxiologia Motriz se refere ao TGfU. Para Fotia (2013), a teoria da ação motriz supera a estruturação aleatória presente na proposta de Bunker e Thorpe, restrita às caraterísticas aparentes das modalidades. O autor exemplifica a comparação das lógicas internas entre o Vôlei e o Tenis, esportes de rede/parede, para demonstrar a fragilidade dessa categorização que desconsidera as interações realizadas dentro das modalidades, evidentemente distintas, sendo o vôlei de cooperação/oposição e o tênis de oposição. Fagundes e Ribas (2020) propõem a complementação dos princípios do TGfU com a praxiologia motriz. Há, conforme já salientado por Ribas (2005), também a complementação de abordagens da Educação Física com a Praxiologia Motriz, tal como a realizada por Taborda (2014) e Oliveira e Ribas (2010), com a Concepção Crítico Emancipatória e por Franchi (2017) com a Concepção Crítico Superadora.

Na segunda década do séc. XXI, presenciou-se o crescimento das produções referentes à Praxiologia Motriz no Brasil. De acordo com Menezes-Fagundes, Menegaldo e Bortoleto (2024), o crescimento se acentuou a partir de 2015, concentrando 80% dos artigos sobre a temática. Destes, 65% foram publicados na revista *Kinesis*, da UFSM[308], em especial por pesquisadores ligados ao Grupo de Estudos Praxiológicos do Brasil, coordenado por Ribas. Predominaram textos teóricos onde o conceito mais recorrente foi o de lógica interna em práticas sociomotrizes como vôlei, handebol e futebol. Destaca-se ainda o direcionamento dos estudos voltados à educação física escolar. Em 2020, houve o lançamento pela Revista Conexões da UNICAMP, do dossiê[309] temático sobre a Praxiologia Motriz. Esse crescimento produtivo se deu em função do intercâmbio de pesquisadores brasileiros e espanhóis, além da própria participação de Parlebas nas produções nacionais.

A apropriação mais significativa da praxiologia motriz para a Educação Física brasileira foi a presença do conceito de lógica interna na estruturação do conteúdo esporte na BNCC, mas como "organização interna" (González, 2017; Ribas *et al.,* 2019). Segundo Ramos e Ferreira (2020), as demais práticas corporais presentes no documento receberam formas distintas de classificação, já que o conceito de lógica interna também poderia ser aplicado a elas. No entanto, o conceito presente na BNCC tem como base a ampliação realizada por González

---

[308] A UFSM assumiu o protagonismo na formação e produção acadêmica sobre o tema (Fagundes, *et. al.*, 2020).

[309] A *"live"* de lançamento do dossiê contou com a presença de Parlebas. Ver em https://www.youtube.com/watch?v=k9nEYi5xNa4

(2004; 2006) sobre sistema de classificação[310] dos esportes ou "mapa dos esportes", ao incorporar elementos da Praxiologia Motriz com os do TGfU (González, 2006). Parlebas, em entrevista a Ribas e Franco (2020), defende que os conhecimentos praxiológicos devem ser colocados a serviço das finalidades educativas, da lógica interna e da personalidade do sujeito.

5.4 A PEDAGOGIA DAS INTENÇÕES DE CLAUDE BAYER

Outra sistematização pautada nas semelhanças estruturais entre as modalidades esportivas coletivas, também de origem francesa, foi a elaborada por Claude Bayer, a partir da obra *L´Énseigemente eds Jeux Sportfs Collectifs*, publicada inicialmente na França em 1979 e posteriormente editada em português como *O Ensino dos Desportos Colectivos* (Bayer, 1994). O principal conceito tratado pelo autor é o de princípios operacionais, onde é possível identificar princípios de organizações transferíveis e comuns a todos os esportes coletivos que regulam os comportamentos e atitudes dos jogadores. O autor argumenta que, independentemente do nível do jogador, esses princípios continuam válidos e a sua assimilação orienta de forma eficaz as atividades dos jogadores.

O primeiro conceito operacional é o de *transfert*. Parlebas (1968), em *Por uma educação física estrutural,* já defendia esse conceito como palavra-chave da Educação Física. Baseando-se na psicologia, Bayer (1994) defende a transferência de aprendizagem sempre que ela modifica, facilita e interfere numa outra aprendizagem anterior (retroativo) ou precedente (proativa). O autor identifica três teorias sobre o *transfert* na aprendizagem; a associacionista; a globalista e; a fenômeno-estrutural. A associacionista se apoia em análises biomecânicas abstratas e behavioristas. A transferência se dá pela presença, em situações diferentes, de fatores similares, em que os padrões de estímulo-resposta geram adaptação em situações novas. Já a teoria globalista defende a existência de princípios gerais comuns e o seu reconhecimento em tarefas diferentes facilita a escolha dos meios adequados, pressupondo ao indivíduo, a vivência de situações-problemas variadas; para o professor a proposição de tarefas onde o aluno é

---

[310] O conceito de lógica interna trabalhado por González (2006) em seu sistema de classificação do esporte são "as características de desempenho exigidas pelas situações motoras criadas pelos diferentes tipos de esportes" (p. 90). O autor se referencia a partir de critérios de cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho motor e objetivos táticos da ação. Coerentemente com a Praxiologia Motriz de Parlebas, a estruturação dos esportes se divide em dois grupos: os que não há interação entre adversários e aqueles em que há interação entre adversários. No primeiro grupo, há três categorias que expressam as formas de indicadores de desempenho dos jogadores: precisão, marca, técnico combinatório; já no segundo grupo, as categorias expressam os objetivos ou as exigências táticas das ações: luta ou combate, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco, invasão ou territorial. (González, 2004; 2006).

ativamente estimulado a procurar soluções anteriormente usadas em situações similares. Para Bayer (1994), o limite dessa teoria é que as estruturas não evoluem, são estáticas e idênticas em todos o processo de desenvolvimento do sujeito, esvaziando as significações de cada uma das situações vividas.

No entanto, é na teoria fenômeno-estrutural que Bayer (1994) fundamenta a sua concepção de *transfert*. Para essa abordagem, as estruturas se transformam, se enriquecem e são dinâmicas. Outro avanço é a possibilidade de o sujeito dar sentido à estrutura e modificá-la. A transferência se traduz na capacidade de utilizar experiências estruturalmente análogas, descobrindo princípios e meios idênticos aplicados em situações distintas. Nessa abordagem o sujeito tem um papel central na sua aprendizagem ao explicar e conceitualizar os princípios e métodos que foram os mais eficazmente apropriados. Não é à toa que Bayer (1994) recorre ao que ele denomina de atitude de "aprender a aprender".

Como exemplo ilustrativo do *transfert* adotado em sua proposta, Bayer (1994) demonstra como corre a intenção tática individual de intercepção defensiva. Trata-se de uma decisão que antecipa intencionalmente a retomada da posse de bola, surpreendendo o adversário. As questões que orientam essa decisão se referem ao local e ao momento de realização da intercepção. Para o autor, deve se tentar a intercepção no espaço mais próximo possível do receptor, aumentando a duração da trajetória da bola, quando a bola sai da posse do portador, seja regulando a distância dessa trajetória e o momento da intervenção ou pela identificação ou leitura de momentos propícios gerados pela organização coletiva e individual que oportunizem os momentos adequados de intervenção. Para o autor, se essa resposta é uma exigência comum dos esportes coletivos, o seu desenvolvimento é semelhante estruturalmente na prática de qualquer um deles, ou seja, os mecanismos de intercepção no handebol, baseadas na atividade perceptiva e das escolhas do sujeito, podem ser transferidos, por exemplo, para o futebol. Aqui está o grande avanço, a transferência de ações operacionais realizadas pelo sujeito em situações estruturalmente semelhantes, restando ao professor, então, o papel de organizar e isolar os esportes por estruturas análogas que serão compreendidas e apropriadas pelos jogadores, reproduzindo e aperfeiçoando as ações exigidas.

Segundo Bayer (1994), a análise estrutural dos esportes coletivos pressupõe a identificação de elementos ou denominadores comuns: a bola, o espaço ou terreno de jogo, os alvos, os parceiros, os adversários e as regras. Essa análise deve ser enriquecida através da análise funcional dos esportes coletivos, ou seja, dos princípios operacionais e das regras de

ação. Os princípios operacionais são comuns, embora com variações específicas no voleibol. Constituem o ponto de partida que representa a origem da ação e definem as propriedades estruturalmente invariáveis dos acontecimentos. São leis que regulam as ações de ataque e defesa, dialeticamente determinadas pela posse ou não da bola, entre a própria equipe e entre as equipes.

Quadro 5 – Princípios Operacionais de Ataque e de Defesa

ATAQUE	DEFESA
Conservação da bola	Recuperação da bola
Progressão dos jogadores e da bola para a baliza (alvo) adversária	Impedir a progressão dos jogadores adversários e da bola em direção ao próprio alvo.
Atacar a baliza, fazer o ponto	Proteção da baliza e do campo

Fonte: Bayer (1994)

Esses princípios não são aplicados integralmente ao vôlei por possuir a particularidade da presença da rede. É o único esporte coletivo onde a equipe pontuadora mantém a sua posse e o número limitado de passes condiciona o ataque e o princípio de preservação da posse de bola. Já as regras de ação se referem às ações individuais e coletivas, de análise, seleção e combinação de técnicas específicas do jogo. Por exemplo, para assegurar a progressão da bola no ataque, o jogador deve identificar os espaços livres e desmarcar-se, se situando em condição de receber, progredir ou distribuir a posse da bola. A gestão dos princípios operacionais guia as diferentes ações e asseguram toda a lógica do jogo, facilitam a comunicação e a cooperação entre as ações, individuais e coletivas, ofensivas e defensivas, permitindo aos jogadores a perceberem, compreenderem e anteciparem as situações desenvolvidas.

> [...] o jogador, em ação, aplicando os princípios operacionais comuns aos esportes coletivos, adaptando-os continuamente à realidade das situações do terreno, vai apelar a fatores de execução, quer dizer, meios de sistemática de base, para poder intervir de maneira eficaz e resolver os problemas postos. (p. 48)

Diante desses princípios, Bayer (1994) estruturou a sua proposta pedagógica reconhecendo inicialmente o seu objeto de ensino, o esporte, como uma atividade social e cultural, praticado dentro de regulamentação oficial, mas também como um meio de educação e uma disciplina de ensino. O papel da didática é transformar esse objeto em conteúdos de ensino (exercícios, processos e progressões), não abdicando do aspecto lúdico dos jogos tradicionais não institucionalizados para crianças. Outro ponto levantado pelo autor é que a lógica interna do jogo se situa na dialética entre ataque e defesa e pode ser alterada conforme se modifica as estruturas dos jogos, como o número de jogadores e as pontuações, por exemplo.

Segundo o autor, há duas correntes pedagógicas opostas. Os métodos tradicionais e didáticos centrados na memorização e na repetição e os métodos ativos centrados nos interesses das crianças, na iniciativa e na imaginação. Para o autor, as duas concepções possuem um problema metodológico fundamental: cada teoria propõe uma forma particular de ensino da motricidade, dificultando as decisões do educador. A partir de uma experiência educativa que privilegiou a disponibilidade do jogador e a sua reflexão tática, Bayer (1994) formulou a sua "pedagogia das intenções" como "uma concepção fenômeno-estrutural de ensino dos esportes coletivos, apoiada em estratégias valorizadas nas condições reais da prática pedagógica" (p. 64).

Para o autor o conceito de intencionalidade tem inspiração fenomenológica onde o jogador reage intencionalmente, por comportamentos e condutas, à situação de jogo. Esse tipo de pedagogia demanda ao máximo as decisões ou reflexões táticas dos jogadores. Trata-se, para o autor, de valorizar o jogador como um ser que age, produz o seu jogo e constrói o seu futuro. As intenções táticas devem ser atualizadas em função das qualidades morfológicas, atléticas, psicológicas, fisiológicas e motoras dos jogadores, numa motricidade mais rica, diversificada e generalizada. É desejável assegurar essa motricidade a partir de uma prática multiforme, agrupando, harmoniosamente, os esportes coletivos tradicionais, as atividades lúdicas espontâneas e os esportes coletivos institucionalizados, encarados sob formas modificadas. Bayer (1994) sustenta que essas opções visam melhorar a inteligência tática (conhecimento e reconhecimento das situações de jogo) e a disponibilidade perceptivo-motora das crianças. A diversidade de práticas evita a especialização precoce e a repetição de gestos idênticos, mecanicistas e deve ser o eixo ao qual o professor deve articular suas intervenções pedagógicas.

As intenções táticas individuais complementam-se coletivamente, articulando-se ao funcionamento da estrutura coletiva ou sistema de jogo. Trata-se, para o autor, de uma abordagem interacionista onde a intenção tática individual deve se adaptar às diferentes intenções táticas de seus companheiros, numa perspectiva estruturalista, compreendendo e analisando como essa estrutura ou sistema funciona. Dentro da sua pedagogia das intenções, Bayer (1994) propõe, para a formação do jogador, privilegiar diferentes intenções táticas individuais de ataque e defesa até os 15 anos de idade. A partir da percepção das diferentes situações de jogo, na apreensão em como seus companheiros se comportam, o jovem participa da construção dos sistemas de jogo sem que estes sejam impostos pelo professor, respeitando e

incentivando as suas decisões e a sua inteligência tática. A progressão do sistema de jogo se baseia na vivência dos jogadores e não apenas da vontade do docente.

A partir dos 15 anos, o jovem deve-se apropriar dos diversos sistemas de jogo, ou seja, da maneira como os jogadores são dispostos em relação aos outros, sendo este o referencial comum às diferentes intenções táticas. Há dois períodos distintos dessa formação: o desenvolvimento das intenções táticas individuais e a compreensão dos sistemas de jogo. Segundo Bayer (1994), essa compreensão dos períodos está baseada na psicologia genética de Piaget, onde primeiramente os jogadores devem se libertar do egocentrismo das intenções táticas individuais para adequá-las às intenções táticas coletivas, nas quais o jovem começa a compreender os diferentes elementos de um conjunto articulado.

Em suma, nesse modelo fenômeno-estrutural, a pedagogia das intenções, fenomenologicamente, valoriza o aluno, centralizado nas preocupações pedagógicas, permitindo-lhe o protagonismo pelo seu futuro e progresso como jogador e estruturalmente facilita a compreensão da lógica interna dos esportes coletivos. Para Bayer (1994), essa dupla abordagem facilita a transposição de estruturas análogas desde o momento em que o jogador compreende essa analogia ou os princípios comuns, ou seja, os meios semelhantes de resolução de situações-problemas comuns aos dos esportes coletivos. É o próprio jogador que opera o *transfert* e não o educador. O docente deve seguir as progressões a partir das experiências e motivações dos jogadores, privilegiando os elementos perceptivos do jogo, no qual aprender não é a capacidade em reproduzir gestos técnicos, mas fornecer à uma determinada situação uma resposta adequada, ou seja, que estimulem as decisões e as iniciativas dos alunos.

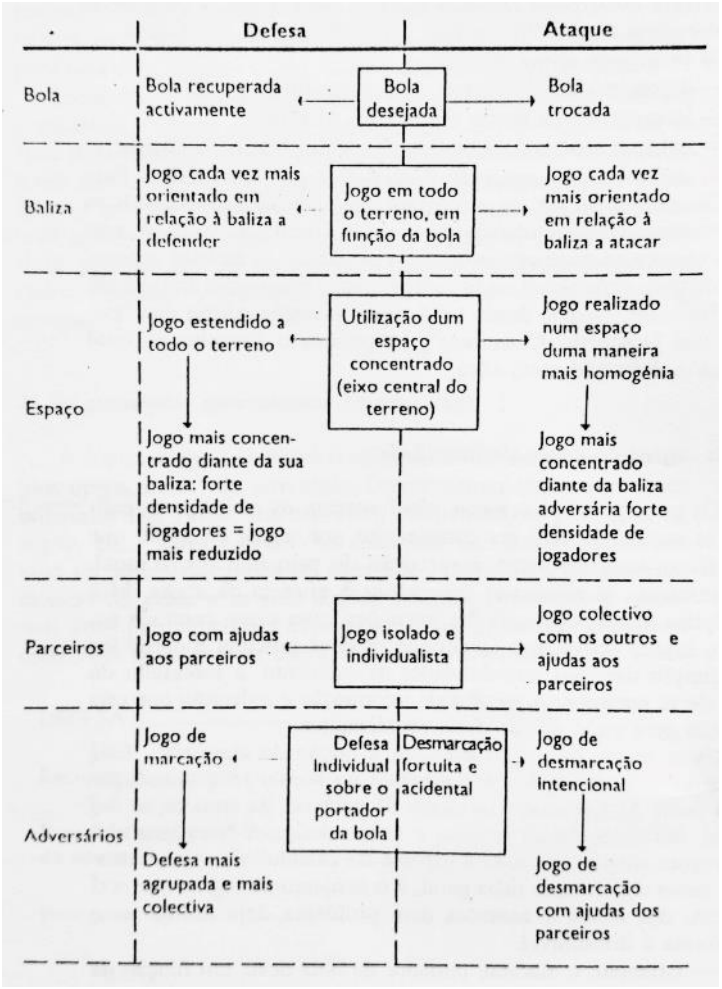
Para Bayer (1994), o meio mais adequado para este fim é o jogo livre ou dirigido, porém insuficiente, exigindo a introdução de exercícios direcionados para pontos essenciais da aprendizagem, variando as condições de execução dos gestos técnicos e das escolhas táticas. No plano técnico, deve-se variar as exigências de execução de determinada técnica, solicitando do jogador todas as suas capacidades perceptivas. No plano tático, a realização de jogos reduzidos que conservam os elementos indispensáveis à compreensão dos problemas do jogo é um recurso pedagógico que permite a descoberta de soluções e de comportamentos adequados às necessidades do jogo. Para o autor, a intervenção docente é fundamental para o oferecimento de uma situação de jogo apropriada, na escolha adequada de situações-problemas que conduzem a aprendizagem das soluções ou intenções táticas necessárias. Para facilitar o

transfert, os exercícios devem ser simplificados, não empobrecidos, que possuem estruturas comuns e elementos característicos dos esportes coletivos.

De acordo com Bayer (1994), a edificação sistemática dos conteúdos do ensino deve ser orientada por uma didática que não se deve opor à uma educação ou pedagogia, organizando os meios para alcançar os objetivos determinados. Essa organização tem dois eixos diretivos: a natureza da atividade, ou seja, sua lógica interna e os princípios operacionais e; as condições e os níveis de aprendizagem aos quais os alunos vivenciam essas atividades. No primeiro momento, a lógica interna, como já mencionada, possui cinco parâmetros: o objeto ou a bola; o espaço ou terreno de jogo; o alvo, os parceiros e os adversários, orientados por duas fases: o ataque e a defesa. Essa lógica interna gera os princípios operacionais que devem ser apropriados pelos jogadores a fim de orientar as suas regras de ação ou saberes práticos.

Para o autor, a observação das atividades pelo professor permite a extração de dados que definem os objetivos do ensino que articulam os cinco parâmetros da lógica interna com as intenções táticas individuais de ataque e defesa. Essas ações possibilitam ao jogador; o reconhecimento em relação à posse da bola; situar-se no espaço ou terreno de jogo; situar-se em relação à trajetória da bola, antecipando e analisando regras de ação ofensivas e defensivas. Desse modo, os conteúdos de ensino ou exercícios práticos voltados a determinados objetivos, servem como referências para orientar a experiência pedagógica, conforme Figura 17, abaixo.

Figura 17 – Objetivos de Ensino da Pedagogia da Intenções de Bayer



Fonte: Bayer (1994, p. 149)

Para Bayer (1994), a elaboração da didática, referenciada nos princípios operacionais, estabelece as bases de uma prática transferível por privilegiar as atividades físicas e esportivas como práticas culturais, supera as abordagens mecanicistas e tecnicistas ao centralizar o jogador como sujeito de sua aprendizagem. Essa didática deve ser pautada numa pedagogia que define os objetivos a serem alcançados. Desse modo, podemos nomear a pedagogia das intenções não como uma abordagem pedagógica, mas como um método e uma didática para os esportes coletivos que garante a transferência da aprendizagem dos princípios operacionais comuns, realizadas pelo próprio aprendiz.

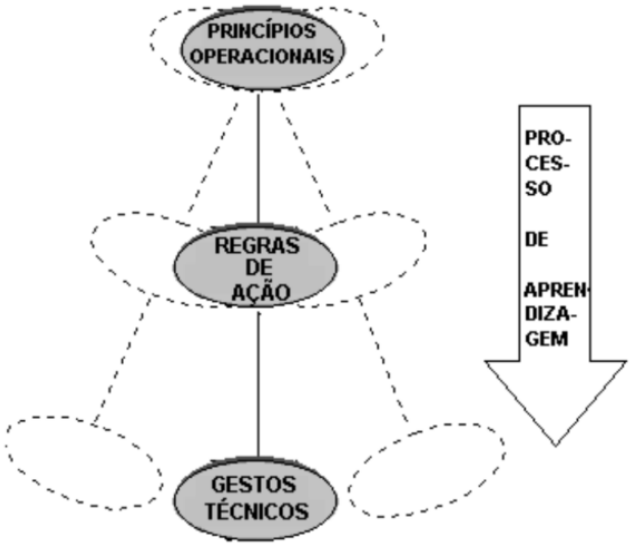
Bayer (1994) conclui a sua obra evidenciando a riqueza educacional dos esportes coletivos por: aperfeiçoar as qualidades físicas e atléticas; aperfeiçoar o complexo perceptivo-motor; melhorar o sentido tático ou a descoberta de soluções para os problemas postos pelo jogo; possibilitar a conscientização das relações funcionais, institucionais e informais a respeito de toda atividade coletiva. Os esportes coletivos suscitam adaptações necessárias mediante

recursos de inteligência tática, respeitando e possibilitando a expressão, o desenvolvimento e a motivação dos jogadores.

No Brasil, a apropriação mais pontual da obra de Bayer foi realizada por Jocimar Daólio, no artigo *Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer*, onde ele propõe um "modelo pendular" para o ensino de gestos técnicos em contextos culturais específicos que tem por base os princípios operacionais de Bayer. Para Daólio (2002), a intenção do modelo é demonstrar, como um pêndulo em balanço, que os princípios operacionais presentes na base realizam movimento menor que sua extremidade, os gestos técnicos.

Para o autor, os mesmos princípios operacionais serão necessários para a compreensão e prática das várias modalidades, sendo enfatizados nos primeiros momentos da aprendizagem. Na região intermediária do pêndulo situam-se as regras de ação, onde há a "tipificação" dos esportes coletivos, cuja ênfase está nas formas de resolução dos problemas. Na ponta encontram-se os gestos técnicos que, em função das suas especificidades técnicas e culturais, são mais variáveis e devem ser enfatizados por último. Em suma, o modelo pendular acaba evidenciando a variação entre os três níveis, indicando que o ensino deve começar pela base, ou seja, pelos princípios operacionais, passando pelas regras de ação e terminando com os mais variáveis, os gestos técnicos.

Figura 18 – Modelo Pendular de Daólio



Fonte: Daólio (2002)

Como pode se verificar na Figura 18, a distância do eixo de movimento e a amplitude/ângulo do movimento no pêndulo determina o grau de variabilidade de cada um dos princípios operacionais.

5.5 TEORIA DOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS

Em Portugal, autores[311] da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto desenvolveram propostas metodológicas para o ensino do esporte. O primeiro deles foi Júlio Garganta, ampliando a proposta de Claude Bayer e influenciado por Leon Teodorescu (1984) e Gréhaigne *et al.* (2001) com o texto *Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos*. Garganta (1995) mantém a compreensão dos jogos desportivos coletivos[312] a partir das referências estruturais: espaço de jogo, alvos, bola-objeto, companheiros, adversários e regras e das suas características e princípios comuns cujas habilidades possuem alta transferibilidade. No entanto, o autor traz uma abordagem sistêmica[313] ao JDC´s, compreendidos como um microssistema social complexo e dinâmico no qual os seus elementos estão em constante interação.

Para o autor, metodologicamente, o ensino do esporte deve acontecer por meio de jogos condicionados, em unidades funcionais voltadas para a compreensão do jogo (porque fazer) integrado às técnicas (como fazer) transferíveis entre os JDC´s, a partir de princípios

---

[311] Embora não seja especificamente voltada para jogos desportivos coletivos, Isabel Mesquita (1995) propôs um método de ensino para o voleibol, denominada por *Modelo de abordagem progressiva do jogo*, ao qual "[...] acentua a necessidade do praticante compreender o jogo e fazer da aprendizagem um processo de procura de soluções (dimensão cognitiva), oferece a todos oportunidade de prática e de participação equitativa (dimensão social) e legitima a aquisição de competências táticas**,** técnicas e físicas na prática do jogo (dimensão motora). Adequa-se a praticantes principiantes na modalidade, podendo ser aplicado em diferentes contextos de prática (escola, clube, autarquias etc.) e visa o desenvolvimento das competências tático-técnicas propedêuticas do jogo 6x6." (Mesquita, 2006, p. 328).

[312] Conjunto de práticas esportivas realizadas num espaço determinado, por duas equipes que, em posse da bola, busca defender o seu alvo e atacar o adversário, dentro de regras específicas, numa situação de cooperação/oposição (Bayer, 1994; Teodorescu, 2003)

[313] Para Gréhaigne *et al.* (2001) os Jogos Esportivos Coletivos são considerados como sistemas dinâmicos, com os seguintes aspectos: se estruturam por um elemento de interação; possibilitam variações ao longo do tempo; possuem uma finalidade com medida de avaliação do resultado; demanda sujeitos que decidem e processos decisórios; e possuem sequências e resistem às perturbações. Para Teodorescu (1994, p. 23), "[...] representa uma forma de atividade social organizada, uma forma específica de manifestação e de prática, com caráter lúdico e processual, do exercício físico, na qual os participantes (jogadores) estão agrupados em duas equipes numa relação de adversidade típica não hostil (rivalidade desportiva) – relação determinada pela disputa através de luta com vista à obtenção da vitória desportiva, com a ajuda da bola (ou de outro objeto de jogo) manobrada de acordo com regras pré-estabelecidas".

comuns. Garganta (1995) compartilha da crítica realizada pelos formuladores do TGfU ao ensino da técnica, por formar jogadores pouco criativos, embora muito técnicos em habilidades fechadas. Neste sentido, não é adequada o ensino de uma prática descontextualizada do jogo, das razões de fazer. Dentro do contexto de jogo, os jogadores devem desenvolver a capacidade de cooperação e inteligência para o jogo, lidando com a imprevisibilidade gerada nas ações de oposição, criando estratégias comuns com ações técnicas adequada às resoluções dos problemas do jogo. Para o autor, a condição técnico-tática é essencial para a existência dos jogos esportivos coletivos e a intencionalidade pedagógica deve ser estruturada em função desses aspectos.

Para Garganta (1995), cooperação é a capacidade de comunicação (entre a equipe) e contra-comunicação (entre os adversários) possibilitada pelo ambiente de jogo, nas relações de cooperação e oposição. Nesse sentido, o jogo é um "campo privilegiado para que os praticantes exprimam a sua individualidade, manifestem as suas capacidades e simultaneamente aprendam a subordinar os interesses pessoais aos interesses da equipe" (p. 12). Já a inteligência é a capacidade do jogador se adaptar às situações aleatórias e imprevisíveis elaborando e organizando respostas adequadas a essas situações. A inteligência depende do conhecimento ou da experiência que os jogadores têm do jogo, adquiridos a partir das respostas elaboradas em situações de jogo semelhantes. "Quer isso dizer que a forma de actuação de um jogador está fortemente condicionada pelos seus modelos de explicação, ou seja, pelo modo como ele concebe e percebe o jogo" (p. 13).

A abordagem sistêmica colabora para a compreensão do jogo como uma unidade complexa, um ambiente imprevisível, aleatório e aberto, sendo impossível antecipar as ações de jogo. Por essa razão, Garganta (1995) compreende os JDC´s como ambientes ricos de aprendizagem, justamente por provocar a elaboração dos conhecimentos do jogo, ou melhor, do conjunto de respostas às diversas situações-problemas defrontadas pelo jogador. Quanto mais se joga nessa perspectiva, maior será a capacidade de resolução de problemas técnico-táticos. A equipe é a unidade complexa central do processo de ensino-aprendizagem-treinamento. Por outro lado, não se deve pautar o ensino a partir do jogo formal, decompondo as suas partes, num paradigma cartesiano/mecanicista, previsíveis e controladas, para o ensino e automatização das habilidades fechadas.

Os JDC´s devem ser ensinados como forma de jogos condicionais, decompostos em unidades funcionais, cuja complexidade é progressivamente sistematizada. A própria complexidade do jogo é o princípio regulador dos jogos condicionados que devem manter as

suas características essenciais. A execução técnica surge a partir dos problemas táticos surgidos no ambiente de jogo, provocando, como consequência, a elaboração da inteligência tática que, em outras palavras, significa a interpretação e execução dos princípios do jogo de forma criativa.

> As estratégicas mais adequadas para o ensinar os JDC passam por interessar o praticante, recorrendo a formas jogadas motivantes, implicando-o em situações problema que contenham as características fundamentais do jogo [...] Deve, por isso, propor-se um jogo ou formas jogadas acessíveis, isto é, com regras pouco complexas, como menos jogadores e num espaço mais pequeno, de modo a permitir a continuidade das acções e elevadas possibilidades de concretização (Garganta, 1995, p. 18).

Assim, didaticamente, o conteúdo é sistematizado a partir do conhecido para o desconhecido, do fácil para o difícil, do menos complexo ao mais complexo. A organização estruturada[314] está na seguinte forma: 1) jogador-objeto (eu-bola) e jogador-objeto-alvo (eu-bola-alvo): estabelecem as relações entre o jogador e os elementos do jogo, permitindo atingir o objetivo; 2) jogador-objeto-adversário (eu-bola-adversário) e jogador-objeto-colega-adversário(eu-bola-colega-adversário): desenvolver a capacidade de combinar o aprendido em resposta às situações aleatórias e imprevisíveis das ações, comunicações e contra-comunicações, com colegas e adversários, combinando estratégias e táticas, mantendo a posse da bola e marcando pontos; 3) jogador-objeto-colegas-adversário (eu-bola-colegas-adversário); jogador-objeto-equipe-adversário (eu-bola-equipe-adversário): é o ambiente formal de jogo no qual se aplicam os princípios de comunicação e contra-comunicação num único ambiente, onde o resultado final é indeterminado.

A sequência do processo de ensino-aprendizagem a partir de unidades funcionais com princípios e regras de jogo tem como fases: o jogo anárquico: os alunos concentram-se apenas na bola e há muita comunicação verbal; descentralização: pouca compreensão do jogo determinada pelos seus elementos; estruturação: conscientização das funções no jogo, melhor distribuição nos espaços de jogo e comunicação gestual; elaborada: ações estratégicas e

---

[314] "**Eu-bola**: atenção sobre a familiarização com a bola e seu controlo; **Eu-bola-alvo**: atenção sobre o objectivo do jogo; finalização; **Eu-bola-adversário**: combinação de habilidades; conquista e a conservação da posse da bola (1x1); procura da finalização; **Eu-bola-colega-adversário**: jogo a 2; passa e vai (desmarcacão de ruptura); passa e segue (desmarcação de apoio); contenção e cobertura defensiva; **Eu-bola-colegas-adversáríos**: jogo a 3; criação e anulação de linhas de passe; penetração e cobertura ofensiva; **Eu-bola-equipa-adversários**: do 3x3... ao jogo formal; assimilação e aplicação dos princípios de jogo, ofensivos e defensivos" (Garganta, 1995, p-7-8).

distribuição nos espaços de jogo conforme a tática coletiva e otimização da comunicação motora. (Garganta, 1995).

O ensino do jogo não é organizado a partir dos fundamentos técnicos, mas das unidades funcionais que se referem à: estruturação do espaço (ofensivo e defensivo): ocupação e criação de espaços de forma equilibrada, respeitando a distância, largura e profundidade, conforme as ações de comunicação e contra-comunicação; comunicação e ação (ofensivo e defensivo): combinações de estratégias em resposta ás ações de jogo ofensivas e defensivas, marcando pontos ou impedindo um ataque adversário e; relação com a bola: combinando as capacidades coordenativas-técnicas (motoras) com as estratégias e táticas (cognitivas) de forma integrada.

> Nesta perspectiva, quem ao pretender ensinar os jogos desportivos colectivos nas suas diferentes modalidades, optar por uma via estritamente técnica e analítica, deve ter a consciência de que está a privar os praticantes dum conjunto de experiências lúdicas que só o jogo pode proporcionar.
> Assim na nossa perspectiva, o jogo deverá estar presente em todas as fases de ensino/aprendizagem, pelo facto de ser simultaneamente o maior factor de motivação e o melhor indicador da evolução e das limitações que os praticantes vão revelando. (Garganta, 1995, p. 9)

Desse modo, a proposta de Garganta (1995), em concordância com a Pedagogia das Intenções de Bayer (1994), parte da compreensão/leitura dos elementos estruturais e operacionais dos jogos para depois se dedicar às regras de ações e aos gestos técnicos, o que permite a aprendizagem de vários jogos desportivos coletivos, construindo um acervo de possibilidades de respostas a partir da adaptação do jogador às situações problemas e regras de ação semelhantes.

Na mesma direção, de maneira aproximada à proposta de Garganta (1995), Amândio Graça, no texto *Os como e os quandos no ensino dos jogos*, traz uma proposta metodológica que considera a bagagem de habilidades que o jogador possui como ponto de partida para o ensino dos jogos esportivos coletivos. Para o autor, como as habilidades dos JDC´s são de natureza aberta[315], imprevisíveis e reguladas pelas ações de cooperação e oposição, o aluno deve se adaptar e responder às situações de jogo a partir desse repertório já adquirido.

Segundo Graça (1995), duas ponderações devem ser consideradas: a primeira em relação à ordem dos problemas: 1) o quê, quando e por quê: referente ordem de informações e

---

[315] "...elas realizam-se sempre em situações de envolvimento imprevisível, a sua oportunidade e em parte a sua execução estão dependentes das configurações particulares de cada momento do jogo, que ditam o tempo e o espaço para a sua realização." (Graça, 1995, p. 28)

respostas das situações de jogo e; 2) Como: refere-se das respostas encontradas para resolução das situações-problemas de jogo. Essas são as duas ordens às quais o aluno deve se familiarizar durante a realização do jogo.

Para o autor, as habilidades de jogo são compreendidas num conceito de competência multidimensional (de eficiência: forma correta de execução; de eficácia: rendimento ou resultados esperados; e de adaptação: ajuste das resoluções aos contextos). Assim, o seu ensino deve estar voltado ao desenvolvimento da capacidade de jogo, relacionado os problemas motores com os cognitivos. Para tanto, o ambiente deve ser variável, permitindo e exigindo diferentes formas de execução dessas habilidades.

As formas modificadas de jogo devem manter as características estruturas e funcionais do jogo formal num ambiente imprevisível e aleatório. Para a forma organizada e sequencial do processo de ensino-aprendizagem, Graça (1995) apresenta três referenciais: progressão (estruturação sequencial do grau de complexidade); refinamento (qualificação das respostas e das execuções motoras estratégicas) e; aplicação (exposição direta e autoavaliação nas situações de jogo).

No entanto, deferente do que ocorre em outras abordagens de ensino dos Jogos Desportivos Coletivos, Graça (1995) não estabelece um sequenciamento crescente em forma de tipologia pois, para ele, qualquer situação é inesgotável. O sequenciamento leva em consideração a transferência das habilidades para o jogo formal. Nesse ponto, a responsabilidade do professor determinará o andamento do processo de ensino-aprendizagem

> O professor terá que tomar decisões sobre a profundidade, a extensão, a sequência e a ênfase com que irá abordar os diversos conteúdos, obviamente de acordo com a sua concepção do que é importante aprender, das expectativas para a aprendizagem dos alunos, do que conhecimento das suas dificuldades e possibilidades, do papel que lhe cabe desempenhar enquanto professor (p. 29)

Como o professor é o principal agente responsável por desenvolver a capacidade de jogo, primeiramente é necessário fazer com que o aluno consiga compreender/ler o jogo, tendo como referência o ambiente de jogo e suas interrelações, via questionamentos e demonstrações sobre as movimentações da bola e dos jogadores e das possíveis respostas adequadas ou inadequadas a uma situação de jogo. Dessa maneira, cabe ao professor "[...] a importância de realizar ensino explicito do jogo e delimitar objetivos claros para a aprendizagem dos alunos" (p. 33)

5.6 A ESCOLA DA BOLA E A INICIAÇÃO ESPORTIVA UNIVERSAL

5.6.1 A Escola da Bola Alemã

A Escola da Bola é uma proposta pedagógica alemã para o esporte formulada por Christian Kröger e Klaus Roth, especialmente pela publicação, em 1999, da obra *Ballschule - Ein ABC für Spielanfanger*, editada no Brasil em 2002 com o título *Escola da Bola Um ABC para iniciantes nos jogos esportivos*, sob a tradução e revisão científica de Pablo Juan Greco. Kröger e Roth (2002) iniciam a obra lamentando que a escola da bola natural, a cultura de jogar na rua, desapareceu do cotidiano das crianças e jovens. O que antes ocorria em praças, parques e praias passou a ser ofertado cada vez mais cedo no interior de clubes e escolas esportivas, dessa vez orientados para o alto rendimento e à especialização precoce em uma modalidade. Para eles, numa metodologia de ensino dos esportes, deve-se primeiro aprender o ABC, ou seja, as primeiras letras para depois compreender as palavras complexas (técnicas específicas) e as "regras gramaticais" (competência tática específica). Em resumo, as crianças e jovens devem aprender a ler o jogo e a escrevê-lo de forma sensório-motriz com as técnicas. Nesse sentido, a metodologia de ensino e treinamento deve estudar e organizar uma formação esportiva geral para os esportes com bola que retome a cultura do jogo como esporte de rua.

Assim, os autores apresentam a "Escola da Bola" como um ABC para iniciantes apoiado em três pilares: A) jogos orientados para a situação; B) orientação para as capacidades coordenativas e C) orientação para as habilidades. O jogar (A) deve permitir a experimentação de diferentes alternativas de movimento com liberdade, reconhecendo e percebendo situações e compreendê-las taticamente, incorporando, adicionalmente, a compreensão das regras de jogo. A técnica não possui centralidade, pois "jogar se aprende jogando" (Kroger e Roth, 2002, p. 11).

A exercitação das capacidades coordenativas com a bola (B) é orientada para o desenvolvimento da sensomotricidade e da motricidade geral que serve de base para o treinamento das habilidades esportivas (técnicas). Há a necessidade de trabalhar os fatores comuns e básicos das técnicas esportivas tendo como pré-requisitos: aprender rápido e certo; controlar o movimento de forma precisa e dirigida e; variar de forma múltipla e rica, se adequando à situação, caracterizados como capacidades coordenativas. Para os autores, ela é a base da "inteligência sensório-motriz" (p.12). Nesse ponto, a tarefa da Escola da Bola é melhorar os pré-requisitos e os condicionantes, tais como: a coordenação com a bola, a

habilidade com a bola, a sensibilidade com a bola, a variabilidade (mudança) coma bola e a exercitação das habilidades da bola. O desenvolvimento dessas capacidades pressupõe a somatória das habilidades simples com a bola, a variação e as condições de pressão.

Já a exercitação das habilidades (C) não objetiva a aprendizagem específica de técnicas esportivas, mas a formação e a apropriação de uma "caixa de habilidades" que servirão de base para a execução de diferentes movimentos. No lugar do desenvolvimento por modalidades, deve-se tratar das estruturas e dos elementos comuns a elas, apresentando alternativas de transferências, constituindo um contexto situacional para qualquer técnica. Sob esses pilares, as crianças devem aprender a jogar, desenvolvendo habilidades e capacidades gerais antes de aprender especificamente as modalidades esportivas.

Quadro 6 – Pilares da Escola da Bola

Forma de Aproximação	Objetivos	Conteúdos e Métodos
A: Orientado para a situação	Aprender a jogar	Somente jogos em forma de elementos táticos para construir o jogo
B: Orientado para as capacidades	Melhoria da coordenação com a bola	Melhoria da coordenação e dos jogos em elementos para construir a melhoria das informações motoras necessárias
C: Orientando para habilidades	Melhoria das atividades básicas de domínio da bola	Exercitar as técnicas básicas necessárias aos elementos que permitirão desenvolver-se com mais possibilidades técnicas.

Fonte: Kroger e Roth (2002, p. 13)

A escola da bola orientada para jogos situacionais (A) sistematizados visa desenvolver a capacidade de jogo. Para os autores, a aquisição da experiência de jogo ocorre por meio da combinação de duas formas de jogo próprias: a incidental, de forma livre como consequências das ações no ambiente de jogo e as situacionais, organizadas e sistematizadas pelo professor.

> Na Escola da Bola fundamentalmente se objetiva o desenvolvimento da capacidade de jogo geral, da competência tática básica (objetivo). Serão oferecidas formas de jogadas que são construídas tomando-se os elementos básicos para construir a ideia do jogo (conteúdo). Estes jogos devem ser apresentados às crianças e deixar que estas joguem (método). (Kröger e Roth, 2002, p. 15)

Para os autores, fundamentados em Hoffmann, o “deixar jogar”, como método de aprendizagem incidental, significa a construção de “[...] maneiras efetivas de antecipação da condução do comportamento” (p. 16), ou seja, ao jogar se aprende a antecipar, seguramente, as

consequências ou resultados do próprio comportamento. Como um modelo de regulação antecipativa, os autores argumentam que uma ação precedida pela antecipação dos seus resultados gera experiências bem-sucedidas que levam à aquisição de saberes mais complexos sobre que tipo de situação pertence uma classe de tarefas a serem resolvidas. Ou seja, as bem-sucedidas consequências das ações levam à melhoria da capacidade de antecipar os comportamentos do jogo. Esse tipo de aprendizagem somente é visto como satisfatório quando os bons resultados são efetivamente antecipados.

A escola da bola orientada para o desenvolvimento das capacidades (B) está voltada especificamente para as capacidades coordenativas gerais. Para os autores, devem ser exercitadas as exigências coordenativas em seus diferentes elementos, por conduzir o efeito geral e amplo desejado, como o manuseio da bola[316]. O desenvolvimento dessas capacidades depende das informações que são elaboradas pelas habilidades grossas e finas (eferente) e processadas pelas formas de controle motor e resposta motora (aferente). As exigências coordenativas são influenciadas pelas condições de uma situação motora, cujas respostas são condicionadas pelas pressões de tempo, precisão, complexidade, organização, variabilidade e carga.

> Na Escola da Bola orientada para o desenvolvimento das capacidades, objetiva-se a melhoria da coordenação geral com a bola (objetivo). Serão apresentados elementos para a superação de atividades que contêm diferentes exigências informacionais (conteúdos). A exercitação segue a formula básica: habilidades motoras com bola simples + variabilidade + condições de pressão (método). (Kröger e Roth, 2002, p. 22)

O ensino deve partir das habilidades que as crianças já realizam de forma estável e, em seguida, variar a elaboração das informações[317] e os componentes de pressão, resultando numa sequência sistematizada de treinamento da coordenação com a bola. Nesse sentido, por último, interfere no desenvolvimento das habilidades técnicas fundamentais de maneira que podem ser

---

[316] As habilidades elementares com a bola são: bater, chutar, quicar/driblar, rolar, receber, lançar e balanço e malabarismo (Kröger e Roth, 2002)

[317] "Por variabilidade das exigências de elaboração da informação entende-se, em primeiro lugar, que se deve alterar nas atividades entre tarefas de coordenação do corpo todo, formas de exercícios com bola muito precisas (do lado aferente); logicamente dominam - conforme o caráter dos jogos esportivos coletivos - as tarefas motoras grossas. Por outro lado, o aferente à elaboração de informações via sinais visuais é de um significado muito importante (por exemplo: mão. pé, olho etc.). Não somente por meio da redução (ou desligar), devem também ser considerados outros sistemas de recepção da informação como o cinestésico e o tátil e serem exercitados paralelamente. Desta forma é também colocado o que no meio esportivo é denominado sentido da bola ou sensibilidade de movimento e o que os cientistas do esporte conceituam como cinestesia e capacidade de diferenciação" (Kröger e Roth, 2002, p. 84).

transferidas para os diversos esportes. A escola da bola orientada para o desenvolvimento das habilidades (C) "consiste na aquisição de variada forma de materiais de construção para os movimentos esportivos" (p. 26). Neste momento, não mais "deixando jogar", os elementos[318] são considerados de forma independente das técnicas específicas e as habilidades elementares devem ser treinadas isoladamente ou em conjunto às demais.

> Na Escola da Bola orientada para as habilidades deve-se tomar um material de construção que seja passível de transferência e geral a todos os esportes coletivos (objetivo). Serão exercitados elementos individuais por si próprios, de forma simples, e também de combinados uns com os outros (método). (p. 28)

Quanto à estruturação das aulas, primeiramente, nos jogos situacionais (A), orientados por tarefas ou elementos táticos, os autores indicam os procedimentos para o desenvolvimento da capacidade de jogo e da competência tática relacionados: com o objetivo do jogo (acertar o alvo, transportar a bola); com o colega (vantagem tática e jogo coletivo); com o adversário (reconhecer espaços e superioridade numérica) e; com o ambiente (oferecer-se e orientar-se). Os autores estabelecem, portanto, três critérios de ordenamento: a estrutura tática ou elementos táticos do jogo; a forma de condução de bola (pés, mãos ou raquetes, por exemplo) e o nível de complexidade do jogo (baixa, média, alta e muito alta). Na obra, os autores exemplificam a estrutura e propõem modelos e exemplos de aula a partir desses critérios de ordenamento.

Em relação ao desenvolvimento das capacidades (B), como já indicado, o ensino estabelece a soma entre as habilidades simples com a bola, a variabilidade e as condições de pressão. O treinamento da coordenação está relacionado às habilidades já desenvolvidas pelo sujeito. Para a organização dos jogos voltados às capacidades coordenativas, o primeiro critério se refere aos condicionantes de pressão (tempo, precisão, complexidade, organização, variabilidade e carga). O segundo e terceiro critérios são os mesmos dos exigidos para os jogos situacionais. Os conteúdos devem ser escolhidos de forma em que os exercícios podem ser trabalhados individualmente ou em duplas, permitindo-se, também, a organização em grupos

[318] Os oito elementos técnicos são: organizar os ângulos, dirigir a aplicação da força, determinar o momento e o tempo da bola, determinar a linha de corrida e o tempo da bola, oferecer-se e orientar-se, determinar a direção e a distância do passe antecipadamente, antecipar a posição do defensor e observar linhas de corrida. Já os elementos táticos ou peças táticas, por sua vez, são compostos por: acertar o alvo, transportar a bola ao objetivo, tirar vantagem tática no jogo, jogo coletivo, reconhecer espaços, superar o adversário e oferecer-se e orientar-se (Kröger e Roth, 2002).

ou circuitos. Os exercícios devem ser ricos e variados, aproveitando a espontaneidade e a criatividade das crianças, em qualquer momento da aula, seja em escolas ou em clubes.

Por fim, em relação ao desenvolvimento das habilidades (C) ou elementos técnicos, para os autores, as habilidades orientadas são a inovação e a parte menos conhecida da escola da bola, por ter o caráter temporário e serem passíveis de alterações. Os três critérios para a organização dos exercícios são os mesmo para os jogos situacionais e para as capacidades, alternando apenas o primeiro, onde se define a que tipo de elemento técnico o exercício se encaixa.

A grande influência da Escola da Bola no Brasil foi a apropriação e a produção realizada por Pablo Juan Greco, docente da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO-UFMG). Greco (1995) em seu estudo de doutorado em Educação pela Unicamp intitulado *O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos*: *aplicação no handebol,* buscou "estabelecer as bases para uma metodologia do ensino-aprendizagem-treinamento do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos" (p. VI), recomendada para a área escolar, escolinhas e clubes. O autor propôs uma metodologia, conciliando o método situacional com as "árvores genealógicas" [319], que permitem planos hierárquicos[320] de tomada de decisão, para desenvolver a capacidade de jogo e a inteligência de jogo, sistematizando os processos de percepção, antecipação e tomada de decisão que favorecem o desenvolvimento individual e coletivo das capacidades cognitivas, dos conhecimentos táticos e das capacidades táticas. Esses processos facilitam a antecipação de ações técnico-táticas para a resolução de situações/problemas do jogo.

Nesse estudo, Greco (1995) se dedicou aos processos de análise e processamento de informações e tomadas de decisão no comportamento tático. Comprovou que o processo de

---

[319] "Nessas "arvores genealógicas", estão incorporados, por um lado, os "sinais relevantes" (por exemplo posição básica do defensor), e, por outro lado, a tomada de decisão técnico-tática, representada pela tática individual e pela tática de grupo (por exemplo finta e bloqueio) As "árvores genealógicas" constituem um exemplo metodológico daquilo que a literatura das ciências do esporte denomina de "treinamento da tomada de decisão"" (Greco, 1995, p. 137).

[320] As fases ou sessões de treinamento são definidas como: 1) motivação (utilizando jogos As fases ou sessões de treinamento são definidas como: 1) motivação (utilizando jogos no início das sessões; 2) graduação de dificuldades *(*do conhecido ao desconhecido; do fácil ao difícil; do simples ao complexo); 3) **oferta do problema,** procedendo de forma a fixar um conhecimento (como por exemplo: defensor em linha de seis metros), e a integrar um segundo comportamento, a alternar entre os dois anteriores, antes de integrar um terceiro comportamento; 4) **melhoria da velocidade de realização** do comportamento tático no jogo; 5) **repetição** para gravar, **variação** para não esquematizar e para desenvolver a flexibilidade na tornada de decisão e; **prática** para o emprego e a comprovação do resultado (Greco, 1995, p. 138, **grifos nossos**).

ensino-aprendizagem-treinamento baseado no desenvolvimento das capacidades táticas, individuais e coletivas, apresentou ganhos efetivos na aprendizagem tática de ataque, além da melhoria das capacidades técnicas, demonstrando vantagem em relação ao método analítico-sintético. A influência da escola da bola alemã no estudo de Greco (1995) foi realizada direta e indiretamente com Klaus Roth, seja pelos textos referenciados na tese ou pelo contato que teve durante o doutorado sanduiche no Instituto de Esporte e Ciências do Esporte da Universidade de Heidelberg.

Nessa proposta inicial, Greco (1995) defende que o desenvolvimento da capacidade tática exige, além da própria execução do movimento, a qualidade dos processos cognitivos de percepção, antecipação e tomada de decisão, via informações ministradas na correção dos exercícios em complexo[321]. A representação cognitiva das ações táticas permite a adequação das decisões e escolhas em função das situações-problemas do jogo. Nessa direção, para o autor, o planejamento do processo de ensino-aprendizagem-treinamento só tem sentido, a longo prazo, se o nível de exigência cresce de forma gradativa, com metas claras e estabelecidas levando em consideração as possibilidades de "performance-rendimento" do sujeito.

Assim, em diferentes instituições, o sistemático processo de planejamento se inicia a partir da infância, momento de aquisição de experiências que servirão de base para a aprendizagem de "hábitos motores" essenciais para a vida e que facilitam o desenvolvimento futuro de habilidades esportivas complexas sendo, portanto, uma exigência básica para o êxito nas práticas esportivas, independentemente das formas de manifestação do esporte. Segundo Greco (1995), a sequência pedagógica e a divisão desse processo de ensino-aprendizagem-treinamento voltada para os jogos esportivos coletivos estão compostas por sete fases[322]:

1) Pré escolar (3-6 anos) é caracterizado pela complexidade do sistema cognição-emoção-motivação priorizando atividades básicas de deslocamento, equilíbrio,

---

[321] "[...] Os "exercícios em complexo" integram diferentes elementos da técnica e da tática, os quais, por serem abstraídos de situações reais de jogo, permitem o desenvolvimento das duas capacidades em forma simultânea; isto não implica, porém, em uma desvantagem no desenvolvimento das capacidades físicas, principalmente da área motora (resistência, força e velocidade) já que o número de repetições e a velocidade de execução também podem ser contemplados na dosificação da tarefa [...] (Greco, 1995, p. 183-184).

[322] "As fases que propomos caracterizam-se por curtos períodos de duração de cada uma, o que permite que exista uma aproximação com a evolução ontogenética. Por outro lado, evita-se a especialização precoce, pois esta, juntamente a competição sistemática e a alta competição, não são construtivas para as crianças" (Greco, 1995, p. 196). Há ainda outras duas fases distintas da que ocupam lugar das 6) integração/aproximação e 7) alto nível. Trata-se das fases de recreação/saúde e fase de readaptação, sendo a última direcionada para quem praticou o alto nível por muito tempo e busca voltar à normalidade.

acoplamento, esquema corporal, relação espaço temporal preferencialmente apresentadas em formas de jogos de imitação e perseguição;

2) Universal (6-12 anos) onde se desenvolve todas as capacidades motoras e coordenativas[323] de forma geral, ressaltando o aspecto lúdico com uma base ampla e variada de movimentos, na qual o processo deve respeitar a idade e o nível de experiencia motora. É nessa fase que a Iniciação Deportiva Universal[324] se apresenta como uma alternativa pedagógica;
3) Orientação (12-14 anos) onde se desenvolve e aperfeiçoamento das capacidades físicas (motoras e coordenativas) e se iniciar o processo de fixação e aprimoramento técnico geral, a partir da variação de técnicas presentes em diferentes modalidades unidas aos momentos de tomada de decisão;
4) Direção (14-16 anos) onde se inicia o aperfeiçoamento e a especialização técnica em uma ou duas modalidades, voltada para a transmissão e aplicação das regras gerais de ação tática das modalidades escolhidas, ainda centrada na formação de jogadores inteligentes;
5) Especialização (16-18 anos) onde se trabalha áreas específicas das modalidades, trabalhando o aperfeiçoamento e a otimização do potencial físico, técnico e tático como base dos comportamentos táticos de alto nível, com a redução de erros nas tomadas de decisão;
6) Aproximação/Integração (18-21 anos): momento mais importante para a transição para uma possível carreira profissional
7) Alto nível (a partir dos 21 anos): a estabilização do rendimento nas capacidades físico-técnico-tático e psíquicas são aprimorados via aumento das cargas de treino.

---

[323] "Coordenar significa também trabalhar "com + junto" o colega. Desenvolver a coordenação implica em trabalhar as capacidades que compõem este complexo, dando ênfase em forma isolada e em forma combinada, como por exemplo: equilibro e capacidade de mudança, acoplamento com equilibro e pressão de tempo, entre outras infinitas combinações" (Greco, 1995, p. 198).

[324] "A "Iniciação Desportiva Universal" (IDU) é uma alternativa pedagógica importante para a faixa etária entre os 4 e os 11-12 anos. O jogo é o elemento didático-pedagógico que deverá ser oferecido conforme as características evolutivas da criança, especialmente no que se refere à sua maturidade e evolução coordenativo-cognitiva. Exemplo: com crianças de 6-8 anos, deve-se dar ênfase aos jogos de perseguição, estafetas e jogos de relevos no final desta faixa etária; já com crianças de 8-10 anos pode-se começar a desenvolver jogos esportivos coletivos na forma do jogo reduzido (por exemplo situações de 2 x 2), jogos de iniciação, grandes jogos e em alguns casos jogos pré desportivos" (Greco, 1995, p. 197).

5.6.2 A Iniciação Esportiva Universal (IEU)

No entanto, é nas obras publicadas em 1998 que Greco, primeiramente em conjunto com Rodolfo Novellino Benda, aprimorou e sintetizou suas principais contribuições inspiradas na Escola da Bola e em alguns pressupostos teórico-metodológicos tratados em sua tese, como a então Iniciação Desportiva Universal. Estamos nos referindo aos livros *Iniciação Esportiva Universal 1: da aprendizagem motora ao treinamento técnico* (Greco e Benda, 1998) e *Iniciação Esportiva Universal*. *2: Metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube* (Greco, 1998).

O volume um da obra trata da aprendizagem motora ao treinamento técnico e marca uma nova perspectiva de trabalho com a iniciação esportiva, destinada à iniciação de esportes coletivos em escolas, clubes e escolinhas. Nessa obra, Greco e Benda (1998) visam superar tanto os problemas do ensino tradicional tecnicista do esporte e a falta de proposições metodológicas[325] para o ensino do esporte das teorias pedagógicas da educação física, sobretudo as humanistas que, segundo eles, reforçaram a dicotomia entre a teoria e a prática.

> Nossa proposta leva em consideração as atuais pesquisas nas áreas da coordenação e da aprendizagem motora, do treinamento técnico e do treinamento tático. Procuramos integrar conceitos da psicologia educacional, de diferentes teorias do desenvolvimento humano, apresentando uma metodologia avançada, diferente e, talvez, polêmica (Greco e Benda, 1998, p.15)

Conjugando fundamentos teóricos desenvolvimentistas (a aprendizagem motora de Gallahue) com os construtivistas (a psicologia genética de Piaget), os autores organizaram um programa de Iniciação Esportiva Universal (IEU) a longo prazo, privilegiando uma proposta humanista num contexto prático, com etapas de formação das capacidades coordenativas que se inicia aos 4 anos e vai até os 10/12 anos de idade. O processo de ensino privilegia a compreensão do jogo a partir de três tópicos: tomada de decisão e a formação de conceitos por parte dos alunos; compreensão dos contextos dos jogos esportivos e; a importância tática na iniciação esportiva. Trata-se de uma metodologia que busca ensinar o que fazer (tática) e o como fazer (técnica) por meio das situações problemas e estruturas funcionais (pequenos jogos de igualdade, superioridade numérica e curinga), em contextos práticos dos jogos modificados.

---

[325] Para Greco, Matias e Pérez Morales (2011) a ausência do aporte metodológico é reflexo da crise de "ideologização" e "politização" ao qual a Educação Física brasileira foi tomada, adiando a reformulação de propostas de ensino-aprendizagem dos esportes.

> O objetivo inerente a esta proposta é a conscientização, do professor e do aluno, da importância da prática esportiva, tornando o indivíduo capaz de compreender e apreender a modalidade esportiva, de discernir diferentes situações-problema e agir, de forma independente e inteligente, para a solução das tarefas problemas no esporte. (Grego e Benda, 1998, p. 15-16)

Como o objetivo central é o desenvolvimento das capacidades coordenativas, elas são classificadas em sete capacidades: de diferenciação; de acoplamento; de reação; de orientação; de equilíbrio; de mudança e; de ritmo. Essas capacidades devem variar conforme o nível de exigência e as formas de elaboração da informação (aferente e eferente). As variáveis de pressão são: de tempo; de precisão; de organização; de complexidade; de carga e; de variabilidade.

As brincadeiras e o aspecto lúdico são vistos como facilitadores da aquisição dessas capacidades. Para os autores, deve-se variar a execução dos movimentos, modificando as condições ambientais e combinar elementos de diferentes habilidades, alternando as exigências e as formas de percepção das informações. Portanto, parte-se das capacidades coordenativas gerais para o aprendizado técnico.

Essa compreensão e importância dada ao desenvolvimento das competências é justificada pelos autores ao identificarem que o mundo globalizado "também apresenta desafios nos quais a capacidade de percepção e de tomada de decisão são altamente requisitadas" (p. 18). Desse modo, podemos inferir que o processo de desenvolvimento das competências no esporte pode ser aproveitado para outras situações do cotidiano, o que, por sua vez, acaba se vinculando à perspectiva pedagógica atual: a pedagogia das competências. Assim, para os autores, o processo de ensino-aprendizagem-treinamento se orienta pela formação de conhecimentos teóricos vindos da prática que capacitam a melhoria do rendimento do indivíduo, via processos de compreensão e vivência de atividades e situações de jogo que levam ao domínio das capacidades coordenativas e dos processos psicológicos, cognitivos e sociais envolvidos nas atividades.

Os autores sustentam que a iniciação esportiva universal é "um pré-requisito para a aquisição paralela da habilidade básica a qualquer desenvolvimento da capacidade técnica" (p. 20). Advertem, ainda, que a proposta oferece condições para que a criança futuramente decida com segurança optar e vivenciar qualquer forma de manifestação do esporte[326], não se restringindo exclusivamente ao alto rendimento ou à especialização precoce. A metodologia

---

[326] Para Greco e Benda (1998), os esportes se manifestam das seguintes formas: esporte de lazer; esporte de prevenção da saúde; esporte escolar; esporte de recuperação/reabilitação e. esporte de rendimento.

adotada prioriza a aprendizagem incidental, por atender aos indivíduos que não buscam o alto rendimento, valorizando suas ações e decisões a partir da compreensão do jogo e do conhecimento tático, por meio da prática de suas estruturas funcionais.

Antes de ter contato diretamente com o esporte, as crianças vivenciam as brincadeiras, os grandes jogos, os jogos funcionais e os conceitos táticos presentes nos esportes coletivos, possibilitando as tomadas de decisão perante as situações-problema semelhantes. Os jogos favorecem a participação de todos nesse processo decisório, o compartilhamento de responsabilidades, a construção de regras de ação conjunta e o desenvolvimento de diferentes formas de comunicação.

Os conteúdos são estruturados pelas capacidades ou áreas de capacidades inerentes à ação motora possível em diferentes níveis de performance. Para os autores, o processo de ensino-aprendizagem-treinamento é indissociável, pela aprendizagem se interrelacionar com o ensino e ambos se otimizarem e se concretizarem pelo treinamento, se manifestando em dois planos: no primeiro visa "propiciar o desenvolvimento das potencialidades expressas nas diferentes capacidades que compõem o rendimento esportivo" (p. 32), ou seja, das capacidades físicas, técnicas, táticas, psíquicas, socioambientais e biotipológicas. A meta nesse plano é a aquisição, estabilização e aperfeiçoamento do acervo motor, de hábitos motores. Já o segundo plano se refere ao alto nível de rendimento.

Em respeito ao conjunto de capacidades, a centralidade está no desenvolvimento das capacidades coordenativas no processo de ensino-aprendizagem-treinamento na fase universal (IEU). Para o ciclo de aprendizagem, os autores admitem seguir "um princípio Piagetiano de construção do conhecimento aplicado à motricidade" (p. 46). Para os autores, as capacidades coordenativas têm um caráter geral, são imprescindíveis para a execução de tarefas motoras e se caracterizam como "propriedades qualitativas do nível de rendimento de um ser humano, pré-requisitos de rendimento que o capacitam para executar determinadas ações" (p.44) e "[...] são particularidades relativamente fixadas e generalizadas do desenvolvimento dos programas de condução e regulação da atividade esportiva" (Meinel e Schnabel, 1987 *apud* Greco e Benda, 1998, p. 44). Segundo a Teoria da Ação, "a coordenação de movimentos é sempre um complexo rendimento da personalidade como um todo, que abrange todos os processos de regulação - intelectual, emocional, automático - que são necessários para a organização e prossecução do objetivo" (Roth, 1987 *apud* Greco e Benda, 1998, p. 44).

Os componentes básicos das capacidades coordenativas se referem às operações mnemônicas, eferentes, cognitivas e perceptivas. Esses componentes permitem relacionar os pontos em comum entre elas e as capacidades táticas, necessários para a percepção do corpo, dos objetos e da situação como um todo antes da realização do movimento. As capacidades coordenativas especificas são divididas em três grupos funcionais: capacidades de condução do movimento (de acoplamento, de diferenciação, de equilíbrio, de orientação e de ritmo); capacidade de adaptação do movimento (de equilíbrio, de orientação, de ritmo, de reação e de câmbio) e; capacidade de aprendizagem (todas as citadas). Outra estruturação das capacidades coordenativas foi realizada por Roth em duas situações diferentes: sem pressão do tempo (capacidade de adaptação e mudança veloz de movimentos e a capacidade de condução veloz do movimento motor) e sob pressão do tempo (a capacidade de precisa adaptação e mudança veloz de movimento e a capacidade de condução precisa de movimentos motores velozes.

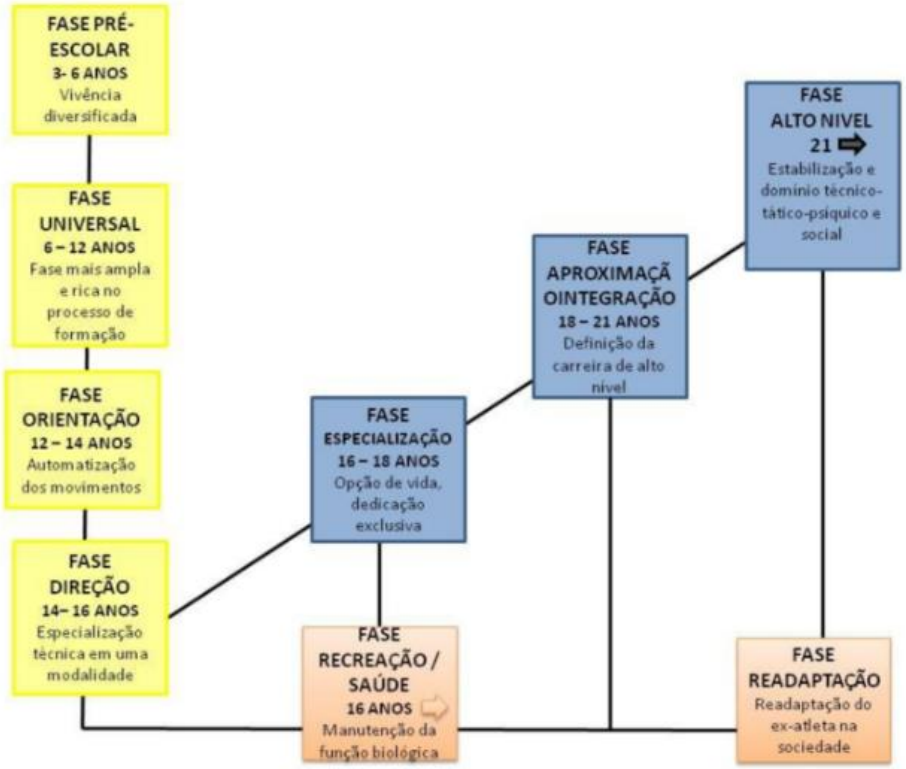
Já o desenvolvimento das capacidades técnicas é uma fase importante no processo de ensino-aprendizagem-treinamento que deve começar por volta dos 14-16 anos de idade. Para os autores, a técnica é "[...] a interpretação, no tempo, espaço e situação, do meio instrumental operativo inerente à concretização da resposta para a solução de tarefas ou problemas motores" (p. 55). Para a materialização do ensino técnico, os autores diferenciam tarefas motoras e problemas motores, sendo as tarefas compreendidas como "[...] aquelas atividades que solicitam do indivíduo a simples reprodução de programas motores" (idem) e os problemas são "aquelas atividades que exigem do indivíduo a adaptação da técnica na busca de solução (motora) para uma situação específica" (idem). Portanto, os gestos técnicos são ferramentais que o sujeito recorre para a solução de tarefas e problemas nos esportes, cujas habilidades básicas são inerentes às capacidades coordenativas e sustentam a técnica. Os autores reforçam que, quanto maior a variabilidade e riqueza de movimentos, maior será a possibilidade de aprendizagem de novas técnicas e de resolução de situações-problemas.

Por fim, a tática é definida pelos autores como "[...] o sistema de planos de ação – delimitados pelo espaço-tempo e situação, -- que desencadeiam tomadas de decisão, as quais objetivam a estruturação de ações motoras direcionadas à obtenção da meta desejada" (p. 59). Dessa forma, as capacidades táticas atuam como "[...]o complexo conjunto de processos psíquico-cognitivo-motor que conduz a tomadas de decisão adequadas para resolver a tarefa-problema de jogo, permitindo um comportamento adaptado às situações de jogo ou atividade" (idem).

A estrutura temporal da proposta, que segue a sequência de desenvolvimento motor de Gallahue, é composta pelas mesmas fases trabalhadas por Greco em sua tese de doutorado. A diferença é que há, paralelamente, o desenvolvimento das capacidades coordenativas com as capacidades motoras. Para Greco e Benda (1998), a fase universal é a mais rica e ampla dentro do processo de formação esportiva. Outro ponto relevante trabalhado pelos autores é que na fase de direção (13-14 anos aos 15-16 anos), onde se começa o aperfeiçoamento e a especialização em duas ou três modalidades esportivas similares, se acentua a "pedagogias das intenções" de Bayer (1994), garantindo o processo de transferências das técnicas entre elas.

Ao se referirem às fases e níveis do rendimento esportivo, com pequenas alterações em relação àquelas trabalhadas por Greco (1995) em sua tese de doutorado, os autores as estruturaram conforme Figura 19:

Figura 19 – Fases e níveis do rendimento esportivo



Fonte: Greco e Benda (2007)

Dessa forma, acompanhamos que o volume um da Iniciação Esportiva Universal, referente à aprendizagem motora ao treinamento técnico, é uma obra de caráter mais de fundamentação teórica e na estruturação das fases de formação esportiva baseada nas etapas do desenvolvimento motor de Gallahue, na teoria da Ação e no processo de aprendizagem construtivista de Piaget. O desenvolvimentismo já estava presente na tese de Greco, mas

provavelmente foi mais bem fundamentado com as contribuições de Rodolfo Novellino Benda que, como vimos no Capítulo III, é um autor que se dedicou aos estudos dos processos de intervenção e de variabilidade da prática para a Concepção Desenvolvimentista.

Já no volume dois, Greco (1998) trata especificamente da metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube, agora indo da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Baseado em Roth, começa a definição de treinamento técnico como "uma sessão de treinamento cujo objetivo consiste em desenvolver e aprimorar adequadas e úteis formas e soluções motoras que se apresentam em esporte" (Greco 1998, p. 17). O treinamento técnico objetiva a formação de automatismos flexíveis; a otimização de programas motores generalizados; a otimização da imagem de movimento e; o aprimoramento das capacidades de variação, combinação e adaptação do comportamento motor do esportista, na execução da técnica na situação de competição. Para a sua programação, deve-se considerar no planejamento: a estrutura temporal (quando se realiza); a frequência (quantas vezes), o oferecimento dos exercícios (como se apresenta) e; a precisão (quantas e como deve acertar).

Nesse modelo, a aprendizagem, otimização e estabilização fazem parte do processo em que o atleta conscientemente direciona a sua atenção à realização da técnica e objetiva a aquisição de um novo movimento, passando por dois momentos: o de estabilização e o de variação da técnica. Na estabilização as atividades permitem a concentração total da atenção na correta execução de partes ou de todo o movimento. A aquisição de um novo movimento exige o planejamento de atividades que treinem a sua automatização, procurando variar as exigências cognitivas e motoras paralelas às técnicas treinadas. A variabilidade das atividades e a variação das tarefas e o automatismo alcançado permite a flexibilidade das técnicas às situações de jogo.

O desenvolvimento das capacidades técnicas é realizado na parte final da fase universal e no início da fase de orientação, integrado ao treinamento tático. É nesse momento que ocorre, de forma sistemática, planejada e consciente pela criança, o processo de desenvolvimento das capacidades técnicas a partir de situações de jogo em pequenos grupos, possibilitando a identificação da utilidade e da finalidade da técnica. Greco (1998) se apropria da proposta de Roth em agrupar as técnicas em famílias de exercícios ou categorias: o ABC da metodologia do treinamento técnico. No grupo A se referem às técnicas fechadas, executadas em situações estáveis. No grupo B há a necessidade de um padrão básico de movimento, mas com a possibilidade de variação, modificação e combinação das técnicas. E no grupo C é onde ocorre a adaptação da técnica a situações e exigências táticas com alto nível de complexidade,

demandando a tomada de decisão. Nesse caso, o "ABC" adotado por Greco (1998) é uma versão específica e diferente ao ABC tratado na obra mais recente de Kröger e Roth (2002).

Mais à frente, o autor adota o método situacional como método de ensino que conjuga o desenvolvimento das capacidades técnicas com as capacidades táticas, potencializado com a inclusão de diferentes processos cognitivos de forma incidental. Os parâmetros comuns aos jogos esportivos coletivos (a bola, o espaço, o objetivo, as regras, os colegas, os adversários, o público e a situação) são organizados em estruturas funcionais do jogo que ao qual se aplica o método situacional em diferentes fases do treinamento tático. Para o autor, a adoção do método situacional se justifica pela possibilidade de apresentação de situações de jogo padronizadas que preservam as ideias originais do jogo, nas quais o aluno deve resolver uma tarefa/problema tático.

Esse caminho metodológico visa o desenvolvimento da capacidade de jogo, ou seja, "a interação do desenvolvimento das diferentes capacidades que compõem o rendimento esportivo em uma situação de jogo" (p. 59). A decisão sobre o que fazer (capacidade tática) e como fazer (capacidade técnica) depende do estágio de conhecimento, do potencial físico e do estado psicológico no momento da ação. Por meio de situações de jogo se formam regras de comportamento tático de modo incidental que ocorrem mediante a sistematização do processo de ensino-aprendizagem-treinamento realizado pelo professor. Para desenvolver a capacidade de jogo deve-se observar os aspectos táticos comuns aos jogos esportivos, por requisitar uma organização cognitiva semelhante. Outro ponto importante é o desenvolvimento do interesse e da motivação em solucionar e resolver problemas/tarefas motoras em paralelo com a melhoria da capacidade decisória. Desse modo, quanto mais se acumula e se refina o conhecimento tático, maiores serão as possibilidades de resolução técnica das tarefas.

O desenvolvimento do pensamento tático, ou seja, da capacidade de mobilizar em uma situação as alternativas e os planos de ação, adequando-os à situação visando o êxito, ocorre de duas maneiras: convergente – uma resposta correta ou uma nova solução e; divergente – múltiplas opções de solução nas quais se origina uma solução correta. Segundo Greco (1998), não há a busca pela perfeita execução idealizada de uma técnica, mas a sua adaptação tempo-espacial e situacional, ou seja, o resultado obtido pela sua ação no jogo. Para o autor, é a prática planejada e metodologicamente elaborada que leva ao progresso dos principais elementos essenciais do jogo que caracterizam a capacidade de jogo. Dessa forma, interessa a ele a

possibilidade metodológica de construção da capacidade de jogo, independentemente de os alunos virem a ser atletas ou não.

Assim, o autor propôs a materialização desse método em diferentes esportes coletivos a partir da sua unidade estrutural e funcional. A estrutura funcional de um jogo se constitui por um ou mais jogadores que, em uma situação de jogo, desenvolvem ações de ataque e defesa, com e sem a posse da bola, implicando em tomadas de decisão sobre as táticas e as técnicas específicas da modalidade. Defende que os alunos devem passar por todas as situações de jogo visando a aprendizagem das diversas funções táticas. Para tanto, o professor deve colocar as alternativas em sequência conforme o nível de desenvolvimento dos alunos. Para aplicar o método situacional e as estruturas funcionais, o planejamento deve sistematizar diferentes alternativas táticas que serão integradas gradativamente às dificuldades técnicas. Em suma,

> [...] o processo de ensino-aprendizagem-treinamento apresenta uma progressão metodológica em que, em cada "estrutura funcional" que se apresenta, concomitantemente se oferece um aumento das exigências técnicas e táticas. Sempre aparece uma exigência nova a ser resolvida. Por exemplo, no handebol, na estrutura 1 x 1 + 1 aparecem, como exigências técnicas do ataque, a finta, o *dribling*, o passe etc., junto à exigência tática de superar o adversário, seja com uma tabela, seja desmarcando-se, ou com um cruzamento, *já* na estrutura seguinte 2 x 1, aparece uma nova alternativa técnica, a assistência, junto a uma exigência tática nova, o uso da profundidade do campo. Assim está idealizado o processo de desenvolvimento da capacidade de jogo. (p. 74).

Em relação ao treinamento tático, suas fases começam com a iniciação tática aos 12-14 anos, passando pela fase do treinamento tático posicional e finalizando no treinamento situacional, realizado na fase de especialização, entre os 16 e 18 anos de idade. Desse modo, na primeira fase, há o desenvolvimento de conceitos táticos gerais, individuais e coletivos de tomadas de decisão. A segunda fase, treinamento tático posicional, enfatiza atividades voltadas à melhoria da capacidade de percepção e, a última fase, a situacional, a ênfase se direciona ao desenvolvimento e otimização da capacidade de tomada de decisão. Para o autor, a sua proposta visa, tanto pelo planejamento sistematizado, quanto pelas atividades incidentais, desenvolver a capacidade tática dos alunos. O autor conclui que as atividades menos complexas devem ser treinadas por processos intencionais. Já as atividades mais complexas são mais bem aprendidas por processos incidentais. Ambos os processos não são contraditórios e se complementam, desde que se trabalhe primeiramente de forma incidental e depois de forma intencional ou sistematizada.

Greco (1998) encerra o livro com capítulos redigidos por outros autores[327] dedicados especificamente ao ensino de diversas modalidades como o basquete, o futebol de campo, o futsal, o handebol, o vôlei e os jogos aplicativos ou de complementação[328], apresentando a caracterização, as capacidades técnicas e táticas, as estruturas funcionais de cada uma delas, além de sugestões de atividades.

Em textos recentes, Greco aprimorou a sua proposta, seja integrando a IEU com a Escola da Bola (Greco, 2005), ampliando o conceito de aprendizagem incidental e aprendizagem intencional, compreendidos agora como "jogar para aprender e aprender jogando" (Greco *et al.*, 2015) e formulando agora um ABC-D (Greco *et al.*, 2019). Ainda que sua conceção tenha evoluído, "o foco permanece centrado no aluno, na aprendizagem incidental, na descoberta, na integração dos processos de aprendizagem tática e motora, no jogar (tática) e exercitar jogando (coordenação e Famílias de Habilidades Esportivas), como alternativas metodológicas" (Greco *et al.*, 2019, p. 45). Um aspecto importante levantado pelos autores é a escolha das atividades sobre a tríade objetivos-conteúdo-método. Dessa forma, "o aprendizado incidental depende da intencionalidade pedagógica do professor" (idem) na escolha das atividades.

O processo de ensino-aprendizagem-treinamento ou de alfabetização esportiva expressa num ABC-D da Iniciação Esportiva Universal se relaciona com o que ensinar (A), quando ensinar (B) e como ensinar (C). Para os autores, fundamentados em Bayer (1994), a universalidade se refere aos elementos universais dos esportes e ao universo dos diferentes tipos de esportes, invasão, rede/parede, raquete/bastão (Bunker e Thorpe, 1982). A IEU tem como princípios a centralidade do aluno como arquiteto da própria aprendizagem e o resgate de jogos da cultura popular.

> [...] O "jogar para aprender" demanda do professor a apresentação ao aluno de jogos em que o mesmo perceba sinais relevantes (por exemplo, defensor sai a marcar?), e que gradativamente melhore sua execução motora, complementado com a melhoria da coordenação e das famílias de habilidades

---

[327] O capítulo 8 dedicado ao handebol tem a autoria de Pablo Juan Greco e João Magno Ribas, por exemplo. Neste texto, Ribas não fez nenhuma referência à praxiologia motriz, teoria que influenciará suas produções anos adiante, conforme vimos anteriormente.

[328] "Os jogos de complementação podem ser utilizados como recurso para auxiliar o desenvolvimento de diversas capacidades, necessárias à característica da modalidade. Eles apresentam uma vantagem sobre o trabalho técnico-tático que é a variação, motivação natural da atividade, porém, não se pode nunca substituir os trabalhos técnico-táticos pelos jogos de complementação, mas sim, encará-los como um instrumento de auxílio no desenvolvimento das capacidades. Normalmente, em categorias básicas, estes jogos são muito bem recebidos pelos jogadores jovens, além de serem importantes como um fator socializador e motivador, servindo ainda para um preaquecimento, tanto físico quanto mental" (Greco e Benda, 1998, p. 277).

> esportivas, com crescente aumento da dificuldade. Se defende uma construção gradativa das interações entre o praticante e a bola, com o espaço, com o colega, com o adversário, com o contexto da situação (tomada de decisão tática). Se recorre aos parâmetros comuns (universais) dos jogos esportivos coletivos, a bola, o espaço, o objetivo do jogo (gol), os colegas, os adversários, o público, a arbitragem, as regras do jogo [...] (Greco *et al.*, 2019, p. 47)

Para Greco *et al.* (2019), a concepção metodológica (C) presente no ABC-D da IEU se assenta na interação entre a aprendizagem tática e o treinamento tático (A), a aprendizagem perceptivo-motora ao treinamento técnico (B) e o treinamento técnico tático (C). A nova letra do alfabeto, a D, se refere aos Jogos de Inteligência e Criatividade Tática (JICT), por onde ocorrem as mediações entre a aprendizagem tática e motora, concretizando o princípio do jogar para aprender e o aprender jogando, como pode ser verificado na estrutura do ABC-D expressa na Figura 20.

Figura 20 – Estrutura metodológica do jogar para aprender e aprender jogando na Iniciação Esportiva Universal

Fonte: (Greco *et al.*, 2015)

Desse modo, primeiro se aprende a ler taticamente o jogo (A), em seguida escrever tecnicamente o jogo (B) e, por último desenvolver a gramática de soluções e movimentos de jogo (C). Os JICT (D) permitem a prática dos jogos da cultura popular e apresentam possibilidades de variação. A sua oferta depende da qualidade dos jogos e a sua capacidade de desenvolvimento cognitivo, tático, motor, entre outros. Entretanto, observa-se que alterações e

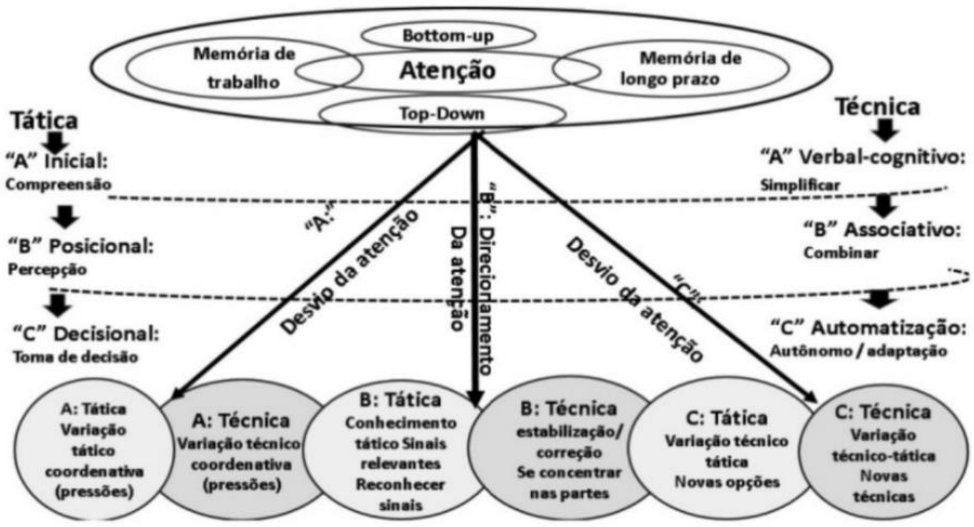
ampliações no ABC-D da IEU em relação ao ABC da Escola da Bola, originalmente formulado por Kröger e Roth (2002). Além de mais uma letra, para cada uma das delas, com exceção da letra "D", há um ABC interno, em formas de conteúdos, que especifica a sequência das aprendizagens ao treinamento técnico-tático.

Segundo Greco *et al.* (2019), na aprendizagem tática ao treinamento técnico (A) há a centralidade na aprendizagem incidental, o jogar para aprender. Nela, o conteúdo A, capacidades táticas básicas, objetiva a progressiva compreensão da lógica interna nos jogos. Já o conteúdo B, estruturas funcionais, trata dos pequenos jogos situados cuja finalidade é reduzir o número de participantes e a complexidade do jogo, mantendo os elementos técnico -táticos comuns a eles. O conteúdo C, as estruturas funcionais direcionadas, mantém os critérios das estruturas anteriores, mas agora se voltam aos meios táticos coletivos de ataque e/ou defesa, incorporados de forma incidenta por meio dos jogos que se aproximam do jogo real.

Na aprendizagem perceptivo-motora ao treinamento técnico-tático (B), está relacionado ao "como fazer" ainda que nãos e restrinja aos modelos de técnicas, mas aos gestos realizados de forma espontânea que permite a formação de uma bagagem de experiencias motoras. O conteúdo A, Famílias de Exigências na Coordenação, trata-se da capacidade de realizar, de forma rápida e exata, movimentos complexos sob condições ambientais e contextuais adversas, ou seja, condicionados pelos elementos de pressão e pela variabilidade das tarefas. O conteúdo B, Famílias de Habilidades Motoras, se refere às habilidades motoras básicas presentes nas famílias de Exigências na Coordenação. Por fim, o conteúdo C, Famílias de Habilidades Esportivas, altera o conceito original de habilidades técnicas de Kröger e Roth (2002).

Por último, Greco *et al.* (2019) apresentam o modelo pendular do treinamento técnico-tático (C), momento de transição do ensino incidental para intencional, ou aprender jogando. No alto nível, o treinamento tático-técnico objetiva o resultado do movimento via melhoria da tomada de decisão e da adequada solução motora. O modelo pendular (Figura 21) está centrado nos processos de atenção, o eixo do pêndulo, que se movimenta no sentido vertical e horizontal. Horizontalmente, se o pêndulo está no centro, deve-se aumentar o nível de atenção na atividade. Quando se afasta do centro, as atividades devem provocar o desvio da atenção. Verticalmente, segue o direcionamento de Fitts e Posner (1967), cuja sequência vai da aprendizagem verbal cognitiva (direcionado aos aspectos mecânicos do movimento); aprendizagem associativa (ênfase nos processos perceptivos) e; aprendizagem automatizada (ênfase na tomada de decisão).

Figura 21 – Modelo Pendular do treinamento técnico-tático nos esportes



Fonte: Greco *et al.* (2019, p. 57)

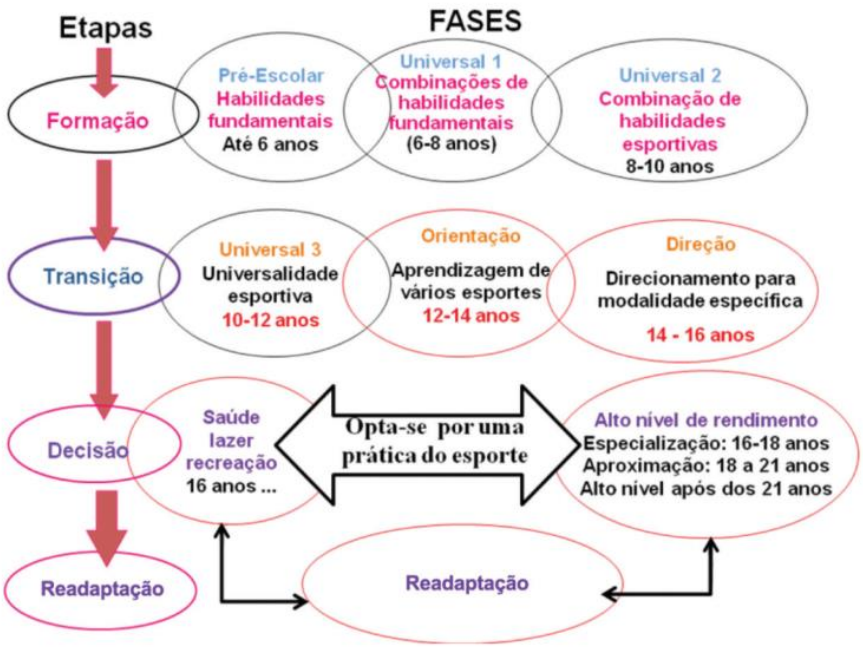
O pêndulo proposto por Greco *et al.* (2019) se assemelha ao Modelo pendular de Daólio (2002). Aqui, quanto maior é a distância do eixo de movimento, mais automatizada será a aprendizagem e quanto maior o ângulo ou a amplitude do balanço, maior será o desvio de atenção da atividade.

A Iniciação Esportiva Universal (IEU) protagonizada por Pablo Juan Greco se constituiu como uma metodologia de base desenvolvimentista para a formação esportiva de longo prazo, tanto para a área escolar quanto a não escolar, como escolinhas e clubes. No entanto, seu maior impacto na Educação Física brasileira se deu como fundamento teórico-metodológico do maior projeto esportivo educacional do país, o Programa Segundo Tempo.

Esteve presente inicialmente em dois capítulos (um sobre a iniciação esportiva e outro sobre o ensino do handebol) do módulo 5 – Manifestações dos Esportes, do material produzido pelo Ministério do Esporte como Capacitação Continuada, em formato de Especialização em Esporte Escolar (Greco e Benda, 2005; Greco, Silva e Cavalcante, 2005); em três capítulos (um sobre a metodologia de ensino dos esportes e dois anexos sobre modelos de ensino do handebol e do atletismo) na primeira obra sobre os Fundamentos pedagógicos para programa (Greco e Silva, 2008; Greco e Silva, 2008; Greco *et al.*, 2009); um capítulo (um sobre a organização e desenvolvimento pedagógico do esporte) na segunda obra sobre os fundamentos do programa (Greco, Silva e Santos, 2009) e; na organização de um manual de práticas corporais (Greco, Morales e Costa, 2013). Além das obras, Greco contribuiu vídeos formativos (VER LINKS) e atuou como um dos professores formadores do programa.

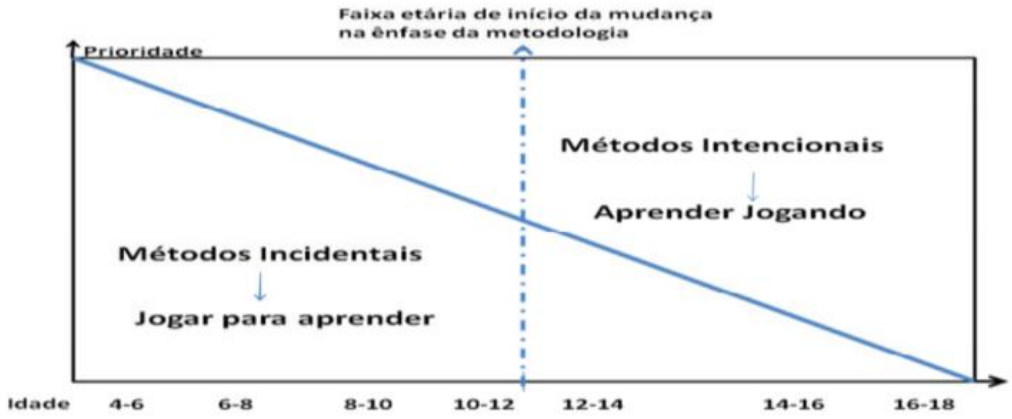
Embora haja a influência de autores ligados à diversas pedagogias do esporte, a IEU é a principal referência de formação esportiva do programa, materializada, especialmente, no Sistema de Aprendizagem e Desenvolvimento Esportivo – SADE (Greco e Silva, 2008; Greco, Silva e Santos, 2009), que delimita e explicita melhor as etapas e as fases da formação esportiva e os processos de ensino incidental e intencional, o jogar para aprender e o aprender jogando, formulados nas obras anteriores referentes à IEU (Greco e Benda, 1998. Greco; 1998), conforme pode-se observar nas Figuras 22 e 23, abaixo:

Figura 22 – Etapas e Fases do Sistema de Aprendizagem e Desempenho Esportivo – SADE



Fonte: Greco, Silva e Santos (2009, p. 196)

Figura 23 – Métodos incidentais e intencionais de ensino-aprendizagem



Fonte: Greco, Silva e Santos (2009, p. 198)

O Manual de Práticas para a Iniciação Esportiva no Programa Segundo Tempo, organizado por Greco, Morales e Conti (2013) é a obra que melhor sintetiza e orienta, do ponto de vista didático-metodológico, a materialização da IEU, servindo como a referência mais elaborada, não apenas para o Programa Segundo Tempo, mas para os demais espaços de intervenção e formação esportiva. O extenso "manual", além de orientar o processo de planejamento, apresenta e estrutura um conjunto de jogos e atividades especificamente direcionados para cada uma das capacidades táticas, para os condicionantes de pressão das capacidades coordenativas e para as habilidades técnicas, bem como as atividades aplicadas a algumas modalidades como o futsal, o basquete, o vôlei, o handebol e os esportes de raquete.

5.7 DO JOGO POSSÍVEL ÀS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

5.7.1 Jogo Possível

A primeira formulação de uma Pedagogia do Esporte originalmente brasileira foi a elaborada por Roberto Rodrigues Paes[329], professor da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e líder do GEPESP – Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte, a partir da sua tese *Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental*, defendida em 1996 e posteriormente publicada como livro em 2001.

Paes (1996) inicia seu estudo problematizando a forma como o esporte vem sendo tratado na Educação Física Escolar a partir de três aspectos: técnicos, formação profissional e condições de trabalho. Uma das constatações realizadas pelo autor foi que a literatura da área não tem alcançado o cotidiano do professor de educação física na escola e, assim, uma de suas intenções foi "[...] oferecer ao professor de Educação Física subsídios para uma pedagogia do esporte, tendo em conta a realidade escolar [...]" (Paes, 1996, p. 4). O autor prossegue dizendo que

> "[...] É preciso "pensar esporte" com múltiplas possibilidades, atendendo tanto a pessoas que o praticam como ocupação de tempo livre, quanto por questões de saúde; enfim, é preciso trabalharmos com uma iniciação esportiva que permita aos cidadãos uma prática consciente, reflexiva e crítica" (Paes, 1996, p. 6).

[329] A primeira crítica elaborada por Paes sobre a iniciação esportiva precoce e a indicação de melhores formas de ensino e treino do esporte foi dedicada ao Basquete em sua dissertação de mestrado, intitulada *Aprendizagem e competição precoce: o caso do basquetebol* (Paes, 1989).

Assim, Paes (1996) buscou compreender a Educação Física como um componente curricular do ensino fundamental, tratando o esporte como um de seus conteúdos. O autor se baseia em Demerval Saviani para defender a transmissão do saber elaborado sobre o esporte e a pedagogia do esporte como método, uma forma de pensar o processo de ensino e aprendizagem do esporte. O autor justifica a sua opção pela educação física escolar por atender um número maior de crianças e, com isso, democratizar o acesso ao esporte numa perspectiva formativa diferente da realizada em escolinhas, pautada sob o viés da iniciação esportiva e para a formação de atletas.

> Na educação formal, o professor de Educação Física deverá dar ao esporte um tratamento pedagógico, desenvolvendo-o de forma abrangente e diversificada, proporcionando ao aluno a oportunidade de conhecer, tomar gosto, aprender e manter o interesse pelo esporte. Na educação não-formal, o esporte, desenvolvido por agentes e agências fora do âmbito escolar, também poderá ter tratamento pedagógico. (Paes, 1996, p.14)

Sobre o caráter educacional do esporte e da educação física escolar, o autor defende que

> [...] o esporte é aquilo que fazemos dele. Na escola, devemos tê-lo como um conteúdo de uma área de conhecimento e o seu ensino deve ser proposto de forma organizada e planejada. Assim, a Educação Física na escola pode deixar de ser uma atividade, tomando-se uma disciplina, e seu programa de ensino deverá definir com clareza seus objetivos, conteúdos programáticos e procedimentos metodológicos utilizados para o cumprimento dos programas propostos. (Paes, 1996, p. 15)

O autor busca diferenciar o conteúdo esporte da "prática esportivizada", compreendida por ele como uma prática pela prática, com alguns gestos das modalidades esportivas que não proporcionam um novo conhecimento, ou seja, para ele o que se tem na escola não é o esporte, mas práticas esportivizadas. O autor ainda defende que se deve deixar claro os objetivos da escola e do clube, delimitando as diferenças de tratamento do esporte nessas instituições, em especial o papel da escola quanto ao ensino do esporte. Para ele, o esporte quase sempre está ausente do projeto pedagógico escolar e as pesquisas na área da educação física não têm contribuído com mudanças neste quadro, ou seja, mantém-se a confusa interpretação da área como prática esportivizada, sobretudo com o futebol e não como um componente curricular.

> Para este estudo, tomaremos a Educação Física como uma área de conhecimento que, no âmbito escolar, caracteriza-se como uma prática pedagógica onde, através de seu conteúdo clássico (dança, ginástica, esporte e jogo) contribui para o desenvolvimento do homem, tendo em vista sua formação enquanto cidadão e sua habilitação para o exercício da cidadania plena. (Paes, 1996, p. 55)

Embora reconheça um conjunto de práticas corporais como integrantes do "conteúdo clássico" da Educação Física escolar, sua tese trata especificamente do ensino do esporte. O autor tece críticas a duas Concepções: a Desenvolvimentista e a Crítico Superadora, a primeira considerada limitada e a segunda idealista, ao menos na sua organização de desenvolvimento por ciclos. Desse modo, ele defende uma outra estrutura para o ensino do esporte

> Para nós, o aprendizado do esporte deve obedecer a uma seqüência, apresentando uma divisão de fases, sendo que cada fase deve ter seu objetivo específico e uma estratégia de ensino diferenciada. Dessa forma, compreendemos que o ensino desse conteúdo na escola deva oferecer possibilidades diferentes em cada série, ressaltando ainda que o nível de exigência, em cada tarefa, deverá ser compatível com as características dos alunos que compõem cada fase. (Paes, 1996, p. 59)

Como a área não tem dado respaldo para essa estruturação, o autor defende que

> É preciso dar à Educação Física escolar um tratamento acadêmico, tendo no esporte parte do seu conteúdo e seu objeto de estudo. O ensino do esporte, proposto para a escola pública de l º Grau, poderá contribuir para a democratização do mesmo, à medida que possibilita a um maior número de crianças o acesso ao conhecimento e aprendizagem de um saber, atualmente restrito a um segmento privilegiado da sociedade.
> Não é objetivo da Educação Física Escolar revelar atletas, mas, à medida em que o esporte for proposto na escola como um conhecimento elaborado e sistematizado, poderá proporcionar aos alunos também esta possibilidade. [...] Essa proposta do esporte na escola pública dará oportunidade, a um número maior de crianças, de praticar esportes, privilegiando as diferentes classes sociais e garantindo a todos o direito de acesso a essa prática social e cultural. (Paes, 1996, p. 63)

Assim, Paes (1996) propõe uma pedagogia do esporte para a sistematização do esporte por modalidades[330] (basquete, vôlei, handebol e futebol) nas aulas de Educação Física, dividida em quatro fases: Pré-iniciação – 1ª e 2ª séries; Iniciação I – 3ª e 4ª séries; Iniciação II – 5ª e 6ª séries; e Iniciação III – 7ª e 8ª séries.

Para o autor, um aspecto metodológico importante é

> A construção desta pedagogia de esporte partirá de um pressuposto que diz respeito à importância de elegermos elementos comuns às quatro modalidades. A partir de uma delimitação do desenvolvimento desses elementos, caminharemos na direção de trabalharmos os fundamentos específicos de cada modalidade, situações de jogo e sistemas. [...] Analisando tecnicamente as modalidades, procuramos buscar a identificação e a

[330] O autor reconheceu recentemente que a proposta baseada em modalidades era frágil, tendo em vista as já formuladas propostas para o ensino dos jogos desportivos coletivos de Bayer (1994), Garganta (1995) e Graça (1995).

> compreensão de uma lógica, a qual denominamos lógica técnica, composta de habilidades básicas e específicas que dão estruturação às modalidades coletivas aqui elencadas. (p.111)

O autor traz o conceito de "lógica técnica", composta por habilidades básicas e específicas que estruturam as quatro modalidades que se pretende ensinar. Desse modo, o autor indica para cada fase[331] um conjunto de habilidades que devem ser ensinadas: Pré iniciação - domínio do corpo e a manipulação da bola; Iniciação I - conhecer, aprender e vivenciar diferentes tipos de passes e formas de receber a bola e drible; Iniciação II - finalização e fundamentos específicos; e iniciação III - situações de jogo, transição e sistemas ofensivos e defensivos.

O jogo é visto pelo autor como exemplo de jogos e brincadeiras presentes no cotidiano das crianças enquanto recursos pedagógicos para o ensino do esporte. Identificado como "jogo possível"[332], torna, portanto, a aprendizagem "prazerosa e eficiente no que diz respeito à aquisição das habilidades básicas e específicas" (p. 113). Desse modo, busca a aprendizagem de todos os fundamentos, isolando e variando algumas situações de jogo, as transições e organizações táticas ofensivas e defensivas, levando em conta os espaços, o número de jogadores e os tipos de bola. Entre as situações trabalhadas, visando praticar os fundamentos em situações reais de jogo, estão o 1x1, 2x2, 3x3, 4x4, entre outras variações. Para o autor, essa organização permite a liberdade de criação de formas de ataque e defesa.

Dessa forma, o "jogo possível" é viabilizado pela simplificação do jogo principal, como jogos pré-desportivos ou pequenos jogos, com estruturas táticas e funcionais semelhantes aos esportes coletivos, compatibilizando as exigências com o nível de conhecimento e de habilidades dos alunos, além de permitir a interação entre os que sabem e os que não sabem jogar. No entanto, para Paes (1996), uma proposta pedagógica de ensino do esporte ou um

---

[331] Numa produção mais adiante, Paes (2002) reestrutura essas fases e as habilidades previstas, ampliando para todas as etapas do ensino básico, dividindo em três grandes grupos: Ensino Infantil (aquisição de habilidades básicas, desenvolvimento das inteligências valores e comportamento); Ensino Fundamental) Pré iniciação; iniciação I, Iniciação II e Iniciação III); Ensino Médio (desenvolvimento específico das modalidades).

[332] "[...] permite adaptações relativas ao espaço físico, ao material, às regras, possibilitando a participação de um grande número de alunos, pois se trata de uma prática de inclusão e não de exclusão; dá oportunidade ao aluno de conhecer e compreender a lógica técnica e a tática do jogo coletivo; busca um equilíbrio entre a cooperação e a competição; amplia os movimentos dos alunos e acentua a ludicidade de sua prática. [...] um facilitador para o resgate da cultura infantil (Paes, 2001, p.36).

currículo esportivo deve ultrapassar os aspectos metodológicos (técnicos e táticos), e se fundamentar num referencial socioeducativo[333].

Nesse sentido, o autor sustenta que o ensino do esporte não deve se limitar aos gestos técnicos, mas "compreendê-los como um meio de expressão corporal, onde aspectos cognitivos, afetivos, expressivos e sociais têm igual importância" (p.34). O esporte ainda deve contribuir para o exercício da cidadania, onde para o autor [...] significa participação e para participar do esporte é preciso saber, conhecer, analisar e refletir sobre a prática esportiva (p. 65). Desse modo, a Pedagogia do Esporte para a Educação Física escolar deve orientar o planejamento, a organização, a sistematização e a materialização do conteúdo esporte tendo em vista a formação plena dos alunos, nos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

> O ensino do esporte na escola, prioritariamente na rede pública, poderá dar a um número maior de crianças a oportunidade de acesso a esse fenômeno social e cultural que entendemos ser um direito de todo cidadão. Desta forma, um dos aspectos relevantes de todo o processo de ensino e aprendizagem diz respeito à participação do aluno. Quanto mais crianças conhecerem o esporte, mais cidadãos críticos e competentes para discutir esse fenômeno estaremos formando. Inegavelmente, é possível comprovar uma grande tendência de crescimento; crescimento esse não previsto nem mesmo pelos mais otimistas, pois o esporte, neste início de século, surge como um grande fato social. Neste contexto, atribuímos ao esporte, na sua possibilidade de constituir-se em conteúdo de uma área de conhecimento, uma característica transformadora; sendo a Educação Física uma área de intervenção na escola, o professor deverá ter no esporte um meio para intervir junto ao aluno, buscando seu desenvolvimento pessoal tendo em vista as transformações sociais. (Paes, 2001, p.120).

Em outro texto Paes (2022) amplia a concepção educacional presente na pedagogia do esporte formulada por ele em sua tese. Segundo o autor, era necessário trazer para a educação física, "de forma autêntica e prática, a pedagogia do esporte" (p.18) para a constituição de um currículo esportivo e para a proposição práticas pedagógicas que facilitassem o ensino a vivência e a aprendizagem esportiva. Os pontos que sustentam a defesa do esporte na educação formal, para uma iniciação esportiva includente, são:

> [...] 1) por entender o esporte como um dos fatores relevantes no processo de educação de crianças e jovens em idade escolar; 2) pela convicção da necessidade de democratizar o acesso à iniciação esportiva; 3) por compreender a importância de proporcionar oportunidades de vivenciar o esporte, com ele convivendo em diversos cenários, com diferentes atores, e

[333] Paes (2022) ressalta que os referenciais técnico tático e socioeducativo foram incorporados e orientaram a política esportiva intitulada "Caravanas do Esporte Educacional", do então Ministério Extraordinário do Esporte em parceria com o Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte (INDESP) durante a década de 1990.

> levando em conta as múltiplas manifestações do fenômeno; 4) por valorizar as vivências esportivas, pelas relações estabelecidas de forma espontânea, com os diferentes segmentos da sociedade, aproximando e igualando as pessoas; 5) por ser, inegavelmente, um fenômeno que ao associar-se a outros fatores pode contribuir para a melhor qualidade de vida de crianças e jovens estudantes; e 6) por possibilitar a implementação da cultura esportiva, proporcionando aos brasileiros a autonomia para de fato vivenciar o esporte como um fenômeno sociocultural cuja natureza é essencialmente educacional. (Paes, 2022, p. 17)

No entanto, o autor adverte que o tratamento pedagógico dado ao esporte

> [...] só terá sentido se de fato contribuir para o processo educacional dos alunos. Torna-se absolutamente imperioso dar ao esporte, no cenário escolar, o tratamento pedagógico adequado aos objetivos, ambientes e personagens. Visando organizar e sistematizar seu oferecimento, vinculado ao projeto pedagógico da escola, sinalizo para a obrigatoriedade de estruturação do currículo esportivo que leve em conta: a) os referenciais da pedagogia do esporte; b) o aumento do número de modalidades esportivas; e c) a tríade: objetivos, personagens e cenários. Tal currículo deve ser distribuído em uma grade curricular que abranja todo o sistema escolar brasileiro. (idem, p. 23)

Assim, o autor atualiza e amplia o currículo esportivo, indicando conteúdos e estratégias metodológicas para todas as etapas da educação brasileiro, conforme pode ser visto no Quadro 8 abaixo

Quadro 7 – Grade curricular esportiva para todas as fases do ensino escolar no Brasil

ETAPAS	Educação Infantil	Fundamental I	Fundamental II	Ensino Médio	Educação Superior
CONTEÚDOS	Atividades com ênfase nos aspectos lúdicos; competências físico-motoras, sociais e afetivas.	Iniciação esportiva com ênfase nas "modalidades doadoras" (atletismo, ginástica, natação e judô).	Diversificação de modalidades com baixa complexidade.	Diversificação de modalidades com alta complexidade.	Livre escolha de modalidades.
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	Prioritariamente jogos, brincadeiras e brinquedos.	Jogos, brincadeiras, exercícios, situações reais da prática.	Jogos, brincadeiras, exercícios, situações reais de prática e introdução do jogo e de práticas formais.	Jogos, brincadeiras, exercícios, situações reais de prática, e jogos e práticas formais.	Jogos e práticas formais.

Fonte: Paes (2022, p. 23)

5.7.2 Inteligências Múltiplas

De forma ampliada, Hermes Ferreira Balbino, sob a orientação de Roberto Paes, em 2001, na sua dissertação intitulada *Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas: uma proposta em pedagogia do esporte,* pretendeu, "[...] através da análise das características dos Jogos Desportivos Coletivos e da fundamentação teórica pela Teoria das Inteligências Múltiplas, apresentar uma proposta em Pedagogia do Esporte" (Balbino, 2001, p 9). Em 2005, Balbino e Paes organizaram o livro *Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas*, onde em um dos capítulos, intitulado *Pedagogia do Esporte e os Jogos Desportivos Coletivos na Ótica das Inteligências Múltiplas*, sintetizaram essa proposta.

O ponto de partida, sustentados em Gardner (1994), é a existência de múltiplas faculdades mentais ou inteligências relativamente independentes em que algumas são mais desenvolvidas ou estimuladas que outras. Segundo os autores, os estudos de Gardner se apoiam em três pilares: pesquisas sobre a inteligência artificial – capacidade de desenvolver habilidades específicas para a resolução de problemas; a adaptação do sujeito ao complexo ambiente - capaz de tomar decisões, emocionalmente equilibrado e comprometido socialmente; estudos sobre o cérebro – capacidade de memorização e adaptação. Gardner, apoiado nesses pilares, buscou compreender a inteligência do homem moderno, contemporâneo, chegando à conclusão sobre a existência de diversas capacidades ou formas de inteligência voltadas para a resolução de problemas. Por essa multiplicidade, supera-se a ideia de que há indivíduos mais inteligentes que outros, o que se observa são diferentes tipos de inteligência. Ainda assim, Gardner sustenta que as inteligências, embora independentes, não atuam sozinhas e há a possibilidade de desenvolvimento de todas elas desde que o meio ao qual os sujeitos estão expostos potencialize esse desenvolvimento.

Balbino e Paes (2005) se apropriam do conceito de inteligência de Gardner (2000), compreendida como "um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativada num cenário cultura para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma cultura" (p.143). Ao referenciarem o ensino dos Jogos Desportivos Coletivos, os autores acabam associando os conceitos de inteligência de Gardner aos de Garganta (1994), como a capacidade de adaptação às situações aleatórias e imprevisíveis. Desse modo, os autores compreendem os JDC´s como ambientes propícios à estimulação das múltiplas inteligências dos sujeitos.

> Diante da possibilidade de exploração com variados estímulos deste amplo e diversificado substrato esportivo, os Jogos Desportivos Coletivos - que em alguns momentos chamaremos JDC - buscamos em Howard Gardner (1994), com a sua Teoria das Inteligências Múltiplas, a oportunidade de valorizar o ser humano que aprende esportes, validando os processos de iniciação e formação esportiva de forma a aumentar as possibilidades que crianças e jovens têm em aprender esportes, enriquecidos pela exploração dos desafios a que são expostos (Balbino, 2001, p. 03).

Desse modo, os autores realizam aproximações entre a organização didática para os JDC´s e a teoria das inteligências múltiplas possibilitando, ao mesmo tempo, o ensino dos esportes e o estímulo dessas inteligências, transcendendo os aspectos metodológicos e tratando de forma ampliada a formação do sujeito. Para Balbino (2001, p.78), busca-se, portanto, "a valorização do indivíduo e de suas capacidades potenciais e sua relação com os sistemas e subsistemas que o cercam, na medida em que coopera para inferir de maneira positiva neste contexto", dos JDC´s, compreendidos como microssistemas sociais complexos com relações imprevisíveis.

A resolução de problemas em ambientes diferentes também possibilita a transferibilidade das situações vividas em jogo para a vida e para o cotidiano, pois, em concordância com Garganta (1998), os valores dos JDC´s estão presentes e incidem em todos os aspectos da vida do sujeito.

> O esporte é considerado um meio válido para adquirir valores como cidadania, perseverança, superação, cooperação, conhecimento dos próprios limites, autoestima, criatividade, respeito aos demais, tolerância, responsabilidade, controle emocional, autodisciplina, justiça, trabalho em equipe, integridade (Balbino, 2005, p. 62).

Metodologicamente, para Balbino (2001), o processo de iniciação/formação esportiva deve levar em contar o quando fazer; como e o que fazer; e por que fazer. O aspecto principal da ação pedagógica é a compreensão dos elementos internos e externos dos JDC´s via o desenvolvimento das múltiplas inteligências. Para o autor, em longo prazo, o processo de desenvolvimento não ocorre de forma linear e depende dos estímulos recebidos pelo ambiente de jogo. As fases e os períodos de desenvolvimento são semelhantes às de Piaget. Cabe ao professor a responsabilidade em proporcionar ambientes (JDC´s) com atividades diversificadas previamente selecionadas que estimulem o desenvolvimento dessas inteligências, pois para o autor "o ambiente torna-se responsável pelo estímulo e desenvolvimento deste potencial biopsicológico, por meio das intervenções do agente pedagógico, dos desafios propostos em dinâmicas, exercícios, jogos, competições." (Balbino, 2001, p. 100).

> Ao elaborar e organizar atividades, a visão de sistema para o processo torna-se essencial, na medida em que a qualidade das relações que se criam, contribuem para o estabelecimento de analíticas com os outros momentos de vida do indivíduo, na perspectiva de que ele não é uma parte isolada de uma engrenagem, mas suas atitudes e comportamentos afetam de alguma maneira o sistema, da mesma forma que o indivíduo é afetado pela manifestação das outras relações do mesmo sistema (Balbino, 2001, p. 102)

Desse modo, os JDC´s são vistos como ambientes diversificados com variações de situações ocasionadas pelas regras, pela delimitação do espaço, pelos objetos/materiais, pelas técnicas, táticas e estratégias possíveis. Assim, para Balbino e Paes (2005, p. 138), os pressupostos da teoria das inteligências múltiplas permitem

> • Compreender os elementos inerentes aos Jogos Desportivos Coletivos, de forma a valorizar o indivíduo em suas várias dimensões, pela multiplicidade de seus talentos e habilidades.
> • Oferecer ao indivíduo múltiplas maneiras de se relacionar com o ambiente, tendo como base de sustentação o pressuposto de que somos responsáveis pelas mudanças provocadas em um sistema.
> • Sintonia com um dos pilares característicos dos Jogos Desportivos Coletivos, que é a imprevisibilidade e a capacidade de tratar com os problemas por ela causados.
> • Indicar para a criação de ambientes estimuladores ao desenvolvimento das várias competências e habilidades do indivíduo.
> • Valorizar a relação do indivíduo com a comunidade em que vive, trazendo e traduzindo a necessidade de se produzir ecologia, estabelecendo metáforas com os Jogos Desportivos Coletivos, dentre elas, a metáfora da vida, por meio de ambientes intencionalmente criados ou produzidos com o propósito de estimular as várias inteligências do indivíduo.
> • Permitir, ao técnico ou professor, a identificação de vários acessos para o relacionamento pedagógico com o indivíduo, e a conseqüente exploração desses acessos.
> • Estimular o desenvolvimento das inteligências por meio do contexto formado pelos Jogos Desportivos Coletivos, e não somente exigir soluções mágicas e prontas do indivíduo. Assim, pode-se aumentar a autoestima de quem aprende, provocando a integração do indivíduo ao ambiente.
> • Permitir ao indivíduo o seu desenvolvimento de forma integral ao valorizar, desenvolver e estimular os aspectos possíveis de inteligência, enxergando-o em sua totalidade.
> • Desenvolver estratégias de soluções de problemas que permitam ao indivíduo vencer os desafios presentes nos Jogos Desportivos Coletivos, das mais variadas dimensões e necessidades.

Assim, Balbino e Paes (2005) enumeram as oito inteligências: a inteligência corporal cinestésica, a inteligência verbal-linguística, a inteligência lógico-matemática, a inteligência musical, a inteligência espacial, a inteligência naturalista, a inteligência interpessoal o a inteligência intrapessoal.

Apoiados pelos estudos de Campbel *et al.* (2000) sobre o contexto educacional, Balbino e Paes relacionam cada uma das inteligências com as características dos Jogos Desportivos Coletivos, como pode ser verificado no Quadro 9 a seguir:

Quadro 8 – As múltiplas inteligências nos jogos desportivos coletivos

Inteligência	Características nos JDC
Corporal-cinestésica	•Explora o ambiente de jogo com o corpo em movimento, usando do toque, manejo e manipulação de implementos como a bola de jogo. • Aprende de forma melhorada por meio da execução pelo movimento aquilo que se deseja ensinar. Motiva-se por participação em jogos. Manifesta habilidade esportiva geral. • Demonstra equilíbrio, graça, destreza e precisão nas tarefas físicas. É sensível à integração corpo e mente. • Compreende e busca padrões compatíveis de saúde com a atividade esportiva. • Busca novas abordagens para habilidades em movimentos.
Verbal-linguística	• Recebe, por meio da transmissão de ordens verbais, instruções de aprendizagem técnica ou de estratégias e táticas, e, codificando-as, recorda-se do que foi dito. • Interpreta as instruções e orientações do técnico ou professor. • Fala, em momentos adequados, com os companheiros de equipe durante uma partida, transmitindo ordens e instruções de forma eficiente • Uso a escuta e a fala para refletir sobre orientações verbalizadas, oralmente ou escritas, do técnico ou professor.
Lógico matemática	• Reconhecer nos objetos e equipamentos do ambiente de treinamento ou competição, as funções que lhe cabem. • Familiaridade com os conceitos de tempo de jogo, aspectos de causa e efeito relacionados a regras e regulamentos do jogo e da competição. • Compreensão da contagem diversificada referente às finalizações. • Compreensão de diagramas, símbolos e códigos utilizados pelo técnico ou professor na orientação de táticas e estratégias. • Percepção de padrões de relacionamentos dentro do ambiente de treinamentos e jogos.

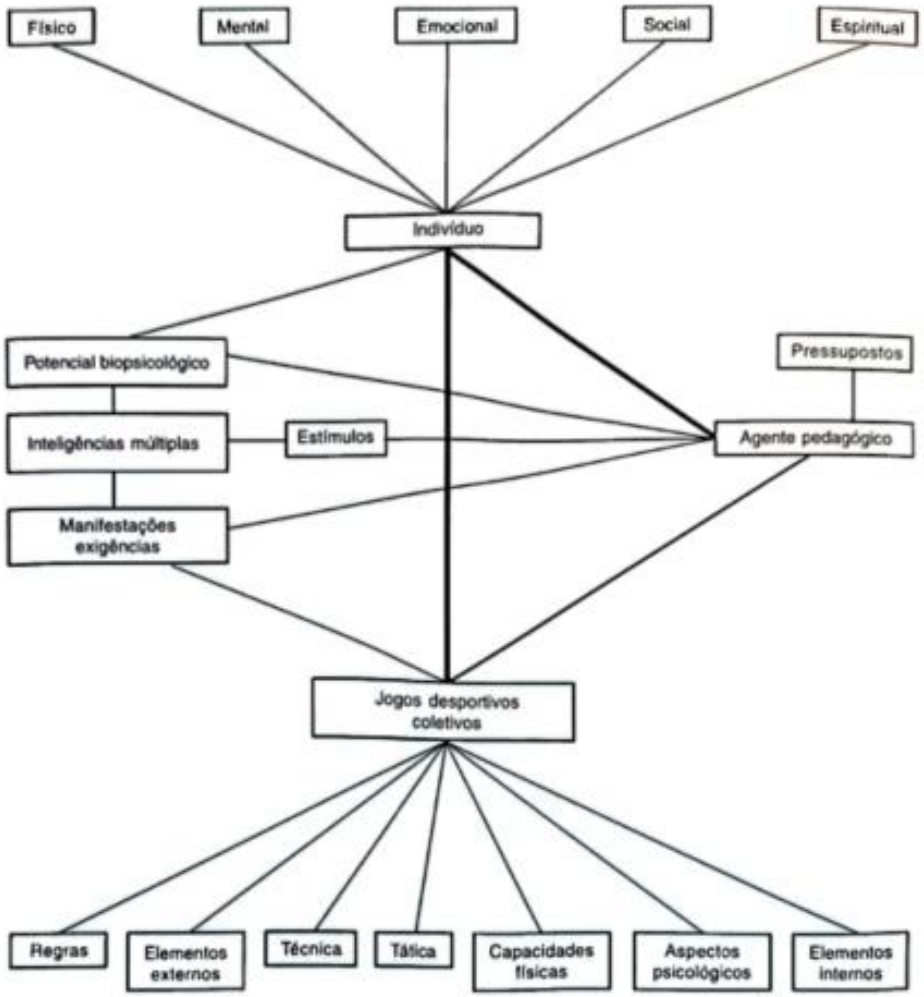
	• Interpretação e compreensão de estatísticas e gráficos de jogo.
Musical	• Respostas variadas aos sons dirigidos do ambiente, como exemplo, os provocados pela plateia, em manifestações favoráveis ou contrárias ao indivíduo ou à equipe. • Reação cinestésica à música executada em locais de competição, demonstrando ritmo na execução de fundamentos do jogo, reagindo com emoções de forma positiva ou negativa
Espacial	• Visualização por meio de imagens mentais das orientações da técnica, de táticas e estratégias de situações treinadas, bem como de seus detalhes. • Utilização das imagens visuais das situações vividas em treinamento, para recordar informações. • Interpretação de gráficos, tabelas e esquemas táticos representados. • Visualização espacial das movimentações possíveis dos esquemas táticos de forma tridimensional e suas consequentes reorganizações no espaço. • Percepção de padrões sutis e óbvios, na formação tática. • Aprendizagem através da visão e observação de outros modelos de execução técnica ou tática, de indivíduos presentes no ambiente esportivo ou através de imagens gravadas. • Movimentação do seu eu pelos espaços possíveis em um esquema tático, em sua equipe e em relação ao adversário.
Interpessoal	• Interação com os companheiros de equipe. • Manutenção dos relacionamentos em equipe e formação de novos relacionamentos em diferentes vias de acesso aos companheiros de equipe. • Participação nas ações coletivas da equipe, tomando o espírito coletivo como conceito de jogo. • Influência nas ações dos companheiros de equipe, de forma construtiva. • Compreensão e comunicação de diversas formas em diferentes vias de acesso, durante um jogo, de modo a se fazer entender. • Habilidade na mediação de conflitos entre os companheiros de equipe.
Intrapessoal	• Demonstração de motivação em realizar tarefas em treinamento e jogos.

	• Tentativas de compreensão das suas experiências internas. • Consciência e controle das emoções presentes durante o jogo ou em competição. • Expressão e consciência de sentimentos. • Motivação na luta por alcançar objetivos pessoais específicos aos treinamentos, como a melhoria de determinada técnica ou de conquistas em desempenho individual em jogos. • Equilíbrio de emoções cm momentos de pressão psicológica, como em jogos decisivos ou momentos decisivos durante jogos. • Modelo e sistema de valores, demonstrando comportamentos éticos e construtivos para a equipe em treinamentos e jogos.
Natural	• Interesse pelo ciclo de transformações que o exercício dos jogos pode provocar no organismo. • Observação do ambiente com interesse e curiosidade. • Capacidade de entender as diferenças de desempenho nos exercícios entre os participantes das atividades. • Busca do entendimento do funcionamento do organismo nas atividades de treinamentos e jogos. • Percepção das relações de interdependência entre os participantes do sistema formado nos JDC.

Fonte: Adaptado de Balbino e Paes (2005)

Para Balbino e Paes (2005) essa deve ser a estrutura básica para a aplicação de uma Pedagogia do Esporte pautada nas inteligências múltiplas. O JDC´s são importantes meios para o desenvolvimento integral do sujeito (físico, mental, espiritual, emocional e social), organizados pelo agente pedagógico (professor/treinador/técnico), tendo como pressupostos: todos possuem todas as inteligências; a iniciação e formação esportiva são processos educativos; o ambiente de aprendizagem é composto por pais, professores, técnicos, companheiros, ambiente e o conjunto de sistemas e subsistemas estabelecidos; os resultados da aprendizagem dependem da qualidade dos relacionamentos dentro dos jogos e; a ação pedagógica transcende o método.

Figura 24 – Ambiente Pedagógico que relaciona os JDC´s com as inteligências múltiplas



5.8 A PEDAGOGIA DO JOGO E A PEDAGOGIA DA RUA

A última das pedagogias do esporte que aqui trataremos será, talvez a que podemos identificar como genuinamente brasileira, é a Pedagogia do Jogo ou Pedagogia da Rua[334] de João Batista Freire e Alcides Scaglia. Ela é um desdobramento ou uma continuidade metodológica da Teoria Pedagógica ou Concepção Construtivista/Interacionista. Para expor os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia do Jogo, tratarem a produção conjunta de Freire e Scaglia de forma cronológica e intercalada por identificarmos nela elementos de complementariedade na constituição dessa metodologia.

[334] A Pedagogia do Jogo se refere ao nome da proposta didático-metodológica e a Pedagogia da Rua é "um processo de ensino-aprendizagem (ou talvez seja melhor dizer de aprendizagem-aprendizagem) pautado pelo jogo e suas idiossincrasias, expresso no ato lúdico de jogar e marcado decisivamente pelo ambiente de aprendizagem colaborativa informal." (Scaglia, 2021, p. 13).

5.8.1 A educação de corpo inteiro: entre o sensível e inteligível

Após a publicação de *Educação de Corpo Inteiro*, Freire ampliou os seus estudos sobre o corpo a partir da sua tese de Doutorado intitulada *Sensível e o Inteligível: novos olhares sobre o corpo* (Silva, 1991), publicada depois como livro *De Corpo e Alma: o discurso sobre a motricidade humana* (Freire, 1991). Nele, buscou novos elementos que melhor sustentassem a educação de corpo inteiro, visando superar a dicotomização de corpo e mente, espírito e motricidade em direção à formação integral do sujeito. Para ele, caberia à ciência juntar as "peças" do homem, de um corpo complexo. Com esse propósito, o autor se dispôs a montá-lo por meio da pesquisa com crianças, observando os seus jogos, gestos, corridas, chutes e saltos com um método construído ao longo do caminho da pesquisa, revelando e interpretando em cada fenômeno o que mais lhe interessava: o sensível e o inteligível na motricidade humana.

Segundo o autor "é muito difícil ver o corpo no pensamento; [...] ver o pensamento na prática corporal" (p. 17). Para demonstrar a coexistência do sensível e do inteligível, descreve na obra três estudos realizados com crianças. No primeiro estudo examinou "igualdades e diferenças em crianças chutando a gol num jogo de futebol" (idem), no qual se revelaram mais diferenças, desvelando a originalidade de cada criança. No segundo estudo, comparou analogamente os gestos humanos a um jogo de quebra-cabeças, o Tangran[335]. Se no jogo os resultados são pré-determinados, nas ações humanas os resultados tendem a ser distintos. No terceiro estudo, inspirado nos anteriores, por obra do acaso, a partir da análise das filmagens realizadas, o autor identificou a realização de tarefas difíceis em aparente desordem, como passar correndo sob uma corda batida por duas crianças, revelando uma ordem que não foi pré-estabelecida pelo professor.

Nos três estudos o autor recorreu à análise de situação do fenômeno. Tratou a descrição das filmagens onde, num primeiro momento, as crianças fizeram suas descrições em gestos sem a interferência do pesquisador, o que o autor denominou como "descrições ingênuas". Depois passou a transcrever as filmagens, ou seja, a descrever os movimentos ali contidos em "unidades de significado", reduzidos a partir de categorias que pudessem ser suficientemente compreendidos. Para o autor, os estudos serviram para comprovar a tese de que o sensível e o

---

[335] É um jogo chinês composto por peças geométricas, 2 triângulos grandes, 1 triângulo médio, 2 triângulos pequenos, 1 quadrado e 1 paralelograma com o qual pode-se formar outras figuras-modelos como animais, objetos e números. De acordo com Freire (1991), tal como o jogo, o corpo possui sete peças: cabeça, braços direito e esquerdo, pernas direita e esquerda, tronco e quadril.

inteligível habitam, se confundem com o humano de carne e osso e "são integrantes de um sistema maior no qual são subsistemas" (p. 18). Assim "é impossível compreender o homem a partir de reducionismos [...] a ideia simples de compreender cada pedaço para compreender o todo em seguida terá que ser enterrada. (p. 18-19).

Influenciado pelo português Manuel Sérgio e sob a orientação de Lino de Macedo, o autor buscou "novos olhares sobre o corpo", uma nova interpretação integral tendo como objeto a relação entre o inteligível e sensível, na qual o corpo é compreendido como um todo maior integrado numa totalidade sistêmica.

> Sensível é o nome com que vimos batizando o corpo aqui. Inteligível é o nome do intelecto, sendo que, neste estudo, é também o nome do corpo. Ou seja, sensível é o segundo nome do inteligível, assim como inteligível é o segundo nome do sensível. O corpo é o sensível e o inteligível. Na nossa tradição intelectual, o corpo não é tratado como inteligível e o espírito não é tratado como sensível. Temos passado tanto tempo pensando assim que se tornou difícil reconhecer mesmo o sensível do corpo ou o inteligível do espírito. Creio que o dualismo estabelecido pela nossa tradição intelectual prejudicou a sensibilidade do sensível, tanto quanto prejudicou a inteligência do inteligível. Parece-me que o incremento da inteligência do inteligível depende tanto da sensibilização do inteligível quanto a sensibilização do sensível depende da inteligificação do sensível. (Freire, 1991, p. 30)

A identificação e a crítica que o autor faz sobre a "tradição intelectual" se refere à racionalidade científica positivista/cartesiana que dividiu e fragmentou o corpo o compreendendo, de forma distinta, como sensível ou inteligível, enfatizando e valorizando o espírito, o intelecto, a razão, em detrimento da sensibilidade, da corporeidade. Assim, a motricidade humana ou o próprio corpo ficaram na condição de subalternos do espírito. Para o autor, na escola, os corpos infantis "gritam por liberdade" (p.32-33), onde a motricidade[336] por vezes é uma linguagem incompreensível ao intelecto.

> Se o corpo é a sede do sensível, e se o inteligível pode ser escrito nas ações corporais, é porque sensível e inteligível se misturam, se confundem num todo maior, que aqui chamarei de corpo. Em alguns momentos estarei descrevendo o sensível onde apenas se via o inteligível. Noutros momentos, o inverso. Mas bastaria que mostrasse o inteligível existindo onde habita o sensível para que

[336] "Pela motricidade o homem se afirma no mundo, se realiza, dá vazão à vida. Pela motricidade ele dá registro de sua existência e cumpre sua condição fundamental de existência. A motricidade é o sintoma vivo do mais complexo de todos os sistemas: o corpo humano" (p.34). O conceito de motricidade incorporado por Freire (1991) já está influenciado e sustentado pela "nova epistemologia" ou paradigma emergente defendido por Manuel Sérgio (1987;2004), cujo método integrativo de análise do homem em movimento conjuga diferentes métodos, superando a crise da ciência cartesiana, ao qual, segundo o autor, a própria EF foi pensada.

> os descrevesse juntos, interligados, interdependentes, no entanto, irredutíveis um ao outro.
> Sei que não são iguais, como sei que um coração não é o mesmo que um cérebro. Nem se trata de provar essa igualdade. Mas sei que nada são longe um do outro, desintegrados, divorciados. Apenas fazem sentido quando se solidarizam todo maior que os integra, como a tudo o mais que nos faz existir: o corpo. É uma solução demasiado simples para o fenômeno humano: colocar de um lado o espírito e de outro o corpo, separando-os, dissecando-os, reduzindo-os a partes que não interagem. A questão humana vai muito além dos simplismos reducionistas da tradição científica clássica. (p. 35).

Um dos reducionismos tratados pelo autor é a compreensão entre o inatismo e o adquirido na forma de explicação do funcionamento/formação da motricidade humana. Para ele, as questões sobre a formação já estariam resolvidas se o inatismo/adquirido fossem completamente esclarecedores, ou seja, se os gestos já fossem previstos pela constituição genética ou assegurados unicamente a partir da construção[337] da aprendizagem. Um dos elementos que superaria essas concepções é o conceito de auto-eco-regulação de Morin, adotado pelo autor.

> Apenas queremos, baseando-nos na dialógica auto-eco-organizadora, conceber a aprendizagem a partir de uma dialógica não só do inato/adquirido mas também do inato/adquirido/construído... Construir supõe um construtor; aprender supõe um a priori; adquirir supõe um inato. O aparelho neurocerebral é o construtor a priori que dispõe da capacidade de aprender. (Morin *apud* Freire, 1991, p. 46)

Um dos principais pontos trabalhados por Freire (1991) é o questionamento sobre a tradicional ciência contemporânea que não mais serviria para resolver os problemas humanos. Para o autor, a divisão cartesiana gerou mais incompreensão, não revelando o que tanto se buscava, a verdade. Assim, no modelo tradicional de ciência positivista, se a verdade significa a correspondência exata dos objetos descritos pelos pesquisadores, ela será inatingível. Os estudos relatados na obra não visam corroborar com o inato ou o adquirido, pois a originalidade dos gestos descritos "funciona de acordo com o funcionamento das totalidades, sem hierarquias, se reducionismos, sem sobreposições, mas com independência e identidade próprias" (p. 50).

Nessa direção, Freire (1991) põe em questão o método tradicionalmente adotado pela ciência e suas respostas pois, segundo ele

---

[337] Conceito construtivista de autorregulação de Piaget. Para Freire (1991), o ser humano aprende por "ter nascido sabendo pouco" e ser um "inato que sabe aprender" (p. 49-50). O homem superou os instintos e a inteligência da espécie para viver por conta própria, com o preço de necessitar de constante aprendizagem. No caso da motricidade humana, ela é inferior à de outros mamíferos, o que neles vem do que a espécie "sabe", nos humanos, há a capacidade de conhecer/aprender, desenvolvendo uma inteligência diferenciada.

> Cansei-me de fechar os olhos às inverossimilhanças dos escritores científicos. Talvez porque venha de uma prática profissional (a Educação Física) que se preocupa fundamentalmente com as atividades corporais. Talvez por ter tido contato direto, na minha atuação como profissional, com milhares e milhares de corpos. [...] Eram corpos de todos os tipos, sempre diferentes. Nunca encontrei um igual ao outro. Poucos um pouco parecidos. Fartei-me (no bom sentido) de originalidade. Desconfiei de que algo não ia bem ao ver as crianças vivendo, e vivendo intensamente suas experiências corporais, e depois crescendo, e esquecendo que eram corpos, tornando-se tensas, perdendo o sorriso, fingindo de adultas. (p. 51-52).

O autor relata que esse contato primário e direto com os diversos corpos durante sua atuação profissional lhe permitiu vê-los "sem ainda estar contaminado pelo que vejo hoje em muitas obras que leio" (p. 52). Após ir aos livros, afirma que já não vê o que quer ver de forma aprofundada, mas precisa vez ou outra "deixá-los de lado e sair andando entre as pessoas, olhando-as diretamente, tocando-as, sentindo-lhes o cheiro e ouvindo-lhes os sons. E o que vejo hoje tanto me alegra como me assusta". (idem). O autor faz uma crítica aos tantos conhecimentos e escritos científicos que não reconhecem a humanidade enquanto corpos. Cansou-se do que a ciência e a filosofia dizem e fazem com o corpo, tendo como objetivo principal do seu estudo e, consequentemente, da sua prática pedagógica, "fazer com que as pessoas se percebam como corpos". (idem).

A percepção da totalidade corporal visa superar o dualismo entre corpo e mente, sensível e inteligível. De acordo com o autor, na EF, a corporeidade ou a motricidade já reclamava investigações seja em Portugal por Manuel Sérgio ou na França por Parlebas e Le Boulch. Houve a discussão sobre uma ciência que pesquise a motricidade humana ou as condutas motrizes. Para o autor, quem se propõe a esse objetivo deve aprender a caminhar com as próprias pernas, pois os procedimentos tradicionais da ciência clássica pouco ou nada servirão.

Nesse "novo paradigma epistêmico" (Piaget e Garcia, 1987 *apud* Freire, 1991), criam-se condições históricas para que o corpo possa ser mais bem compreendido enquanto "ação corporal, motricidade, condutas motrizes, corporeidade, e toda a família que se pode incluir num grande sistema que aqui chamo de corpo" (p. 59). Para o autor, na ciência tradicional, sempre se reduziu o complexo fenômeno do corpo ao simples, buscando descrevê-lo e explicá-lo. Assim, argumenta Freire (1991), deve-se "[...]desmistificar a ciência [...] romper com quaisquer obstáculos a uma visão de complexidade" (p. 59). "[...] vencer as tentações da ciência clássica, dos procedimentos mais confortáveis da ideia de certeza, de reducionismo simplista. [...] depois de tanto treino intelectual, de herança positivista" (p. 60).

Visando superar a ciência positivista, Freire (1991) se fundamenta em Edgar Morin, primeiramente “por reintegrar o observador na observação”, ou seja, conhecer “o sujeito conhecedor” (idem). De forma ousada, como assim propõe, o autor parte para pesquisar o novo fenômeno sem um método[338] específico, formando-o durante a investigação.

> O que há de mais incerto que o homem? O que há de mais incerto que sentimentos, pensamentos, corridas ou sono? Se nos propomos a estudar o homem, temos que partir da incerteza. Temos que partir, inclusive, sem o método. Se não soubermos construir o método enquanto caminhamos, só alimentaremos ilusões — as nossas e as dos outros. Como afirmou Bateson: "A ciência investiga; não prova" (1987, p. 35). (Freire, 1991, p. 54)

O primeiro ponto é que a motricidade, para o autor, baseado em Manoel Sérgio, é compreendida como intencionalidade operante, ou seja, o movimento realizado intencionalmente. Assim, é por ela que o homem se afirma no mundo e se realiza. É a manifestação viva da corporeidade, da cultura humana. É nela que o sensível e o inteligível se integram.

A partir desses pressupostos, Freire (1991) justifica a escolha em descrever as ações motoras de crianças por manifestá-las com menos censura e bloqueios. “Jogando porque acredito ser o espaço lúdico o mais livre de pressões para que as pessoas representem simbolicamente sua existência” (p. 63-64). Essas ações foram observadas e descritas a partir de filmagens em quase dois anos de trabalho na Escolinha de Esportes da FEF – Unicamp, coordenada pelo autor, onde as crianças por duas vezes na semana praticavam o futebol e outras atividades complementares da cultura infantil. O autor teve a intenção de desenvolver um programa teórico com argumentos da prática, por serem ações corporais. Seu estudo não partiu de hipóteses e problemas, mas de perguntas que constataram o que não se sabia.

Dentre os três estudos tratados pelo autor na obra, iremos nos deter apenas ao primeiro, referente às expressões relacionadas ao chute no futebol. Nessa tarefa que tinha o objetivo de

---

[338] Segundo a nova metodologia baseada em Morin, só se alcança o desconhecido, caminhado o desconhecido, ou seja, Freire (1991) buscou conhecer o sensível e o inteligível na motricidade humana por caminhos que desconhece. “[...]eu queria que meus pés me levassem a um lugar onde o sensível nem sequer seria concebido sem a existência do inteligível; onde o inteligível nem fosse falado, muito menos e ouvido, não fora da presença do sensível[...]” (p. 56). Ainda na perspectiva de Morin, a dualidade entre o sensível e o inteligível é rompida com a ideia de sistema. "O nosso mundo organizado é um arquipélago de sistemas no oceano da desordem. Tudo o que era objeto tornou-se sistema. Tudo o que era unidade elementar, incluindo sobretudo o átomo, tornou-se sistema." (Morin, p. 96, *apud* Freire, 1991).

marcar o gol ou algo próximo, foram observadas oito crianças, com idades entre 7 e 12 anos, cujas ações de chutar a bola ocultaram complexidades, revelando igualdades e diferenças. As categorias observadas consideraram os movimentos realizados desde a preparação da corrida até a realização do chute. Foram elas: quantidades de passadas; movimentação dos braços; posição do pé de apoio no momento do chute; movimentação das pernas; altura do quadril e; inclinação do tronco. Há ainda, para cada uma das categorias, quatro subcategorias que, em tabelas, descreviam as proximidades e diferenças entre os sujeitos.

Segundo o autor, de modo geral, espera-se tecnicamente, em cada categoria, um número de passadas, determinados movimentos de braços e pernas, certo posicionamento de tronco, a proximidade do pé de apoio com a bola no momento do chute, entre outros. No entanto, apesar de terem obtido êxito na tarefa, as ações foram realizadas de formas distintas. Para o autor, isso evidencia que não há padrão motor igual entre os sujeitos e não estão de acordo com um modelo técnico esperado, apesar de haver correlações entre os movimentos de braços, pernas e posição de troncos. Não há, portanto, uma regra geral para realizar com êxito um gesto. Evidencia, também, a originalidade, a diferença entre os sujeitos que chutaram a bola. Essa é uma constatação importante que está coerente com os seus fundamentos teórico-metodológicos de Morin, ou seja, não é possível prever e antecipar o conjunto de ações motoras ou condutas motrizes realizadas nas complexas tarefas, o que relativizam, ou como sustenta o autor, tornam originais as aprendizagens desenvolvidas por cada aluno.

Outro ponto identificado pelo autor é que os sujeitos aprenderam futebol fora de uma perspectiva especializada no rendimento, na qual além do futebol, aprenderam pelo futebol. Para o autor, os modelos técnicos na perspectiva do rendimento são idealizados e tem como referências crianças idealizadas e/ou adultos e não crianças reais. Nesse sentido, não se verificou aspectos generalizáveis de êxito na tarefa que poderiam ser seguidos por outros sujeitos, apesar da totalidade sistêmica que orientou as ações (preparação, corrida, parada e chute) e o objetivo em comum (chutar ao gol). As compreensões e ações foram e são diferentes, portanto, originais.

Nessa direção, é impossível prever sequencialmente os movimentos que levaria à certeza do êxito. Há um conjunto de movimentos que orientam as ações do sujeito que variam de acordo com o entendimento e as ações de cada um. “Se, nas condutas motoras, tudo fosse previsível, não haveria jogo” (p. 80). Para o autor, segundo a tradicional orientação cientifica ou pedagógica, os comportamentos que possuem maior número de ocorrências, deveria ser o

modelo ideal para o ensino do futebol. No entanto, em seu estudo, não houve sujeitos que seguiram o modelo ideal, abstrato. O autor conclui que se orientasse esse modelo a partir da frequência das ocorrências "[...] estaremos seguramente deixando de privilegiar o melhor processo de aprendizagem em todos os aprendizes". (p. 83).

A situação verificada com convergências e divergências no movimento do chute, reafirma a convivência de igualdades e diferenças no gesto, numa mesma circunstância, como parte integrante de um sistema[339]. "Os sujeitos que chutam a gol mantêm as mesmas relações de identidade porque participam de um mesmo sistema, e, se não o fizessem, o sistema não funcionará. Sem dúvidas, os sujeitos são diferentes, mas são iguais enquanto partes solidárias de um mesmo sistema" (p. 86).

Para o autor, a imprevisibilidade evidenciou ainda a presença de ordem e desordem nas condutas motoras. As novas descobertas da termodinâmica ou da física quântica balançou a imutabilidade da rígida ciência tradicional. Conforme o Método de Morin "[...] a ordem e a organização são inconcebíveis sem interação" (*apud* Freire, 1991, p. 124). Segundo Freire (1991), mais complexas ficam quanto mais se constituem, revelando a própria desordem. Assim, nesse estudo sobre o chute no futebol, a originalidade dos gestos provou a intencionalidade das crianças. Quanto mais o autor descrevia os movimentos, mais a ordem e a igualdade ficavam invisíveis.

A principal mudança que identificamos nessa obra de Freire (1991) foram os "novos olhares" sobre o corpo, compreendendo-o como síntese do sensível e do inteligível numa visão que supera a compreensão científica tradicional positivista cartesiana, agora numa perspectiva sistêmica que foi (re)conhecida a partir método construído pelo autor ao longo do seu estudo e confirmada com a prática das ações corporais. Aparentou ser, além de uma crítica à ciência, uma crítica à uma concepção de formação da motricidade humana pautada nessa ciência que previa padrões sequenciais de desenvolvimento motor, como as orientadas naquele momento pela Concepção Desenvolvimentista. Desse modo, a concepção de corpo sob essa nova

---

[339] "Durante o nosso percurso fornecemos por alto uma definição do sistema: uma interrelação de elementos que constituem uma entidade ou unidade global. Uma definição desse tipo comporta duas caracteristicas principais; a primeira é a inter-relação dos elementos, a segunda unidade global constituida por estes elementos em interrelação. (Morin, p. 99 *apud* Freire, 1991, p. 85). Na mesma obra, Morin sugere uma outra definição, de Ferdinand de Saussure, onde o sistema é "... uma totalidade organizada, feita de elementos solidários que só podem definir-se uns em relação aos outros em função do lugar que ocupam nessa totalidade" (idem).

epistemologia é a que fundamentará as sequentes obras de Freire que compõem o arcabouço teórico metodológico da Pedagogia do Jogo.

5.8.2 Pedagogia do Futebol

Freire publicou, em 1998, pela editora Ney Pereira e posteriormente, em 2003, pela editora Autores Associados[340], o livro *Pedagogia do Futebol*. Como verificado no título da obra, dedicada diretamente ao ensino do Futebol. Fruto de sua longa experiência na coordenação da Escolinha de Esportes na FEF- Unicamp, buscou elaborar diretrizes para a formação em futebol em escolinhas, indicando a própria estruturação de uma escolinha e uma metodologia de ensino. Freire (2003) problematizou, inicialmente, o modo particular do brasileiro jogar futebol que levou o país a, ainda ser, o maior campeão mundial, com cinco títulos. Segundo ele, o futebol sempre se constituiu como uma grande brincadeira, a maior diversão da infância, principalmente nas periferias e de pés descalços, "ingredientes mágicos dessa pedagogia da rua". (p. 2)

Para o autor, a crescente urbanização das cidades extinguiu os campos e as várzeas. Com isso, surgiu a necessidade de criarem escolinha de futebol enquanto espaços, agora privados, para que as crianças pudessem aprender o futebol, sob a orientação de ex-jogadores de futebol profissional. Disso, resultou-se em dois problemas. Os ex-jogadores não sabiam necessariamente ensinar a jogar, embora soubessem jogar e, o que se aprenderam "na rua" era superior ao que ensinavam nas escolinhas. Segundo o autor, na rua todo mundo aprende e ensina com todo mundo. Nela, há a pedagogia da liberdade, da criatividade, do desafio e até da crueldade. Para ele "[...] conseguir ensinar futebol no Brasil é, no mínimo, aproximar-se do nível de competência pedagógica da rua. Tarefa que exige, entre outras coisas, trazer a cultura futebolística do brasileiro para dentro da escola." (p. 3).

A primeira constatação identificada pelo autor entre a pedagogia da rua e a presente nas escolinhas foi a de que os ex-jogadores não levavam a pedagogia que os ensinou a jogar para as suas aulas. Como as escolinhas não são a "rua", tiveram de serem adaptadas, perdendo o ambiente natural de aprendizagem. Por outro lado, por serem espaços dedicados intencionalmente para o ensino do futebol, possibilitam a presença de profissionais formados para tal.

---

[340] Aqui estudamos a edição publicada pela Autores Associados em 2003.

No entanto, para o autor, na escolinha pouco considera as aspirações, as bagagens culturais e as experiências dos alunos. Nesse sentido, deve-se introduzir a cultura popular relacionada ao futebol, preservando a cultura lúdica. Por ser um espaço intencional de aprendizagem do futebol, Freire (2003) elencou quatro princípios pedagógicos[341]: 1) Ensinar futebol a todos, onde qualquer pessoa pode aprender a jogar e não aqueles selecionados ou mais habilidosos; 2) Ensinar futebol bem a todos, com as melhores técnicas e metodologias que possa qualificar as habilidades do futebol; 3) Ensinar mais que futebol a todos – além da modalidade, há o desenvolvimento social e moral, seja pela consciência, pela discussão das regras, pela reflexão dos acontecimentos da aula, criação de soluções e compreensão das ações e; 4) Ensinar a gostar do esporte – a partir das brincadeiras, da diversão, com atenção, carinho e liberdade, de forma lúdica e prazerosa, sem a obrigação e promessa em profissionalizar.

Para as escolinhas, Freire (1991) indica as seguintes condutas pedagógicas:

1. Todo professor deve ter permanente formação pedagógica, orientado por especialista na área da pedagogia, além de formação técnica em futebol;
2. O professor deve participar ativamente das aulas, ou jogando junto com os alunos, ou apitando os jogos, ou apenas observando, porém, dentro do campo. Com frequência, o professor deve interromper o jogo para corrigir eventuais falhas. Essas interrupções devem constituir momentos privilegiados a serem utilizados pelo professor para ensinar aquilo que percebe que os alunos ainda não aprenderam.
3. Todas as aulas devem ser planejadas com antecedência;
4. Os professores devem fazer avaliações periódicas de suas aulas, apresentando os resultados dessa avaliação em reuniões com os demais professores.
5. Diante de atitudes ofensivas de alunos ou de pais, para com o professor ou para com outros alunos, o professor deve aguardar o momento adequado para conversar com eles.
6. Em se tratando de atitudes de alunos, o momento privilegiado para se conversar com eles sobre tais atitudes é a roda ao final de cada aula.
7. professor deve promover rodas de conversas rápidas no início e no final de cada aula.
8. Quando surgirem conflitos, desacordos ou discussões em torno do jogo, o professor deve aproveitar a ocasião para administração de regras pelos alunos.
9. Além de utilizar apitos, o professor pode convencionar outros sinais para chamar a atenção dos alunos.

[341] Interessante observar que esses princípios pressupõem o direito de todos em aprender e acessar ao futebol, mas para "ensinar a gostar de futebol" recorre-se às brincadeiras e à ludicidade. Será que o esporte em si não garante a fruição, a diversão e a liberdade que a cultura lúdica dispõe?

10. Sempre que o professor quiser conversar com os alunos, deve fazê-lo com seus alunos em círculo, de preferência sentados.
11. Nos jogos envolvendo crianças muito novas, devem ser feitas adaptações para que essas crianças possam fazer muitos gols.
12. Durante as aulas, as atividades devem ser diversificadas e lúdicas.
13. Durante os jogos feitos nas aulas, devem ser pedidos tempos técnicos, tanto para o professor conversar com os alunos, como para estes conversarem entre si.
14. Dar preferência a jogos em pequenos grupos, principalmente para alunos mais novos.
15. Levar em conta as necessidades e interesses dos alunos, de acordo com cada faixa etária.
16. O professor deve promover, entre os alunos, rodízios de posicionamentos. Esse rodízio é tão mais importante quanto mais novo for o aluno.
17. Todos os alunos devem ser permanentemente avaliados.
18. Se o aluno não consegue se adaptar a um grupo, mesmo depois de muitas tentativas, o professor deve procurar incluí-lo em outro grupo mais adequado às suas características.
19. O professor deve ser flexível em suas condutas com os alunos, mas tem que saber estabelecer limites para esses, sempre preservando o respeito para com o professor e para com os colegas.
20. Entre os alunos mais novos (até o início da adolescência), não deve haver especialização em posições. (p. 11-12)

Embora não indicasse naquele momento uma formação específica em Educação Física para a atuação na escolinha, exigindo-lhe apenas uma formação técnica em futebol, com permanente formação pedagógica orientada por um especialista em pedagogia, reconhecemos que o conjunto de condutas enumeradas por Freire (2003) foram um avanço significativo que qualificam e estruturam um trabalho pedagógico para o ensino de futebol nesses e em outros espaços de intervenção não escolares.

Quanto ao desenvolvimento das habilidades motoras, Freire (2003) alerta que antes dos 6-7 não se deve ensinar o esporte. Outro ponto interessante é que, dando sequência ao estudado na obra anterior de 1991, Freire alerta que todo conhecimento necessário para a intervenção deve ser sensível e inteligível, pela insuficiência dos conhecimentos técnicos e acadêmicos. Assim, no futebol, os movimentos manipulativos com bola em seguimentos corporais expressam ideias, sentimentos e a cultura dos povos. Qualquer habilidade motora serve e deve ser adaptada ao futebol, socializando a motricidade de cada um. Não se deve ter pressa para aprender, respeitando a história e as experiências dos alunos. Seguindo os princípios de Piaget, a primeira infância deve ser favorecida pela presença de brincadeiras. A escolinha deve prever o trabalho de formas básicas de movimento para enriquecer a motricidade dos alunos.

Enquanto conteúdos, Freire (2003) propõe temas com sugestões de atividades, através de exemplos e jogos dos fundamentos do futebol: finalização (onze exemplos); passe (onze exemplos; controle de bola (7 exemplos); condução (9 exemplos); desarme (cinco exemplos); dribles (6 exemplos); lançamento (sete exemplos); cruzamento (dois exemplos), cabeceio (cinco exemplos) e defesas/goleiro (sete exemplos). São propostos, ainda, jogos adaptados, a serem realizados, preferencialmente, na segunda parte da aula, sendo assim distribuídos: passes (cinco jogos), finalização (sete jogos), desarme (três jogos), drible (três jogos), cabeceio (dois jogos), lançamentos (um jogo), cruzamentos (um jogo), além de mais onze jogos que servem para diversos fundamentos. A maioria dos exemplos se baseia em brincadeiras de rua, na cultura lúdica dos campos de várzea. Atividades como o gol-a-gol, rebatida, bobinho, mãe-da-rua e cruzamentos são formas passíveis de construção pedagógica e interação socioeducativa.

Para cada tema/habilidade/fundamento há um conjunto de conceitos e capacidades motoras básicas, como equilíbrio, motricidade fina, velocidade de reação, força de chute, velocidade de chute, velocidade de deslocamento, agilidade, força geral, força de salto vertical e força de salto horizontal. As capacidades e habilidades motoras devem ser integradas com as perceptivas e cognitivas. Para o autor "uma habilidade motora é um conjunto integrado por muitos fatores, desde os chamados físicos até os intelectuais, afetivos, sociais e morais." (p. 65). De modo geral, as habilidades são classificadas em: a) Habilidades individuais: finalização, condução, cabeceio, controle; b) Habilidades coletivas de oposição: drible, desarme, defesas do goleiro; c) Habilidades coletivas de cooperação: passe, cruzamento, lançamento; d) Habilidades cognitivas de integração: constituídas pela habilidade de compreender o jogo como um todo, tornando o jogador capaz de antecipar jogadas, criar hipóteses de jogo, analisar o jogo e aplicar planos táticos.

Em cada aula serão tematizadas quatro habilidades, duas duplas de habilidades afins, como o passe/finalização e lançamento/cruzamento. Duas dessas habilidades são retomadas da aula anterior e as outras duas serão trabalhadas na aula atual e na seguinte, em conjunto com outras duas habilidades complementares. Durante as semanas a dedicação maior é dada à habilidade mais importante, como o passe. O planejamento segue a forma de organização por siglas, que pode ter sido inspiração para as que foram semelhantemente organizadas no livro *Educação como prática corporal,* de Freire e Scaglia (2003).

As turmas ou os alunos são divididos por níveis de desempenho: Iniciante I e II; Básico I e II; Especial I e II. Os alunos de uma escola de futebol também devem receber uma formação

teórica: quanto menor a idade, menor a quantidade de teoria, quanto maior a idade, mais teoria. Assim, do particular para o geral, do autocentrismo para o heterocentrismo[342], o início da formação deve priorizar as habilidades mais fáceis, que são voltadas para o próprio aluno, depois as habilidades com o outro e, por fim, as habilidades sobre um jogo.

O primeiro grupo é composto pelas "habilidades voltadas para si", ou seja, as exercidas isoladamente, como a condição, o controle de bola, a finalização e o cabeceio. Nesse grupo estão os níveis iniciante. No nível iniciante I (6-7 anos), as noções básicas de regras são inicialmente construídas em comum acordo e depois apreendidas a partir das oficiais, momento de diversificação das experiências, de desenvolvimento das habilidades básicas. As atividades lúdicas compõem a maior parte da aula, auxiliando as crianças a gostarem de futebol. No nível iniciante II (7-9 anos) há a redução das brincadeiras para a introdução dos fundamentos técnicos onde se aprende noções básicas espaciais de defesa, meio e ataque, atuando em forma de rodízio por todas as posições.

O segundo grupo de habilidades são as denominadas por Freire (2003) de Habilidades Coletivas, ou seja, aquelas que precisa do outro para serem realizadas, como o passe. Estão nesse grupo os niveis básicos. O nível Básico I (9-11 anos) é composto por jogos que trabalhem a sociabilidade e a construção de regras. Predominam as atividades lúdicas com progressivo aumento das atividades voltadas aos fundamentos técnicos e tempo destinado para a correção de erros e elaboração de jogos adaptados de futebol. No nível Básico II (11-13 anos), há o aprofundamento e definição das posições no futebol. Aumentam os rodízios por seguimentos do campo, com maior tempo dedicado às atividades correções técnicas, momento de iniciação à preparação física e aos conhecimentos táticos, à lógica e à racionalidade do jogo.

O terceiro grupo de habilidades são as habilidades de atuação no jogo. Se referem às táticas, onde há o jogo sem a bola. Nesse grupo, estão os níveis especiais. O nível Especial I (13-15 anos) deve se focar na aprendizagem da transição entre os grandes espaços de campo, maior parte do tempo dedicada à preparação física com a bola, onde as atividades lúdicas orientam a aprendizagem técnica. Há o aumento da competição e do conhecimento teórico do futebol. Por fim, no nível Especial II (14-15 anos) há a ênfase nas questões táticas, cujo preparo físico relacionado a elas deve ser otimizado.

---

[342] Para Freire (2003), o autocentrismo são habilidades desenvolvidas em atendimento às necessidades próprias das crianças com idades entre 6 e 8 anos. Já o heterocentrimo trata das habilidades desenvolvidas com o outro, em grupo, onde a criança socializa as suas atividades.

Durante a aula ou o jogo, o professor, de forma qualitativa e quantitativa, registrará numa folha a pontuação de todos os itens em conceitos que variam do F – Fraco ao MT – Muito Bom[343], cujas pontuações variam de 1 a 5. Os quatro itens avaliados são: 1) Atuação individual (embaixadas, precisão e distância do chute, drible, passe e condução), com variações para cada um dos níveis; 2) Atuação coletiva (empenho, aplicação das habilidades, atenção e cumprimento de acordos); 3) Competições (mesmo da coletiva) e; 4) Conduta (assiduidade, respeito e solidariedade). Em cada trimestre, os alunos podem receber distintivos de promoção equivalentes à pontuação média obtida nos itens avaliados, nas cores amarela (3 pontos), verde (4 pontos) e azul (5 cinco pontos). Os que não conseguirem a promoção, ou seja, obtiveram média de 1 ou 2 pontos, fraco ou razoável, poderão receber aulas de reforço.

Metodologicamente, a aula se divide em cinco partes: 1) roda de conversa inicial (que inclui atividades que são do conhecimento dos alunos, onde devem e podem falar e sugerir atividades, bem como relatarem como foram as aulas anteriores. Aqui objetiva-se a consciência sobre as próprias práticas; 2) jogos adaptativos ou brincadeiras (repetição dos temas abordados nas terceiras e quartas partes da aula anterior, onde o professor faz observações sobre erros cometidos sugerindo novos gestos técnicos e adaptação de jogos para a aprendizagem dos temas; 3) exercícios (mais lúdicos se os alunos forem mais novos, onde se desenvolve os fundamentos do futebol); 4) jogo adaptado ou brincadeiras em que se trabalham os temas do dia (ex: drible e desarme) e; 5) roda de conversa final, onde os alunos expõem o que vivenciaram ou discutem algum assunto que tenha surgido durante a aula. Há o indicativo de tempo entre 3 e 5 minutos para a primeira e última parte. Freire (2003) sugere que a divisão das partes práticas deve ser determinada de acordo com o nível e o tipo de atividade para cada uma delas.

Outro princípio metodológico da proposta de Freire (2003) é o da racionalização das aulas. Indica a organização por rodas, filas e colunas com poucos alunos permitindo maior contato com a bola, com materiais disponíveis a todos os alunos. Quanto ao espaço, quando não for adequado, há o indicativo de se trabalhar na terceira parte da aula com circuitos. Em todas as aulas deve haver rodas de conversa no início e ao final para que o aluno possa teorizar sobre o que foi experimentado, vivendo, no plano mental, o que viveu ou viverá na prática. Essa última orientação é importante para que os alunos possam conscientizar, compreender e

[343] F - Fraco (1); R – Razoável (2); M – Médio (3); B – Bom (4) e; MT – Muito Bom (5) (Freire, 2003).

expressarem verbalmente as suas ações. Deve-se provocar uma oposição entre as atividades conhecidas e as novidades, cuja variedade gera adaptação à mudança. Segundo Freire (2003), enfim, o jogo e o lúdico são os ambientes favoráveis à fantasia, à imaginação, aos sonhos e à constituição dos símbolos.

Por se tratar de uma sistematização de uma proposta organizativa para uma escolinha de futebol, de diretrizes para a formação e de uma metodologia a partir da experiencia do autor em ensinar, assistir e jogar futebol, não há, ao longo do texto e nem ao final, referências e citações bibliográficas. O que se tem é uma sugestão bibliográfica de obras[344] que ajudaram o autor a organizar as suas práticas e pensamentos. No entanto, ainda que não pareçam explicitamente, é possível identificar na sua proposta de pedagogização do futebol elementos de seus textos anteriores como a valorização da cultura infantil e a junção do fazer com o compreender e das ações motoras com as simbólicas.

Paralelamente, Scaglia começou a produzir, sob a influência de Freire, estudos a partir da sua experiência como bolsista na escola de esportes ou escolinha de futebol da FEF – Unicamp. Desde então, passou a relatar essa experiência inicial em sua monografia[345] do curso de Bacharelado em Educação Física intitulada *Escola de esportes: uma questão pedagógica* (Scaglia, 1995), posteriormente publicada como artigo na Revista Motriz intitulado *Escolinha de Futebol: uma questão pedagógica* (Scaglia, 1996). Em seguida, essa experiência foi levada a outro espaço, o Clube Grêmio Recreativo de Rio Claro - SP, resultando na publicação do capítulo de livro *Escola de Futebol: uma prática pedagógica* (1999).

De acordo com Scaglia (1996), o projeto idealizado e coordenado por João Batista Freire na Escolinha de Futebol da Unicamp deu início à elaboração de uma pedagogia que ensina as crianças a jogarem futebol através das brincadeiras da cultura infantil. Buscou pensar uma escolinha de futebol como uma educação permanente voltada para o desenvolvimento harmonioso e global (cognitivo, afetivo, social, sensitivo e motor) do sujeito, que deve dominar, compreender, incorporar atitudes, habilidades e conhecimentos da cultura esportiva.

Segundo o autor, três são os conjuntos de princípios pedagógicos: atributos do processo de ensino e aprendizagem coerentes e adequados; características da metodologia e;

---

[344] Uma das obras sugeridas é a leitura do livro *O ensino dos jogos desportivos* de Graça e Oliveira (1995), onde se encontram os textos referentes ao ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Garganta (1995) e Graça (1995) tratados anteriormente neste capítulo.

[345] Essa produção teve a orientação de Paulo César Montagner.

consideração da bagagem motora da criança e da cultura infantil. Quanto ao primeiro conjunto: Futebol como processo e meio de ensino; a competição como consequência da prática do *fair play*; a não busca por resultados e a formação de equipes; organização de aula que favoreça o contato constante com a bola; oportunizar momentos de auto-organização dos alunos e; estimular a construção de regras próprias. O segundo conjunto: turmas divididas por adequação etária que possibilite o desenvolvimento global; variação e complexidade das brincadeiras; pensamento sobre as ações no jogo, situando o aluno nas atividades através de conversas e explicações. Por último, o terceiro conjunto: resgate da cultura e das brincadeiras infantis; liberdade de planejamento que considere a bagagem cultural e motora dos alunos.

A metodologia foi planejada e elaborada conforme as teorias construtivistas, possibilitando o acesso ao conhecimento por desafios adequados aos alunos, divididos por faixa etária. As aulas são organizadas por temas ou unidades de ensino e se estruturam em cinco partes[346]: conversa inicial, exploração do tema, exploração técnica do tema, jogo síntese do tema e conversa final. As conversas, inicial e final, servem para recordar, explicar e discutir os temas e acontecimentos ocorridos na aula. A exploração do tema é o momento de construção, desenvolvimento e descoberta de novos movimentos em uma atividade lúdica ou brincadeiras. A exploração técnica é a situação de aula em que o professor pode corrigir um gesto técnico, onde a sequência e graduação dos conhecimentos seguem o desenvolvimento dos alunos, contrariando a especialização precoce. Por fim, o jogo é o momento em que os alunos aplicam numa situação real o que foi aprendido nas brincadeiras anteriores.

Já os conteúdos[347] do futebol se dividem em três fundamentos: básicos, derivados e específicos. Os fundamentos básicos, essenciais à prática do futebol, se referem ao passe, domínio, drible, condução, chute, cabeceio e desarme. São trabalhados a partir dos 7 anos de

---

[346] Em relação às partes da aula sugeridas por Freire (2003), Scaglia (1996) manteve as rodas de conversa inicial e final, mas alterou as demais, sendo a parte 2, de "jogos adaptativos" para "exploração do tema"; a parte 3, de "exercícios" para "exploração técnica do tema" e; a parte 4, do "jogo adaptado ou brincadeiras" para "jogo, síntese do tema". As diferenças não ficam restritas apenas à nomenclatura, expressam melhor os procedimentos e os objetivos de cada parte. Já no capítulo de livro dedicado ao relato de experiência no Clube Grêmio Recreativo de Rio Claro – SP, Scaglia (1999) novamente alterou as nomenclaturas, sendo: parte 2 – exploração do tema pela ludicidade; parte 3 – exploração do tema por meio de um jogo-adaptado e; parte 4 – síntese do tema com um jogo formal. A despeito das diferenças observadas nas três obras, os fundamentos teóricos, a estruturação das aulas, os procedimentos metodológicos permanecem essencialmente os mesmos, embora Scaglia se aproxime mais dos autores da Pedagogia do Esporte.

[347] A forma definição dos critérios de organização dos conteúdos e dos fundamentos/habilidades do futebol em Scaglia (1996) se diferem da de Freire (2003), seja na divisão das idades e das turmas, onde há o critério dos níveis de desempenho (Iniciante, Básico e Especial), enquanto em Scaglia estão divididos a partir os fundamentos básicos, derivados e específicos.

idade e servem para explorar e ampliar o vocabulário motor das crianças. Em cada aula são trabalhados 3 temas, sendo 2 deles direcionados à exploração das habilidades motoras. Apenas aos 9/10 anos de idade que se enfatiza a execução desses fundamentos específicos do futebol. Aos 11/12 anos, após adquirirem uma bagagem motora, inicia-se o desenvolvimento dos fundamentos derivados, como consequência ou prosseguimento dos fundamentos básicos, sendo eles o cruzamento, as cobranças de falta e de pênalti, os lançamentos, as tabelas, os arremessos laterais e o escanteio. Já os fundamentos específicos são relacionados ao posicionamento tático de cada jogador, por exemplo, goleiro, a partir da faixa etária de 13/14 anos. São trabalhados após o desenvolvimento das habilidades motoras, dos fundamentos e os temas das aulas são as posições dos jogadores, nas quais são trabalhados os fundamentos e as habilidades requeridas especificamente a elas. Apenas depois de passar por todo esse percurso formativo é que o os alunos podem, caso optem e tenham oportunidades, se especializar no futebol.

Prosseguindo na compreensão sobre a Pedagogia do Futebol, Scaglia produziu sua dissertação *O futebol que se aprende e o futebol que se ensina*, na qual busca evidenciar as diferenças entre como os ex-jogadores aprenderam a jogar e como ensinam futebol nas escolinhas. Primeiramente discute o papel das escolinhas de futebol e dos profissionais responsáveis pelo ensino do futebol. O principal argumento defendido por Scaglia é a necessária superação do modelo tradicional, tecnicista e espontaneísta de ensino, sugerindo formas de aprender a ensinar futebol. Pesquisando oito ex-jogadores que ministravam aulas em escolinhas, o autor confirma a hipótese que eles aprenderam a jogar "na rua", por meio de brincadeiras e jogos, mas não ensinavam dessa forma. Essa hipótese e os argumentos críticos em defesa das escolinhas como espaços intencionalmente planejados e organizados para o ensino do futebol estão alinhados com os mencionados na obra de Freire (1998), *Pedagogia do Futebol.*

Scaglia (1999) acredita que o processo de ensino é marcado pela presença e atuação do professor ao criar um ambiente pedagógico que valorize a aprendizagem do futebol por meio das brincadeiras de rua, de forma significativa e lúdica. Para o autor, a rua formou grandes jogadores sem uma sistematização pedagógica. Resta, portanto, identificar os elementos dessa "pedagogia da rua" e levá-los para o interior das escolinhas. Scaglia conclui que "ao discutir o processo de ensino-aprendizagem no futebol, procuramos contribuir com a Educação Física,

mais especificamente com a área da pedagogia do esporte, elaborando um estudo que possa servir de base para futuras reflexões a respeito da iniciação no futebol.” (p. 5).

Após historicizar a origem do futebol e a sua inserção e alterações ocorridas em contexto brasileiro, Scaglia (1999) trata das referências teóricas da sua pedagogia do futebol. Apoia-se em teorias construtivistas e no livro *De corpo e alma* de Freire (1991) para sustentar que o homem pouco sabe ao nascer e deve constantemente aprender para viver num ambiente cultural.

> o homem está no mundo para se enriquecer com os atributos adquiridos e construir novos, que serão passados a outros homens. Entendendo, logicamente, que estes contributos não são transmitidos pelo patrimônio genético, pois não são assimilados em nível biológico, mas, tão somente, pela cultura. (p. 22)

Como fruto da cultura humana, o homem deve aprender o futebol. E sendo possível de ser ensinado, coube ao autor identificar as formas de ensino, dialogando com a pedagogia. O autor se fundamenta em Mesquita (1991) para sustentar que ela não se aplica exclusivamente em ambientes escolares. Scaglia (1999) assume que o conceito de pedagogia tratado na sua proposta é diretamente ligado ao ensino, cujos princípios e responsabilidades estão orientadas pela Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e, baseado em Manoel Sérgio, o Futebol teria papel de instaurar e promover valores onde, pela sua prática, o homem aprende a ser mais homem. O aluno é o centro do processo pedagógico que vai além dos gestos técnicos. Para o autor, ao ensinar a pensar criticamente o jogo, oportuniza ao aluno a manifestação do seu entendimento e aprendizado, sem necessariamente cobrar e exigir a imitação e reprodução de padrões e performances.

Seguindo esses princípios, deve-se ensinar, além do jogo em si e dos fundamentos, hábitos e condutas motoras, a compreensão do futebol como fator cultural e estimular sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, bem como valores éticos e morais, que permitam ao educando a formação de sua cidadania, independentemente de vir ou não a ser um jogador profissional. Antes de formar um atleta, deve-se formar um homem/cidadão. Uma boa pedagogia, para o autor, “é aquela que permite ao educando vivenciar um processo de ensino aprendizagem, onde, através da possibilidade de exploração, a criança **constrói** o seu gesto motor.” (p. 30, **grifos nossos**).

De forma semelhante ao papel desempenado pelas escolas, as escolas de futebol têm a função de ensinar[348] futebol, indo além da instrumentalização técnica, oportunizando a aquisição do conhecimento crítico sobre o futebol. Outro destaque importante levantado pelo autor é que as escolinhas de futebol muitas vezes reproduzem as características do futebol profissional, onde a iniciação esportiva não difere, em suas práticas, das condutas pedagógicas ou de treino do futebol voltadas à formação de atletas. Essa constatação foi reforçada com a identificação e admissão da reprodução das práticas dos ex-jogadores nas escolinhas. O autor se apropria dos princípios de Freire (1998) para definir o papel das escolas de futebol: ensinar futebol a todos; ensinar bem futebol a todos; ensinar mais que o futebol a todos e; ensinar a gostar de esportes.

Para materializar esse papel, as escolinhas de futebol precisam muito mais de professores que de técnicos. Numa perspectiva escolanovista freinetiana[349], Scaglia (1999) defende a superação da postura tradicional, rígida e fria das escolas, onde o acesso ao conhecimento por si, não pela experiência, produz doentes de corpo e espírito, homens incompletos. Assim, metaforicamente, Scaglia (1999) afirma

> ser professor de futebol é ser jardineiro de sonhos! Pois trabalha-se com crianças, todas elas detentoras de um mesmo desejo: ser jogadores de futebol. Portanto, como todo bom jardineiro, deve criar o melhor ambiente (preparo da terra) para que as sementes germine~ independentemente de no final, gerarem roseiras (craques de bola) que produzirão belas rosas para belos ramalhetes (equipes profissionais), ou então, realizando-se como singelas flores do campos que, mesmo não sendo colhidas para a feição de ramalhetes, exercerão outras importantes e fundamentais funções no canteiro, como, por exemplo, a de agradável fundo (torcida), completando a tela e ressaltando a obra de um sensível pintor realista, dando-lhe significado e sentido. (p. 42)

O autor prossegue a sua pesquisa realizando uma revisão sobre como ensinar futebol. Dentre as obras temos: *O futebol: aprendido e jogado corretamente?,* de Knut Dietrich (1984); *Iniciação no futebol* Männler e Amold (1989); *Jogos para o Treinamento do Futebol* de Lamminch (1984); *Futebol para juvenis,* de Rogalski e Degel (1984) e artigos de Alan Denoeud. Após analisar os avanços dos métodos propostos, Scaglia (1999) identificou neles a

---

[348] A defesa do ensino do futebol realizada por Scaglia (1999) vem contrapor a opinião de Pelé que, em entrevista ao Jornal Nacional no ano de 1999, afirmou que o futebol não se ensina, pois quem sabe já nasce sabendo.

[349] Segundo Arce e Costa (2008), embora Célestin Freinet adotasse algumas máximas do escolanovismo, como a centralidade da criança, a espontaneidade, a atividade pautada em interesses e necessidades da criança, o respeito ao ritmo natural do desenvolvimento e a educação ativa, o autor criticava o movimento por ser elitista e descomprometido com as camadas populares.

influência do paradigma cartesiano na fragmentação do ensino voltado ao aperfeiçoamento técnico. Nessas obras, mesmo presentes, as brincadeiras e as atividades lúdicas estão distanciadas do contexto de jogo e se inserem apenas nos momentos de recreação, aquecimento ou volta à calma. Influenciado pelas críticas realizadas a partir da Teoria dos Jogos Desportivos Coletivos formulada por Garganta (1995) e pelo TGfU de Werner, Thorpe e Bunker (1996), Scaglia (1991) argumenta que esse modelo de ensino forma jogadores pouco criativos, com reduzido conhecimento sobre o jogo e empobrecidas tomadas de decisão. Scaglia (1999) afirma

> É o princípio do jogo que deve regular a necessidade do surgimento da técnica. É partindo de um processo de ensino de complexidade crescente, que decompõe o jogo em unidades funcionais (situações particulares), e não em fragmentos técnicos, que desencadearemos um comportamento no educando que viabilize a técnica dentro das exigências do jogo. Ou seja, a criança não só aprende o gesto técnico, mas, principalmente, compreende quando e como usá-lo, dependendo do exigido pela situação de jogo. Ela descobre o seu gesto ao apresentar a sua eficiência e competência (p. 47)

Desse modo, Scaglia (1991) empreende uma "ofensiva pedagógica" à aprendizagem do futebol, sustentada por cinco estudos que trazem inovações pedagógicas e novas perspectivas para o ensino do futebol: Os JDC´s (Garganta, 1995; Graça e Oliveira, 1995); o TGFU (Werner, Thorpe e Bunker, 1996); o trabalho desenvolvido na ACM nos Estados Unidos (Houseworth, 1985); a Pedagogia do Futebol (Freire, 1998); e as suas próprias experiências (Scaglia, 1995; 1996 e 1999).

Apoiado nessas teorias, o autor buscou analisar a prática pedagógica de oito ex-jogadores que dão aula em escolinhas, evidenciando diferenças entre o modo de aprender e o de ensinar futebol. Como já citado, a sua pesquisa acabou confirmando a hipótese de que os ex-jogadores aprenderam a jogar futebol "na rua", nos campinhos, mas essa experiência não é referência para o ensino. Para Scaglia (1999), os ex-jogadores preferem reproduzir os treinos aprendidos em suas carreiras profissionais como jogadores e não levam em consideração suas histórias de vida, não estão conscientes que a riqueza das práticas da rua pode orientar o ensino do futebol, reforçando a incoerência entre o que aprenderam e o que ensinam.

Outra constatação do autor foi que não é fácil criar um ambiente semelhante ao da rua e dos campinhos de várzea nas escolinhas de futebol. No entanto, a partir das novas metodologias identificadas, vislumbrou possibilidades alternativas para novas aprendizagens. Por fim, o autor identifica que os professores das escolinhas sofrem influências dos procedimentos escolarizados, rígidos e burocráticos, que ignoram as histórias de vida dos

professores e alunos, não possibilitando o espaço para o brincar, para o exercício da imaginação infantil. Assim, o autor conclui que, muito do que foi desenvolvido na Pedagogia da rua pode ser adaptado e introduzido nas escolinhas. Apesar dessa observação, o autor não identificou (e não foi o objetivo do seu estudo) quais são os elementos metodológicos presentes na Pedagogia da Rua, além do resgate da cultura lúdica infantil, que precisam ser apropriados e sistematizados como um novo método de ensino nas escolinhas.

5.8.3 Pedagogia do Jogo

Prosseguindo na constituição de uma Pedagogia do Jogo, Scaglia e Freire, no início dos anos 2000, se dedicaram ao estudo do Jogo. Freire estudou o Jogo de forma ampla em sua tese de livre docência intitulada *Investigações preliminares sobre o jogo*, publicada posteriormente em 2002 no livro *O Jogo entre o riso e o choro* (Freire, 2002). Scaglia, sob a orientação de Freire, em 2003, por sua vez, se dedicou à relação entre o jogo e o futebol em sua tese *O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: Todos semelhantes, todos diferentes*.

Primeiramente vamos tratar da obra de Freire (2005), *O jogo entre o riso e o choro.* Nela, Freire buscou pesquisar especificamente o jogo que, para ele, apesar de ter sido objeto de estudo de muitos autores clássicos como Brougère, De Masi, Caillois, Chateau, Huizinga, Buytendijk, Sartre, Piaget e Gadamer, é um vasto campo "ainda não suficientemente explorado" (p. 5), sobretudo nos seus atributos pedagógicos. De acordo com o autor, após o estudo dos autores clássicos do jogo e a partir das próprias experiências em jogar e em observar pessoas jogando, constatou que ele não foi decifrado e, para tanto, "esse desafio faz parte do próprio jogo e seria mesmo uma maneira de jogar" (p. 5). Para o autor, "quem sabe não estaria aí uma indicação sutil quanto aos procedimentos a serem levados em conta, tanto para investigar quanto para ensinar?" (p. 6). Da mesma forma em que se deve ensinar uma criança considerando que ela é uma criança, os pesquisadores deveriam ter como base metodológica de pesquisa do jogo, o fato de também serem jogadores, ou seja, "[...] o investigador do jogo deveria deixar-se conduzir pela conduta lúdica para que seu objeto de estudos não perdesse suas características básicas" (idem).

Ainda que não prometesse conclusões sobre o seu objeto de ensino/pesquisa, o autor buscou elementos que melhor enriquecesse o ensino do jogo, procurando maneiras de incluí-lo no ato pedagógico. Segundo Freire (2005), o jogo é tão inevitável aos humanos quanto a busca por alimentação, sendo, portanto, uma necessidade básica. Por outro lado, a energia

empreendida no ato de jogar parece ser infinita, ou se cansa menos jogando que trabalhando, por exemplo. Para o autor, essa energia vem de uma reserva daquilo que a natureza não os supriu: a cultura humana. Freire (2005) prossegue criticando os escritos realizados pelos autores que estudou por estarem inscritos numa frustrada perspectiva[350] moderna e positivista de estudo do jogo, fragmentando-o para depois compreendê-lo ao juntar suas partes. Segundo o autor

> [...] O fenômeno humano, como a natureza de modo geral, é complexo e não pode ter soluções simplistas. Porém, ter olhos para a complexidade exige bem mais que um certo esforço de mudança. Somente a ruptura com paradigmas clássicos e o surgimento de outros que os substituam podem permitir aos pesquisadores enxergar o mundo, talvez, como ele seja de fato. (p. 8)

O primeiro aspecto que o autor discorre sobre o jogo é a sua "inevitabilidade". De acordo com Freire (2005), independente do tempo e do espaço em que se realizam, o brincar e o jogar expressam o que há de humano em nossos corpos, portanto, nunca passam e nos abandonam por nunca nos faltar imaginação. Cedo ou tarde, na infância ou na velhice, o que ele identificou como o "senhor do jogo", toma conta do nosso destino e é o "senhor dos nossos atos" (p, 9). Segundo o autor, no início de nossas vidas somos guiados por ele, sem termos consciência disso, nos esquecendo, inclusive, do mundo real. Aos poucos, com o amadurecimento, a sua presença diminui, é esquecida e na velhice volta de forma arrebatadora, sem que dele pudesse escapar. A diferença entre as duas fases da vida é que no amadurecimento há a consciência do jogo e de modos de resistir a ele.

Quanto a energia do jogo, Freire indaga que não desgaste enquanto jogamos, imaginamos e fantasiamos. O cansaço corre quando há obrigatoriedade nas tarefas, como no trabalho ou em atividades que exijam esforço físico. Em atividades prazerosas e lúdicas, aparentemente, há excesso de energia. Esse excedente talvez fosse a explicação para o jogo, para a arte e para a cultura humana, não para as obrigações cotidianas. Freire, se apoiando no antropólogo alemão Arnold Gehlen, aborda o desenvolvimento humano que, em certa medida, o faz refletir sobre o lúdico, o ócio, o excesso de energia e o jogo. Nessa linha de pensamento, o homem é naturalmente carente, tendo a particular habilidade/necessidade de se adaptar continuamente, garantindo sua inserção e suas interações com o seu meio ambiente, o cultural.

---

[350] O método adotado por Freire (2005) é o mesmo do paradigma epistemológico da complexidade de Morin abordado anteriormente no estudo sobre o corpo no livro *De corpo e alma* (Freire, 1991). Mais uma vez põe em questão os "tradicionais" métodos científicos modernos, positivistas, que, ao fragmentarem o corpo, e agora o jogo, não compreendem a sua complexidade.

A criança nasce com desenvolvimento incompleto, necessitando se desenvolver ao longo da vida, ao contrário dos animais que, passado o período de amamentação e proteção inicial, se tornam independentes e prontos para interagirem com o seu ambiente natural.

Desse modo, Freire argumenta que o bebê humano não possui recursos adaptados, exceto os movimentos reflexos, evidenciando a prematuridade do seu nascimento, cuja segunda gestação será cumprida em intercâmbio com a cultura e a sociedade. Se os animais já nascem adaptados a uma natureza biologicamente dada, cuja interação e adaptabilidade também lhes são garantidos geneticamente, ao homem resta-lhe adaptar-se constantemente a um ambiente cultural tão aberto e imprevisível, sendo essa, para o autor, a verdadeira educação no "útero cultural". Ainda sustentado em Gehlen, Freire identificou a formação de uma habilidade humana especial: a consciência. Ou seja, suas habilidades não se voltam apenas para o mundo externo, mas também para o interior do próprio homem, em suas representações mentais. Desse modo, "a cultura é o produto desse mundo interior construído duramente durante a experiência de viver" (p. 25). Essa seria a habilidade particular humana: representar internamente o que ocorre externamente.

Voltando ao consumo de energia, Freire prossegue discorrendo que a abundância de energia serve para compensar as carências humanas, que são suprimidas quando essa energia é direcionada ao interior, à imaginação, ao espírito. Isso explica, argumenta o autor, os motivos de não se cansar quando se joga, pois recorre-se à energia que sobra e não àquela direcionada para o atendimento de alguma necessidade obrigatória, sendo consumida no mundo lúdico, do jogo ou da arte. Assim, "o jogo só pode ser reconhecido como tal quando o jogador está livre de toda privação, quando a energia transborda nele [...] entregando-se ao jogo, escapa à realidade e aos seus compromissos imediatos, rompe com o tempo cronometrado e participa do eterno." (p. 28).

Freire (2005) relata que outros escritos lhe ajudaram a compreender as razões das crianças se cansarem menos jogando que realizando deveres escolares ou tarefas domésticas. O primeiro deles, fruto do acaso, foi a leitura de um livro que encontrou ao revirar um velho baú. Nele havia a história da criação do universo, em especial, das criaturas. Em resumo, o livro relata que, após os festejos comemorativos, nos quais foram anunciados os destinos, as funções e as habilidades de cada criatura, os auxiliares do mestre da criação encontraram, em meio à bagunça de fim de festa, uma criatura que só chorava e ria. O criador, após questionar que criatura era aquela e que não deveria estar ali e muito menos rir e chorar, recordou-se que se

tratava de uma criatura imperfeita, falha, que não seria útil ao mundo, justamente por rir, chorar e gesticular.

Convencido de que se tratava de um projeto inacabado, pois rir e chorar não eram suficientes para viver, tentou retorná-la ao caldeirão da criação, como fizera com as demais criaturas que precisavam ser recicladas. No entanto, a criatura resistiu tanto em não ser sacrificada que acabou convencendo o criador a mantê-la assim. A solução encontrada foi a mesma para as demais criaturas: a identificação de uma habilidade especial. Mas não se tratava de qualquer habilidade, mas uma diferente de todas as concedidas anteriormente: a capacidade de ver internamente o que acontece externamente, a imaginação, que, a partir dela se constituiria a linguagem entre as criaturas da mesma espécie. Desse modo, anunciou o criador: "Rir e chorar já sabias. Entre um e outro[351] instalei os poderes de imaginar e de falar." (p. 39). Isso não significaria que a criatura, chamada pelo criador de humana, estivesse pronta para viver no mundo. Ela permaneceria inacabada, onde a imaginação lhe auxiliaria na constante completude, sendo lhe concedida, tal como o seu criador, a capacidade de criar e de se (re)criar. Por exemplo: não teria a força do urso, mas poderia criar a sua própria força.

Além do conto narrado, Freire se sustenta em Piaget para tratar do jogo e da imaginação como processos de criação humana. O faz-de-conta é o momento de aparecimento do símbolo interno, onde jogando se exercita a imaginação. O símbolo é a matéria principal do jogo humano porque representa internamente o que está ausente externamente. Por exemplo, é possível fazer de conta que está dirigindo sem a presença de um carro e da rua, representando internamente, via imaginação, simbolicamente o ato de dirigir. A capacidade de imaginar, de pensar, não é apenas uma capacidade, mas uma necessidade humana. Segundo Freire (2005), para que ela progrida, há a necessidade de jogar, trazendo para si, a realidade externa.

Quanto ao jogo em si, para Freire, é na obra de Jean Piaget onde se considera a complexidade do jogo, superando os métodos positivistas adotados pelos autores estudados como Brougère, Caillois e Huizinga, que tentaram compreendê-lo a partir de suas características comuns, fragmentadas. Em Piaget, "o jogo integra o fenômeno lúdico de forma mais geral, assim como este se inclui na atividade humana como um todo, e só assim, no contexto da totalidade humana, poderia ser compreendido" (Freire, 2005, p. 53). Nesse sentido, o jogo,

---

[351] Daí se pode identificar o lugar do jogo: entre o riso e o choro, como anuncia o título da obra de Freire (2005), ou seja, como imaginação e comunicação.

como qualquer outro fenômeno, deve ser incluído na atividade humana mais geral, não de forma simplista e previsível.

Para auxiliar na compreensão desse jogo complexo, Freire recorre à Edgar Morin, para compreendê-lo além da afirmação ou negação de seus componentes, reduzindo-o às suas particularidades. De acordo com Freire, deve-se atentar para a comunhão entre os elementos de uma unidade que estão juntos por um motivo e servem como pistas para uma nova metodologia de investigação da complexidade do jogo. “Por mais diferentes que possam ser, os elementos ou indivíduos que constituem um sistema têm, pelo menos, uma identidade comum de pertença à unidade global e de obediência às suas regras organizacionais”; (Morin, 1987, p. 113 *apud* Freire, 2005, p. 56).

A partir dessa compreensão Moriniana, Freire se convence que “a diferença é a face visível dos componentes de um sistema. [...] No entanto, sabemos que há um invisível igual que garante os vínculos das partes entre si formando um todo em que hipótese alguma pode ser reduzido à simples somas das partes.” (p. 57). Entretanto, observa-se que, de um lado, a junção de Piaget e Morin é contraditória, epistemologicamente conflitante, pois a epistemologia genética de Piaget se organiza a partir dos métodos modernos/cartesianos/tradicionais de fazer ciência, prevendo e organizando os estágios de desenvolvimento e aprendizagem, enquanto em Morin, se busca contrapor à previsibilidade dentro da complexidade do jogo. Mas, por outro lado, a junção é coerente pois é justamente num ambiente imprevisível que se potencializa, via acomodação e equilibração, o desenvolvimento da aprendizagem.

Dando sequência à análise da obra de Freire (2005), quanto a complexidade do jogo, num primeiro momento o autor exemplifica a observação de uma multidão em que os homens são diferentes e por mais que assim sejam é possível identificá-los como homens. Num outro momento, Freire prossegue o seu raciocínio usando o exemplo comparativo entre uma multidão de homens e uma multidão de chipanzés. Ambos possuem orelhas, bocas, pés, olhos e, mesmo nos casos em que não há diferenças, por exemplo, entre os narizes de dois homens e estes em relação ao de um chipanzé, ainda é possível distinguir homens e chipanzés.

Levando esse pensamento ao jogo, Freire compara duas situações, numa delas uma criança brinca de montar blocos de madeira e na outra há um arquiteto debruçado sobre sua prancheta de projeto. No primeiro caso o jogo se impõe ao observador com força admirável, enquanto no quadro do arquiteto há a imposição do trabalho. Freire questiona, se referindo ao observador da situação, se “as fronteiras do jogo e do trabalho sejam impermeáveis a ponto de

não se deixarem penetrar, a do jogo por elementos do trabalho, e a deste por elementos do jogo" (p. 57-58). Conclui Freire

> Resta, portanto, buscar o significado do jogo, não mais na caracterização infindável de partes que compõem, mas sim na identificação de contextos em que ocorre. Seguramente há um nicho ecológico que acolhe o jogo e lhe permite manifestar-se, o único ao qual ele se adapta. É nesse ambiente que temos de penetrar para tentar compreender o fenômeno do jogo. (p. 58).

Desse modo, Freire parte em busca da compreensão do jogo a partir das interações entre as suas partes como um todo e não delas isoladamente. Segundo o autor, sem desvalorizar as partes, é apenas as compreendendo como algo pertencente ao todo se pode compreender o conjunto interacional. Seguindo esse princípio metodológico, a primeira característica identificada é a ambientação de jogo.

Nessa direção, estabelece a relação entre o ser e o jogo, onde o ambiente de jogo se opõe à realidade, tendendo ao mundo subjetivo e não ao objetivo. Essa observação sartreana incorporada por Freire vai ao encontro com o conceito de assimilação de Piaget, na qual o jogo simbólico representa a assimilação, no pensamento, do real pelo sujeito. Freire identificou nos dois autores uma tendência de um certo predomínio da subjetividade.

Desse modo, estabelece-se um conflito entre a subjetividade, de um lado, ligada ao jogo, à liberdade, ao lúdico e à fantasia e, de outro, a objetividade, ligada ao trabalho, às obrigações, às tarefas, às coisas sérias. Para o autor, a primeira sobressai na infância e o segundo com o amadurecimento e nesse percurso há o problema de a escola não saber lidar com esse conflito. Nesse sentido, é necessário cautela para não determinar limites entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo no jogo, tendendo a pender para o lado subjetivo, das coisas da alma, sem excluir totalmente a objetividade do trabalho.

Como uma atividade humana, o jogo só se manifesta num ambiente fértil e esse, conclui Freire, "[...] é o mundo do espírito humano, da subjetividade que acolhe o lúdico e o faz crescer. Quando o homem se volta para si, livre das amarras da objetividade, pode jogar." (p. 65). O ambiente onde o jogo se desenrola "é o ambiente interior, o mundo da fantasia" (p.66). Para o autor, o mundo real, ainda com suas restrições, é o produto exteriorizado do jogo, dos sonhos e das fantasias. É nesse vai e vem entre jogo e realidade que se preserva a lucidez do jogador, mantendo um certo pé no mundo real. O progresso é a marca do desequilíbrio em favor da imaginação, da criatividade, onde se torna um bom jogador, capaz de produzir as mais belas jogadas, se constituindo, assim, no "ser do jogo".

No entanto, Freire adverte que ainda não há garantias em identificar o jogo por ele ocorrer interiormente na subjetividade dos sujeitos, estando invisível aos olhos e à razão. Nesse sentido, o autor questiona se a razão seria instrumento suficiente para a sua compreensão, ou seja, reforça a crítica aos autores clássicos que apenas observaram manifestações aparentes do jogo. O autor aponta que é possível identificá-lo, sutilmente, com vestígios, pelo caráter de simulação. Sabemos que alguém joga por ele estar representando algo, fazendo de conta ou se auto representando, traduzindo externamente o jogo. Entretanto, entre as crianças, elas podem não se conscientizarem que jogam, confundindo fantasia com realidade, dando-lhe seriedade, o que não deixa de ser jogo.

Além da interiorização, Freire argumenta que o jogo só pode ocorrer na esfera do não necessário. "[...] O ambiente de jogo é um ambiente de sobra, para o qual são reservadas as energias em sobra" (p. 68). Isso é mais um indicativo de como se identifica o jogo, feito simplesmente por querer jogar, sem a necessidade ou a obrigatoriedade em ser realizado.

Freire extrapola a compreensão do jogo para além dos jogos em si. Para ele, uma conversa descompromissada, livre de obrigações, é jogo. Jogar é estar num espaço e tempo determinado apenas por estar. Essa presença não é absoluta e ainda mantém ligações com a realidade, não sendo possível uma forma pura de jogo. Desse modo, para o autor, pode-se compreender que o jogo ou o ato de jogar é qualquer atividade localizada predominantemente na subjetividade dos sujeitos que só é realizada livremente, descompromissada, possibilitando a criatividade e o desenvolvimento humano e cultural. Apesar de se manifestar de forma predominante na subjetividade de quem joga, Freire, agora dialogando com Gadamer, afirma que a essência do jogo independe de quem joga, essa essência trata-se do que ele chama de "senhor do jogo". Ou seja, ainda que uma das formas de manifestação seja subjetiva, o jogo reside em outro lugar, na natureza, em todo o universo.

Somente após essas considerações sobre o jogo, que Freire (2005), enfim, lhe estabelecerá uma análise pedagógica. De acordo com o autor, não se espera que a escola, da forma como se encontra estruturada, acolha bem o jogo como conteúdo e recurso pedagógico. Um dos motivos é a ignorância quanto ao caráter educativo do jogo e o outro motivo é não ser possível controlá-lo e discipliná-lo. O único papel educativo atribuído ao jogo se encontra na sua utilidade lúdica para a aprendizagem ou a realização de outras tarefas.

Para o autor, o ambiente natural/cultural da criança se confunde com o ambiente de jogo. Os conteúdos e procedimentos escolares estão distantes da subjetividade dos alunos. Se

ancorando em Brougère, Freire sustenta que uma das razões para a desconsideração do jogo como algo pedagógico vem da oposição entre a seriedade das tarefas escolares e a frivolidade da atividade lúdica. “Se o jogo se opõe à seriedade, dificilmente pode, enquanto tal, recobrir um valor ou uma intenção educativa. Ele vai se distinguir tanto da seriedade quanto da educação, que dizem respeito ao mesmo domínio” (Brougère, 1998 *apud* Freire, 2003, p. 79).

Para Freire, esse simples fato de oposição à seriedade não eliminaria o seu caráter pedagógico. Por outro lado, esse tipo de análise é fruto da limitada compreensão de jogo pelas suas partes, pois é possível encontrar nele atitudes lúdicas sérias. Como constatado anteriormente, quando útil à escola, o jogo, de forma acessória à aprendizagem de outros conteúdos, deixa de ser jogo. Freire acredita que o jogo tem um potencial educativo maior que o mencionado e mais importante que a sua sedução e o seu utilitarismo. O jogo precisa ser contextualizado de modo geral na educação.

De acordo com o autor, a escola tradicional pouco se importa com o significado dos conteúdos, restando ao aluno apenas a sua assimilação ou quando/onde irá utilizá-los. Compreendendo o jogo como educação, Freire aponta os seguintes tópicos: a) O jogo ajuda a não deixar esquecer o que foi aprendido: “a criança, após aprender, repete para ter prazer e não mais para dar conta de um objetivo fora dela” (p. 83); b) o jogo faz a manutenção do que foi aprendido: “quando jogamos, fazemos repetir, de forma circular, as coisas que já conhecemos em outro plano. Mesmo que isso remeta a outros conhecimentos” (idem); c) O jogo aperfeiçoa o que foi aprendido: “sempre que um conteúdo de um jogo são as coisas que aprendemos numa determinada situação, a repetição sistemática do jogo inevitavelmente aperfeiçoa as habilidades adquiridas e envolvidas nele”; d) o jogo prepara para novos desafios se as habilidades são aperfeiçoadas pela repetição, há a assimilação de conhecimentos de nível superior.

Freire, antes de tratar do caráter educativo do jogo, que lhe é próprio por si só, retoma que o homem possui como instrumento particular de adaptação no mundo a sua imaginação, a capacidade de representar internamente as coisas e os acontecimentos, modificando-a e criando cultura. Assim, se é nesse instrumento particular, a subjetividade, onde o jogo se manifesta predominantemente, acaba por ser uma das mais educativas atividades humanas. “O jogo tem a propriedade de trazer as experiências do mundo exterior para o espírito humano, de maneira que, jogando com elas, a cultura possa ser criada, revista, corrigida, ampliada, garantindo o ambiente [cultural] de nossa existência (p. 88 grifos nossos). Prossegue o autor afirmando que do ponto de vista pedagógico

> É pelo jogo que construímos nossas condições fundamentais de vida. É através do jogo que construímos nossas habilidade e capacidade mais tipicamente humanas: a habilidade de imaginar e a imaginação. Não se é jovem à toa e nem por mero capricho. Joga-se, no fundo, por necessidade. Pena que a escola não perceba isso. (p.89).

Para que jogo seja assim reconhecido, Freire afirma que, além da reforma do ensino, deve haver uma reforma do conhecimento, na inteligência humana, portanto, para lidar melhor com a imaginação, com a capacidade de representar mentalmente. "A inteligência humana precisa desenvolver-se para produzir soluções criativas e originais, portanto, a educação para isso tem que admitir a fantasia, o jogo, a transgressão." (p. 96). Para o autor, a forma de pensar ensinado na escola limita a capacidade de pensar de forma criativa e coletiva. Freire, retomando a metodologia de pesquisa abordada em sua obra anterior, *De Corpo e alma,* argumenta que o mundo nos apresenta demandas novas e, para tanto, novos e criativos devem ser os caminhos e os métodos – para se conhecer o desconhecido.

E o segredo esse caminho é o domínio da imaginação e do símbolo. Sustentado por Piaget, Freire afirma que é justamente no período escolar, o pré-operatório ou simbólico, em que mais se joga. O jogo, portanto, deve ser a base metodológica por nele fabricar e constituir os símbolos. O autor alerta que se deve garantir às crianças a possibilidade de brincar livremente. "Uma escola, para formar inteligências para os problemas atuais no mundo, incluiria muitos conteúdos além do jogo. Insisto neste apenas porque constitui o campo mais fértil de transgressão, reivindica liberdade de ação e prepara a pessoa para novos desafios." (p. 97).

Para Freire (2005), o papel educativo do jogo vai além da educação escolarizada, pois sua importância educacional não se materializa apenas entre os muros da escola. O autor reforça que o jogo, além de tematizar[352] aprendizagens, ser como um fim em si mesmo e formador da criatividade, é fundamentalmente importante para ensinar a pessoa a aprender a ser ela mesma, ou seja, para formar a sua individualidade. Num modelo pedagógico moderno pautado em modelos e padrões externos e na transmissão de conhecimentos, "encontrar a identidade em si mesmo, reconhecer se como ser único, inconfundível com qualquer outro, o que equivale dizer, desenvolver a própria autonomia, é praticamente impossível." (p.105). Assim, a autonomia do

[352] Tematizar para Freire (2005) trata-se de reconstruir em nível superior o que o que já se realiza, ou seja, o que era inicialmente o objetivo da aprendizagem, após exaustiva exercitação, se torna meio para novas aprendizagens, "tematizando" seus esquemas de ação.

indivíduo se desenvolve a partir da sua possibilidade de decidir, em cada situação, a opção mais adequada. E nada melhor que o jogo para favorecer a autonomia e a identidade própria do sujeito.

Por fim, o último argumento que Freire se baseia para evidenciar o caráter pedagógico do jogo é a sua face utilitária. O primeiro ponto apontado pelo autor é que na escola não há a necessidade de separar o jogo das obrigações, dos compromissos. Por outro lado, o jogo realizado na escola deve ter a marca da escola, de forma que sem a presença do professor ele não ocorreria. A escola deve desenvolver no aluno a consciência sobre as suas práticas. Para o autor, o objetivo pedagógico em seu caráter utilitário "não é ensinar apenas aquilo que já faz parte do jogo, mas acrescentar outros atributos que foram colocados nele." (p. 109). Outro ponto importante nessa "utilidade" do jogo, é compreendê-lo, como salientado anteriormente, enquanto fim educativo, não como meio e acessório que tentaria trazer o "lúdico" às demais e enfadonhas atividades e aprendizagens escolares desinteressantes.

Ao final do seu estudo, Freire afirma que o jogo "é tudo aquilo que minha percepção disser que é jogo" (p. 115). Para ele, o que presenciou, viu, tocou e ouvir era jogo naquele momento. Essa percepção não universaliza o que é o jogo, pois as percepções de outros podem ou não coincidir com as dele, ou seja, há uma representação relativista do jogo. Freire prossegue dizendo "[...] em se tratando de jogo, ou seja, não importa ter certeza das coisas, porque as coisas não são tão certas assim e jamais teremos um critério para decidir o que verdadeiramente é jogo [...] (p. 115-116). Sustentado por Gadamer, Freire afirma que o jogo é, portanto, autorrepresentação.

Assim, o autor pretende que seu estudo sirva de abertura para novas investigações, tal como sugere, a respeito dos significados do ato de jogar, ou seja, como exemplifica, dos sentidos das ações de lançar, arremessar ou atirar, onde essas ações não são marcadas pela certeza do resultado, por um compromisso externo. Apesar de ter de seguir as regras próprias do jogo, sendo uma brincadeira ou um jogo oficial, e possuir conhecimentos aprendidos anteriormente, o jogador se deparará com novas disposições, imprevisíveis e sempre diferentes, adquirindo novas dinâmicas. O autor encerra seu texto afirmando "[...] todas as coisas que chamamos de jogo são jogadas, isto é, lançadas, arremessadas ao sabor da imprevisibilidade" (p. 121).

O caráter pedagógico do jogo e os fundamentos argumentativos tratados por Freire (2005) servirão de base para sustentar uma Pedagogia do Jogo, como vimos anteriormente, na

Concepção Construtivista para a Educação Física Escolar, expressa na obra *Educação como prática corporal* (Freire e Scaglia, 2003), na qual o jogo não apenas tem implicações pedagógicas por ser significativo em relação à vida (à imaginação) das crianças, como também é a expressão das demais atividades da Educação Física (a luta, a dança, a ginástica e o esporte), sendo, portanto, o mais poderoso recurso que interioriza as experiências e as interações com o mundo. Por outro lado, vai influenciar e sustentar as demais produções de Scaglia, orientado por Freire, sobretudo na identificação do futebol como síntese dos jogos de bola com os pés.

Em se tratando da tese de Scaglia, ela foi posteriormente publicada em 2020 como livro *O futebol e as brincadeiras de bola: A família dos jogos de bola com os pés*. Nele, o autor não apenas relaciona do futebol com os jogos e brincadeiras desenvolvidos historicamente no Brasil e no mundo, bem como propõe, para fins metodológicos, como pertencentes ao mesmo universo, no que ele denominou como um grande ecossistema ou a "Família dos jogos de bola com os pés" (Scaglia, 2003; 2020).

Antes de compreender as transformações ocorridas dos jogos/brincadeiras de bola com os pés para o jogo/esporte Futebol, Scaglia compreendeu o jogo como um "ambientado sistema complexo", identificando semelhanças e diferenças entre os jogos e o esporte futebol. Neste sentido, procurou identificar nas unidades complexas (os jogos e o esporte futebol) as estruturas sistêmicas (condições externas como regras, os jogadores e seus esquemas motrizes) e as emergências (condutas motoras) criadas por meio das interações de jogo que buscavam ordenar o sistema, gerando um padrão organizacional específico dos jogos de bola com os pés. Esse padrão de organização evidenciou o caráter complementar e a coexistência entre os jogos, cuja diversidade de exigências e respostas possam ser compartilhadas entre as unidades complexas que possuem semelhanças situacionais e de exigência.

Desse modo, se é possível compreender como ocorre a aprendizagem das habilidades ou fundamentos no futebol e esse processo é semelhante nos jogos e brincadeiras de bola com os pés, logo é possível transferir e compartilhar o método de ensino[353] por eles possuírem as mesmas exigências adaptativas. Scaglia (2003; 2020) se inspirou nas "inovadoras correntes pedagógicas" como as de Bayer (1994); Garganta (1995); Werner, Bunker e Thorpe (1996);

---

[353] "Uma boa metodologia, respaldada por uma inovadora pedagogia, não é aquela que demonstra um gesto para ser imitado, automatizado, mas é aquela que permite ao educando vivenciar um processo de ensino aprendizagem, em que, por meio da possibilidade de exploração, a criança **constrói** não um gesto motor apenas, mas uma conduta motora, fruto de sua competência interpretativa" (Scaglia, 2003, p.10, **grifos nossos**)

(Freire, 2003) entre outros, que propuseram ensinar esportes a partir da lógica de seus jogos e não das técnicas. Para tanto, não acidentalmente sob a orientação de Freire, buscou primeiramente compreender o jogo. Outra influência significativa foi a Escola da Bola de Kroger e Roth (2002), especificando os jogos de bola com os pés.

Primeiramente assume a compreensão de jogo como uma categoria maior presente na obra *Educação como prática corporal*, ou seja, "[...] uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam." (Freire e Scaglia, 2003, p. 33). Ainda assim, para o autor, o jogo/brincadeira e o esporte possuem particularidades

> O esporte é um jogo/brincadeira regulamentado a partir de regras rígidas; é um jogo/brincadeira que se emancipou, mas que não deixou de ser um jogo, porém, a complexidade de sua organização acabou por diferenciá-lo das brincadeiras, as quais estariam mais atreladas ao êxtase das conquistas (auto-superações) oportunizadas no jogo em si, do que à performance – ou os ganhos além do jogo em si - obtida nos esportes pela vitória sobre o oponente, e suas consequências posteriores (prêmios financeiros ou não). (Scaglia, 2003, p. 13)

Para o autor, o futebol, como produto cultural, é tanto jogo/brincadeira quanto esporte, possuindo particularidades e especificidades, apesar de serem compreendidas como manifestações do jogo. O esporte é um jogo no contexto mais social, universal e regrado para permitir a convivência dos povos. Esse processo de universalização trouxe ressignificações para os jogos e brincadeiras que, por sua vez, deu origem a outros jogos/brincadeiras e esportes. O jogo é mais característico das sociedades pré-capitalistas, tradicionais, mais voltado ao lúdico, enquanto o esporte, originado na modernidade, assume características rigorosamente competitivas.

Para Scaglia (2003; 2020), apesar de possuírem características particulares e culturalmente determinados, os jogos de bola com os pés passaram por um processo no qual foram ressignificados e padronizados com a esportivização, com a oficialização de suas regras e práticas, transformando o jogo/brincadeira futebol em esporte futebol. No caso brasileiro, o futebol trazido por Charles Miller incorporou os jogos e brincadeiras de bolas com os pés já praticados no país, constituindo um jeito particular do brasileiro jogar futebol.

> Porém, quem pensa que o futebol moderno sobrevive até hoje está muito enganado. O futebol moderno, principalmente durante o longo período de sua estada em território nacional, sofreu um processo de transformação. Nossas crianças, inconformadas com a obrigatoriedade de se jogar sempre da mesma maneira, metamorfosearam o futebol moderno, reinventaram um novo futebol a partir de uma infinidade de pequenos jogos que utilizavam para brincar nos

> campinhos e terrenos baldios. Quem nunca jogou uma rebatida, ou então: três dentro três fora, tenteio, golzinho, gol caixote, bobinho, embaixadinha, casquinha, levanta saia, lixa, gol de cabeça, controle, linha, driblinho, cada um por si, timinho...? Resultado disso, o Brasil reinventou o futebol, deixou para trás o moderno, para rebatizá-lo com o nome de Futebol Arte. E foi com arte que nossa seleção venceu quatro campeonatos mundiais e revelou ao mundo artistas como: Leônidas da Silva, Pelé, Garrincha, Romário, entre muitos, mas muitos outros." (Scaglia, 1999 *apud* Scaglia, 2003, p. 35)

Para Scaglia, as crianças foram as maiores responsáveis pelas modificações implementadas no futebol no brasileiro ao reinventaram novos e pequenos jogos/brincadeiras de bola, exigindo-lhes constantes adaptações de seus esquemas motrizes. No entanto, ao contrário do senso comum, o autor critica a ideia de que jogar futebol é um "dom" do brasileiro, sustentando que o jeito peculiar do brasileiro jogar é resultado das interações realizadas nos variados ambientes de jogo. Além da interpretação interacionista, o autor se orienta pela teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996) para verificar a "validade desenvolvimental" dessas mudanças que podem ser transferidas para outros ambientes, onde "[...] as propriedades da pessoa e do meio ambiente, a estrutura dos cenários ambientais e os processos ocorrendo dentro e entre eles devem ser considerados como interdependentes e analisados em termos de sistema." (*apud* Scaglia, p. 44).

Uma das mudanças no ambiente de aprendizagem do futebol identificadas pelo autor foi logo após a derrota na copa de 1966, em que se buscou incorporar na formação dos jogadores brasileiros o padrão e ordenamento de treino europeu, contrariando a lúdica desordem do futebol brasileiro. Não apenas isso, o próprio processo de urbanização e diminuição dos campinhos de várzea dificultaram o processo de criação e aprendizagem do futebol nacional. Ainda assim, é necessário e possível identificar semelhanças e diferenças entre o futebol e os jogos e brincadeiras jogados com os pés. Como manifestações do jogo, argumenta Scaglia, cada uma delas possui interação de suas estruturas-padrão: jogadores, condições externas, esquemas motrizes[354] e as regras organizadas sistemicamente, gerando novas condutas motoras dentro de um ambiente de jogo.

Retomando à compreensão do Jogo, Scaglia (2003; 2020) reitera a sustentação de Freire (2005) de que não se deve estudar o jogo a partir de suas manifestações fenomênicas. Como um fenômeno complexo, o autor, diferente de seu orientador, se apropria das ideias de Kishimoto, Brougère e Wittgenstein para pensar o jogo como uma grande família, como

[354] Habilidades sensíveis e inteligíveis para resolver os problemas do jogo.

"instância aglutinadora, que se concretiza na existência de seus membros, ou seja, nas mais diferentes manifestações e jogo que poderiam ser agrupadas pelas suas semelhanças além de se levar em consideração suas diferenças" (p. 48).

Scaglia argumenta que o jogo, assim, precisa ser compreendido como um sistema, com totalidades integradas, coexistindo "ordem e desordem, certezas e incertezas, confusão e clareza" (p. 53), ambientado predominantemente na subjetividade dos sujeitos, criando ambientes de jogo imprevisíveis e problemáticos. O grande diferencial entre Scaglia e Freire é o aprofundamento que Scaglia deu à questão da complexidade sistêmica do jogo. Se não é possível compreendê-lo a partir de suas partes, a visão ecológica/sistêmica visa superar a fragmentação obsoleta positivista, onde o sistema deve "[...] significar um todo integrado cujas propriedades essenciais surgem das relações entre as suas partes, e 'pensamento sistêmico', a compreensão de um fenômeno dentro do contexto de um todo maior." (Capra *apud* Scaglia 2003, p. 54).

Para Scaglia, "entender o mundo pela vertente ecológica e da complexidade, põe fim às certezas[...]" (p. 55). É necessário, assim como defendeu Freire (1991; 2005), a superação do paradigma cartesiano positivista da ciência tradicional hegemônica não apenas para compreender o jogo, mas para superar pedagogias tecnicistas para o ensino dos esportes. Desse modo, o jogo deve ser analisado em sua dinamicidade, em movimento, com relativa tendência à desordem. O jogo como sistema complexo apresenta uma tendência integrativa cujos sistemas menores são interdependentes e com uma auto-organização que preserva sua autonomia. O sistema é ordenado num processo de contínua auto-organização e auto renovação que, apesar de relativa autonomia, são influenciados externa e internamente.

> Por fim, no jogo processo e produto coexistem, o jogador joga o jogo e é jogado por ele numa relação interdependente e complexa. O jogador traz para o jogo seus desejos e vontades advindas e construídas ao longo de sua história de vida, concomitante ao ambiente que se relaciona. Já o jogo reúne (traz) os desejos e vontades de outros que jogaram e lá os deixaram ao serem absorvidos, para que outros sejam jogados pelos desejos da humanitude43, ao mesmo tempo em que a transformam (ressignificam). (p. 68)

Quanto ao futebol e os jogos de bola com os pés, Scaglia afirma que

> [...] cada jogo/brincadeira de bola com os pés está contido no futebol e vice-versa, ao mesmo tempo em que são independentes, evidenciando as características essenciais de todos os sistemas: sua tendência integrativa e auto-afirmativa, ao passo que consolidam as justificativas para o estabelecimento da Família dos jogos de bola com os pés (esmiuçando o

> dinâmico processo de organização sistêmica dos jogos no interior da Família – ecossistema). (idem).

Desse modo, o autor propõe, enfim, o conceito de família de jogos de bola com os pés que integra os jogos pertencentes a um mesmo ecossistema e seus ambientes, características e inter-relações geram modificações e superações em busca do equilíbrio num ambiente instável. Ecologicamente incorpora a totalidade de relações entre os elementos interligados, com relativa independência, na qual as partes interferem no meio e por ele são interferidas.

> "A grande maioria dos organismos estão não só inseridos em ecossistemas, mas são eles próprios ecossistemas complexos, contendo uma infinidade de organismos menores que possuem considerável autonomia e, no entanto, integram-se harmoniosamente no funcionamento do todo." (Capra apud Scaglia, 2003, p. 69)

No meio dessa relação entre os organismos há um processo criador de mudanças em todo o sistema de forma auto reprodutora e auto-organizada. Scaglia, como Freire, incorpora à sua proposta o conceito de auto-eco-organização de Morin

> ... o ecossistema está no interior do ser vivo que está no interior de seu ecossistema; o ser vivo é ao mesmo tempo produto e produtor, meio e fim, operador e operado da organização viva. [...] É preciso, portanto, chegar a ideia complexa, contrariamente complementar: duas proposições contrárias podem também ser complementares." (Morin *apud* Scaglia, 2003, p. 70)

As relações dialógicas presentes no ecossistema produzem emergências[355] que não existem apenas nas partes, evidenciam características integrativas e auto afirmativas. Essa forma de compreensão auxiliou Scaglia na identificação das estruturas-padrão da família dos jogos de bola com os pés, englobando todas as manifestações de jogos/esportes e jogos/brincadeiras que usam o pé para impulsionar uma bola. Assim, os esportes como futebol, futsal, futebol de areia, futevôlei e futebol americano estão na mesma família que os jogos/brincadeiras como a pelada, o bobinho, a rebatida, as disputas de embaixadinhas, o gol a gol e o golzinho.

> A partir dessa visão ecológica, a família dos jogos de bola com os pés estabelecida pela necessidade humana de expressar pela motricidade os símbolos construídos (decorrentes de sua capacidade de sentir o mundo), num ambiente de jogo, é análoga a todos os ecossistemas existentes. Ou seja, ela se mantém a partir de interações estabelecidas entre suas estruturas (em todos

---

[355] Produtos gerados a partir da organização (das partes) no interior de um sistema (todo). "Do átomo à estrela, da bactéria ao homem e à sociedade, a organização de um todo produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente: as emergências." (Morin, 2000, p. 209 *apud* Scaglia, 2003, p. 70).

> os níveis), e dessas com o meio ambiente físico e social, preestabelecendo uma coexistência, intermediados pela motricidade humana, entendida, a partir de Freire (1991; 2002), como o movimento intencional humano, carregado de sentido e significado, que se expressa pelo jogo (Scaglia, 2003, p. 71)

Na relação entre jogo e esporte ou entre a rebatida e o futebol, Scaglia demonstra que na brincadeira há ações similares às exigidas no futebol. As ações adaptativas e as soluções transitam da brincadeira para o esporte evidenciando a integração entre eles e gerando novas ações para ambos, modificando o todo. Ou seja, o que se aprende jogando rebatida pode ser transferido para o futebol que por sua vez também oferece ao jogador ações motrizes realizadas no jogo de rebatida. Essa construção de um acervo de soluções para os problemas do jogo está sustentada nos estudos de Piaget enquanto esquemas assimilados e acomodados. Apesar de conter semelhanças, Scaglia adverte que as intenções e as formas de executar, por exemplo o chute, são diferentes de acordo com as circunstâncias de cada uma das situações.

> Todas as habilidades motoras exigidas no jogo de futebol podem ser encontradas no jogo/brincadeira Rebatida, contudo, elas também necessitam ser adaptadas às circunstâncias do jogo/brincadeira, pois as condições externas de jogo sofreram adaptações (gol, campo e muitas vezes a bola), e o mesmo pode-se dizer das regras. (idem, p. 75)

Desse modo, para Scaglia, o chute está nos dois universos, do jogo e do esporte, possuindo tendências tanto auto afirmativas, autônomas dentro do jogo e dependentes do contexto e, ao mesmo tempo, integrativas por, ao fazer parte da família dos jogos de bola com os pés, estarem presentes em outros jogos semelhantes. O objetivo de Scaglia não foi separar as partes e nem encontrar nelas o todo, mas conjugar e reunir numa mesma família, mantendo, inclusive, as suas diferenças (autoafirmações).

> Ao se pensar na Família dos jogos de bola com os pés, ambientada no Mundo do Jogo, aqui desenvolvida, se um jogo/brincadeira de rebatida se modifica, esse propiciará a construção de novos conhecimentos (por exemplo, a assimilação e acomodação de novos esquemas), estabelecendo um novo estado de equilíbrio à medida em que o jogo se realiza. E esses conhecimentos (emergências) produzidos por interações, são reintroduzidos pelo jogador em todo conhecimento já existentes na família, pois se pode utilizá-lo para resolver problemas quando da exigência de situações semelhantes. (p. 77)

Assim, a família de jogos de bola com os pés agrega semelhantes, não idênticos, preservando a organização das diferenças. Para Scaglia, são semelhantes, integrativas, quando possuem uma identidade comum que os vincula ao ecossistema, se constituindo em unidades complexas de uma outra unidade complexa maior, seguido regras organizacionais decorrentes das interações dos sistemas. “A família dos jogos de bola com os pés é, como a sociedade, uma

organização viva, em que suas qualidades organizacionais gerenciam a estabilidade e a regularidade dos sistemas (as unidades complexas – os jogos), em meio a instabilidade e irreversibilidade dos mesmos." (p. 79).

Para o autor, essas interações são entendidas como "qualidades organizacionais", nas quais o jogo possui um princípio organizador em meio a uma cadeia de acontecimentos cíclicos e espiralados que se repetem em níveis superiores, elevando a complexidade do sistema, provocando nos jogadores, via equilibração, a novos patamares de conhecimentos à medida que constroem novas soluções. Em outras palavras, o jogo é um ambiente incerto e desordenado que "obedece a regras e suporta eventualidades, portanto comporta riscos e probabilidades, e que visa a obter um resultado incerto" (Morin, *apud* Scaglia, 2003, p. 80).

No caso dos jogos de bola com os pés, o processo de organização se estabelece nas estruturas padrão da unidade complexa, o jogo, por meio das interações entre os jogadores, seus esquemas motrizes (habilidades), as condições ambientais e as regras que engendram emergências (condutas motoras) que retroalimentam o ecossistema. A desordem inicial do jogo (problemas a serem resolvidos) provoca a construção criativa da ordem, num vai e vem entre ordem e desordem. A busca por soluções também depende do envolvimento do jogador, o ser do jogo, e dos seus esquemas motrizes. Esse movimento reforça o caráter educativo do jogo abordado por Freire na obra *O jogo entre o riso e o choro*, também defendido por Scaglia, no qual, joga-se para não esquecer, para manter e aperfeiçoar o que foi aprendido e, sendo aperfeiçoado pela repetição, prepara para novos desafios.

De forma didática, Scaglia aponta que as condições externas e as regras garantem as características particulares que diferenciam um jogo do outro, indicando a tendência auto afirmativa do sistema. Os jogadores e seus esquemas motrizes são meios comuns a toda a família de jogos de bola com os pés, garantindo as características integrativas das unidades complexas, os jogos. Dessa forma, o bobinho ou a rebatida não podem ser vistos como derivação do futebol que o desorganiza, mas que, influenciadas por ele, particularmente se desenvolvem e estabelecem novas ordens-desordens-organizações que podem ou não ser reproduzidas no futebol.

Para Scaglia, embora possuam objetivos particulares, as soluções aprendidas nos jogos e brincadeiras, por serem semelhantes, são as mesmas e podem ser transferidos para outros jogos da mesma família, inclusive para o futebol. Ou seja, a diversidade de meios encontrados para a resolução dos problemas pode ser intercambiada na medida em que sistemicamente há

exigências semelhantes. Outra particularidade presente nos jogos é o fato de os jogadores os modificarem de acordo com as suas condições materiais e representações simbólicas e culturais na busca pela satisfação de anseios e por maiores desafios. Isso explica as variações do jogo/brincadeira de bobinho nas diversas regiões do Brasil e as modificações realizadas durante o ato de jogar. No entanto, no esporte ocorre o contrário, os jogadores devem se adaptar às particularidades dessa unidade complexa. Para Scaglia, ainda que a possibilidade de variação nos jogos seja maior, uma simples modificação no jogo/esporte futebol, como no tamanho do espaço de jogo, já desencadeia inúmeras emergências.

O autor toma como exemplo as peladas para evidenciar as ressignificações sofridas nos diversos ambiente "inusitados". Para ele

> [...] os desejos e necessidades dos jogadores aliados às suas habilidades (esquemas motrizes), precisam se adaptar rapidamente às exigências decorrentes dos ambientes variados. Quanto mais inusitado o campo de jogo, conseqüentemente, um desafio a mais a vencer se estabelece. Desse modo os jogadores e suas habilidades são tão exigidos quanto no futebol, porém as constantes e diferentes modificações existentes nos jogos/brincadeiras, geram a construção de uma grande diversidade de respostas (possíveis) para, especificamente, resolver os inúmeros problemas propiciados pelas regras convencionadas e, concomitantemente, pelas condições externas.
> Esta diversidade de respostas (emergências), em decorrência do processo dinâmico/sistêmico organizacional, é facilmente transferida para se resolver problemas análogos nos demais jogos pertencentes à família dos jogos de bola com os pés. (p 94-95)

Para Scaglia, essa transferência de conhecimentos só é possível a partir da compreensão do sistema e da interação entre o desconhecido e o conhecido, entre o ser e o mundo. Essas

relações são análogas aos conceitos de esquemas[356] de Perrenoud e ao de *habitus*[357] de Bourdieu. Dessa forma, os esquemas motrizes dos jogadores são esquemas de ação construídos na complexa interação entre as dimensões do ser humano e as suas necessidades. Para Scaglia, quanto mais desenvolvida for a capacidade do jogador desenvolver a sua competência interpretativa, ou seja, de aproximar pensamento e ação, melhor será a produção de ações motoras eficazes. É na situação prática de jogo que se ampliam as possibilidades de interpretação e ação, ou seja, "os esquemas motrizes correspondem às respostas motoras (ações), carregadas de sentido e significado para o ser (jogador) que as concebeu em meio ao jogo" (p. 98).

Sustentado em Morin, Scaglia afirma que as competências interpretativas se trata de virtudes estratégicas, onde estratégia

> [...] supõe a aptidão do sujeito para utilizar de modo inventivo e organizador, para a sua ação, os determinismos e as eventualidades exteriores; podemos defini-la como o método de ação próprio de um sujeito em situação de jogo, no qual, a fim de realizar os seus fins, ele se esforça por suportar no mínimo e de utilizar no máximo as regras (imposições, determinismos), as incertezas e os acasos do jogo." (Morin *apud* Scaglia, 2003, p. 100)

---

[356] Não apenas ao conceito de esquema, como também ao conceito de competências. Para Perrenoud (1999), as competências são aprendizagens adquiridas e construídas na prática, na qual se multiplicam as situações de interação, desenvolvendo esquemas de mobilização de conhecimentos. "[...] Em sua concepção piagetiana, o esquema, como estrutura invariante de uma operação ou de uma ação, não condena a uma repetição idêntica. Ao contrário, permite, por meio de acomodações menores, enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual. E, em certo sentido, uma trama da qual nos afastamos para levar em conta a singularidade de cada situação. Assim, um esquema elementar, tal como "beber em um copo", ajusta-se a copos de formas, pesos, volumes e conteúdos diferentes. [...] "Desmarcar-se", em um campo de futebol, é um esquema no qual, independentemente da configuração do jogo e do campo, o jogador consegue fazer-se esquecer pelos designados para "marcá-lo" e achar a falha no dispositivo do adversário." (Perrenoud, 1999. p. 24). Um esquema e a totalidade constituída é uma competência que envolve vários esquemas. "No futebol, a competência do centroavante que imobiliza um contra-ataque está em desmarcar-se e também em pedir para que lhe passem a bola, em antecipar os movimentos da defesa, em ter cuidado com o impedimento, em ver a posição dos parceiros, em observar a atitude do goleiro adversário, em avaliar a distância até o gol, em imaginar uma estratégia para passar pela defesa, em localizar o árbitro, etc. Outros tantos esquemas podem ser trabalhados separadamente, no treino, mas um ataque eficaz dependerá da sua orquestração." (idem, p. 25). Por fim, "Um especialista (Bastien, 1997) é competente porque simultaneamente: domina, com muita rapidez e segurança, as situações mais comuns, por ter à sua disposição esquemas complexos que podem entrar imediata e automaticamente em ação, sem vacilação ou reflexão real; é capaz de, com um esforço razoável de reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas." (ibidem, p.27)

[357] "sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma" (Bourdieu, *apud* Perrenoud, 1999, p. 25)

Nesse sentido, para Scaglia, um jogador que joga futebol está apto a jogar e aprender qualquer jogo/brincadeira da família dos jogos de bola com os pés, necessitando apenas reajustar e readequar seus esquemas motrizes às novas situações de jogo. Para sustentar suas afirmações, o autor realizou análises inferenciais para identificar semelhanças e diferenças entre os jogos de bola com os pés observando, descrevendo, agrupando e analisando as diversas práticas realizadas por crianças em praças e campinhos da cidade de Campinas – SP, a partir do que ele denominou como "unidades de contexto": ambiente físico; disposição dos jogos; objeto de intermediação (tipo de bola); regras; habilidades motoras específicas/condutas motoras (ações carregadas de sentido e de significado) e; conscientizações (tomadas de consciência sobre as respostas dada no jogo).

Para tanto identificou e comparou semelhanças e diferenças entre os nove jogos (unidades complexas) a partir dos conceitos tratados: foco integrativo (semelhanças que o identificaram como pertencentes à mesma família); foco auto-afirmativo (particularidades e identidades únicas de cada jogo) e; foco organizacional (interações que produzem emergências específicas e transferíveis).

A primeira conclusão do autor é que a habilidade de chutar, semelhante em todos os jogos, possui manifestações particulares em cada um deles, ou seja, a mesma habilidade motora (descontextualizada) engendra condutas motoras diferentes (contextualizadas). Esse é o principal ponto identificado por Scaglia na defesa em que que deve se partir, pedagogicamente, das intenções de jogo e não das habilidades isoladas. Defende, ainda, a priorização da compreensão da lógica tática e organizacional dos jogos e não simplesmente de suas técnicas e padrões de movimento. Deve-se ter como princípio pedagógico a inclusão e a criação de ambientes desenvolver a inteligência para o jogo.

A proposição de organização dos jogos de bola com os pés em família possibilita que ao aprender um deles, se aprende também os demais de forma sistêmica. Para Scaglia, isso contribui para a construção de uma metodologia pautada no ensino por meio de jogos, comungando com as mais recentes inovações metodológicas que se opõem aos modelos tradicionais/tecnicistas de ensino. Para o autor, suas contribuições se inserem no emergente paradigma sistêmico, pois, como pedagogo do esporte, deve compreender os padrões organizacionais dos jogos e classificá-los como membros de uma mesma família. Assim, pode encontrar nas diferentes manifestações lúdicas, atributos que contribuem para a aprendizagem de todas as manifestações dos jogos.

Didaticamente, a compreensão do padrão organizacional das unidades complexas possibilita compreender que pequenas alterações nas estruturas básicas desencadearão mudanças em todo o sistema. As emergências produzidas são compartilhadas por todos os jogos da família. Na prática, para o autor, a construção dessa metodologia se mostra coerente por primar pela diversificação dos conhecimentos produzidos, pelo desenvolvimento de individualidades através das competências interpretativas e pela autonomia dos jogadores. Scaglia sustenta que seu estudo se insere numa "ofensiva pedagógica mundial" para o ensino do esporte, da educação física e do jogo, lançando bases para uma Pedagogia do Jogo.

> os pedagogos que almejam ensinar a partir de jogos, devem se ater menos à condução e tentativa de controle do jogo (resolvendo problemas para os jogadores/alunos), preocupando-se então, mais com a criação de um **ambiente de jogo**, concomitante a sua problematização, para que dessa forma os jogadores (em estado de jogo), adentrem em seu universo, interagindo com suas estruturas, jogando com o Senhor do Jogo, adquirindo competência ao passo que se descobrem Ser do Jogo, convertendo-se em especialistas na cativante arte lúdica/libertária do jogo (deixando com que a forma sobreponha o conteúdo - sem que este se esvaia) e assim, ao final desse processo, regressa do Mundo do Jogo transformado, diferente, mais inteligente devido aos problemas solucionados e experiências vivenciadas; (p. 139, **grifos do autor**)

Após a publicação de sua tese, Scaglia continuou aprimorando a sua metodologia de ensino de futebol/jogos de bola com os pés a partir dos estudos produzidos no LEPE- Unicamp sob sua orientação, seja ampliando a compreensão do jogo como sistema complexo (Scaglia, 2005), da família dos jogos[358] (Leonardo, Scaglia e Reverdito, 2009), sobre as competências essenciais e a lógica do jogo (Scaglia *et al.*, 2013); e como ex-jogadores de futebol aprenderam a jogar futebol (Fischer *et al*., 2023). Mas somente em 2017, com a publicação na Revista Portuguesa de Ciências do Desporto do artigo intitulado *Pedagogia do Jogo: O processo organizacional dos Jogos Esportivos Coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino* que há a consolidação das bases de sua Pedagogia do Jogo[359]. A grande diferença para a sua tese é que sua metodologia agora se aplica aos jogos em geral, em especial aos "Jogos Esportivos

---

[358] Trata-se de um conjunto de jogos que possuem semelhanças e diferenças, "características essas, interdependentes, que simultaneamente se complementam e autoafirmam, possibilitando a inclusão das unidades numa totalidade maior" (Scaglia, 2003, p. 105)

[359] Outra diferença significativa identificada na obra de Scaglia é que, diferentemente das demais abordagens baseadas no jogo (TGfU, Tactical Games Model, Game Sense e a Iniciação Esportiva Universal), compreendidas como *Game-base Approaches* – GBA´s (Harvey e Jarret, 2014), sua proposta visa uma aprendizagem "no jogo" e não "pelo jogo", como é realizado nas demais proposições. Assim, o autor defende que sua proposta possibilita "devolver o jogo ao jogador" (Leonardo e Scaglia, 2022).

Coletivos”[360] e não apenas ao futebol e aos jogos de bola jogados com os pés. Os argumentos e os demais conceitos tratados nesse texto são os mesmos de sua tese, agora apontando para a pedagogia do jogo “como um modelo metodológico para o ensino/treinamento do esporte” (p. 36).

Scaglia (2017) afirma que todos os Jogos Esportivos Coletivos (JEC´s) são, antes de tudo, jogos que possuem padrões de estruturas de ação que interagem entre si. Nesse sentido, só podem ser compreendidos a partir de um paradigma ecológico, sistêmico e complexo, possuindo assim, um princípio organizador no qual é possível construir um modelo metodológico. Além disso, são imprevisíveis e requerem alta capacidade de adaptação, exigindo dos jogadores o aperfeiçoamento de suas competências. Para Scaglia (2017), competência é “a capacidade do jogador regular o seu comportamento por meio de seus recursos (habilidades, possibilidades...) frente aos diversos contextos” (p. 2), não sendo mais possível formar jogadores sem a construção de conhecimentos em ação (emergências), ligados aos valores e materializando as intenções em ações num ambiente de jogo.

Assim, a construção dos conhecimentos deve ser realizada ecologicamente em ação, ou seja, na materialização da intenção em ação em ambiente de jogo. Nesse sentido, nada pode ser pré-determinado pois depende sistematicamente das interações realizadas no contexto de jogo, que possui padrões de estruturas que provocam conhecimentos em ação. Sustentado por Morin e Pascal, o autor tem como pressuposto que as partes e o todo são inseparáveis, interdependentes e interativos, portanto, só é possível conhecer um se conhecer o outro. As novas bases do seu modelo metodológico são sustentadas pela Família dos Jogos Esportivos Coletivos e seu padrão de organização é pautado no paradigma sistêmico, complexo e ecológico[361].

Vimos que Pedagogia do Jogo foi estruturada por Freire e Scaglia tendo no jogo um caráter pedagógico-metodológico (Freire, 2005) e aglutinador de todas as manifestações da educação física (Freire e Scaglia, 2003), referência para a Família dos Jogos de bola com os pés (Scaglia, 2003) e; para a Família dos Jogos Esportivos Coletivos (Scaglia, 2017).

---

[360] A alteração pode ter sido realizada para possibilitar o diálogo com a Pedagogia do Esporte portuguesa, dedicada ao ensino dos Jogos Desportivos Coletivos.

[361] Esse paradigma, segundo o autor, parte da necessidade de superar os métodos tradicionais sustentados pelo paradigma positivista e pela psicologia behaviorista (Reverdito, Scaglia e Paes, 2009).

5.8.4 Pedagogia da Rua

Após a constituição de uma Pedagogia do Jogo, Freire e Scaglia retomam suas experiências iniciais para o processo de ensino e treinamento do futebol. A primeira obra a tratar da Pedagogia da Rua é a *Pedagogia, Futebol... e Rua,* de Scaglia (2021). De acordo com o autor, os fundamentos para a construção de um conceito para a Pedagogia da Rua já estão nos livros *Jogo: entre o riso e o choro*, de Freire e *O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés*, de sua autoria.

Para Scaglia (2021), a Pedagogia da rua [...] é um processo de ensino-aprendizagem (ou talvez seja melhor dizer de aprendizagem-aprendizagem) pautado pelo jogo e suas idiossincrasias, expresso no ato lúdico de jogar e marcado decisivamente pelo ambiente de aprendizagem colaborativa informal." (p. 13). Para o autor, é nela que se encontra todo o segredo do futebol brasileiro. Neste sentido, é necessário incentivá-la, ou seja, aperfeiçoar espaços informais de aprendizagem, possibilitando neles o ensino do futebol. Scaglia se sustenta em seus estudos de mestrado, nos quais, como vimos, havia observado o futebol que se ensina e se aprende nas escolinhas para evidenciar que foi na rua, como ambiente informal[362], que os jogadores brasileiros de futebol aprenderam a jogar, premissas já levantadas por Freire em sua obra *Pedagogia do Futebol* (Freire, 1998; 2002). Conclui o autor "a Pedagogia da Rua (que abarca toda a família dos jogos de bola com os pés) foi a principal responsável pelo estilo artístico de se jogar futebol no Brasil." (p.21).

O autor retoma a compreensão do futebol e as brincadeiras de rua como manifestações de algo maior, o jogo. Para ele, todo esporte, como o futebol, veio da brincadeira e são produtos culturais. No entanto, é importante ensinar às crianças brincadeiras de esportes por conter regras flexíveis e representativas que incluam todos que queiram participar e aprender, o que não ocorre no esporte. Essa é, segundo Scaglia (2021), a "cláusula pétrea" da Pedagogia do Jogo: "o esporte é, antes de tudo, um jogo, e deve ser ensinado como tal." (p. 26).

Além dessa cláusula, Scaglia defende que se deve "enquanto pedagogos do esporte, devolver o jogo ao jogador!" (p. 32), para superar modelos padronizados/tradicionais de ensino de futebol pautados em técnicas prontas, onde o melhor técnico só poderia ser o ex-jogador, por

---

[362] Para Scaglia (2011; 2021) os ambientes informais de aprendizagem ganham importância por se caracterizarem como locais abertos à manifestação da ludicidade, de expressão da liberdade, por possuírem uma estrutura menos rígida e não-diretiva, ao contrário dos espaços formais, escolares. Assim, os espaços informais podem permitir o contato aos saberes e permitir a sua ressignificação.

dominar os padrões que precisam ser copiados e reproduzidos. Defende ainda que o jogo não deve ser propriedade externa aos jogadores, pois seu "modelo" está internamente, na imaginação.

> [...] Em meio às tentativas de imitação, interioriza-se somente aquilo que é significativo. Além do que, o eu estabelece parâmetros autocríticos para a autocorreção. Se o que é para ser imitado agora está impregnado pelo eu, logo, quando se satisfaz os desejos pela imitação, a motricidade não mais expressa um movimento padrão qualquer (muito menos o movimento que serviu inspiração), mas sim o meu movimento, ou melhor, a minha forma e competência para interpretar aquilo que vi, gostei, procurei imitar, imitei e me satisfiz ao revivê-lo do meu jeito. (p.31)

Para o autor, essa tese evidencia a distinção entre imitação e cópia, sendo a primeira a responsável pelo estilo peculiar do brasileiro jogar futebol e a segunda é a causa da ruína desse estilo. O método deve, portanto, incentivar a imitação e não a cópia, em ambientes de aprendizagem que estimulem a imaginação.

A partir de entrevistas realizadas com Pelé, Scaglia constatou que as formas em que o jogador aprendeu a jogar futebol foi, para o autor, "uma quase literal releitura de alguns bons livros interacionistas sobre teorias da aprendizagem." (p. 34). Conclui que foi na rua que Pelé criou e viveu situações desafiadoras, sendo um "egresso" da Pedagogia da Rua. Mesmo não sendo o melhor em todos os fundamentos do futebol, Pelé foi o melhor jogador de todos os tempos, "que aprendeu a jogar jogando" (p. 37). Scaglia questiona a possibilidade em aprender a jogar futebol com o exemplo do atleta.

Quanto a sistematização de uma Pedagogia da Rua, Scaglia (2021) retoma o que produziu em seus textos anteriores (Scaglia, 1999; 2003) para evidenciar a manifestação dessa pedagogia como espaço do lúdico e da liberdade de expressão e para identificar as brincadeiras de futebol da rua como pertencentes à Família de Jogos de bola com os pés. Assim como Freire (1998), o autor recorre às frases de variadas personalidades[363] sobre o futebol publicadas em jornais e revistas, bem como citações de autores[364] enquanto "odes à Pedagogia da Rua", que confirmam a tese de que na Pedagogia da Rua, ou seja, nos ambientes informais, foram formados os jogadores de futebol brasileiro.

---

[363] José Geraldo Couto, Sócrates, Johan Cruyff, Tostão, Ronaldinho Gaúcho.

[364] Tostão, Eduardo Galeano, João Batista Freire, Wladimir de Carvalho, Nelson Rodrigues, João Máximo, Luis Porto, Mario Filho, Monteiro Lobato, Ruy Castro, Luiz Carlos Cordeiro,

Já Freire volta se dedicar especificamente sobre a Pedagogia da Rua em recente livro publicado em 2022, cujo título é *O jogo de bola na escola: introdução à pedagogia da rua*. Nele vem explicitar o que compreende enquanto "Rua". Para Freire (2022)

> Nossa rua é o mundo que a gente vive fora de nossas famílias, de nossas escolas e outras instituições. É onde a gente aprende sem professores visíveis, sem pedagogias e metodologias declaradas. Todos vivem suas ruas para sempre; o mundo nos ensina desde o nascimento até o último de nossos dias [...] As ruas existem em nossos pedaços de terra, nas faixas de asfalto, nos campinhos de grama, nas quadras de esporte de escolas ou de prédios, nos quintais das casas, e até nos quartos de dormir. As ruas são mesas de botequim, praias, salões de festas, são todos os lugares em que, com outras pessoas, formamos nossas pequenas sociedades lúdicas, sociedades que comungam de determinada cultura e na qual nada se faz que não seja apenas usufruir da vida, sem qualquer outro compromisso além desse viver fora do tempo contado. (p. 15-16).

No livro, além de caracterizar a rua, Freire narra de forma literária a "sua rua" na infância. Para ele, é nela que se vivencia "uma das mais extraordinárias experiências educacionais vividas pela criatura humana [...]" (p. 16). Para o autor, ela foi abandonada pela sociedade adulta e nunca levada à sério pelos pesquisadores, não se tornando uma pedagogia, uma pedagogia da rua, por não se encaixar nos relatos acadêmicos, na cultura da ciência moderna.

Para o autor, quando se brinca há produção de conhecimentos que servem para viver na sociedade lúdica e na sociedade adulta. É na rua que se alimenta o mais precioso atributo de construção do mundo: a imaginação. Narrando os acontecimentos lúdicos de sua infância, Freire (2022) argumenta que muito do que foi enriquecido nas experiências que vivenciou não servia para o mundo dos adultos, da escola. Não havia, argumenta, uma pedagogia que aproveitasse o que eles eram, pois tinham de se tornar outros. Aos poucos a sociedade lúdica foi abandonada em razão do seu amadurecimento e das obrigações adultas.

Em relação às brincadeiras de futebol, o autor questiona se não é uma questão de método compreender que também se aprende brincando. Ele exemplifica o futebol aprendido pelas crianças brasileiras, cujo melhor futebol do mundo aqui foi inventado.

> Os meninos descalços, favelados, vitimados das periferias das cidades, não podendo praticar o futebol nos clubes da elite, inventaram um outro jeito de jogar bola. Quando esse jeito foi levado para o futebol, o Brasil tornou-se a maior potência mundial nesse esporte, por décadas. Quem aprende isso como os meninos aprenderam, aprende qualquer coisa. (p. 25-26)

Como material de pesquisa para evidenciar uma Pedagogia da Rua, Freire (2022) recorreu às suas memórias de infância onde na rua não havia a seriedade e a autoridade da escola e da casa em que morava.

> [...] A rua era o mundo mais "fechado" entre os mundos que eu vivia, porque o mundo da casa e o da escola eram vividos muito por causa do que poderia acontecer lá fora. Na rua não, era tudo vivido por causa da rua mesmo. Enquanto o mundo da escola era um mundo de solidão, do cada um por si, na rua nada se fazia se não fosse em grupo e pelo grupo. Formávamos uma sociedade, uma pequena sociedade, onde vivíamos nossos papéis, sem ter consciência de que os vivíamos. (p. 34).

A queda de rendimento do futebol brasileiro despertou curiosidades sobre a pedagogia da rua. Segundo o autor, há argumentos favoráveis à realização do que se fazia na rua também nas escolas de futebol e escolinhas, visando recuperar o bom futebol praticado pelos brasileiros. No entanto, Freire adverte

> [...] A rua é uma instituição, uma pequena sociedade de crianças e jovens, uma sociedade lúdica, com suas regras, sua estrutura, seus papéis, seu modo próprio de existir. Temos, em qualquer instituição de ensino, não importa se uma escola regular do sistema educacional, se uma escola de futebol ou um clube profissional, o vício do ensino individualista, do ensino por transmissão, e do currículo centrado na cultura europeia colonialista e dominante há séculos, em que tudo é vigiado, tudo é supervisionado por adultos que não se posicionam pela perspectiva da criança ou do adolescente. (p. 38)

Para Freire (2022) a dificuldade em se praticar a pedagogia da rua nas escolas se explica por não haver nelas a cultura educacional da rua, não haver a compreensão dos modos de aprender na rua, ao modo de constituição dos grupos. "Para levar a educação da rua para as escolas, a partir da criação de uma pedagogia da rua, teríamos que ter essa compreensão de que na rua o grupo é decisivo para as aprendizagens (p. 38-39). As escolas, para o autor, já possuem a cultura padronizada de ensino que pouco considera os modos próprios e as culturas dos alunos.

Freire, ao buscar compreender a pedagogia da rua, a diferencia de uma educação da rua. A educação se tornou pedagogia quando começou a pensar nela como adulto e pesquisador. Na rua vivia-se um processo educacional nunca reconhecido pela ciência moderna e pela escola. Nela, argumenta o autor, não há um plano educacional, uma intencionalidade de produção de consciências, só interessa aprender aquilo que é de interesse da pequena sociedade lúdica. Para Freire, a pedagogia pode planejadamente provocar a consciência.

> Mas, se na rua não há uma pedagogia, há, sem dúvida, intenções educacionais. Porque, na aprendizagem das brincadeiras, por exemplo, há método e também, em muitos casos, a intenção de uns ensinarem os outros, explicando,

> mostrando, dando exemplos. Quem faz isso tem a intenção de ensinar, e busca fazê-lo da melhor maneira possível. Não podemos dizer que há, nesse caso, uma teoria da educação, mas há vestígios de uma pedagogia. Uma teoria que tornasse esse processo educacional uma pedagogia da rua teria que conhecer o processo de aprendizagem da rua, aproveitando o conhecimento nele produzido e levando-o para os sistemas de ensino. Isso não é feito. (p. 48)

Para Freire, para construir uma Pedagogia da Rua, é necessário teorizar essa educação da rua para que ela se torne uma pedagogia que, sendo coerente, pode ser aplicada por professores. Retomando o exemplo do futebol brasileiro, o autor argumenta que ele se serviu de poucas brincadeiras de bola e sem bola para produzir a arte de jogar. Para aprender, por exemplo o bobinho, não basta apenas brincar, deve-se brincar de modo como se brincava na rua. Para Freire, "brincar na aula como se brincava na rua depende de uma metodologia que a escola nunca adotou" (p. 52).

Segundo Freire (2022), há na rua dois professores: o grupo e a cultura, cujos conhecimentos acumulados são passados de pessoa para pessoa. A educação da rua exige que quem educa pertença ao grupo da sociedade lúdica. Embora faça esses apontamentos, Freire adverte que o livro não é direcionado para a formação orientada nessa pedagogia, mas para o levantamento de questões acerca. Ainda assim, não deixa de apontar algumas direções.

Saindo da rua para a escola, o autor indica que para aplicar uma pedagogia da rua que se ensine futebol deve-se criar uma cultura da rua na escola de futebol. Os alunos inicialmente devem decidir de que querem brincar. Em seguida, com ajuda dos professores, devem aprender os elementos básicos dessas brincadeiras. Depois disso, as iniciativas ficam por conta dos alunos, onde os professores anotam as ocorrências, observando os papeis exercidos.

Os professores, vez ou outra, devem interromper a brincadeira e conversar com os alunos para orientar os trabalhos, lançar perguntas e sugestões. No lugar de apontar as soluções, os professores devem deixar os alunos pensarem, criarem. Com base nas respostas, os professores organizam as próximas ações. Para o autor, a diferença entre o que se faz na rua com o que se faz na escola de futebol é que ela não reproduz sozinha o que se faz na rua. Pelas rodas de conversa, com ou sem o professor, há a conscientização do que realizam nas brincadeiras.

Freire prossegue argumentando que nas escolas de futebol ou de ensino formal deve-se constituir uma cultura lúdica, seja pelo esporte ou pelo jogo/brincadeira.

> Não cansarei de repetir que não basta levar as brincadeiras de rua para a escola ou para a equipe de base. Os jogadores precisam estar inseridos em um grupo, em uma sociedade lúdica, precisam encontrar seus papéis no grupo, ter a

> oportunidade de firmar uma identidade, de modo que percebam que jogar bem futebol é importante para a consolidação de um papel no grupo. (p. 79).

Uma aula[365] na pedagogia da rua se estrutura da seguinte maneira: 1) roda de conversa inicial em que se anuncia, se reflete e se conscientiza sobre o que será feito, dialogando com as sugestões e as alterações levantadas pelos alunos; 2) organiza-se três grupos de oito alunos, modificando, conforme as sugestões, a forma de realização do bobinho; 3) a professora explica o próximo jogo no qual cada jogador só poderá dar dois toques na bola, sendo possível interromper a aula para que haja sugestões de outras maneiras de jogar; 4) os alunos se reúnem e dialogam sobre o que ocorreu na atividade; 5) Por último, a professora se junta à roda de conversa para comentar os acontecimentos da aula, promovendo a conscientização e levando para a imaginação o que fizeram na prática. Segundo Freire (2022), esse é o modelo possível de uma aula única no qual alunos e professores a constroem coletivamente, desenvolve a autonomia dos alunos, compreendendo melhor o que realizam/realizaram.

O autor conclui o seu trabalho reforçando a necessidade em se criar nos ambientes educacionais, formais ou não, uma sociedade lúdica, um lugar em que as crianças se sintam pertencentes onde, além de aprender o esporte/jogo, se valorize a convivência, a integração e a coletividade. A partir uma de suas experiências educacionais, o trabalho realizado com atletismo num clube em São Bernardo do Campo – SP, Freire argumenta que ela, ao ser descrita, pensada e compreendida, pode virar uma pedagogia e servir de base para novas experiências.

---

[365] Os itens 2, 3 e 4 estão substancialmente diferentes da estruturação de aula trabalhada em *Pedagogia do Futebol* (Freire, 2002), onde foi sugerido: 2) jogos adaptativos ou brincadeiras (repetição dos temas abordados nas terceiras e quartas partes da aula anterior, onde o professor faz observações sobre erros cometidos sugerindo novos gestos técnicos e adaptação de jogos para a aprendizagem dos temas; 3) exercícios (mais lúdicos se os alunos forem mais novos, onde se desenvolve os fundamentos do futebol); 4) jogo adaptado ou brincadeiras em que se trabalham os temas do dia (ex: drible e desarme).

5.9 UMA *PEDAGOGIA DO ESPORTE* PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – DO CONTEÚDO AO MÉTODO ESPORTIVO

Vimos até então que a recepção e a constituição das "pedagogias do esporte" se deram de forma independente e diferente à constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física no Brasil, importadas de outros países ou se constituindo numa produção genuinamente nacional. Para concluirmos a análise crítica desse capítulo, responderemos a pergunta-chave: teríamos na Pedagogia do Esporte um esboço de uma nova Teoria Pedagógica para a Educação Física brasileira? Para tanto, sustentaremos a nossa resposta a partir das seguintes sínteses: situar as pedagogias do esporte no ideário pedagógico contemporâneo; apreender como elas se identificam enquanto abordagens e em quais referenciais metodológicos tem se organizado.

5.9.1 Pedagogias do Esporte e o ideário pedagógico contemporâneo

Se levarmos em conta o recorte histórico, as pedagogias do esporte começaram a se constituir nas décadas de 1970 e 1980 com o TGfU de Thorpe e Bunker, a Praxiologia Motriz de Parlebas e a Pedagogia das Intenções de Bayer. No entanto, a chegada delas e a elaboração de novos modelos de ensino dos esportes (Teoria dos Jogos Desportivos Coletivos de Graça e Garganta; Escola da Bola de Kroger e Roth; Iniciação Esportiva Universal de Greco e Benda; Jogo possível e Inteligências Múltiplas de Paes e Balbino e; Pedagogia da Rua e do Jogo de Freire e Scaglia) no Brasil se deu na virada do séc. XXI, ao final dos anos 1990 e início dos anos 2000.

Esse período coincide com a fase atual do pensamento pedagógico contemporâneo identificado por Saviani (2011) como "O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo". A coincidência não se justifica apenas por se situarem temporalmente no mesmo período histórico, mas por serem determinadas pelos mesmos condicionantes que contornaram as ideias pedagógicas no geral e, em específico, as teorias pedagógicas da educação física. Seguiremos com a caracterização das pedagogias do esporte a partir dos elementos presentes nelas, identificando algumas categorias elencadas por Saviani (2011), a começar pelo neoescolanovismo.

De acordo com o autor, há no atual período o resgate do lema "aprender a aprender", metamorfoseado a partir do Relatórios Delors (Delors *et al*., 1996*)*, enquanto bases didáticas para as novas práticas educativas adequadas a um mundo em constante transformação. Nesse sentido, identificamos em comum nas pedagogias do esporte a presença desse ideário em duas

situações: a formação centrada no sujeito e o caráter imprevisível do ambiente de esporte/jogos esportivos.

Para esse propósito, segundo Saviani (2011), sob a influência de César Coll, as novas bases psicopedagógicas ou neoconstrutivistas tem como princípio a atividade do aluno na construção da sua aprendizagem. Para o autor, o neoconstrutivismo abandona o caráter cognitivo e objetiva a formação de comportamentos flexíveis com adaptação interativa, tendendo ao êxito e não ao conhecimento, cuja satisfação é garantida pelo fim prático da aprendizagem. Neste sentido não há a transmissão do conhecimento, mas a sua construção a partir das necessidades e interesses do aluno diante às demandas impostas pelas diferentes situações. Nas pedagogias do esporte temos referências diretas e indiretas ao construtivismo de Piaget e ao interacionismo presentes perspectivas sistêmicas, complexas e ecológicas, cuja aprendizagem é oriunda da relação entre sujeito e ambiente de jogo via resolução de problemas.

A outra variante é o neotecnicismo que possui íntima relação com o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo. Para Saviani (2011) no tecnicismo pressupunha que o domínio da técnica garantiria o êxito nas atividades realizadas. No neotecnicismo as novas formas de "saber fazer" se transformaram em "saber resolver", que pressupõe uma prévia compreensão/adaptação à realidade e às maneiras eficientes de superação/resolução das situações problema. Essa também é a expressão da pedagogia das competências de Perrenoud (1997), onde a competência é a capacidade de reagir de forma eficaz a uma determinada situação. Nesse sentido, nas pedagogias do esporte, visando superar o método analítico sintético que isolava os fundamentos técnicos do jogo em si, agora parte-se da compreensão tática do jogo, visando desenvolver as capacidades/competências de jogo, ou seja, usar de forma eficiente as ações, as técnicas e as habilidades de jogo a partir das demandas originadas num ambiente de jogo.

Por último, embora não esteja presente nessa caracterização de Saviani (2011), temos a influência da agenda pós-moderna que está em sintonia com o neoconstrutivismo. Eles possuem em comum a imprevisibilidade e a dinamicidade da realidade que não pode ser apreendida racionalmente. As pedagogias do esporte advogam uma ciência "novo-paradigmática" que supera a ciência moderna, cartesiano-newtoniana, com um novo enfoque sistêmico-complexo-ecológico (Reverdito, Scaglia e Paes, 2009; Galatti *et* al., 2014). Os autores que expressam o pensamento pós-moderno nas pedagogias do esporte é Edgar Morin, Ludwig von Bertalanffy e Maria José Vasconcelos.

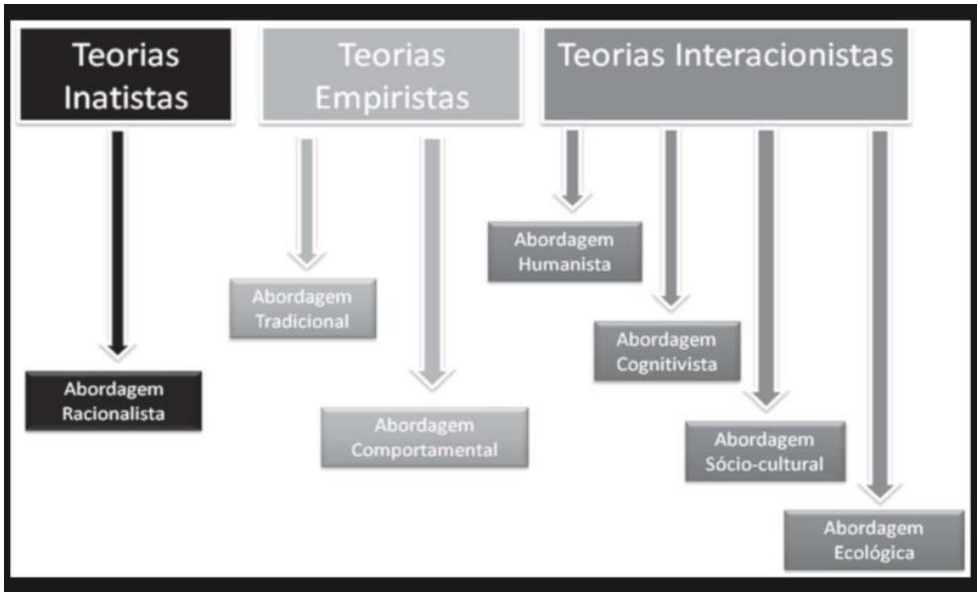
5.9.2 Abordagens e referências das Pedagogias do Esporte

Os autores ligados à Pedagogia do Esporte identificam as "novas tendências" (Scaglia, 2014) dentro do conceito de abordagem[366] formulado por Mizukami (1986) em *Ensino: as abordagens do processo*. A autora, a partir das teorias do conhecimento ou bases epistemológicas, identificou três abordagens: inatista (centrado no sujeito); empirista (centrada no objeto) e; interacionista (relação entre sujeito e objeto). Dentro de cada uma delas, há as abordagens de ensino: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. Para ampliarem o conjunto de abordagens de ensino[367], Scaglia, Reverdito e Galatti (2014), apoiados em Aranha (2006), acrescentaram as abordagens racionalista/naturalista e a ecológica, assim as abordagens se estruturam, conforme Figura 25 abaixo:

Figura 25 – Abordagens do conhecimento e abordagens do ensino

[366] Para Mizukami (1986), quanto às abordagens do conhecimento, a abordagem empirista (primado do objeto) o conhecimento se encontra na realidade exterior do sujeito. Na abordagem inatista (primado do sujeito), o conhecimento já está presente no sujeito e; abordagem interacionista o conhecimento é uma "construção contínua" (p. 3), onde há o desenvolvimento contínuo das pré-formações endógenas (inatas) e exógenas (empirista). "Em decorrência disso, pedagogicamente falando, dá-se grande importância às atividades, espontâneas ou não, das crianças em sua interação com o mundo (físico, social etc.). Enfatiza-se uma relação dinâmica entre a bagagem genética hereditária e sua adaptação ao meio em que se desenvolve)" (idem). Para a autora, as abordagens são as "diferentes linhas pedagógicas ou tendências no ensino brasileiro [...] que poderiam estar fornecendo diretrizes à ação docente" (p. 4).

[367] Segundo Scaglia, Reverdito e Galatti (2014), na abordagem racionalista, o processo de ensino e aprendizagem é orientado pela transmissão de conhecimentos pelos professores a serem repetidos pelos alunos, sem a comprovação empírica. No esporte essa perspectiva tem força por atribuir ao "dom" a origem dos talentos natos dos jogadores. A abordagem tradicional é semelhante à racionalista, dela se diferenciando por se valer tanto pela ausência de comprovação empírica como os racionalistas e pelos dados servíveis e observáveis como os empiristas. Já a abordagem comportamental é influenciada pelo behaviorismo de Skinner para a formação de comportamentos desejáveis e treináveis, como alicerces da metodologia tecnicista. Já nas teorias interacionistas, temos a abordagem humanista de Carl Rogers que enfatiza as relações interpessoais; a abordagem cognitivista, baseada em Piaget, que parte do princípio de que o aluno é capaz de captar e processar as informações do ambiente, onde pela interação ativa do sujeito há a construção do conhecimento; a abordagem sociocultural está ligada às ideias de Paulo Freire e leva em conta as condições sociais aos quais o indivíduo está inserido, reforçando a sua condição de sujeito. Por fim, a abordagem ecológica vem dos sistemas dinâmicos de Bertalanffy, do pensamento sistêmico de Vasconcelos ou complexo de Morin, na qual as interações cada vez mais complexas entre sujeito e ambiente envolve os aspectos biológicos, sociais, culturais e históricos. Não caberia nesta tese a análise e a problematização dos limites e contradições dessa classificação – já que nossas referências são Saviani e Castellani Filho, mas identificar onde a pedagogia do esporte se encontra, segundo os seus próprios formuladores.



Fonte: Scaglia, Reverdito e Galatti (2014, p.57)

Interessa-nos para os contornos das pedagogias do esporte, onde ou em que abordagem do conhecimento e de ensino elas se encontram. Segundo Scaglia, Reverdito e Galatti (2014), os métodos de ensino do esporte se dividem em: tradicional ou analítico tecnicista, influenciadas pelas teorias empiristas e inatistas e; interacionistas, onde se encontram as "novas tendências em Pedagogia do Esporte" (Reverdito e Scaglia, 2009; Hirama *et al.* 2014).

A abordagem tradicional ou tecnicista corresponde ao método analítico-sintético[368] onde se ensinam modelos ideais de habilidades, técnicas ou comportamentos motores. Sob essa perspectiva há a fragmentação do jogo e do esporte em partes (fundamentos técnicos) que são treinadas repetidamente para posterior aplicação nos jogos. Nesse sentido cabe ao aluno apenas aprender a correta execução os movimentos.

Já na abordagem interacionista se localizam as pedagogias do esporte levantadas anteriormente[369], onde ocorre uma mudança de paradigma ou uma ofensiva metodológica. Nela, há a conjugação de abordagens cognitivas, humanistas, socioculturais e ecológicas que

---

[368] Segundo Dietrich, Durrwachter e Schaller (1984), além do método analítico sintético tem-se o global funcional que vai dos jogos menos complexos para os mais complexos, oferecendo situações problemas integrando técnica e tática. Pode-se incluir nessa categorização as pedagogias do esporte de Bayer, Bunker e Thorpe, Graça e Garganta, Paes e Balbino e, Greco e Benda. Nesse sentido, o global-funcional, segundo Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) pode ser identificado como uma abordagem interacionista.

[369] Embora Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) não comtemplem a Praxiologia Motriz, julgamos pertinente incluí-la por compartilhar dos mesmos princípios organizativos para o ensino dos esportes que as demais, tal como o conceito de interação, um dos critérios para identificar os esportes coletivos como "situações sociomotrizes" e de sistema/estrutura para descrever o ambiente de ensino como um "sistema praxiológico" (Parlebas, 1996).

orientam o ensino do esporte ou dos jogos esportivos coletivos. As características gerais que diferenciam a abordagem tradicional/tecnicista com a interacionista podem ser verificadas no Quadro 10 abaixo:

Quadro 9 – Comparação entre as características da abordagem tradicional e as novas tendências em pedagogia do esporte

CARACTERÍSTICAS	
ABORDAGEM TRADICIONAL DE ENSINO DO ESPORTE Metodologia Tecnicista/Analítica	**NOVAS TENDÊNCIAS EM PEDAGOGIA DO ESPORTE Metodologia Interacionista**
Centrada fundamentalmente na técnica (Visão Tecnicista)	Centrada em um modelo lógico-tático que procura entender os porquês e a complexidade do jogo.
Reproduz modelos ou padrões em busca da "técnica perfeita", porém, em geral, descontextualizada das situações concretas do jogo.	Busca um modelo que estimula a criatividade ou processos criativos na solução de problemas (inteligência para o jogo).
Repete movimentos para automação, ou seja, busca automatizar gestos previsíveis, para jogar um jogo imprevisível	Explora movimentos que enriquecem o acervo de soluções de respostas, promovendo a adaptação às constantes e novas situações do jogo.
Favorece a mecanização (robotização) dos gestos técnicos, reprimindo a expressões mais criativas.	Busca personalizar e humanizar as ações do jogo, fazendo com que cada jogador construa as respostas, de acordo com o contexto de jogo e seu estágio no processo de desenvolvimento.

Fonte: Scaglia, Reverdito e Galatti (2014, p, 74)

No entanto, identificamos um problema teórico epistemológico na junção realizadas por Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) em situar as pedagogias do esporte dentro da abordagem interacionista de Mizukami (1986). Primeiro que o único critério utilizado pela autora foi a relação epistemológica entre sujeito e objeto. Não há clareza no seu texto quais os fundamentos teórico-filosóficos para essa relação que justifique a junção de abordagens de ensino diferentes como, por exemplo, o Cognitivismo de Piaget e a Sociocultural de Paulo Freire. Evidentemente, os autores da Pedagogia do Esporte, ao situar as “novas tendências” nesse quadro, também cometem o mesmo erro em juntar teorias que, embora contenham elementos comuns, se fundamentam em pressupostos epistemológicos distintos ou conflitantes.

Em linhas gerais, identificou-se os seguintes elementos comuns às pedagogias do esporte:

- O ensino da técnica subordinada à tática;
- O desenvolvimento de habilidades abertas;
- A inteligência ou competência tática;
- A busca pela compreensão do jogo;
- As ações dialéticas de cooperação e oposição entre ataque e defesa;

- O aluno como construtor ativo da sua aprendizagem;
- As condutas motrizes/motoras e ações de jogo;
- O processo de tomadas de decisão e resolução de situações-problemas;
- A transferência de compreensões e habilidades entre os jogos;
- O professor como organizador do ambiente pedagógico de jogo e o uso de questionamentos para conscientização do jogo;
- A organização dos jogos esportivos ou esportes por semelhanças lógico/estruturais ou em famílias;
- Os elementos comuns (materiais, espaço, regras, parceiros, adversários, regras);
- O jogo[370] como eixo e orientação didática para o ensino do esporte;
- O ato de jogar a partir do lúdico (jogo possível, pedagogia da rua, sociedade lúdica, cultura lúdica, jogos e brincadeiras do cotidiano);
- A imprevisibilidade, a incerteza e a desordem como elementos que provocam os acontecimentos do jogo e as ações realizadas nele;
- O Construtivismo/Interacionismo como base da aprendizagem/desenvolvimento;

Segundo Duarte (2006), essa estratégia de juntar teorias com princípios comuns visa superar a unilateralidade ou as suas limitações, buscando em cada uma delas a contribuição para o pensamento pedagógico atual. Trata-se, segundo o autor, do princípio metodológico de Cesar Coll, onde o construtivismo[371] é o caminho que encerra o confronto entre abordagens diferentes, passando-se por uma grande síntese que seduz defensores de diferentes perspectivas teóricas.

Assim, de acordo com Duarte (2006) e Galvão, Lavoura e Martins (2019), proposições construtivistas e interacionistas viabilizaram a chegada do ideário pós-moderno à educação brasileira, representando uma tentativa de composição de teorias diferentes, adequadas ao irracionalismo e ao subjetivismo. Isso explica e justifica, por exemplo, nas pedagogias do esporte, a junção de teorias cognitivistas (Piaget) com as ecológicas (Bertalanffy) e complexas (Morin) como pertencentes a uma única "abordagem interacionista".

De acordo com Herrero (2001), é impossível que uma única abordagem de ensino aprendizagem seja capaz de acatar todas as implicações da existência do jogo. Graça (2001) argumenta que antes de selecionar o método mais adequado e importante é viabilizar o uso de

---

[370] "[...] Entendê-lo (o esporte) como jogo é pré-requisito fundamental para a sustentação e construção de metodologias inovadoras em pedagogia do esporte, as quais se valem do jogo — complexamente, como conteúdo e método ao mesmo tempo — para a efetivação de processos de iniciação, especialização e aperfeiçoamento esportivo. (Scaglia e Reverdito, 2016, p. 49)"

[371] Para Duarte (2006), o construtivismo é mais que uma teoria da aprendizagem, do desenvolvimento, mas uma ampla concepção de mundo, de sociedade que se equivale ao ideário pós-moderno. Pode-se ler o construtivismo de Cesar Coll como expressão do neoconstrutivismo.

diferentes propostas metodológicas. Sadi, dos Santos e de Araújo (2003) defendem o ecletismo e o hibridismo teórico, político e metodológico justamente em função de seus aspectos comuns.

Sob a abordagem interacionista, há paralelamente a estruturação de referenciais que agrupa as bases teórico-metodológicas para o ensino do esporte. De acordo com Paes e Balbino (2009, p. 75) "restringir a pedagogia do esporte somente às questões metodológicas significa limitar as possibilidades do esporte, reduzindo-o a uma prática simplista e descontextualizada do esporte contemporâneo". Estamos tratando dos referenciais técnico tático, socioeducativo e histórico-cultural. Para Paes (2002) o referencial técnico-tático está relacionado à demanda técnica, tática e física de um conjunto de modalidades e o referencial socioeducativo trata dos valores e comportamentos que a prática esportiva pode promover, tais como a cooperação, a coeducação, a diversificação, a inclusão e a autonomia.

Para Galatti (2006, p. 24), o referencial técnico tático comporta:

• Métodos de ensino e aprendizagem;

• Planejamento ao longo do período (mês, bimestre, semestre, ano...);

• Organização de cada aula/treino;

• Adequação da proposta ao grupo de trabalho;

• Aspectos Técnicos;

• Aspectos Táticos;

• Aspectos Físicos.

Já o referencial socioeducativo, visa:

• Promover a discussão de princípios, valores e modos de comportamento;

• Propor a troca de papéis (colocar-se no lugar do outro);

• Promover a participação, inclusão, diversificação, a coeducação e a autonomia;

• Construir um ambiente favorável para desenvolvimento de relações intrapessoais e interpessoais (coletivas);

• Estabelecer relações entre o que acontece na aula de esportes com a vida em comunidade.

Machado (2012) propôs a inclusão de mais um referencial, o histórico-cultural, que

> visa fortalecer o trato pedagógico com os conteúdos esportivos na medida em que busca tratar dos conhecimentos que caracterizam o esporte como um elemento cultural e social. Para isso, é fundamental que o aluno conheça a trajetória, a evolução, o surgimento das modalidades esportivas, de eventos esportivos nacionais e internacionais, para contribuir com a influência da

> apreciação do esporte, o gosto pelo esporte e a ressignificação de tais práticas. (p. 68).

Para a autora, a partir do referencial histórico-cultural, o esporte precisa ser compreendido pela humanidade como patrimônio cultural, contribuindo para a formação integral do "aluno-jogador", de forma equilibrada com os referenciais técnico-tático e socioeducativo. A autora sintetiza no Quadro 11 abaixo os componentes dos três referenciais:

Quadro 10 – Referenciais do ensino do esporte

REFERENCIAIS		
TÉCNICO-TÁTICO	**SOCIOEDUCATIVO**	**HISTÓRICO-CULTURAL**
• Métodos de ensino e aprendizagem; • Planejamento ao longo do Período (mês, bimestre, semestre, ano...); • Organização de cada aula/treino; • Adequação da proposta ao grupo de trabalho; • Aspectos Técnicos; • Aspectos Táticos; • Aspectos Físicos.	• Promover a discussão de princípios, valores e modos de comportamento; • Propor a troca de papéis (colocar-se no lugar do outro); • Promover a participação, inclusão, diversificação, a coeducação e a autonomia; • Construir um ambiente favorável para desenvolvimento de relações intrapessoais e interpessoais (coletivas); • Estabelecer relações entre o que acontece na aula de esportes com a vida em comunidade.	• História das modalidades esportivas; • Evolução das modalidades; • Regras e contexto de suas alterações; • Principais competições em nível local, regional, nacional e internacional; • Personalidades de cada modalidade • Outros saberes necessários para a compreensão da modalidade.

Fonte: Machado (2012, p. 71)

A partir desses referenciais, a autora propôs um currículo esportivo para um projeto social, cujos conteúdos podem ser vistos na Figura 26:

Figura 26 – Conteúdos esportivos a partir dos Referenciais da Pedagogia do Esporte

Conteúdos esportivos – Referenciais da PE	Etapas			
Referencial Técnico-tático	**I**	**II**	**III**	**IV**
Habilidades Motoras Básicas	X	X		
Controle do corpo	X	X		
Domínio de bola	X	X		
Passe – recepção	X	X	X	X
Dribles	X	X	X	X
Finalizações	X	X	X	X
Princípios básicos de defesa e ataque		X	X	X
Fundamentos específicos das modalidades esportivas			X	X
Compreensão tática ofensiva / defensiva e de transição			X	X
Referencial Socioeducativo	**I**	**II**	**III**	**IV**
Amizade	X	X	X	X
Trabalho em equipe / cooperação / Amizade	X	X	X	X
Honestidade / Sinceridade	X	X	X	X
Responsabilidade / Disciplina	X	X	X	X
Tolerância / Paciência / Respeito	X	X	X	X
Cidadania / Ética / Autonomia	X	X	X	X
Referencial Histórico-cultural	**I**	**II**	**III**	**IV**
Cultura (jogos, brincadeiras, regiões, países)	X	X	X	X
Conceitos (significados, funções, localizações)	X	X	X	X
Regras (atuais, evoluções)	X	X	X	X
Contexto histórico das modalidades (origem, nomes, datas)			X	X
Implicações sociais do esporte (mídia, dinheiro, marketing)			X	X
Personalidades importantes (atletas, árbitros, técnicos)			X	X

Fonte: Machado (2012, p. 76)

De acordo com a autora, a relação direta entre os três referenciais se encontra na intenção de formar para a cidadania, agregando ao conhecimento técnico-tático, informações histórico-culturais das modalidades e estimular modos de comportamentos. Há ao mesmo tempo a aprendizagem de movimentos com as reflexões que envolvem o esporte, articulando o que, quando e como fazer. Ela admite semelhanças entre os referenciais e as três dimensões do conteúdo proposto por Zabala (1998) e Darido e Rangel (2005), embora se manifestem de maneiras distintas na prática. Desse modo, podemos relacionar as duas classificações, os referenciais e as dimensões do conteúdo, assim ficando: Referencial Técnico-Tático (Procedimental); Referencial Socioeducativo (Atitudinal) e; Referencial Histórico-cultural (Conceitual).

Soma-se à proposição de Machado (2012) de um currículo esportivo para um projeto social, a elaboração realizada por Galatti *et al.* (2017) de uma proposta curricular para a Educação Física escolar. Para os autores, com o objetivo de desenvolver a educação e a cidadania pelo esporte a partir dos três referenciais, os objetivos são:

- Por meio do referencial técnico-tático os alunos aprendam diferentes modalidades esportivas, explorem e desenvolvam habilidades motoras e técnicas, conheçam as técnicas mais comuns no contexto do esporte profissional (afinal, elas são uma construção histórica), diferenciem sistemas de jogo nas modalidades coletivas. Enfim, que tenham conhecimentos práticos a fim de conviver com o esporte de forma autónoma, dada a inserção social que essa prática facilita.
- Pelo referencial socioeducativo a escola deve discutir atitudes, a fim de promover a formação de valores e modos de comportamento que primem pela inclusão, sociabilização, coeducação e cooperação, estabelecendo metáforas entre os comportamentos manifestados na prática esportiva e os do cotidiano da comunidade em que se inserem os alunos.
- No referencial histórico-cultural, deve-se possibilitar aos alunos compreender o processo histórico de surgimento, evolução e universalização das regras de cada modalidade, assim como compreender suas constantes alterações. Oferecer e permitir aos alunos conhecer fontes de busca de conhecimento sobre o esporte, de forma a compreender o papel social do fenómeno, assim como sua inserção na mídia e sua influência. Identificar personalidades esportivas e conhecer a sua contribuição tanto para o esporte como para a sociedade mais ampla. Compreender a lógica do esporte profissional e reconhecer outros significados da prática esportiva, tais quais a educacional, aquela para a saúde, estética, lazer, representação, socialização, entre outras. (p. 158).

Os autores, baseados em Paes (2002) Galatti (2006) e Galatti, Darido e Paes (2010), estruturam as etapas e dividem os procedimentos pedagógicos em: organização, sistematização, aplicação e avaliação. A organização se refere ao levantamento dos conteúdos que serão ensinados em cada unidade; a sistematização envolve a divisão temporal, ou seja, a identificação do momento adequado para o seu ensino; a aplicação diz respeito aos procedimentos e estilos de ensino adotados pelo professor; e por último, a avaliação deve respeitar as três referenciais, cada qual com o seu critério.

Na organização curricular, os autores estruturam tabelas que ilustram os quatro momentos sequenciais da intervenção pedagógica, articulando em cada etapa o que se espera ensinar, as ações pedagógicas facilitadoras e as avaliações. Desse modo, os autores propõem a seguinte estrutura curricular das Modalidades Esportivas Coletivas (MEC) para a segunda fase do ensino fundamental, 6º aos 9º anos, conforme Quadro 12 abaixo:

Quadro 11 – Estruturação Curricular das Modalidades Esportivas Coletivas

Etapa I – Pré-iniciação: compreensão do jogo I		
Referencial Técnico-tático	Intenção	- Compreender o papel do ataque e da defesa nas MEC; - Compreender a lógica técnico-tática das MEC;

		- Aprender a se deslocar no espaço de jogo com eficácia para atingir os pontos (ação ofensiva) e para impedi-los (ação defensiva). - Fundamentos do controle do corpo, manejo da bora, drible e passe; - Compreender a importância de quem está com a bola e quem está sem a bola.
	Ação	- Vivenciar jogos pré-desportivos, com foco nas intenções propostas; - Vivenciar jogos reduzidos; - Vivenciar jogo formal em diferentes modalidades; - Vivenciar situações-problema provocadas pelo professor, criando estratégias de ação; - Aprender a se desmarcar — criar linhas de passe; - Utilizar o drible e o passe como forma de manutenção da posse de bola e progressão ao alvo.
Referencial Socioeducativo	Intenção	- Saber a importância de cada membro da equipe no Jogo; - Conseguir trabalhar em equipe; - Respeitar regras - comuns e de cada modalidade -, companheiros e professor.
	Ação	- Promover discussões ao final da aula para avaliar a participação de cada um no jogo e sua relevância para a equipe; - Criar um painel de autoavaliação do grupo para avaliar o trabalho em equipe do dia; - Participar das tomadas de decisão coletivas; - Construir, transformar e discutir regras coletivamente.
Referencial Histórico-cultural	Intenção	- Reconhecer o esporte como fenômeno sociocultural; - Reconhecer as Modalidades Esportivas Coletivas de Invasão: conhecer suas semelhanças e diferenças; - Conhecer a história das MEC-I; - Conhecer as regras básicas das MEC-I;
	Ação	- Pesquisar sobre a história do esporte; - Debater sobre as pesquisas em rodas de conversa; - Criar um quadro como resultado da discussão em roda de conversa sobre os conhecimentos prévios acerca das semelhanças e diferenças das MEC-I conforme as vivencias realizadas; - Realizar pesquisas - leituras, recortes, reportagens – sobre as MEC-I; -Recriar o painel sobre os conhecimentos acerca das MEC-I após as pesquisas.
Estratégias de Avaliação	Intenção	- Verificar se houve melhora no nível de jogo dos alunos; - Avaliar a eficácia das motoras - foco no drible e passe; - Avaliar a qualidade da participação do trabalho em equipe; - Avaliar o conhecimento da história e das regras; - Verificar o entendimento das funções relativas à posse de boia; - Verificar a compreensão das normas de convivência relacionadas às ações dos jogos; - Analisar o conhecimento histórico adquirido nas aulas.
	Ação	- Fazer registro diário (o professor); - Fazer autoavaliação (os alunos);

		- Observar as aulas; - Saber do conhecimento dos alunos quanto às pesquisas apresentadas; - Solicitar que cada aluno escreva sua compreensão sobre a importância de quem está com a bola e quem não está; - Em roda de conversa solicitar aos alunos que elenquem as normas de convivência importantes ao funcionamento do grupo e em sociedade, relacionando-as com as situações de jogo.
Etapa II – Iniciação I: compreensão do jogo II		
Referencial Técnico-tático	Intenção	- Iniciar os fundamentos de finalização; - Aprender as posições básicas defensivas; - Ser eficaz na execução dos diferentes fundamentos; - Utilizar os fundamentos para atingir as ações ofensivas e defensivas.
	Ação	- Vivenciar jogos pré-desportivos - foco no drible, passe e finalizações; - Vivenciar jogos reduzidos - foco no drible, passe e finalização; - Vivenciar situações de jogo: lx1; 2x2... 2x2+1 - Vivenciar exercícios para o fortalecimento dos fundamentos; - Utilizar o drible e o passe como forma de manutenção da posse de bola e progressão ao alvo; - Utilizar diferentes tipos de arremesso para atingir os pontos; - Utilizar a posição básica defensiva para atrapalhar o ataque e evitar as faltas.
Referencial Socioeducativo	Intenção	- Valorizar o trabalho em equipe para obtenção dos pontos e para convivência em sociedade; - Despertar uma ação de liderança nos alunos; - Saber ganhar e perder nos jogos.
	Ação	- Criar e modificar jogos em grupo; - Participar das tomadas de decisão durante o jogo, respeitando o ponto de vista dos colegas e permitindo que todos se posicionem; - Proporcionar situações de jogo em que cada um dos alunos seja responsável pela tomada de decisão que será acatada por todos do grupo; - Participar dos jogos reconhecendo quais pontos foram favoráveis para a vitória do time e/ou quais pontos desfavoreceram a vitória, entendendo que ganhar e perder faz parte do esporte.
Referencial Histórico-cultural	Intenção	- Aprofundar o conhecimento sobre a história das MEC suas regras, relacionando com o momento histórico do país; - Reconhecer jogadores importantes para o cenário nacional; - Reconhecer os títulos mais importantes para o cenário nacional;
	Ação	- Realizar pesquisas sobre a história das MEC; - Pesquisar em revistas, jornais e sites sobre os principais jogadores das MEC no Brasil; - Discutir sobre a participação do Brasil nos Jogos Olímpicos (JO) e avaliar o desempenho masculino e

		feminino nas MEC, discutindo as relações de género dentro e fora do contexto esportivo; - Criar um gráfico com o desempenho do Brasil nos JO de cada MEC.
Estratégias de Avaliação	Intenção	- Avaliar a qualidade das ações motoras relativas ao drible, passe e finalização; -Analisar as ações de liderança desenvolvidas durante os jogos; - Verificar a identificação do desempenho do Brasil nos JO em relação a cada MEC.
	Ação	- Registrar no diário do professor conforme os critérios de observação das ações motoras - Utilizando-se de um questionário semiestruturado, solicitar aos alunos que coloquem a sua opinião sobre seu momento de liderança e a respeito do momento mais positivo dessa ação de um colega do grupo; - Após a sistematização das respostas pelo professor, retornar os dados para discussão em grupo; - Criar um gráfico com o desempenho do Brasil nos 30 de cada MEC. relacionando-o aos momentos históricos da política nacional.
Etapa III – Iniciação II: fundamentos específicos		
Referencial Técnico-tático	Intenção	- Dar continuidade ao trabalho anterior; - Iniciar os fundamentos mais específicos das modalidades: Basquetebol: rebote e fintas; Futebol/futsal: cabeceio, fintas, posição do goleiro; Handebol: fintas, posição do goleiro: - Melhorar a execução dos fundamentos aprendidos; - Vivenciar a defesa individual e suas variações; - Utilizar os fundamentos para atingir as ações ofensivas e defensivas.
	Ação	- Vivenciar jogos pré-desportivos; - Vivenciar jogos reduzidos; - Situações de jogo: 1xl, 2x2. 3X3, 2X1, 3X1,„.; - Realizar atividades para arremesso, drible, passe, rebote e fintas; - Utilizar a posição básica defensiva para atrapalhar o ataque e evitar as faltas; - Fazer jogo formal.
Referencial Socioeducativo	Intenção	- Compreender o significado de *fair play*, - Não ter atitudes preconceituosas quanto à prática masculina e feminina nas MEC; - Valorizar as MEC;
	Ação	- Além dos jogos mistos, vivenciar jogos de meninos contra meninas, respeitando as características; - Fazer rodas de conversa para debate sobre os jogos; - Ler o Manifesto sobre o fair play e após, criar uma cartilha, em grupo, contextualizando em grupo o momento atual; - Vivenciar jogos que levem em consideração o resultado do jogo e do *fair play* - com critérios estabelecidos em grupo.
Referencial Histórico-cultural	Intenção	- Compreender a realidade das MEC no país; - Identificar as diferenças entre times femininos e masculinos (investimento, tempo de midia.,.);

		- Conhecer como foi a participação masculina e feminina das MEC nos Jogos Olímpicos, desde sua primeira edição, em 1896.
	Ação	- Pesquisar e comparar sobre as condições dos principais clubes nacionais nas modalidades das MEC — comparar a diferença entre as modalidades pesquisadas; - Pesquisar sobre os principais times femininos e masculinos brasileiros das MEC - comparar a quantidade de atletas e os niveis de investimento; - Construir um gráfico olímpico, comparando a quantidade de homens e mulheres participantes em cada ano olímpico.
Estratégias de Avaliação	Intenção	- Avaliar a qualidade da ação motora dos fundamentos específicos; - Verificar a compreensão sobre o fair play, - Analisar as relações obtidas durante o jogo entre meninos e meninas.
	Ação	- Registrar no diário do professor segundo os critérios de observação das ações motoras; - Criar uma cartilha de fair play da sala, colocando-a em prática em todas as aulas; - Apresentar a pesquisa sobre os times masculinos e femininos realizando um debate sobre os investimentos financeiros em cada um, respectivamente.
Etapa IV – Iniciação III: transição		
Referencial Técnico-tático	Intenção	- Iniciar trabalho acerca da transição e organização tática e defensiva - específico para cada modalidade - Melhorar os fundamentos aprendidos; - Vivenciar a defesa individual e suas variações - Utilizar os fundamentos para atingir as ações defensivas.
	Ação	- Vivenciar jogos pré-desportivos; - Vivenciar jogos reduzidos; - Vivenciar situações de jogo: todas; - Vivenciar exercícios analíticos; - Fazer jogo formal: - Criar em grupo estratégias para ações ofensivas e defensivas.
Referencial Socioeducativo	Intenção	- Compreender o que é ética e qual sua aplicabilidade no esporte e na vida; - Agir com ética e fairplay nos jogos; - Valorizar e respeitar as funções do técnico e do árbitro nas MEC;
	Ação	- Vivenciar situações de jogos sem arbitro para os alunos durante o jogo ajam com ética e *fair play* no respeito às regras; - Fazer rodas de conversa sobre as atitudes coletivas durante o jogo.

Referencial Histórico-cultural	Intenção	- Conhecer outras manifestações culturais das MEC-I diferentes das tradicionais (futebol de areia, futebol de botão, futevôlei, hand beach, mini hand, street – basquetebol...); - Conhecer o significado do doping e suas implicações nas MECA; - Entender a função do técnico e dos árbitros; - Conhecer os principais técnicos e árbitros brasileiros em cada modalidade.
	Ação	- Vivenciar os jogos das outras manifestações culturais das MECA; I - Pesquisar acerca do doping e principais atletas das MEC envolvidos; - Debater sobre a utilização do doping e suas consequências para a saúde e para a competição — ética esportiva; - Pesquisar em jornais, revistas, internet, sobre árbitros e técnicos; - Ler em aula e debater um texto sobre erros ou corrupção em arbitragem; - Vivenciar as funções de técnico e árbitro e debater sobre as responsabilidades de cada uma.
Estratégias de Avaliação	Intenção	- Avaliar a eficácia técnica e os aspectos táticos trabalhados; - Verificar os conhecimentos sobre as funções dos técnicos e o dos árbitros; - Verificar os conhecimentos adquiridos sobre o doping, suas consequências e a relação com a ética desportiva.
	Ação	- Registrar no diário do professor segundo os critérios de observação das ações motoras; - Apresentar em grupo a história de cada MEC; - Realizar um debate no estilo "julgamento', cujo réu será o doping. Este terá um advogado de defesa e de acusação. Além disso, será composto um júri e equipes de investigação para levantamento de provas, de forma que todos estejam envolvidos.

Fonte: Galatti *et al.* (2017, p. 162-167)

Diante o exposto, constata-se que a junção das diferentes pedagogias do esporte numa única abordagem do conhecimento, a interacionista, a constituição de três referenciais para orientação do ensino do esporte (técnico tático – procedimental; socioeducativo – atitudinal; e histórico-cultural – conceitual) e a proposição curricular para a Educação Física escolar, tem o objetivo de formular, a partir de todo esse arcabouço teórico-metodológico curricular, uma ***Pedagogia do Esporte***.

5.9.3 A *Pedagogia do Esporte* como uma nova teoria pedagógica da Educação Física

O caminho percorrido para a compreensão da *Pedagogia do Esporte* ser ou não uma nova Teoria Pedagógica da Educação Física teve como ponto de partida a compreensão da

educação esportiva pautada na compreensão da educação escolar. Concordamos com a afirmação de Saviani (2012) que "[...] na sociedade atual, a escola se tornou a forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas são aferidas" (p. 131), portanto, somente a partir da educação escolar, por ser mais desenvolvida, é possível compreender as demais formas de educação, no caso deste estudo, a educação esportiva. Parafraseando a famosa metáfora marxiana de que "a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco", Saviani (2012, p.132) afirma que "a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação". Assim, no caso deste estudo, assume-se que a anatomia da educação física escolar e de suas teorias pedagógicas foram e são a chave da anatomia da pedagogia do esporte e seus métodos de ensino. Desse modo, partimos da compreensão da gênese e desenvolvimento das teorias pedagógicas da educação física escolar para compreender a constituição das pedagogias do esporte, pois nos identificamos com a acepção de que "[...] o educador formado sobre a base da dissecação da anatomia escolar estará capacitado a compreender todas as demais formas de educação, qualificando-se, portanto, para também agir nelas" (Saviani, p. 132).

No primeiro momento, chega-se à conclusão e confirma-se a nossa hipótese de que as "pedagogias do esporte", isoladamente, não são teorias pedagógicas, mas propostas, abordagens e modelos metodológicos de ensino do e para o esporte. Além disso, com o processo de recepção, intercâmbio e constituição das pedagogias do esporte no Brasil, verificou-se um processo de alinhamento ao ideário pedagógico contemporâneo, sendo possível identificá-las como pertencentes às "pedagogias do aprender a aprender" (Duarte, 2010). No entanto, a partir da produção conjunta[372] de obras, artigos, teses e dissertações sobre o tema, com a junção das pedagogias do esporte numa única abordagem "interacionista", embora eclética, de caráter relativista e pós-moderna, e pela sistematização curricular escolar a partir dos referenciais[373] técnico-tático (procedimental), socioeducacional (atitudinal) e histórico-cultural (conceitual), confirma-se a tese de que atualmente já se encontra constituída uma ***Pedagogia do Esporte***[374],

---

[372] Roberto Paes, Paulo Cesar Montagner, Acides Scaglia, Riller Reverdito, Larissa Galatti, e Giselle Viola Machado protagonizam esse processo aglutinador. Vale destacar a inclusão de Suraya Darido nesse processo por vir produzindo sobre a elaboração de livros didáticos e materiais pedagógicos nessa perspectiva que, não por acaso, se estrutura nas dimensões do conteúdo por ela historicamente defendida.

[373] Para os projetos sociais esportivos ou recreativos, não escolares, Scaglia e Reverdito (2014) defendem, sem desconsiderar as demais, a ênfase na dimensão atitudinal (socioeducativa). Para a escola, as três dimensões devem ser trabalhadas de forma equilibrada.

[374] Reiteramos o esclarecimento de que neste estudo, Pedagogia do Esporte, no singular, se refere à subárea da Educação Física/Ciências do Esporte dedicada ao estudo e intervenção do ensino, vivência, aprendizagem e

ou seja, uma nova Teoria Pedagógica ou uma *Concepção Sistematizada* da Educação Física brasileira.

Quadro 12 – A ***Pedagogia do Esporte*** entre as Teorias Educacionais da Educação Física

Abordagens	**Concepções**	
	Não sistematizadas	**Sistematizadas**
Fenomenológica (Santim/Moreira)	Desenvolvimentista (Tani, Corrêa, Januário, Ugrinowitsch, Benda e Santos)	Aptidão Física (Nahas, Matsudo)
Sociológica (Betti)		Educação para a Saúde (Guedes)
Cultural (Daólio) →	Educação Física "Plural"	Crítico Superadora (Coletivo de Autores)
	Aulas Abertas (Hildebrandt e Laging) →	Aulas Abertas (Hildebrandt-Stramann, Cardoso e Taffarel)
	Construtivista (Freire) →	Construtivista/Interacionista (Freire e Scaglia)
	Crítico Emancipatória (Kunz) →	Crítico Emancipatória (Kunz)
		Educação Física Cultural (Neira e Nunes)
		Pedagogia do Esporte (Paes, Freire, Montagner, Scaglia, Reverdito, Galatti, Machado, Darido entre outros)

Fonte: Elaboração própria atualizada do quadro de Castellani Filho (2013).

Figura 27 – Organograma da Pedagogia do Esporte

treinamento do esporte (Galatti, *et al.,* 2014). Já pedagogias do esporte, no plural, se referem às diferentes abordagens e propostas de ensino do esporte. Agora, na conclusão deste estudo, adotamos o termo ***Pedagogia do Esporte*** (grifado – em negrito e em itálico), para nos referirmos e enfatizarmos uma Teoria Pedagógica ou uma Concepção Sistematizada da Educação Física brasileira.

A ***Pedagogia do Esporte*** se organizou de forma complexa incorporando diferentes elementos, como se observa na Figura 27 delimitando as instituições escolares e não escolares, como mediadora das relações entre o arcabouço teórico interacionista, complexo, o ensino dos esportes/jogos esportivos coletivos/jogos e das relações entre professores/treinadores/pedagogos do esporte com os alunos/atletas/cidadãos, mediados pelas pedagogias do esporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se todo começo é difícil na ciência (Marx, 1967), o final também o é. A síntese conclusiva, provisória, nada mais é que o estabelecimento de um novo começo. Antes de tudo, resumir em poucas páginas finais significa correr o risco ora de repetir e reiterar o que foi escrito anteriormente ou de esquecer ou negligenciar aspectos importantes para este e demais estudos a respeito do objeto delimitado.

Recapitulando, ao apreendermos o processo de gênese, desenvolvimento, atualidade e, em alguns casos, o esgotamento das Teorias Pedagógicas e dos Métodos de ensino da Educação Física, percebemos de início as particularidades entre o que foi produzido em outros contextos e o que se metamorfoseou em terras brasileiras. Dependendo do contexto histórico, social, político, econômico e cultural, ainda que tenham mantido os elementos gerais, a singularidade das teorias e métodos ganharam contornos únicos no Brasil.

Começando pelos Métodos Ginásticos, observa-se que iniciamos pelos métodos e não pelas teorias, pois foi assim que já se constituíram e foram incorporados na trama de relações aos quais a educação física, até então compreendida apenas como *Gymnástica*, buscou cumprir. No projeto higiênico-eugênico, as retóricas e discursos higienistas, médico biologizante, nortearam as condutas normativas, morais e comportamentais de cuidado com o corpo. A materialização desse propósito foi instrumentalizada a partir do Método Alemão, trazido pelos militares alemães contratados pelo Exército Imperial. Estes seriam responsáveis pela formação dos primeiros mestres de ginástica no Brasil que posteriormente entrariam no ensino primário em 1870. Vejamos que nesse primeiro momento o Método Alemão já chegou pronto e foi apenas reproduzido no exército e na escola.

Quanto ao *Método Francês*, este chega ao país num contexto republicano, de ampliação da urbanização e da industrialização no Brasil. A sua defesa por parte dos intelectuais brasileiros passou a se sustentar pela sua racionalidade cientifica anátomo-fisiológica e não mais apenas pelas retoricas morais higienistas. Ainda que compartilhasse dos mesmos objetivos gerais do Método Alemão, a regeneração da raça, a promoção da saúde, o desenvolvimento da força e da moral, o *Método Francês* também chegou ao Brasil pelos militares, dessa vez, vindo da França, especificamente por meio Regulamento Geral da Educação Física.

O *Método Francês* foi o primeiro adotado oficialmente no Brasil como fundamento e diretriz formativo de professores militares e civis, além da sua universalização nas escolas brasileiras, transformando-as em espaços indiretos de formação militar. No entanto, o

Regulamento n. 7 foi a versão brasileira do *Règlement Général d'Éducation Physique – Méthode Française*, elaborado em 1925, pela *École de Joinville-le-Pont*, instituição militar francesa. O que percebemos de mais impactante é que na França os militares haviam perdido prestígio na discussão pedagógica, enquanto no Brasil foram eles quem direcionaram as políticas educacionais. Outro contraste é que na versão original do *Règlement* houve a clara distinção entre a formação militar e a formação escolar, com fundamentação científica fisiológica, escolanovista e esportiva, enquanto no Brasil essa discussão pedagógica e esportiva aparentemente passou batida, com pôde-se verificar nas discussões realizadas no interior da SEFH/ABE.

Exemplo disso foi a tradução e aprovação das primeiras e terceiras partes do *Règlement* pelo Decreto n. 21.324 de 1932, que acabou excluindo a segunda parte, dedicada às atividades esportivas. Houve, especialmente, a apropriação parcial e acrítica da terceira parte, destinada ao público militar. Nesse sentido, a adoção brasileira visou adequar politicamente o *Método Francês* ao contexto estadonovista seguindo apenas a instrução militar, ignorando as suas fundamentações pedagógicas, como expressão do pensamento pedagógico militar. Outro ponto que levantamos foi que a "pedagogia do exército" se materializou também por conta da difusão de sua doutrina na imprensa periódica de ensino e técnicas. Além da sua conotação militar, outro limite identificado foi que adoção realizada pelo exército se limitou ao formato de aula, a aplicação receituária da "lição propriamente dita", precedida pela sessão preparatória e concluída com a volta a calma.

Desse modo, o *Método Francês* no Brasil se legitimou pela aproximação da visão biológica da Escola Nova e a visão biologicista da eugenia militar, enfatizando o caráter doutrinário militar priorizando a ordem e a disciplina de forma autoritária, ligado aos aspectos nacionalistas, principalmente no Estado Novo. Houve, portanto, a apropriação instrumental e ideológica do *Método Francês* para a Educação Física brasileira.

Já o Método Desportivo Generalizado chegou num contexto de transição entre o nacional desenvolvimentismo e a internacionalização da economia, da rápida hegemonia da pedagogia escolanovista e a consolidação da pedagogia tecnicista/economicista. Não foi à toa que este método foi recepcionado, circulado, difundido e materializado no país ao longo de três décadas.

Para a Educação Física se observou o primeiro movimento renovador de seus conteúdos e métodos visando superar os ultrapassados conteúdos e métodos ginásticos, contemplando a

formação de professores e a adoção de novos métodos de ensino. Enquanto conteúdo, o esporte foi eleito a prática corporal predominante por duas razões: ser uma prática amplamente disseminada que necessitava ser orientado e pedagogizado e como prática moderna, alinhada aos novos tempos modernizantes, ao contrário da arcaica ginástica. Desse modo, a pedagogização do esporte incidiu no processo de esportivização da educação física.

Quanto aos métodos, junto a outros que circulavam, como os métodos ginásticos e o Método Natural Austríaco, a Educação Física Desportiva Generalizada foi apresentada como a moderna educação física escolar francesa. Sua adesão se deu pelas seguintes razões: pelo intercâmbio entre sujeitos e instituições brasileiras e francesas, pela histórica relação da EF brasileira com a EF francesa e por ter sido equivocadamente interpretada como continuação do *Método Francês*, como a mais moderna e recente inovação metodológica.

Por outro lado, a adesão se deu pela circulação personificada de Auguste Listello, responsável pela sua materialização didática, em terras brasileiras. Não foi ao acaso que a sua presença nos cursos de formação e de difusão do método tiveram o caráter eminentemente prático instrumental. Ou seja, a apropriação da Educação Física Esportiva Generalizada não se deu por inteiro, com fundamentos para uma educação esportiva que se aproximavam ao escolanovismo, elaborados por Maurice Baquet, mas diretamente com o Método Esportivo Generalizado, divulgado e posteriormente formulado por Listello no Brasil.

Na década de 1970 a ênfase nos métodos e procedimentos de ensino se intensificaram e os princípios do rendimento, eficiência e neutralidade científica trouxeram novos delineamentos ao Método Desportivo Generalizado. Naquele momento, o próprio esporte acabou impulsionando a solidificação do MDG no Brasil. Foi o período em que Listello esteve mais presente no país, dessa vez não apenas divulgando o método, mas incorporado a uma experiência exitosa numa escola secundária, como uma concepção de ensino da Educação Física francesa, se apresentando como uma possibilidade de massificação do espore a partir de uma experiência concreta e comprovada. Dessa relação de Listello com o Brasil surgiu o livro *Educação pelas atividades físicas, esportivas e de lazer* como síntese de toda a relação entre a sua elaboração francesa e os intercâmbios realizados no Brasil. Não encontramos estudos que analisaram a obra e tampouco os que verificaram a sua adesão e circulação. Identificamos a necessidade de estudo da obra e seus desdobramentos na EF brasileira, entretanto, temos como suspeita que ela perdeu espaço para as Teorias Pedagógicas da Educação Física que se constituiriam a partir da década seguinte.

Esse primeiro momento, redigido nos capítulos I e II, serviu para dois propósitos: identificar em cada método, as teorias que os fundamentavam e os papeis aos quais se propunham à Educação Física e a identificação das particularidades desses métodos na realidade brasileira, já que tanto os métodos ginásticos, quanto o método desportivo generalizado foram em certa medida importados, incorporados parcialmente, sofrendo aqui readequações, esvaziamentos e ganhando outros sentidos daqueles que originalmente inspiraram a sua elaboração no contexto europeu.

Já o segundo momento, nos capítulos III e IV, tratou-se diretamente do processo de gênese, desenvolvimento e atualidade das teorias pedagógicas da educação física. Aqui o caminho foi o inverso ao realizado anteriormente. Partimos da análise das teorias para apreendermos nelas, de forma explicita ou não, as metodologias de ensino e os avanços e contribuições de cada uma delas. Como resultado do movimento renovador, seja ele de caráter conservador/cientificista ou progressista/crítico, tivemos um conjunto de teorias que poderiam servir como referências teórico metodológicas para o ensino da educação física e não apenas enquanto modelos metodológicos. Entretanto, na virada do milênio, num clima de suspeição teórico científica, as Teorias Pedagógicas da Educação Física foram incorporadas acriticamente e de forma eclética e hibrida pelas políticas curriculares, em especial os PCN´s e a BNCC.

Após a apreensão dos processos de constituição dos métodos e das teorias pedagógicos da educação física, no quinto e último capítulo, nos dedicamos especificamente ao estudo da Pedagogia do Esporte. Primeiramente compreendemos que, dependendo de onde ela tenha se desenvolvido, veio a substituir a Educação Física como ramo pedagógico das Ciências do Esporte ou compartilharam o mesmo terreno pedagógico, com a Educação Física dedicada exclusivamente ao espaço escolar, enquanto a Pedagogia do Esporte esteve voltada para os espaços educacionais institucionalizados ou não. As tênues diferenças entre as duas é que a Pedagogia do Esporte, como o próprio nome revela, se dedica exclusivamente à pedagogização do esporte, enquanto a Educação Física, mesmo esportivizada, se dedicaria também às demais práticas corporais.

Centrada no ensino do esporte, a Educação Física/Pedagogia do Esporte de diversos países como a Inglaterra[375], França, Espanha, Alemanha e Portugal elaboraram métodos de

[375] Delimitamos a Inglaterra como o berço do *Teaching Games for Understanding* (TGfU), embora suas variações estadunidenses e australianas também influenciassem a constituição da Pedagogia do Esporte no Brasil.

ensino do esporte que identificamos como “pedagogias do esporte”. De forma semelhante ao que ocorreu com os Métodos Ginásticos e o Método Desportivo Generalizado, houve, a importação de modelos de ensino do esporte para o Brasil. Há, portanto, uma diferença significativa. A partir do diálogo com elas e não apenas pela transposição instrumental do método, houve a constituição de pedagogias do esporte genuinamente brasileiras, tais como o Jogo Possível de Paes e Balbino, a Iniciação Esportiva Universal de Greco e Benda, e a Pedagogia do Jogo/da Rua de Freie e Scaglia. Todas elas em algum momento vão dialogar e incorporar elementos das diversas pedagogias do esporte elaboradas no contexto europeu, seja pelo estudo direto das obras ou pelo intercâmbio entre os autores brasileiros e os europeus.

No Brasil, influenciado pela Pedagogia do Esporte portuguesa de Jorge Olímpio Bento, houve como avanço o caráter educativo do esporte, ou seja, um processo educacional no e pelo esporte e não apenas uma mudança metodológica que superasse o ensino das técnicas com o ensino das táticas. Esse movimento foi o que impulsionou a constituição da Pedagogia do Esporte enquanto subárea da Educação Física (no Brasil é uma área acadêmica e área de intervenção) dedicada ao estudo e a formulação dos processos de ensino do esporte. Identificamos que o precursor desse movimento no Brasil foi Roberto Rodrigues Paes, da Faculdade de Educação Física da Unicamp.

Enquanto propostas teórico metodológicas, identificamos o peso e o protagonismo da Iniciação Esportiva Universal e da Pedagogia do Jogo como duas importantes contribuições brasileiras para esse debate. A primeira, a IEU de Greco e Benda, além de ser um desdobramento da Concepção Desenvolvimentista, é uma proposição que atende, em longo prazo, a formação esportiva. Outro impacto dessa proposta é a sua predominante[376] incorporação aos fundamentos teórico metodológicos do maior programa voltado ao esporte educacional no Brasil, o Programa Segundo Tempo. Aconselhamos que os futuros estudos sobre as pedagogias do esporte venham a se dedicar na análise crítica da apropriação dessa proposta no material do programa, bem como os desdobramentos didático-pedagógicos nas intervenções de ensino.

A segunda, a Pedagogia do Jogo/Pedagogia da Rua de Freire e Scaglia se apresenta enquanto uma proposta mais ampla, não apenas por compreender o Jogo como prática superior e sintetizadora das demais práticas corporais, entre elas o próprio esporte, mas por constituir-se

---

[376] Na verdade, há a necessidade em se estudar criticamente todo o material pedagógico elaborado para fundamentar as intervenções do Programa Segundo Tempo, que incorporou, além da IEU, elementos do TGfU, da Pedagogia do Jogo, das dimensões do conteúdo de Coll/Darido e da tipologia dos esportes de González (2004).

enquanto uma abordagem de ensino e não apenas um método/modelo, com uma sólida base teórica numa perspectiva "novo paradigmática", em especial fundamentada na complexidade de Edgar Morin, sistêmica de Bertalanffy e ecológica de Bronfenbrenner. Outro avanço que identificamos nessa proposta é que o ensino ocorre no jogo, ou seja, no ato de jogar e não pelo jogo, como é proposto nas demais pedagogias do esporte. Freire é o autor que mais remete à teoria da complexidade de Morin, ainda que contraditoriamente em seus textos sobre o jogo literalmente nega qualquer orientação teórica prévia sobre o seu objeto de estudo. Já Scaglia, ao longo de suas obras, incorporou diferentes perspectivas teóricas e elementos das demais pedagogias do esporte. Não é por outra razão que os autores identificam a sua proposta como "interacionista", fugindo do rótulo "construtivista", por se reportar unicamente à epistemologia genética de Piaget.

No entanto, uma parte dos autores[377] ligados à subárea da Pedagogia do Esporte se empenharam em sintetizar o conjunto de contribuições contidas nas diferentes pedagogias do esporte para a constituição de uma ***Pedagogia do Esporte*** com o seguinte movimento: identificando os elementos comuns que possibilitassem a inserção delas dentro do que denominaram como abordagem interacionista e posteriormente organizando os conteúdos relativos ao ensino do esporte para além dos elementos técnicos e táticos, juntando-os aos referenciais socioeducativos e histórico-culturais. Intencionalmente ou não, temos duas consequências. Primeiro há o alinhamento da abordagem "interacionista" com o relativismo teórico, bem ao gosto do ideário pós-moderno. Como já mencionado na conclusão do último capítulo, trata-se de uma estratégia que mitiga as contradições e incoerências entre as perspectivas teóricas pois, em nome do que possuem em comum, defende-se o ecletismo e o hibridismo teórico, seduzindo simpatizantes de diferentes teorias. Concordamos com Saviani (2019) ao constatar que o poder de atração das teorias pedagógicas hegemônicas está contido na correspondência aos interesses dominantes. Aqui temos mais uma lacuna a ser explorada pelos estudiosos da educação física escolar: as implicações ontológicas, gnosiológicas e epistemológicas dessa fundamentação teórica da Pedagogia do Esporte.

A segunda consequência é a fragmentação do conteúdo esportivo em três referenciais que, intencionalmente, se referem às três dimensões do conteúdo defendido por Cesar Coll e Suraya Darido. Ainda que a tentativa seja justificada por razões didáticas e ampliadas, os

---

[377] Roberto Paes, Alcides Scaglia, Riller Reverdito, Larissa Galatti, Giselle Viola Machado e Suraya Darido.

mesmos problemas identificados quanto à fragmentação do conhecimento presentes nas políticas curriculares tende a ocorrer com o ensino do esporte. Acrescentamos mais um agravante. Nada garante que as três dimensões serão tratadas de forma equilibrada, pois a tendência é que a dimensão instrumental, técnico-tática, seja a mais valorizada. Isso implica em mais uma lacuna a ser explorada em estudos futuros: a apreensão das implicações dessas sistematizações nas práticas pedagógicas escolares e na estruturação currículos nacionais, especificamente, na BNCC.

Em relação ao ideário pedagógico contemporâneo, identificamos as pedagogias do esporte como "pedagogias do aprender a aprender" por compartilharem os quatro posicionamentos valorativos identificados por Duarte (2010): as capacidades e competências que o aluno realiza por si mesmo tem mais valor que as transmitidas por outros indivíduos; é mais importante que o aluno elabore e construa a sua capacidade de leitura situacional de jogo na resolução de problemas táticos durante o jogo, no lugar da apreensão de formas prontas, já produzidas por outros; a verdadeira educação deve ser direcionada às necessidades táticas e técnicas de jogo dos alunos e; a educação esportiva deve preparar jogadores para ambientes de jogo imprevisíveis, complexos e em constante mudança.

Enquanto expressão do neoprodutivismo, do neoescolanovismo, do neoconstrutivismo e do neotecnicismo, em geral, constatamos que as mesmas justificativas em defesa da pedagogização do esporte durante o período escolanovista/tecnicista se repetem na atualidade, mas com novas roupagens. No escolanovismo, a defesa do esporte era em função de uma formação integral em lugar da formação moral e corporal realizada pela ginástica, articulados aos interesses dos alunos e a uma vida em sociedade. Atualmente, busca-se uma formação integral mediante o caráter educacional do esporte para a formação cidadã.

Quanto ao neoconstrutivismo, antes as aprendizagens dos alunos visavam a obtenção do conhecimento, da explicação. Hoje, o que se busca é a utilidade, o êxito e o fim prático. Quanto ao neotecnicismo, ao mesmo tempo em que se responsabiliza os alunos pela própria aprendizagem, a dimensão técnica do "saber fazer" presente no criticado tecnicismo esportivo atualmente se converteu em competências, em "saber resolver" os problemas do jogo. Soma-se, por fim, o alinhamento ao neoprodutivismo, no qual o domínio técnico corporal das habilidades esportivas é insuficiente para a eficiência no jogo. Há, de forma semelhante aos novos processos produtivos flexíveis, a captura da subjetividade dos jogadores com a exigência

da sua capacidade de leitura e de resolução dos problemas que originam nas imprevisíveis situações de jogo.

Quanto aos métodos, no momento pedagógico tecnicista, Faria Júnior (1969) defendia que o bom professor é o que constantemente buscava o melhor método, eficaz e flexível. O autor criticava a busca de um único método, pois o verdadeiro é aquele que se adequa a todas as variáveis da situação de ensino. Atualmente, para a Pedagogia do Esporte, não houve, entre os seus autores, aqueles que defendessem unicamente a sua proposta metodológica. O que se percebeu foi o movimento de junção e diálogo entre as pedagogias do esporte sob os mesmos princípios e fundamentos teórico metodológicos possibilitando, assim, não a adoção de um único modelo de ensino esportivo, mas o uso flexível e maleável às situações de ensino de uma ou mais proposições.

Concordando com Duarte (2010) chegamos à constatação que pode estar ocorrendo na Educação Física, com a Pedagogia do Esporte, o mesmo acontecimento em relação ao pensamento construtivista. Para o autor, o construtivismo ocupou o hiato entre a formulação teórica e a materialização didática das teorias críticas. No caso da Educação Física, para o ensino do esporte, as pedagogias do esporte tendem a ocupar o hiato entre as proposições teóricas da área, em especial as críticas, e a sua materialização metodológica.

Desse modo, encerramos o nosso estudo apontando para novos começos, a partir de problemas a serem explorados, por nós e por todo o coletivo da educação física e da Pedagogia do Esporte comprometido com o ensino não apenas do esporte, mas de todo o conjunto da cultura corporal. Para a permanente constituição de uma Teoria Pedagógica crítica e contra-hegemômica da Educação Física, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico Cultural e Concepção Crítico Superadora, é necessário, de acordo com Saviani (2019), identificar os limites, insuficiências e inconsistências da ***Pedagogia do Esporte***, desmontando-a historicamente, socialmente e epistemologicamente, desarticulando dos interesses dominantes, rearticulá-la aos interesses humano-genéricos e, por fim, reconhecer e incorporar seus acertos e contribuições que devem ser superados por uma teoria crítica. Parte desse caminho já foi por nós iniciado e trilhado nesta tese. O avanço e os próximos passos ainda estão por vir.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, H.; ROTHENBERG, L. **Ensino de jogos esportivos:** dos pequenos aos grandes jogos esportivos. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1984.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira et al. A prática pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 28, n. 2, 2007. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/60. Acesso em: 24 nov. 2023.

ALMEIDA, F. Q., GOMES, I. M. Traçados analíticos e esforços de autointerpretação: uma entrevista com Valter Bracht. In: ALMEIDA, F. Q., GOMES, I. M. (Orgs.). **Valter Bracht e a educação física: um pensamento em movimento**. Vitória: EDUFES; Ijuí, RS: Unijuí, 2014

ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V.; VAZ, A. F. Educação física, pedagogia crítica e ideologia: gênese e interpretações. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, p. 317-331, 2015.

ALMEIDA, F. Q.; VAZ, A. F. Do giro lingüístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p.11-29, julho/setembro, 2010.

ALMEIDA, Felipe Q. Modernidade versus pós-modernidade: desafios para uma pedagogia crítica da educação física. In: Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Caxambu: 2003. CD-rom p. 1-8

ALMOND, L. Rethinking teaching games for understanding. Ágora for physical education and sport, n. 17, p. 15-25, 2015

ALVES, Giovanni. **O novo (precário) mundo do trabalho**. 3ª reimpressão, São Paulo: Boitempo, 2010

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-Neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. 5.ª ed., São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

ANDRADE, L. C. Educação Física e pedagogia histórico-crítica: aproximações históricas e apropriações teóricas. 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

ZABALA Antoni (Org.), Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula, 2. ed., Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed., revisada, São Paulo: Boitempo, 2009

ARANHA, M. L. A. Filosofia da educação. Ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, C. R. S.; MAGALHÃES, L. C.; CARDOSO, A. A. Uso da Cognitive Orientation to Daily Occupational Performance (CO-OP) com crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v.22, n.3, p. 245-253, 2011

ARAÚJO, D. Tomada de Decisão no Desporto. Cruz Quebrada: FMH Edições, 2006.

ARCE, Alessandra; COSTA, Michele Cristine da Cruz. A concepção educacional de Célestin Freinet-trabalhando com história das idéias pedagógicas. **Educ. Puc**, p. 53-64, 2008.

ARNAUD. Pierre (Dir.) & Eugen Weber (Préf.), *Les Athlètes de la République : gymnastique, sport et idéologie républicaine* : (1870-1914), Toulouse, Privat, 1987

AZEVEDO, F. .**Da Educação Física.** Obras completas, Volume I. São Paulo: Edições Melhoramento, 1960.

AZEVEDO, F. **Novos Caminhos, Novos Fins**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962

AZEVEDO, F. *Obras completas* v. 1. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960

AZEVEDO, Fernando. O papel do professor moderno de Educação Physica. Educação Physica. Revista Technica de Esportes e Atlethismo (8): 15, 1937.

BAIN, Linda. History of sport pedagogy in North America. **Scientif Development of Sport Pedagogy**, p. 15-40, 1996.

BALBINO, H. F. **Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas**: bases para uma proposta em pedagogia do esporte. 2001. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Campinas, 2001

BALBINO, H.F.: Pedagogia do Treinamento: método, procedimentos pedagógicos e as múltiplas competências do técnico nos jogos desportivos coletivos. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BAQUET, Maurice. Principes d'Education Physique Sportive Generalisée. *INS*, n.13, jan.-fev. de 1951.

BARELA, J. A.; BARELA, A. M. F. O contexto da aprendizagem motora: perspectivas teóricas e desafios metodológicos na abordagem dos sistemas dinâmicos. **M. d. GS Guedes (Ed.), Aprendizagem Motora: problemas e contextos**, p. 59-69, 2001

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C.: A Pedagogia do Esporte e as Dimensões dos Conteúdos: Conceitual, Procedimental e Atitudinal. Revista da Educação Física /UEM. Maringá, v. 20, nº 2, p. 281 – 289, 2º trim., 2009.

BATESON, G. Mente e natureza: A unidade necessária. Trad. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BATESON, G. Steps to an ecology of mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1999

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política Social no capitalismo tardio**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2009

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social:** fundamentos e história. 5ª ed., v. 2, São Paulo: Cortez, 2008

BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, [*s. l.*], v. 16, n. 43, p. 656–680, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024. Acesso em: 26 nov. 2023.

BENTO, J. O. Novas motivações, modelos e concepções para a prática desportiva. In BENTO, J. O. (Org.) *O desporto do século XXI: os novos desafios*, 1991.

BENTO, J. O. Pedagogia do desporte: definições, conceitos e orientações. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 03-97.

BENTO, J.O.: Da Pedagogia do Desporto. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSON, R.D.de S.: **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2006. Cap. 3, pág.: 26 – 40.

BENTO, Jorge; O. O *Outro Lado do Desporto.* Porto: Campo das Letras, 1995

Bernstein, N.A. (1967). *The co-ordination and regulation of movements.* Oxford: Pergamon Press

BERTALANFFY, L. Teoria geral dos sistemas. Petrópolis: vozes, 2008.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BETTI, M.; FERRAZ, O.L.; DANTAS, L.E.P.B.T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, p.105-15, 2011. Número especial

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Públicas**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1999

BORTOLETO, M. A. C.; RIBAS, J. F. M.; SARAVÍ, J. R. A praxiologia motriz e suas contribuições ao debate científico da educação física. **Conexões**, v. 18, p. e020032–e020032, 22 set. 2020

BRACHT, V. Educação Física: a busca da legitimação pedagógica. In: **Educação Física e aprendizagem social.** 2 ed. Porto Alegre: Magister, 1997

BRACHT, V. et al. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011.

BRACHT, V.; ALMEIDA, U. R.; WENETZ, I. (org.). *A Educação Física escolar na América do Sul:* entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: Editora CRV, 2018

BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, [*s. l.*], v. 19, n. 48, p. 69–88, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf >. Acesso em: 20 mai. 2017.

BRACHT, Valter. **A Educação Física Brasileira e a crise da Década de 1980: entre a solidez e a liquidez.** In: Medina, João Paulo S. A educação física cuida do corpo... e "mente". 25ª edição - rev. e ampl. - Campinas, SP. Papirus, 2010

BRACHT, Valter. A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). **Ijuí: Unijuí**, 2019.

BRACHT, Valter. *Aprendizagem social e Educa- ção Física.* Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2ª ed., Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. Revista brasileira de ciências do esporte, v. 24, n. 3, 2003.

BRASIL. Constituição (1937). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Decreto nº 14.784, de 27 de abril de 1921. Aprova o Regulamento de Instrucção Physica Militar, destinado a todas as armas, 1ª parte. *Diário Oficial da União* - Seção 1, de 06 de agosto de 1921. Rio de Janeiro, 1921.

BRASIL. Decreto nº 21.324, de 27 de abril de 1932. Aprova o Regulamento de Educação Física (1ª e 3ª partes).Rio de Janeiro, 21. Abril. 1932. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21324-27-abril-1932-504763-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17. Jun. 2014.

BRASIL. Decreto nº 21.324, de 27 de abril de 1932. Aprova o Regulamento de Educação Física (1ª e 3ª partes). *Diário Oficial da União* - Seção 1, de 04 de maio de 1932. Rio de Janeiro, 1932.

BRASIL. Decreto nº 23.976, de 8 de março de 1934. Lei de organização geral do Ministério da Guerra. *Diário Oficial da União* - Seção 1, de 17 de março de 1934. Rio de Janeiro, 1934c

BRASIL. Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Rio de Janeiro, 1941.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394, de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. **Diário Oficial da União**, 17 de fevereiro de 2017, p. 1-3

BRASIL. Lei nº 4.24, de 20 de dezembro de 1961. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 1961 Disponível em:< **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm**> Acesso em 23 de mai.2020.

Brasil. Lei nº 6.251/75. Política Nacional de Educação Física e Desportos. Plano Nacional de Educação Física e Desportos– PNEFD. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação; 1976.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http:// basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site. pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento Nacional de Educação. Divisão de Educação Física. Bases científicas da educação física(Contribuição ao Método Nacional de Educação Física). Rio de Janeiro: Impressa Nacional, 1944a.BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento Nacional de Educação. Divisão de Educação Física. Inquérito realizado pela Divisão de Educação Física. O método nacional de educação física. Rio de Janeiro: DEF, 1942. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4028796.pdf>. Acesso em: 16. Ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 4ª versão. Dezembro de 2017, 470p

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base –Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 nov. 2018b, seção 1, p. 21-24.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018

Brasil. Ministério da Guerra. Regulamento nº 7 de educação física: 1a. parte. Rio de Janeiro: Estado Maior do Exército; 1937.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010: Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 Dezembro 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 26 nov. 2023. Seção 1, p. 34

BREED, SPITTLE, M. Developing Game Sense in Physical Education and Sport. Human Kinetics, 2020.

BRIDI, Daiane. Teste de desenvolvimento motor grosso-3 (TGMD-3) com o uso do aplicativo gross motor skills para crianças com Síndrome de Down: validade e confiabilidade. Dissertaçao (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educaç&o Pisica e desportos, Programa de Pós-Graduaçao om Ciência do Movimento c Reabil itaçao, P.S, 2022.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRONFENBRENNER, U. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U. Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks: Sage, 2004.

BROOKS, G.A. (1981). What is the discipline o f physical education. In: Brooks, G.A. (Ed.). Perspectives on the academic discipline o f physical education. Champaign, 111: Human Kinetics

BROTTO, F. O.: **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002

BUFREM, Leilah; PRATES, Yara. O saber científico registrado e as práticas de mensuração da informação. **Ciência da Informação**, [*s. l.*], v. 34, n. 2, p. 9–25, 2005. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652005000200002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 26 nov. 2023.

BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of Physical Education, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982

Butler J, Griffin L, Lombardo B, Nastasi R (eds). (2003). Teaching Games for Understanding in *Physical Education and Sport*. National Association for Sport and Physical Education, Reston; VA

BUTLER, J. Teacher responses to teaching games for understanding. Journal of Physical Edu cation, Recreation & Dance, USA, v. 67, n. 9, p. 17-20, Nov. 1996.

BUTLER, J.; MCCAHAN, Barbara J. Teaching games for understanding as a curriculum model. In0, **Teaching games for understanding: Theory, research and practice**, p. 33-54, 2005.

BUTLER, J.; MCCAHAN, Barbara J. Teaching games for understanding as a curriculum model.. In: Griffin LL, Butler J (eds) **Teaching games for understanding: Theory, research and practice**, p. 19-32, 2005.

CAMPBEL, L. etal. ***Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*** 2 od. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 23-41

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A F. e CANDAU, V.M. (Orgs.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física da escola e a Educação Física na escola:** a Educação Física como componente curricular. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CAPARROZ, F. E. Parametros curriculares nacionais de educação física: “o que não pode ser que não é o que não pode ser que não é. In: BRACHT, V. CRISÓRIO, R. **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física**: “O que não pode ser que não é o que não pode ser que não é”. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo. (Org.) A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**. 22 ed. São Paulo: Cultrix, 2001

CAPRA, F. O ponto de mutação. Trad. Álvaro Cabral. Rev. téc. Newton Roberval Eichemberg. 22ª ed. São Paulo: Cultrix, 2001

CARDOSO DE MELLO, João Manuel. Capitalismo Tardio. São Paualo. Editora Brasiliense, 1982

CARDOSO, Carlos Luiz (org.), et al. Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

CARNEIRO, Felipe Ferreira Barros, FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner dos (Orgs.).**A Comunicação Científica em Periódicos**. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2019

CARVALHO, Anderson dos Santos, 2019. Habilidades motoras fundamentais e nível de atividade física de crianças: um estudo com escolares do ensino fundamental. São Paulo : Universidade de São Paulo. DOI 10.11606/T.83.2019.tde-12092019-181029.

CARVALHO, M. M. C. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. *In*: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Org.). Brasil 500 anos: tópicas em história da educação. São Paulo: Editora USP, 2001. p. 137-167

CARVALHO BRASIL, Douglas Vinicius; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte no Brasil: análise a partir das publicações em periódicos brasileiros entre 2015 e 2020. **Movimento**, *[S. l.]*, v. 30, p. e30013, 2024. DOI: 10.22456/1982-8918.137625. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/137625. Acesso em: 3 out. 2025.

CASSANI, Juliana Martins et al. Fundamentos para educação física: a circulação da biologia e da psicologia na imprensa periódica de ensino e de técnicas (1932-1960). Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. e240060, 2019.

CASSANI, Juliana Martins; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner dos. Circulação de Teorias em Revista: Práticas de apropriação ecléticas e Panorâmicas na Educação Física Brasileria (1932-1960). *in* CARNEIRO, Felipe Ferreira Barros, FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner dos (Orgs.). **A Comunicação Científica em Periódicos**. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2019

CASSIANO, Célia Cristina. *O mercado do livro didático no Brasil*: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTELLANI FILHO, L. 40 anos de CBCE: de expressão do “Movimento de Renovação Conservadora” à síntese do “Movimento Renovador (Progressista)” da Educação Física/Ciências do Esporte. In: LARA, L.; et al. **Ciências do esporte, educação física e**

produção do conhecimento em 40 anos de CBCE. Ijuí: Unijuí, v. I - Memória e História do CBCE, 2019. p. 65-76

CASTELLANI FILHO, L. As Concepções de Educação Física no Brasil. In **Revista Horizontes** - Revista de Educação, Dourados, MS, Universidade Federal da Grande Dourados, Vol. 1, n.2, 2013, pp. 11-31

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

CASTELLANI FILHO, L. Às voltas com o futuro: minhas incursões na educação física escolar. **POIÉSIS – Revista do programa de pós-graduação em Educação – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina**, Tubarão, v. 14, n. 25, p. 19-51, jan./jul. 2020.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e Educação Física.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro**: Percurso, paradoxos e perspectivas. Tese de doutorado. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. As concepções de Educação Física no Brasil. **Horizontes - Revista de Educação ISSN 2318-1540**, [*s. l.*], v. 1, n. 2, p. 11–31, 2013. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3162. Acesso em: 24 nov. 2023.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. Pelos Meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 14, p. 119-125, 1993

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas: Papirus, 1998

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Autores Associados, 1999.

CATANI, D. B. Perspectivas de investigação e fontes para a história da educação brasileira: a imprensa periódica educacional. *In*: CATANI, D. B. (Org.). **Ensaios sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. São Paulo: Dedalus, 1994. p. 58-76

CHATIER, R; VIGARELLO, G. Trajectoires du Sport: pratiques et spectable. *Le Débat*. n.19. 1982.

Clark, J.E.. Metcalfe. J.S. <20-*0*2). The mountain o f motor development: A metapho*r*. In J.E. Clark e J. Humphrey (Eds.). M oto*r* Development: Research and Reviews (p. *1*63-190). Reston VA: NASPE Publications.

CLEMENTE, F. M. Princípios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física. Movimento, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 2, p. 315-335, Abr./Jun. 2012.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLL, C., POZO, J. I., SARABIA, B., VALLS, E. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

COLOMBO, Alfredo. A Missão Social da Educação Física. **Revista de Educação Física / Journal of Physical Education**, [*s. l.*], v. 24, n. 1, p. 4–4, 1955. Disponível em: https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/1878. Acesso em: 15 jul. 2024.

CONNOLLY, K. J. A perspective on motor development. In: WADE, M. G.; WHITING, H. T. A. (Ed.). **Motor development in children**: aspects of coordination and control. Dordrecht: Martinus Nijhoff, 1986. p. 13-21 CONNOLLY, K. J. A perspective on motor development. In: WADE, M. G.; WHITING, H. T. A. (Ed.). **Motor development in children**: aspects of coordination and control. Dordrecht: Martinus Nijhoff, 1986. p. 13-21

COPETTI, F., Valentini, N C. Fundamental Motor Skills [mobile app]. 2023

Copetti, F.; Valentini, N.C.; Deslandes, A.C. (2020). Gross Motor Skills. [Mobile app].

CORRÊA, U. C. Estrutura de prática e processo adaptativo na aquisição de habilidades motoras. 2001. Tese (Doutorado)-Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CORRÊA, U. C. et al. A prática constante-aleatória e o processo adaptativo de aprendizagem motora: efeito da quantidade de prática constante. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 21, p. 301 314, 2007.

CORRÊA, U. C. et al. Prática constante-aleatória e aprendizagem motora: efeitos da quantidade de prática constante e da manipulação de exigências motoras da tarefa. Brazilian Journal of Motor Behavior, Rio Claro, v. 1, p. 41-52, 2006.

CORRÊA, U. C.; TANI, G. Estrutura de prática e processo adaptativo em aprendizagem motora: por uma nova abordagem de prática. In: TANI, G. (Ed.). Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.141-161.

CORRÊA, Umberto César et al. **Prática constante-aleatória e aprendizagem motora: efeitos da quantidade de prática constante e da manipulação de exigências motoras da tarefa**. Brazilian Journal of Motor Behavior, v. 1, n. 1, p. 41-52, 2006Tradução . . Acesso em: 17 set. 2024.

CORREA, Umberto Cesar; JUNIOR, Alaércio Perotti; PELLEGRINI, Ana Maria. Tendências dos estudos de aprendizagem e desenvolvimento motor na literatura btasileira em Educação Física. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 92-101, 1995.

COSTA, L. H. da; SANTOS, M. de S.; GÓIS JUNIOR, E. O discurso médico e a Educação Física nas escolas (Brasil, século XIX) . **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 273-282, 2014. DOI: 10.1590/1807-55092014000200273. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/84069. Acesso em: 30 jul. 2023.

COSTA, Luciene Henrique Da; SANTOS, Marysol De Souza; GÓIS JUNIOR, Edivaldo. O discurso médico e a Educação Física nas escolas (Brasil, século XIX). **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [*s. l.*], v. 28, n. 2, p. 273–282, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092014000200273&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 nov. 2023.

COSTA, Roberto Rocha *et al.* Pedagogia do esporte: publicações em periódicos científicos brasileiros de 2010 a 2015. **Conexões**, [*s. l.*], v. 17, p. e019008–e019008, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648796. Acesso em: 15 nov. 2023.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. Rio de Janeiro: 2ª edição Paz e Terra, 2010.

CUNHA JUNIOR, C.F.F. O Processo de escolarização da Educação Física no Brasil: reflexões a partir do Imperial Collegio de Pedro Segundo (1841-1881). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.59-83, jun.2008

DA SILVA SOUZA, Maristela; MARIN, Elizara Carolina; IORA, Jacob Alfredo. Proposta crítico-emancipatória: com a palavra o autor. **Pensar a Prática**, v. 22, 2019.

DAMASCENO, Luciano Galvão. **A produção teórica sobre o ensino de Educação Física escolar : balanço e perspectivas (1980-2015)**. [*S. l.*]: [s.n.], 2017. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/982917. Acesso em: 26 nov. 2023.

DAOLIO, J. **Educação Física brasileira:** autores e atores da década de 1980. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1997.

DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília v.10, n.4, p.99-104, Outubro. 2002.

DAÓLIO, J.: Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. Rev. Bras. Ciên. e Mov. Brasília, v. 10 n 04, pág 99 – 104, out, 2002.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 80. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 1997.

DAOLIO, Jocimar. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos-modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 10, n. 4, p. 99-104, 2002.

DARIDO, S. C., IMPOLCETTO, F. M., BARROSO, A. L. R., RODRIGUES, H. A. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p.450-457, abr./jun. 2010.

DARIDO, S. C., SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola.** 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A (Coord.) **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A (Coord.) **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005 DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A (Coord.) **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA E SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, n.1 , p.17-32, 2001

DARIDO, S.C.; RANGEL, I.: A Educação Física na Escola Implicações para a Prática Pedagógica, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. Visão geral da disciplina. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 10-20, v. 16

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, I. C., **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005

DARIDO, Suraya. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAVID, Nivaldo A. Nogueira. **Novos Ordenamentos Legais e a Formação de Professores de Educação Física:** pressupostos de uma nova Pedagogia de Resultados. 2003. 128 f. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas: 2003

DE CASTRO, Maria Helena. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, 2020.

DELLA FONTE, Sandra S. Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e gnosiologia marxista. In: **Educação & Sociedade**, vol. 28, n. 101, set/dez, 2007. (p. 1525 – 1542)

DELLA FONTE, Sandra Soares. A sobrevida da agenda pós-moderna e seus malabarismos teórico-políticos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 14, n. 3, p. 73-94, 2022.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 1996.

DEN DUYN, N. Game Sense - Developing Thinking Players (workbook). Belconnen: Australian Sports Commission, 1997.

DIECKERT, J.Kreativität im Sportunterricht. In ADL (Hrgb). Theorie in der Sport — Praxis. Kongress, 1979, Schorndorf. 1980, p. 65-68.

DIECKERT, Jürgen. Zu einer Methodik der Kreativitat. In DIECKERT, Jürgen e I.EIST, Karl Heinz. Auf der Suche nach Theorie — Praxis — Modellen Sport. Germany, Hofmann Verlag, Schorndorf, 1976. p. 107-115.

DIETRCH. K O futebol: aprendido e jogado corretamente.. Rio de Janeiro: Tecr~oprinl 1984.

DIETRICH, K.; DURRWACHTER, G.; SCHALLER, H. J. Os grandes jogos: metodologia e prática. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984

DIETRICH, K.; DÜRRWÄCHTER, G.; SCHALLER, H. J. Os grandes jogos: metodologia e prática. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1984.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais. 2. ed. Brasília, 2018.

DOS SANTOS, Fernanda Cristina. Bola em jogo entre Brasil e República Federal da Alemanha: cientificidade e modelagem pedagógica na formação de professores na Escola de Educação Física da UFMG (1963-1982). 2017.

Duarte (2000), de que a epistemologia piagetiana seria perpassada por uma ambigüidade entre, por um lado, uma tendência ao cientificismo positivista e, por outro, uma tendência a um relativismo subjetivista, este último levando ao irracionalismo pós-moderno.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 34-50. Disponível em: http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ª ed. ver. e ampl., Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o" aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3 ed.rev. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

DUMAZEDIER, J. *Olhares novos sobre o desporto*. Prefácio à primeira edição, 1980.

During, Bertrand (1992) la crisis de las pedagogias corporales. (Carmen García López) Málaga(Espanha): UNISPORT (edição original 1981)

EDITORIAL (198. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 2, n. 2, 1981

ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. São Paulo: Cortez, 1998.

ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO. *Regulamento Geral de Educação Física*: Regulamento nº 7 (1ª parte). Rio de Janeiro: A Defêsa Nacional, 1934.

EVANGELISTA, João Emanuel de Oliveira. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 2007.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias (2004). *Valorização ou esvaziamento* do *trabalho* do *professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria* do *professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.* Campinas, Autores Associados.

FAGUNDES, F. M. *et al.* Produção de Conhecimento em Praxiologia Motriz no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. **Kinesis**, 22 dez. 2020

FAGUNDES, Felipe Menezes; RIBAS, João Francisco Magno. Princípios pedagógicos do modelo teaching games for understanding: uma visão praxiológica sobre o ensino para compreensão do esporte. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01–22, 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020e67040. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e67040. Acesso em: 25 abr. 2025.

FARIA JÚNIOR, A.G . Os currículos de Educação física e o ensino por Unidades Didáticas. *Corpus.sci*. v.10, n. 2, jul.-dez. 2014. pp. 16-32

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Professor de educação física: licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Fundamentos pedagógicos educação física 2. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FARIA, Alberto Latorre de. A Educação Física e o momento atual da sociedade brasileira. Arquivos da ENEFD. Rio de Janeiro. Ano XI, n.12, dezembro de 1958. p. 09-24.

FARIAS, U. DE S.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (org.). *Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física escolar:* indícios de mudanças. Curitiba: Editora CRV, 2017

FENSTENSEIFER, P. E.; GONZALEZ, F. J. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar da EF escolar II. Cadernos de formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte. CBCE: Autores Associados, março/2010.

FENSTERSEIFER, P. E. A crise da racionalidade moderna e a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.1, p. 29-38, set. 2000.

FENSTERSEIFER, P. E. **A educação física na crise da modernidade.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2001

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A crise da racionalidade moderna e a Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 22, n. 1, 2000.

Fernando Copetti, Nadia C. Valentini, Andréa C. Deslandes & E. Kipling Webster (2021): Pedagogical support for the Test of Gross Motor Development – 3 for children with neurotypical development and with Autism Spectrum Disorder: validity for an animated mobile application, Physical Education and Sport Pedagogy, DOI: 10.1080/17408989.2021.1906218

FERRAZ, Osvaldo Luiz; CORREIA, Walter Roberto. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 531-540, sep. 2012. ISSN 1981-4690. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/rbefe/article/view/45922/49525>. Acesso em: 23 may 2018.

FERREIRA NETO, A. Publicações periódicas de ensino, de técnicas e de magazines em educação física e esporte. *In*: DACOSTA, L. P. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005a. p. 776-777.

FERREIRA, H.B.; GALATTI, L.R.; PAES, R.R.: Pedagogia do Esporte: consideraçõespedagógicas e metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do basquetebol. In: PAES,R.R.; BALBINO, H.F.: Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro:Guanabara Koogan, 2005. Cap. 8, pág.: 123 - 136.

FISCHER, Thomas Guido et al. Como se aprende futebol: evidências da pedagogia da rua na história de vida de ex-jogadores profissionais. **Corpoconsciência**, p. e15301-e15301, 2023.

FITTS, P. M.; POSNER, M. I. **Human performance.** Belmont: Brooks/Colemann, 1967

Fonseca, V. *Aprender a aprender:* a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FOTIA, José. Voleibol, Lógica Interna e Iniciación. Acción Motriz, Palmas Del Gran Canaria v. 10, pp. 76-83, 2013

FRANCHI, S. **Princípios didático-metodológicos para o trabalho pedagógico com jogos tradicionais**. 2017. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017

FRASSON, Jéssica Serafim; MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA RESULTANTE DE TESES E DISSERTAÇÕES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO DE 2013 A 2017. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, [*s. l.*], v. 25, p. e25091, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/85355. Acesso em: 15 nov. 2023.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREIRE, J.B.: Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física escolar. SãoPaulo: Scipione, 2001, 4ª edição, 5ª reimpressão.

FREIRE, J.B.; SCAGLIA, A.J.: Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista. De corpo e alma: o discurso da motricidade humana. São Paulo: Summus, 1991

FREIRE, João Batista. *De Corpo e Alma*: O discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991

FREIRE, João Batista. *Investigações preliminares sobre o jogo*. 2001. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

FREIRE, João Batista. *O jogo: entre o riso e choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, João Batista. *Pedagogia do futebol*. Londrina: Ney Pereira, 1998.

FREIRE, João Batista. Pedagogia do futebol. Londrina: Ney Pereira, 1998.

FREIRE, João Batista. **O jogo de bola na escola: introdução à pedagogia da rua**. Autores Associados, 2022.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. Autores Associados, 2003.

Freire, João Batista; Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física / João Batista Freire. — 1. ed. (versão e-pub). — São Paulo: Scipione, 2011.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Editora Scipione, 2003

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: *Seminário de Educação Brasileira*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia 16 *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human., Londrina, v. 19, n.1, p. 10-16, 2018*

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didá- tica.** 10ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2009

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2010

GALATTI, L.R.: Pedagogia do esporte: o livro didático como mediador no processo de ensino eaprendizagem dos jogos esportivos coletivos, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física)– Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006

GALATTI, L.R.; MARTINS, I.C.;MACHADO, G. V.; GONÇALVES. G. E. B.; PAES. R.R. Pedagogia do Esporte e Educação Física Escolar: Uma proposta considerando as modalidades coletivas *In*: GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar; PAES, Roberto Rodrigues (org.). **Múltiplos cenários da prática esportiva: Pedagogia do esporte**. Campinas: Unicamp, 2017. v. 2. p. 151-172.

GALATTI, Larissa Rafaela *et al*. Pedagogia do esporte: publicações em periódicos científicos brasileiros de 2010 a 2015. **Conexões**: Educação Física, Esporte e Saúde, v. 17, e019008, p.1-18, 2019.

GALATTI, Larissa Rafaela *et al.* Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, [*s. l.*], v. 25, n. 1, p. 153, 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/21088. Acesso em: 15 nov. 2023.

Gallahu*e*, D. E., W*e*mer, P. H., & Luedke, G. C. (1975). A *Conceptual Approach to M oving and Leaming.* New York: John Wiley

Gallahue, D. L. (1982). *UnderstandingMotor Development.* New York: Wiley e Sons.

Gallahue, D. L., Wemer, P. H., & Luedke, G. C. (1975). A *Conceptual Approach to M oving and Leaming.* New York: Wiley.

GALLAHUE, D. L.; DONNELY, F. C. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**. 3.ed. [S.I.]: Phorte, 2008

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Rio Grande do Sul: AMGH Editora, 2013.

Gallahue, D. L,, & Cleland-Donnelly, F. . (1972). Moving and Leaming: A *Conceptual Approach to the Physical Education ofYoung Children.*

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. Fundamentos da didática histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2019.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Reações ao giro linguístico: o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência e da linguagem. **Porto Alegre, RS: CBCE**, p. 03, 2009.

GARBELOTO, Fernando et al. Meu Educativo: uma nova ferramenta tecnológica para avaliar e monitorizar a competência física/motora. **Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança.** Escola Superior de Educação e Comunicação Universidade de Algarve, vol.1, 1 ed, p. 73-80. 2022

GARBELOTO, Fernando et al. Validity and reliability of Meu Educativo®: A new tool to assess fundamental movement skills in school-aged children. **American Journal of Human Biology**, v. 36, n. 7, p. e24011, 2024.

GARDNER**,** H Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER**,** H. ***Estruturas da mente,*** a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre; **Artes** Médicas Sul, 1994.

GARDNER**,** H. Inteligências: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Eds.). ***O ensino dos jogos desportivos coletivos.*** 2. ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1995. p. 11-25.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

GAYA, Adroaldo. As *Ciências do Esporte nos Países de Língua Portuguesa.* Porto: Universidade do Porto, 1994.

Gentile, A. M. (2000). Skill acquisition: Action, movement and neuromotor processes. In J. H. Carr and K. B. Shepherd (Eds.). *M ovement Science: Foundations fo r Physical Therapy.* Rockville, MD: Aspen.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

Gibson3 J.J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston: Houghton Mifflin.

Gibson3 J.J. (1979). *An ecological approach to visual perception.* Boston: Houghton Mifflin

GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. 3a. ed. São Paulo, Atlas, 1991.

GOELLNER, S. et al. (Orgs.). As *ciências do esporte no Brasil.* Campinas: Autores Associados. 1995

GOIÁS (Estado). Secretaria do Estado da Educação. Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate. Matrizes Curriculares. Goiânia, 2009.

GONZALEZ, F. J. **Sistema de Classificação de Esportes com Base nos Critérios: Cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação.** EFDeportes.com, In: Revista Digital. Buenos Aires, Año 10 – n. 71 - Abril de 2004.

GONZÁLEZ, F. J.. Sistema de classificação dos esportes. In: REZER, R. (Org.). O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006. p. 111-120.

GONZÁLEZ, F. J.: Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. Revista Digital – Buenos Aires, Año 10, n. 71, 2004.

GONZALEZ, F. J; Planejamento Curricular na Educação Física escolar: diálogos com a praxiologia motriz. IN: RIBAS, João Francisco Magno (Org.). **Praxiologia Motriz na América Latina:** Aportes para a didática na Educação Física. Ijuí: Editorial Unijuí, 2017. Coleção Educação Física

GONZÁLEZ, Fernando Jaime *et al.* Nas pegadas do esporte educacional. *In*: MARINHO, Alcyane; NASCIMENTO, Juarez Viera; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli (orgs.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: Editora da Udesc, 2014. p. 35-43

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. *In*: REZER, Ricardo (Org.). **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Lecturas, Educación** Física y Deportes, v. 71, abr. 2004. Disponível em: < http://www. efdeportes.com/efd71/esportes.htm >. Acesso em: 20 set. 2016.

GORLA, J. I.; ARAÚJO, P. F.; RODRIGUES, J. L. Avaliação Motora em Educação Física Adaptada. Teste KTK. 2. ed. São Paulo: Phorte editora, 2009

Graça A, Oliveira J (eds) (1994). *O ensino dos jogos desportivos*. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto

GRAÇA A. OUVEIRA J. (Org.) O ensino dos jogos desportivos. 2a. edição. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto, 1995

GRAÇA, A. Os comos e os quandos no ensino de jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Eds). ***O ensino dos jogos desportivos coletivos.*** 2. ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1998. 244p. p. 27-34

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.

GRECO, P. BENDA, R. N. In: BRASIL. Ministério do Esporte. Comissão de Especialista de Educação Física. Manifestações dos esportes. Brasília, Universidade de Brasília: CEAD, 2005.

GRECO, P. J. et al. Evidência de validade do teste de conhecimento tático processual para orientação esportiva - TCTP: OE. Revista Brasileira Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 313-324, abr./jun. 2015

GRECO, P. J. et al. Vinte anos de iniciação esportiva universal: o conceito de jogar para aprender e aprender jogando, um pedagógico ABC-D. **Boullosa, D.; Lara, L. Athayde, P. Treinamento esportivo: um olhar multidisciplinar. Natal, RN: EDUFRN**, p. 43-63, 2020.

GRECO, P. J. Iniciação esportiva universal 2: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

GRECO, P. J. *O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos:* aplicação no handebol. Campinas: UNICAMP, 1995. 224p. (Tese de Doutorado em Educação)

GRECO, P. J. O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos: aplicação no handebol. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995

GRECO, P. J.; MATIAS, C.; PÉREZ MORALES, J. Iniciação Esportiva Universal: a concepção de uma Escola da Bola para se ter a Bola na Escola - a realidade do ensino dos Esportes Coletivos (não só) na Escola. in book: Temas Atuais XIV em Educação Física e Esportes - UFMG (pp.51-74) Belo Horizonte: Casa da Educação Física

GRECO, P. J.; SILVA, S. A.; SANTOS, L.R. Organização e Desenvolvimento Pedagógico do Esporte no Programa Segundo Tempo In: OLIVEIRA, A.A.B; PERIN, G.L. (Orgs.). Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à ação. Maringá: UFRGS, 2009. v. 1, p. 80-100

GRECO, P. MORAES, J. C. P.; COSTA, G. de C. T. (org.). Manual das práticas corporais no Programa Segundo Tempo. Maringá: Eduem, 2013.

GRECO, P. MORALES, J. C. P.; COSTA, G. de C. T. (org.). Manual das práticas corporais no Programa Segundo Tempo. Maringá: Eduem, 2013.

GRECO, P. SILVA, S. A. In: OLIVEIRA, A. A. B. de; PERIM, G. L. (org.). Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo. Brasília: Ministério dos Esportes, Porto Alegre: UFRGS, 2008.

GRECO, P. SILVA, S. A; SANTOS, L. R. In: OLIVEIRA, A. A. B. de; PERIM, G. L. (org.). Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo: da reflexão a prática. Maringá: Eduem, 2009.

GRECO, P.; BENDA, R,N SILVA, S.A, CAVALCANTE, O. A. Aprender a jogar handebol jogando, jogar para aprender In: BRASIL. Ministério do Esporte. Comissão de Especialista de Educação Física. **Manifestações dos esportes**. Brasília, Universidade de Brasília: CEAD, 2005.

GRECO, P.; BENDA, R. N. O processo de formação esportiva: da iniciação ao treino In: BRASIL. Ministério do Esporte. Comissão de Especialista de Educação Física. **Manifestações dos esportes**. Brasília, Universidade de Brasília: CEAD, 2005.

GRECO, P.; FONSECA, F. S.; NETO, S. L. A.; MACÊDO, J. O. R. Atletismo In: OLIVEIRA, A. A. B. de; PERIM, G. L. (org.). Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo. Brasília: Ministério dos Esportes, Porto Alegre: UFRGS, 2008.

GRECO, P.; SILVA, S. A. A Metodologia de ensino dos esportes no marco do programa segundo tempo In: OLIVEIRA, A. A. B. de; PERIM, G. L. (org.). Fundamentos pedagógicos

para o Programa Segundo Tempo. Brasília: Ministério dos Esportes, Porto Alegre: UFRGS, 2008.

GRECO, P.; SILVA, S. A. Handebol In: OLIVEIRA, A. A. B. de; PERIM, G. L. (org.). Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo. Brasília: Ministério dos Esportes, Porto Alegre: UFRGS, 2008.

GRECO, RJ. Iniciação Esportiva Universal e Escola da Bola: uma integração das duas propostas. In: GARCIA, E.S.; LEMOS, K.L.M. (Org.). *Temas Atuais em Educação Física e Esportes X.* Belo Horizonte: Editora Health, 2005. p. 33-62

GRECO,P.J.; BENDA, R.N.: **Iniciação esportiva universal 1**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2007, 2ª reimpressão

GRÉHAIGNE, J. et al. **La organización del juego en el fútbol**. Barcelona: INDE, 2001.

GRÉHAIGNE, J. F.; WALLIAN, N.; GODBOUT, P. Tactical-decision learning model and students' practices. Physical Education and Sport Pedagogy, v.10, n.3, p.255-269, 2005.

GRÉHAIGNE, J.-F.; GODBOUT, P. Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. **Quest**, Champaign, v.47, n.4, p.490-505, 1995.

Griffin LL, Butler J (2005). *Teaching Games for Understanding : theory, research, and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics

GRIFFIN, L MITCHELL, S.; OSLIN, J.;. Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach. Kent, Ohio: Human Kinetics, 1997

GRIFFIN, L. L. et al. An introduction to teaching games for understanding. In: BUTLER, J.; GRIFFIN, L.; LOMBARDO, B.; NASTASI, R. Teaching games for understanding in physical education and sport. VA: NASPE Publications, 2003, p. 1-9.

GRIFFIN, L. L., MITCHELL, S. A., OSLIN, J. L. *Teaching Sport Concepts and Skill: A tactical games approach*. Champaing: Human Kinetics, 1997.

GRIFFIN, L. L.; MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L. **Teaching sports concepts and skills**: a tactical games approach. Champaign: Human Kinetics, 1997

GRUNENNVALDT, José; KUNZ, Elenor. Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações?. **Em Aberto**, v. 26, n. 89, 2013.

GRUPO DE ESTUDO PRAXIOLÓGICO. **Diccionario de Praxiología Motriz** (Léxico básico en Praxiología Motriz). Documento de uso interno do Grupo de Estudo Praxiológica do Instituto Nacional de Educação Física da Cataluna, centro de Lleida, Espanha.

Guedes JERP, Guedes DP. Características dos programas de educação física escolar. *Rev Paul Educ Fis.* 1997;11(1):49-62.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. Motriz, Rio Claro, v. 5, n.1, p. 10-14, 1999.

H E N R Y , F M . (1981). Physical education; an academic discipline. In: Brooks, G.A. Perspectives on the academic discipline o f physical education. Champaign, I I I .: Human Kinetics.

HAAG, Herbert. Sport pedagogy theory and research in the Federal Republic of Germany. **Scientific development of sport pedagogy**, v. 3, p. 143, 1996.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *In*: Educação & Realidade. Porto Alegre, v.22, n. 2, p.15-46, 1997. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/ view/71361/40514. Acesso em: 10 jul. 2022.

HARVEY, Stephen; JARRETT, Kendall. Review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. **Physical education and sport pedagogy**, v. 19, n. 3, 2014

Haywood KM, Getchell N. Desenvolvimento motor ao longo da vida. Porto Alegre: Artmed, 2016.

HENDERSON, S. E.; SUGDEN, D. A.; BARNETT, A. L. **Movement Assessment Battery for Children-2.2nd edition [Movement ABC-2]**. London: The Psychological Corporation, 2007

HENRY, Franklin M. Physical education: An academic discipline. **Journal of Health, Physical Education, Recreation**, v. 35, n. 7, p. 32-69, 1964.

Hildebrandt, R. & Laging, R. Offene Konzepte im Sportunterricht. Theoretische Grundlagen praktischer Erfahrungen. Bad Homburg: Limpert, 1981.

HILDEBRANDT, R. Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986

HIRAMA, Leopoldo Katsuki *et al.* Propostas interacionistas em pedagogia do esporte: aproximações e características. **Conexões**, [*s. l.*], v. 12, n. 4, p. 51–68, 2014. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/1672. Acesso em: 22 nov. 2023.

HOBSBAWN, Erik J. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

Holt, N., Strean, W., & Bengoechea, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. Journal of Teaching in Physical Education, 21(2), 162-176.

Holt, N., Strean, W., & Bengoechea, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. Journal of Teaching in Physical Education, 21(2), 162-176.

HOLT, N.; STREAM, W.; BENGOECHEA, E. Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 162-176, 2002.

HOPPER, T. Teaching games for understanding: ˆe importance of student emphasis over content emphasis. Journal of Physical Education Recreation and Dance-JOPERD-, USA, v. 73, n. 7, p. 44-48, 2002

HOUSEWORTR S. D. "Y soccer Strikers: manual for 3th-4th. gradeplayers. Champaign:Y.M.C.A. 1985.

HÚNGARO, E. M. A Educação Física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, João Paulo Subirá (Org.). A Educação Física cuida do corpo...e “mente”: novas contradições e desafios do século XXI. 25º ed. ver. ampl. Campinas: Papirus, 2010, p. 135-159

HÚNGARO, Edson Marcelo. A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, João Paulo S. A educação física cuida do corpo e ...“mente”: novas contradições e desafios do século XXI. 25ª ed., revisada, Campinas: Papirus, 2010.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, João Paulo S. **A educação física cuida do corpo e ...“mente”:** novas contradições e desafios do século XXI. 25ª ed., revisada, Campinas: Papirus, 2010.

J.O.; PETERSON, R.D.de S.: Pedagogia do Desporto. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2006. Cap. 22, pág.: 269 – 283.

JAHN, F.; EISELEN, E. Die Deutsche Turnkunst zur Einrichtung der Turnplatze. Stuttgart:Verlagsdruckerei Conradi & Co, 1967.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1985.

JANUÁRIO, Marcelo Silva et al. Aumento gradual da variabilidade de prática: efeito na aprendizagem da estrutura e na parametrização da habilidade.Revista Brasileira de Ed. Fís. e Esporte,São Paulo, p. 769-779, set. 2016.

Kaźmierczak Arkadiusz. Pedagogy of sport as a subdiscipline of educational science. Journal of Education, Health and Sport. 2018;8(12):698-707. eISNN 2391-8306. DOI http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.2529038 http://ojs.ukw.edu.pl/index.php/johs/article/view/6428

KEELE, S. W. Movement control in skilled motor performance. **Psychological Bulletin**, Washington, D.C., v. 70, p. 387-403, 1968

Kirk, D. (2010). Physical education futures. London: Routledge.

KIRK, D.; MACPHAIL, A. Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21 (2), p.177-192. Jan., 2002.

KONDER, L. **O marxismo na batalha das ideias**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009

KONDER, Leandro. O que é dialética. 28. ed. 12. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2011.

KOPNIN, P.V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. Dialética do concreto. Trad. por Célia Neves e Alderico Toríbio. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Ballschule. Ein ABC fűr Spielanfanger**. Schondorf. Hofmann Verlag, 1999.

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da Bola: um ABC para principiantes**. São Paulo: Ed. Phorte, 2002

KUENZER, A. Z. Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

Kugler, P. N,, Kels*o*, J. A. S., & Turvey, M.T. (1980). On the concept of coordinative structure*s* as dissipative structures: I. Theoretical lines *o*f convergence. In G. E. Stelmach & J. Requin (Eds.), *Tutorials in Motor Behavior.* New York: North Holland

KUNZ, E.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.). Intercâmbios científicos internacionais em educação física e esportes. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2004.

KUNZ, Elenor. Didática da Educação Física–Educação Física e Esportes na Escola. **Ijuí: Unijuí**, 2016.

KUNZ, Elenor. Educação física: ensino & mudanças. Ijuí (RS), Unijuí,1991.

KUNZ, Elenor. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Ijuí (RS), Unijuí, 1994

KUNZ, Elenor. **Didática da educação física 2**. Ed. Unijuí, 2002.

KUNZ, Elenor. **Didática da educação física 3: futebol**. Ed. Unijuí, 2003.

KUNZ, Elenor; CARDOSO, Carlos Luiz. **Didática da educação física 1**. Ed. Unijuí, 1998.

LAGARDERA OTERO, F; IAVEGA BURGUÊS, P. Introducción a La praxiologia motriz Barcelona —Espanha: Ed. Paidotnbo, 2003.

Lage GM, Alves AF, Oliveira FS, Palhares LR, Ugrinowitsch H, Benda RN. O efeito da interferência contextual na aprendizagem motora: contribuições científicas após três décadas da publicação do primeiro artigo. Rev Bras Cienc Mov. 2011;19:107-19

Lai Q, Shea CH. Generalized motor program (GMP) learning: Effects of reduced frequency of knowledge of results and practice variability. **J Mot Behav** 1998;30(1): 51-59.

LAI, Q.; SHEA, C.H. Generalised motor program (GMP) learning: effects of reduced frequency of knowledge of results and practice variability. Journal of Motor Behavior, Washington, v.30, p.51-9, 1998.

LAI, SHEA, c.H.; WULF, G.; WRIGHT, D.L. Optimizing generalised motor program and parameter learning. Research Quarterly for Exercise and Sport, Washington, v. 71 , p. 10-24, 2000.

LAVEGA BURGUÉS, Pere {s/d) Aproximación ai conocimiento científico del juego con significación. Apuntes de Praxiologia Motriz. Site do Laboratorio de Praxiologia Motriz, Instituto nacional de Educación Física da Catalufía, Centro de Lleida, Espanha. http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/Lab fr es.htm

LAVOURA, T. N.; BOTURA, H. M. L.; DARIDO, S. C. Educação física escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. Revista da Educação Física, UEM, Maringá, v. 17, n. 2, p. 203-209, ago./dez. 2006.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/2017nahead/1807-5762-icse-1807-576220160917. Acesso em: 20 dez. 2023

Le Boulch, J. .*Psicocinética*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LE BOULCH, Jean. Entretien avec Jean Le Boulch. **La Revue de Éducation physique et Sport (EPS),n**. 183, p.41- 49, sept./oct. 1983

Leonardo L, Scaglia AJ, Reverdito RS (2009). O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. *Motriz*, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 236-246

LIBÂNEO, J. C.: Didática. São Paulo: Cortêz, 1994 (Coleção magistério. Série formação do professor).

LIMA, H. L. A. Ciências do esporte. In: GONZÁLEZ, F. J., FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de educação física**. 3 ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 117- 121.

LIMA, H. L. A. Epistemologia, relativismo e Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.1, p. 65-77, set. 2000

LIMA, H. L. A. Pensamento epistemológico da educação física brasileira: uma análise crítica. In: NETO, A. F. (Org.). Pesquisa histórica na educação física. vol. 4. Aracruz, ES: FACHA, 1999

LIMA, H. L. A. Pensamento epistemológico da Educação Física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. 1999. Dissertação (Mestrado) - UFPE, Recife, 1999.

LIMA, L. A. L. Epistemologia, relativismo e Educação Física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Autores Associados, v. 22, n. 1, setembro de 2000. (p. 65-77)

LISTELLO, Auguste. Éducation Physique Sportive Generalisée: les diferents forms de travail. Cahier Technique et Pedagogique INS , n.40, jul.-ago. de 1955

LISTELLO, Auguste. Estudo sobre uma concepção da organização do ensino da educação física, esportes e recreação. *Revista Brasileira de Educação Física*, ano 5, n.14, março/abril de 1973, p.24

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade e Culturas. n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf. Acesso em 10 jul. 2022.

Lourdes, Luiz Fernando Costa de. Antonio Boaventura da Silva: o professor e suas concepções sobre a educação física nas décadas de 1940-1970. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LOUREIRO, Marcus Wagner Antunes. O Regulamento nº 7 e o método francês de ginástica: um projeto ce educação física nacional (1928-1934). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

LOUREIRO, Marcus Wagner; MOREIRA, Kênia. Livros didáticos de educação física: um balanço da produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, 2020.

LOURENÇO FILHO, M. B. Educação e cultura fisica. **Revista de Educação Fisica**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 7, p. 5-6, abr. 1933

LOVISOLO, Hugo. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. Motus Corporis, v. 3, n. 2, p. 51-72, 1996.

LUGLI, Rosário; SILVA, Vivian. Discursos sobre a eficácia educacional: encontros e desencontros entre técnicos em educação e professores (Brasil, décadas de 1950 a 1970). Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 233-252, jul./set. 2014

LUKÁCS, H. J. Marx e o problema da decadência ideológica. In: Marxismo e teoria da

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. São Paulo: José Olympio, 1986

Macclenaghan, B. A., Gallahue, D. I. *Fundamental movement: A Development and remedial approach.* Philadelphia: Saunders. 1978

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. PEDAGOGIA DO ESPORTE E O REFERENCIAL HISTÓRICO-CULTURAL: INTERLOCUÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA. **Pensar a Prática**, [*s. l.*], v. 17, n. 2, 2014. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/24459. Acesso em: 25 nov. 2023.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS TENDÊNCIAS ATUAIS A PARTIR DA IDENTIFICAÇÃO DE ALGUMAS TENDÊNCIAS DE IDEAIS E IDÉIAS DE TENDÊNCIAS. **Journal of Physical Education**, [*s. l.*], v. 16, n. 1, p. 91–102, 2005. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3410. Acesso em: 25 nov. 2023.

Magill RA., Hall KG. A review of the contextual interference effect in motor skill acquisition. **Hum Mov Sci** 1990;9(3-5):241-289

MAGILL, R.A**. Aprendizagem Motora: conceito e aplicações.** São Paulo: Edgar Blucher, 1984.

MALANCHEN, J. Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. *Germinal:* marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 58-67, jun. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12263/9503>. Acesso em: maio. 2016

MANDEL, Ernest. O capitalismo tardio. São Paulo: Abril Cultural, 1982. 416 p.

MÄNNLER. W., A.RNOLD,H. "Iniciação no futebol". Lisboa: Presença. 1989

MANOEL, E. J. A abordagem desenvolvimentista da educação física escolar – 20 anos: uma visão pessoal. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 19, n. 4, p. 473- 488, 2008

MANOEL, E. J.; DANTAS, L. E. P. T. (org.). *A construção do conhecimento na* educação física *escolar,* ensaios e experiências. Curitiba: Editora CRV, 2017

MARINHO, I. P. *A Ginástica Brasileira.* Brasília: Congresso Mundial da Associação Internacional de Escolas Superiores de Educação Física, Comunicação técnico-científica, 1982

MARINHO, I.P . História da educação física e dos desportos no Brasil. Rio de Janeiro, 1982

MARINHO, I.P. **Rui Barbosa**: Paladino da Educação Física no Brasil. Brasília: Horizonte Editora Ltda, 1980

MARINHO, Inezil P. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: Compa nhia Brasil Editora, s.d.a

MARINHO, Inezil Penna. Contribuições para a História da Educação Física no Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

MARINHO, Inezil Penna. O Método nacional de Educação Física: Evolução. 1945. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128872. Acessado em 10 de jan de 2023.

MARINHO, Inezil, Penna. O canceito bio-sócio-psico-filosófico da educação física em oposiçao ao conceito anátomo fisiológico. Boletim de Educação Flsica. Rio de Janeiro, IV (10): 7-29, agosto. 1944.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. Revista HISTEDBR On-line, v. 19, p. 1-28, 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32. Disponível em: http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

MARX, K. Introdução [à Crítica da economia política]. In: MARX, Karl. Para a crítica a economia política [e outros escritos]. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Boitempo Editorial, 3ª. Edição. 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

Matos Matos, Z. (1999). Estudo da pedagogia do desporto em Portugal — contributo para a sua compreensão. Tese de Doutoramento. Coimbra: FCDEF – UC.

MATOS, Z. Contributos para a compreensão da pedagogia do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R. D. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 154-184

MAZZEI, J E TEIXEIRA. M. Coleção CER. Segundo Volume. Editora Fulgor. 1967

MCNEILL, M. C. et al. In the local context': Singaporean challenges to teaching games on practicum. Sport, Education and Society, v. 9, n. 1 p. 3–32, 2004

MEDINA, João Paulo S. A educação física cuida do corpo e ..."mente": novas contradições e desafios do século XXI. 25ª ed., revisada. Campinas: Papirus, 2010

Meinberg, E. (1992). Was ist sportpãdagogik? Manuscrito cedido pelo autor a Matos Matos, Z. (1999). Estudo da pedagogia do desporto em Portugal — contributo para a sua compreensão. Tese de Doutoramento. Coimbra: FCDEF – UC.

Meira Junior CM, Tani G, Manoel EJ. A estrutura da prática variada em situações reais de ensino-aprendizagem. Ver Bras Cien Movimento. 2001•9:55-63.

MELLO, Gabrielli Thais de; OLIVEIRA, Bruno Nunes de; SILVA, Jaqueline Aragoni da. Análise temporal dos grupos de pesquisa da educação física no Brasil e sua vinculação com as linhas de pesquisa escola, esporte e saúde. **Pensar a Prática**, [*s. l.*], v. 25, 2022. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/70362. Acesso em: 26 nov. 2023.

MELO, V A. *Escola Nacional de Educação Física e Desportos* – Uma Possível História. Campinas, SP, 1996. [Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas].

MELO, Vitor Andrade de. Alberto Latorre de Faria: 100 anos. Contribuições da história de vida para pensar a Educação Física brasileira. *Revista Digital*. Buenos Aires. Ano 13, n. 120, maio de 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd120/alberto-latorre-de-faria-100- anos.htm>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MENEZES-FAGUNDES, F.; MENEGALDO, F. R.; BORTOLETO, M. A. C.. Praxiologia Motriz no Brasil: particularidades da produção acadêmico-científica. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 42, n. esp. 1, e84688, p. 1-19, 2024. DOI 10.5902/2316546484688. Disponível em: https://doi.org/10.5902/2316546484688. Acesso em: dia mês abreviado. Ano

MESQUITA, 1., PEREIRA, J. A. R., ARAÚJO, R., FARIAS, C., & ROLIM, R. Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. Motricidade, n. 12, v. 1, p. 26, 2016. DOI: https://d0i.org/10.6063/MOTRICIDADE.4213.

MESQUITA, I. Ensinar Bem para Aprender Melhor o Jogo de Voleibol. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSON, R.D.de S.: **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2006. Cap. 22, pág.: 269 – 283.

MESQUITA, I. et al. Modelo da abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: concepção, metodologia, estratégias pedagógicas de avaliação. In: TAVARES, F. (org.). Jogos desportivos colectivos: ensinando a jogar. Editora Porto. Centro de Estudos dos jogos desportivos. Porto: FADEUP, p. 73-122, 2013.

MESQUITA, I. O ensino do voleibol – proposta metodológica. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto: Porto, 1995. p. 11-25.

MESQUITA, I.; GRAÇA, A.: Modelo de ensino dos Jogos Desportivos. In: TANI, G.; BENTO,

MESQUITA, Isabel Maria Ribeiro et al. Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 01-14, 2014.

MÈSZÀROS, Istvan. Para além do capital. São Paulo. Boitmpo, 2000

MITCHELL, S. A, GRIFFIN, L. L, OSLIN, J. L. Teaching sport concepts and skill: a tactical gamesapproach. Champaing: Human Kinetics, 1997.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA NETO, Vicente. A produção do conhecimento em Educação Física e Ciências do Esporte: Campos e Métodos. In: **Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte,** ESEF/UFRGS, 2005. (p. 1-26)

MONTAGNER, P.C.: A formação do jovem atleta e a pedagogia da aprendizagem esportiva. 1999. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999

MOREIRA, Alexandre; FRANCHINI, Emerson. Esporte como área de investigação e a ciência do esporte na Pós-graduação. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 31, p. 129-138, 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001

MOREIRA, L. R. [et al.,] Apreciação da base nacional comum curricular e a educação física em foco. Motrivivência, v.28, n.48, 2016, p.61-75.

MOREIRA, Laine Rocha et al. Apreciação da base nacional comum curricular e a educação física em foco. Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 61-75, set. 2016. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/44401>. Acesso em: 23 maio 2018.

MORGAN, P. J.; BARNETT, L. M.; CLIFF, D. P.; OKELY, A. D.; SCOTT, H. A.; COHEN, K. E.; LUBANS, D. R. Fudamental Movement Skill Interventions in Youth: A Systematic Review and Meta-analysis. **Pedriatrics**, v. 132, n., p. 1361-1383, 2015.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

MORIN, E. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

MORSCHBACHER, M.; MARQUES, C. L. S. Distanciamentos e aproximações entre a educação física escolar e as propostas pedagógicas críticas: o caso da teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa. Movimento, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 149- 166, abr./jun. 2013.

Mosston, M., Ashworth, S. **Teaching Physical Education**, first online ed. 2008.

Moxley, S.E. (1979). Schema: the variability of practice hypothesis. Journal of Motor Behavior, 11, 65-70

NAGLE, J. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo: EPU, 1974

NAHAS, M. V. *Atividade física, saúde e qualidade de vida*: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 7. ed. rev. atual. Florianópolis: Ed. do Autor, 201. 318p.

Nahas, M.V. (1989). Fundamentos da aptidão física relacionada à saúde. Florianópolis, SC: Editora da UFSC.

NEIRA, M. G. (Org.) Escrevivências da Educação Física cultural. São Paulo: FEUSP/USP, 2020. Volume 1

NEIRA, M. G. Educação Física Cultural: carta de navegação. Arquivos em Movimento, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 80-101, jul./dez. 2016

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. São Paulo: Paco, 2019. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/ teses/marcos_41.pdf Acesso em: 07 jan. 2023.

NEIRA, M. G. Efeitos do negacionismo científico no ensino de Educação Física. In: VIEIRA, R. A. G. (Org.) Desafios pandêmicos: a educação física frente à crise. Belém: RFB, 2022. p. 68-78.

NEIRA, M. G. Efeitos do negacionismo científico no ensino de Educação Física. In: VIEIRA, R. A. G. (Org.) Desafios pandêmicos: a educação física frente à crise. Belém: RFB, 2022. p. 68-78.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. (org.). *Educação Física eculturas:* ensaios sobre a prática. São Paulo: Feusp, 2012.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. Educação Física escolar. Natal: EDUFRN, 2020. p. 25-43.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.). Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 14-38.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006

NEIRA, Marcos Garcia. **A reflexão e a prática do ensino** – Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências na BNCC de Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 4-28, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. Editora Labrador LTDA, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. **Educação física escolar**, p. 25-43, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 671-685, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NETTO, J. P.. Elementos para uma crítica do Manifesto Comunista. In: MARX, K.;

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

Newell, K.M. (1986). Constraints on the development of coordination. In M.G. Wade & H.T.A. Whiting (Eds.), *Motor development in children: Aspects of coordination and control* (pp. 341-361). Amsterdam: Nijhoff

Nixon, J.E. & Locke, L.F. (1973). Research on teaching physical education. In R.M.W. Travers (ed.), Second handbook of research on teaching (pp. 1210-1242). Chicago: Rand McNally.

NOGUEIRA, Q. W. C. Contribuções pós-estruturalista para a educação física. In: **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Caxambu: 2003. CD-rom p. 1-8

NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. DE S.; MALDONADO, D. T. (org.). *Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educaçãofísica escolar:* indícios de mudanças. Curitiba: Editora CRV, 2017. V. 2

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, A. de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, 2003.

OLIVEIRA, Amauri A. B. Metodologias emergentes no ensino da educação física. Revista de Educação Física da UEM, Maringá, v. 8, n. 1, p. 21-7, 1997

OLIVEIRA, G. T; RIBAS, J. F. M. da praxiologia motriz com a concepção Crítico-Emancipatória. Revista Movimento, VOL 16, no l, janeiro/março 2010, p. 131-148.

OLIVEIRA, J.G.M. Comparação entre o método global e o método parcial no ensino do basquetebol para meninos de oito, nove e dez anos de idade. REVISTA COMUNIDADE ESPORTIVA. Rio de Janeiro, 2 (16): 12- 16, 1981

OLIVEIRA, M. R. N. S. 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, V. M. (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-176.

P A R L E B A S , P. (1987). Perspectivas para una e d u c a c i ó n física moderna. Andalucia: Unisport Andalucia

PAES, R. BALBINO, H. F. (org.). Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JR., D. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2003

PAES, R. R. Aprendizagem e competição precoce: o caso do basquetebol. [s.l.] Universidade Metodista de Piracicaba, 1989.

PAES, R. R. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: ULBRA, 2001

PAES, R. R. Esporte no contexto escolar: da educação básica ao ensino superior. In: **Pedagogia do esporte: ensino, vivência e aprendizagem do esporte na educação física escolar**, p. 15, 2022.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. Pedagogia do esporte contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PAES, R.; R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JÚNIOR. **Esporte e atividade física na infância e adolescência**. São Paulo: Artmed, 2002

PAES, R.R.: **Educação Física Escolar:** o Esporte como conteúdo pedagógico no Ensino Fundamental, 1996. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PAES, R.R.; MONTAGNER, P.C.; FERREIRA, H.B.: Pedagogia do Esporte: iniciação e treinamento em basquetebol. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

PAES, R.R: **Educação Física Escolar:** o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: ULBRA, 2001

PAES, Roberto Rodrigues; MONTAGNER, Paulo Cesar; FERREIRA, Hermes Balbino. *Pedagogia do Esporte: iniciação e treinamento em basquetebol.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

PAIVA, F. Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória : UFES, 1994.

PAIVA, F. S. L. de. Contribuições da Hygiene à escolarização da Educação Física. Movimento, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 53–75, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2849. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2849. Acesso em: 30 jul. 2023.

PALAFOX, G. H. M; NAZARI, J. **Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar**. [*S. l.*], 2007. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd112/abordagens-metodologicas-do-ensino-da-educacao-fisica-escolar.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz; NAZARI, Juliano. Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar. **Revista Digital, Buenos Aires**, v. 12, n. 112, 2007.

PARLEBAS, P. (1987) Perspectivas para una Educación Física Moderna. **Cuadernos tecnicos,** Andalucia, 1a. edición, no. **1**

PARLEBAS, P. Educação Física e Praxiologia Motriz: 60 anos depois. **Revista Kinesis**, Santa Maria, RS, v. 42, n. esp. 1, e88330, p. 1-14, 2024. DOI 10.5902/2316546488330. Disponível em: https://doi.org/10.5902/2316546488330. Acesso em: dia mês abreviado. ano.

PARLEBAS, P. L' education physique en miettes. En: **Revista EPS** n085, marzo, Paris, 1967.

PARLEBAS, P. **La aventura praxiológica: ciência, acción y educación física.** Sevila: Consejeria de Turismo y Desporte 2017

PARLEBAS, P. Los universales de los juegos desportivos. **Revista de Praxiologia Motriz,** Las Palmas de Gran Canária, v.1, p. 15-30,1996

PAULO NETTO, José. Introdução ao estudo do método em Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERNAMBUCO. **Parâmetro para a Educação Básica do Estado de Pernambuco** – Educação Física Ensino Fundamental e Médio. Secretaria Estadual de Educação, 2013. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_ EDUCACAO_FISICA_EFM.pdf. Acesso em: 26 jul. 2018

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIÉRON, Maurice; CHEFFERS, John; BARRETTE, Gary T. **An Introduction to the Terminology of Sport Pedagogy:(vocabulary Used in Research in Teaching and Coaching)**. International Committee of Sport Pedagogy, 1990.

PIMENTA, S. G. A pesquisa em didática (1996-1999). In: CANDAU, V. M. (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 78-106.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; ALMEIDA, M. I.; FRANCO, M. A. R. S. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 143-241, jan./mar. 2013. Disponível em:ttp://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf. Acesso em: 28 ago. 2015

Pope, C. (2005). Once more with feeling: affect and playing with the TGfU model. *Physical Education & Sport Pedagogy, 10*(3), 271-286

QUITZAU, Evelise Amgarten. "A ginástica alemã": aspectos da obra de Friedrich Ludwig Jahn. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 36, 2016.

RAMOS, G.N.S; Aplicação da Pedagogia das Condutas Motrizes na Educação Física escolar. IN: RIBAS, João Francisco Magno (Org.). **Praxiologia Motriz na América Latina**. Aportes para a didática na Educação Física. Ijuí: Editorial Unijuí, 2017. Coleção Educação Física

RAMOS, L, A. A semiologia e a educação física: um diálogo com Betti e Parlebas. Revista brasileira de ciências do esporte - RBCE, no 21, v. 2-3, jan-mar, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira (2003). "É possível uma pedagogia das competências contra-·hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e o pragmatismo". *Trabalho, Educação e Saúde,* ano 1, n. 1, pp. 93-114, mar.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia da competência:** autonomia ou adaptação? 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2002.

RESENDE, Helder Guerra de; ROSAS, Agostinho da Silva. Metodologias de ensino em educação física: os estilos de ensino segundo Mosston e Ashworth. In: FERREIRA, Eliana Lucia. Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência. Mogi das Cruzes/SP: CBDCR, 2011. p. 101-196.

Reverdito RS, Scaglia AJ, Paes RR (2009) Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. *Motriz,* Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 600-610.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009

REVERDITO, Riller Silva. **Pedagogia do esporte e modelo bioecológico do desenvolvimento humano : indicadores para avaliação de impacto em programa socioesportivo**. [*S. l.*]: [s.n.], 2016. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/970997. Acesso em: 24 nov. 2023.

REVERDITO, Riller Silva; COLLET, Carine; MACHADO, João Cláudio Braga Pereira. Pedagogia do esporte: desafios e temas emergentes. Corpoconsciência, v. 26, n. 2, p. 82-98, mai./ ago., 2022.

REVERDITO, Riller Silva; COLLET, Carine; MACHADO, João. PEDAGOGIA DO ESPORTE: DESAFIOS E TEMAS EMERGENTES. **Corpoconsciência**, [*s. l.*], p. 82–98, 2022. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/14214. Acesso em: 24 nov. 2023.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. Phorte Editora, 2020.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, [*s. l.*], p. 600–610, 2009. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2478. Acesso em: 24 nov. 2023.

RIBAS, J F M; OLIVEIRA, G T. Articulações da praxiologia motriz com a concepção críticoemancipatória. **Movimento,** v. 16, n. 1, p.131-148, 2010

RIBAS, J. F. M. (Org.). **Praxiologia Motriz na América Latina**. Aportes para a didática na Educação Física. Ijuí: Editorial Unijuí, 2017. Coleção Educação Física

RIBAS, J. F. M.. (Org.). **Jogos e Esportes:** Fundamentos e Reflexões da Praxiologia Motriz. Santa Maria: Editora UFSM, 2008

RIBAS, J. F. M; FRANCO, F.. Praxiologia Motriz e a organização do trabalho pedagógico e da didática na Educação Física: Entrevista com Pierre Parlebas, professor da Universidade Paris Descartes (Paris V – Sorbonne Cité). **Movimento** *(ESEFID/UFRGS),* Porto Alegre, v. 26, p. e26008, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/94580. Acesso em: 28 ago. 2020.

RIBAS, J. P. R. Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. Revista Motriz, Rio Chro, v. 11 n. 2 p.113-120, mai/ago. 2005.

RIBAS, João Francisco Magno (org.). **Jogos e esportes: fundamentos e reflexões da Praxiologia Motriz**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

RIBAS, João Francisco Magno. **Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola**. Motriz (Rio Claro), Rio Claro, SP, v. 11, n. 2, p. 103-110, 2005.

RICHARD, Jean-François; WALLIAN, Nathalie. Emphasizing student engagement in the construction of game performance. In: Griffin LL, Butler J (eds) **Teaching games for understanding: Theory, research and practice**, p. 19-32, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Estado da Educação, Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf. Acesso em: 25 jul. 2018

Roberton, M.A. (1978a). Longitudinal evidence for developmental stages in the forceful overarm throw. *Journal of Human Movement Studies, 4,* 167-175.

Roberton, M.A. (1978b). Stages in motor development. In M.V. Ridenour (Ed.), *Motor development: Issues and applications* (pp. 63-81). Princeton, NJ: Princeton Book.

RODRIGUES, A. T. Gênese e sentido dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a educação física escolar brasileira. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 135-147, jan. 2002

RODRIGUES, Aline Britto. Investigações acerca da pedagogia do esporte na Escola: reflexões a partir de interlocuções com teses e dissertações. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 20-35, 2022

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora.** Porto Alegre: Artmed, 2002

Rossler, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. Em N. Duarte (Org.), *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica* (pp. 3-22). Campinas, SP: 2 ª edição Autores Associados (2005)

ROTH, K. De lo fácil a lo difícil... gradualmente: aspectos teóricos, metodológicos y prácticos dei aprendizaje motor en el deporte. *Revista Stadium,* Buenos Aires, ano 27, n.lóO, p. 17-24, 1993

ROTH, K. Motorisches lemen. In: EBERSPÀCHER, H. *Handlexikon Sportwissenschaft*. Reinbeck/R. F. Alemanha: Rowohlt, 1987 p.252-260. (Coleção Rororo)

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. A produção científica em pedagogia do esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões**, [*s. l.*], v. 9, n. 2, p. 130–152, 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637704. Acesso em: 15 nov. 2023.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. A produção científica em pedagogia do esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões**, v. 9, n. 2, p. 130-152, 2011.

SADI, R. A variante Tactical Games do modelo Teaching Games for Understanding no ensino e no treino do Voleibol: aplicações em cenáriosde jogos diversos, Academia, 2018.

SADI, R. COSTA, J. SACCO, B. T. Ensino de por meio dejogos: desenvolvimento e aplicações. Pensar a Prática, Goiânia, v. II, n. l, p. 17-26, jan./jul. 2008.

SADI, R. Pedagogia do Esporte: descobrindo novos caminhos. São Paulo: Icone, 2010.

SADI, R. Pedagogia do Esporte: Explorando os caminhos da formação permanente e a intervenção criativa em crianças e jovens esportistas. Ícone. 2016.

SADI, R. S.; COSTA, J. C.; SACCO, B. T. ENSINO DE ESPORTE POR MEIO DE JOGOS: DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÕES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 17–26, 2008. DOI: 10.5216/rpp.v11i1.1298. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/1298. Acesso em: 15 mar. 2025.

SADI, R. SANTOS, 1.; ARAÚJO, R. V. Pedagogia do Esporte: Explorando os caminhos da formação permanente e da intervenção criativa em crianças e jovens esportistas. Icone, 2016.

SADI, Renato Sampaio; DOS SANTOS, Ivan; DE ARAÚJO, Rafael Vieira. **Pedagogia do esporte perspectiva semi utópica: Enquadramento, engajamento, experiência**. Editora CRV, 2023.

SADI, Renato Sampaio; SANTOS, Ivan dos; ARAÚJO, Rafael Vieira. Pedagogia do Esporte: explorando os caminhos da formação permanente e da intervenção criativa em crianças e jovens esportistas. **São Paulo: Editora Ícone**, 2016.

Sadi, S. R.; Freire, J. B.; Scaglia A. J.; Souza, A. J. Pedagogia do esporte: esporte escolar. Brasília: Universidade de Brasília,

SAMPAIO, J. O. **A educação física e a perspectiva histórico-cultural**: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Distrito Federal

Sanches Neto, L.; Darido, S. C.; Ferreira, L. A.; Galvão, Z.; Pontes, G. H.; Ramos, G. N. S.; Rangel, I. C. A.; Rodrigues, L. H.; Silva, E. V. M. Resenha do livro "A prática educativa", de Antoni ZABALA, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.23, n.2, p.195-205, 2002.

SANTANA, Wilton Carlos. Pedagogia do Esporte na infância e Complexidade In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (Org.). **Pedagogia do Esporte:** contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SANTOS, Veronica Freitas dos. A produção do conhecimento acerca das teorias pedagógicas da educação física no Brasil. In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 5, 2010, Maceió. Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física, Maceió- AL, Brasil. Maceió: CBCE, 2010. p. 1 – 16

SANTOS, Wilson da Silva et al. O liberalismo em Anísio Teixeira: os fundamentos para uma Educação pública. Tese (doutorado) – UNICAMP. Campinas, SP. 2016.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Educação Física. Coord. Maria Inês Fini. Secretaria Estadual de Educação, 2008, p. 8-47. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portals/18/arquivos/prop_edf_ comp_red_md_20_03.pdf. Acesso em: 25 jul. 2018

SARAVÍ, J. R. Praxiologia motriz: un debate pendiente. **Revista Educación Física y Ciencia**, vol. 9, p. 103-117, 2007.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Escola e democracia. ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008

SAVIANI, Dermeval (. Educação: Do senso comum à consciência filosófica. 2- ed. São Paulo: Cortez1982)

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 15–27, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Autores Associados, 2019.

SAVIANI. Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed., revisada, Campinas: Autores Associados, 2010

Scaglia AJ (2005). Jogo: um sistema complexo. In Freire, J.B., Venâncio, S. (Orgs.) "O jogo dentro e fora da escola. Campinas: Autores Associados

Scaglia AJ, Reverdito RS, Leonardo L, Lizana CJR. (2013) O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. Movimento (Porto Alegre. Online), v. 19, p. 1-30

SCAGLIA, A, J. *É jogando que se aprende: o caso do voleibol*. In NISTA PICCOLO, V. Pedagogia dos esportes. Campinas: Papirus, 1999.

SCAGLIA, A. "O futebol que se aprende e o futebol que se ensina". Dissertação de mestrado em Educação Física. Campinas, 1999a. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas

SCAGLIA, A. J. "As novas tend~ncias em pedagogia do esporte". *I:* BALBINO, LE. (org.). *Intelig~ncias multiplas: Uma experi~ncia em pedagogia do eporte e da atividadefisica no SESC Sao Paulo.* So Paulo: Sesc, 2014

SCAGLIA, A. J. "Escolinha de futebol: Uma questão pedagógica". Motriz, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 36-42, 1996

SCAGLIA, A. J. **O futebol e as brincadeiras de bola**: a família dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Phorte, 2011. 208p.

SCAGLIA, A.J. "Escola de esportes: Uma questão pedagógica". Trabalho de conclusão de curso de bacharelado em Treinamento em Esportes. Campinas, 1995. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

SCAGLIA, A.J. "O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: Todos semelhantes, todos diferentes". Tese de doutorado em Educação Física. Campinas, 2003. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas

SCAGLIA, Alcides J.; REVERDITO, Riller S.; GALATTI, Larissa R.; **A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola:** tensões e reflexões metodológicas. *In*: MARINHO, Alcyane; NASCIMENTO, Juarez Vieira; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli (orgs.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: Editora da Udesc, 2014. p. 45-86

SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do Jogo: O processo organizacional dos Jogos Esportivos Coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, 2017.

SCAGLIA, Alcides José. *Pedagogia, Futebol... e Rua*. Editora Talu Educacional, 2021.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés**. Phorte Editora, 2020.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva. Perspectivas pedagógicas do esporte no século XXI. **Educação física e esportes no século XXI. Campinas: Papirus**, p. 43-72, 2016.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos:

desafios no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. **Jogos desportivos: formação e investigação. Florianópolis: UDESC**, v. 4, p. 133-170, 2013.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. **Legados do esporte brasileiro. Florianópolis: UDESC**, p. 45-86, 2014.

SCAGLIA, Alcides José; SOUZA, Adriano José. In: BRASIL. Ministério do Esporte. Comissão de Especialista de Educação Física. **Dimensões pedagógicas do esporte.** Brasília, Universidade de Brasília: CEAD, 2004.

Scaglia, Alcides. Pedagogia, Futebol... e Rua (Portuguese Edition). Edição do Kindle. 2021

SCAGLIA. A. J. "'Escola de Futebol: uma prática pedagógica". In !'.1STA PICCOLO. V. "Pedagogias dos esportes". Campinas: Papiros. 1999

SCAGLIA. A.J, “Quem inventou o futebol?” São Carlos e Araraquara, em seus respectivos cadernos culturais: Entretantos, em 25 de setembro de 1999

Schmidt RA. The schema concept. In: J. A. S. Kelso (Ed.), **Human motor behavior: An introduction**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982. p. 219-235

SCHMIDT, R. A. A schema theory of discrete motor skill learning. **Psychological Review**, Washington, D.C., v. 82, p. 225-260, 1975

SCHMIDT, R. A. **Motor control and learning**: a behavioral emphasis. 2nd ed. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1988

Schmidt, R.A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. Psychological Review, 82, 225-260.

Schmidt, Richard A. Aprendizagem e performance motora : dos princípios à aplicação [recurso eletrônico] / Richard A. Schmidt, Timothy D. Lee ; tradução: Denise Costa Rodrigues ; revisão técnica: Ricardo Petersen. – 5. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2016.

SEABRA, André Luís dos Santos. **Bases teóricas e conceituais da Pedagogia do Esporte. Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-graduação em Educação, Goiânia – 2016

*S*eefeldt,V. (1980).The concepts of readiness applied to motor skill acquisition. In R. A. Magill, M. J. Asb, & F. L. Smoll (Eds.), *Children in Sport.* Champaign, IL: H um an Kinetics.

SERGIO, M . (1991). Educação física ou ciência da motricidade humana? Campinas: Papirus.

SÉRGIO, M. A Ciência da Motricidade Humana e a sua lógica do social. **Rev Bras Ciênc Esporte** 1996; 17(3):256-259.

SÉRGIO, M. *Para uma epistemologia da motricidade humana.* Lisboa: Compendium, 1987.

SÉRGIO, Manuel. Desporto e a motricidade humana: teoria e prática. **Povos e Culturas**, n. 9, p. 41-66, 2004.

SÉRGIO, Manuel. Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1991.

SERRANO SÁNCHES, J.A. (1996) Acerca de una confrontación de los problemas de estatuto científico entre la educación física y la praxiologia motriz. **Revista de Praxiologia Motriz,** Las Palmas de Gran Canárian. n. O, v.1, p.65-110.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2013.

SHEA, J.B.; MORGAN, R.L. Contextual interference effects on the acquisition, retention and transfer of a motor skill. Journal of Experimental Psychology and Learning, Washi ngton, v.5, p.179-87, 1979.

Siedentop D (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education* 21:409-418

SIEDENTOP, D HASTIE, P. VAN DER MARS, H. Complete guide to Sport Education. Human Kinetics, 2019.

SIEDENTOP, D. Sport Education: Quality PE through positive sport experiences. Human Kinetics, Champaingn, IL. 1994.

SIEDENTOP, Daryl. Sport education: a retrospective. **Journal of teaching in physical education**, v. 21, p. 409-418, 2002.

SILVA, C. G. de L. S.; ANDRIEU, B.; NÓBREGA, T. P. da. A PSICOCINÉTICA DE JEAN LE BOULCH E O CONHECIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Movimento**, *[S. l.]*, v. 24, n. 3, p. 1041–1054, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.85386. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/85386. Acesso em: 17 set. 2024.

SILVA, Joao Batista Freire da. **Sensível e o inteligível**: novos olhares sobre o corpo. 1991. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

Silva, T. O., Cauper, D. A. C., Garcia, L. T., Costa, J. M. Panorama de publicação, perfil de autoria e referências em educação física escolar nos anais do CONBRACE/CONICE (2011 – 2019). In: Macedo CG, Costa MCS, Antunes MFS, Amaral GA, editores. 25 anos dos GTTS do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: trajetórias e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações; 2023.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. 3ª ed., revisada. Campinas: Autores Associados, 2004

SOBRAL, F. Problemas da investigação científica em ciências do desporto: teses e propostas de orientação. Revista de Educação FísicaAJEM, 3(1):57-61, 1992

SOUZA, Doralice Lange de; CUNHA, Andressa Caroline Portes da. O PERFIL DA PRODUÇÃO DE ARTIGOS RELACIONADOS COM O ESPORTE NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL (2010-2016). **Movimento**, [*s. l.*], p. e26002–e26002, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/90546. Acesso em: 26 nov. 2023.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Entrevista com o professor Lino de Macedo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, p. 231-235, 2004.

T A N I , G. (1989). Perspectivas da educação física como disciplina académica. Anais do Simpósio Paulista de Educação Física, 2. Rio Claro: Unesp.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência. 2001. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

TABORDA, Douglas dos Santos. **Aproximações teóricas entre a Praxiologia Motriz e a proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte: por um diálogo da possibilidade. 2014. 151f**. 2014. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014.

TAFFAREL, C. N. Z. Perspectivas Pedagógicas em educação física. In: GUEDES, O. C. (Org.). Atividade física: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Idéia, 1997. p. 106-130.

TALLIR, I. B. et al. Do alternative instructional approaches result in di‰erent game performance learning outcomes? Authentic assessment in varying game conditions. International Journal of Sport Psychology, v. 38, p. 263–282, 2007

TANI, G. (Ed.). **Comportamento motor**: aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

TANI, G. Criança e movimento: o conceito de prática na aquisição de habilidades motoras. In: KREBS, R.J.; COPETTI, F.; BELTRAME, T.S.; USTRA, M. (Eds.). **Perspectivas para o desenvolvimento infantil**. Santa Maria: Edições SIEC, 1999. p.119-38.

TANI, G. **Tendências do pensamento pedagógico da educação física brasileira**. Memórias do Congresso Mundial de Educação Física, 1997.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar**: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista. EPU/EDUSP, 1988

TANI, Go et al. **Pesquisa na área de comportamento motor: modelos teóricos, métodos de investigação, instrumentos de análise, desafios, tendências e perspectivas**. Revista da Educação Física/UEM, v. 21, n. 3, p. 1-51, 2010Tradução . . Disponível em: https://doi.org/10.4025/reveducfis.v21i3.9254. Acesso em: 08 ago. 2024.

TEIXEIRA, Anisio "Revolução e educação". *Revista Brasileira de Estudos Pedagó- gicos,* Brasília, vol. 39, n. 90, pp. 3-7, abr.-jun. ·(1963).

TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XIX, n.49, jan.-mar. de 1953, p.7.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007

TEIXEIRA, Anísio. Pequena introdução à filosofia da educação (A Escola Progressista ou A Transformação da Escola), 5 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968

TEODORESCU, L. ***Problemas de teoria e metodologia nos jogos desportivos.*** Lisboa: Livros Horizonte, 1984

Teoldo, I. ; Greco, P.J. ; Mesquita, I. ; Graça, A. ; Garganta, J. . O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. Revista Palestra, v. 10, p. 69-77, 2010

THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L.: Rethinking Games Teaching. Department of Physical Education Sport and Science. University of Technology, Loughborough, 1986

TUBINO, Manoel José Gomes. Educação Física meio ou fim. **Revista de Educação Física/Journal of Physical Education**, v. 45, n. 1, 1976.

TURNER, A.; MARTINEK, T. J. An investigation into teaching games for understanding: effects on skill, knowledge, and game play. Research Quarterly for Exercise and Sport, USA, v. 70, p. 286-296, Set. 1999.

UGRINOWITSCH, H.; BENDA, R.N. Contribuições da aprendizagem motora: a prática na intervenção em educação física. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.25, p.25-35, 2011.

ULRICH, D. *The Test of Gross Motor Development-2*. Austin: Prod-ed, 2000.

Ulrich, D.A. Test of Gross Motor Development (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed; 2000. Ulrich, D.A. Test of Gross Motor Development (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed; 2019

Ulrich, D.A. Test of Gross Motor Development. Austin, TX: Pro-Ed; 1985.

UNESCO: Carta Internacional da Educação Física e do Desporto. Paris, 1978

VALENTINI, N. C. Validity and Reliability of the TGMD-2 for Brazilian Children. Journal of Motor Behavior, v. 44, n. 4, p. 275-280, 2012

VALENTINI, N. C. Validity e reliability of the TGMD-2 for Brazilian children. *Journal of Motor Behavior*, v. 44, n. 4, p. 275-280, 2012. DOI: 10.1080/00222895.2012.700967

Valentini, N.C.; Zanella, L.W.; Webster, E.K. **Test of Gross Motor DevelopmentThird Edition:** Establishing Content and Construct Validity for Brazilian Children. J Mot Learn Dev, v. 5, n. 1, p. 15-28, 2016

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico:** o novo paradigma da ciência. Campinas, SP: editora Papirus, 2002

VERNER P., THORPE, R., BUNKER, D. "'Teaching Games for Understanding- Evolution of de model" Joperd.. Reston/V.A.., v. 67, n. L p. 28-33, 1996

VIANNA, José Antonio; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Desvalorização da aprendizagem técnica na Educação Física: evidências e críticas. Motriz. Journal of Physical Education. UNESP, p. 883-889, 2009.

VIEIRA, D. S. M.; RINALDI, R.P. A Didática na atualidade: Uma pesquisa sobre os assuntos abordados no GT04 da ANPed. Colloquium Humanarum, vol. 15, n. Especial 2, Jul–Dez, 2018, p. 27-32

WAGNER, M. O. *et al.* Factorial Validity of the Movement Assessment Battery for Children-2 (age band 2). **Research in Developmental Disabilities**, v. 32, p. 674- 680, 2011.

WEBB, P.; PEARSON, P.; FORREST, G. Teaching Games for Understanding (TGfU) in primary and secondary physical education. In: International Conference for Health, Physical Education Recreation, Sport and Dance, 1st Oceanic Congress Wellington, New Zealand, 2006.

WERNER, P., THORPE, R., BUNKER, D. *Teaching Games for Understanding – Evolution of de model*. Joperd, Reston/VA, v. 67, n. 1, p. 28 – 33, 1996

WUANG, Y-P.; SU, J-H.; SU C-Y. Reliability and responsiveness of the Movement Assessment Battery for Children-second edition test in children with developmental coordination disorder. **Developmental Medicine and Child Neuroloy**, v. 54, p. 160- 165, 2012

ZABALA, A.: A prática educativa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGHI, Flavio Henrique Lara da Silveira. Educação Física escolar e praxiologia motriz: aproximações iniciais a partir de uma proposta de formação continuada. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/20909.