

TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES DO ESPORTE ESCOLAR: DO ESPORTIVISMO À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Diogo Muniz¹
Janaína da Silva Ferreira²
Dr Francis Natally de Almeida Anacleto³

¹) Professor SME-Prefeitura do Rio de Janeiro e SEE-Governo do Estado do Rio de Janeiro. Mestrando Educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

² Professora Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutoranda em Ciências da Motricidade na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP Rio Claro

³ Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (FMH-ULisboa). Professor do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Correspondência para: diogomunizjump@gmail.com

Submetido em 27 de abril 2018.

Primeira decisão editorial em 13 de junho de 2018.

Aceito em 14 de setembro de 2018

Resumo: Este texto propõe analisar o contexto curricular do esporte na Educação Física Escolar, entrelaçando elementos que o caracterizam como conteúdo formativo da área. A partir de uma revisão crítica da literatura, do tipo opinativa, propõe-se discutir sobre as diferentes transformações conceituais relativas ao conteúdo esporte, desde sua análise epistemológica, passando pelas orientações curriculares nacionais até chegar às atuais diretrizes para o Ensino Fundamental propostas pela Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-Chave: Esporte; Currículo; Educação Física.

CURRICULAR TRANSFORMATIONS OF SCHOOL SPORT: FROM SPORTIVISM TO THE COMMON CURRICULAR NATIONAL BASIS

Abstract: This text proposes to analyze the curricular context of the sport in Physical School Education, interweaving elements that characterize it as formative content of the area. From a critical review of the literature, of the opinion type, it is proposed to discuss the different conceptual transformations related to the sport content, from its epistemological analysis, through the national curricular guidelines until reaching the current guidelines for Elementary School proposed by the National Base Curricular Common.

Keywords: Sport; Curriculum; Physical Education.

INTRODUÇÃO

O fenômeno esporte é tratado no campo da Educação Física Escolar como um dos conteúdos essenciais ao ensino e desenvolvimento de elementos da cultura corporal de movimento. Em seu contexto de atuação, pode-se definir o esporte a partir de três manifestações. O *Esporte-educação* presente no ambiente educacional; o *Esporte-lazer* praticado em ambientes de acesso público e, o *Esporte de Desempenho*, focado no alto rendimento e na formação de atletas (TUBINO *et al.*, 2000; TUBINO 2001; BRASIL, 2005). Este texto debruça-se na análise do fenômeno *Esporte-educação*, entendido como aquele praticado nos sistemas de ensino e em *formas assistemáticas* de educação, evitando-se a seletividade e a hipercompetitividade de seus praticantes. Tem por finalidade alcançar o desenvolvimento integral do aluno, a sua formação para o exercício da cidadania. Seus objetivos são a formação da cidadania e promoção para um estilo de vida ativo. Suas características são regras adaptadas aos fundamentos estabelecidos e premiação adaptada às premissas educativas, destinado a crianças, adolescentes e jovens em período de formação, dentro e fora da escola.

O objetivo deste ensaio foi analisar e compreender o contexto curricular do esporte na Educação Física Escolar, entrelaçando elementos que possibilitam caracterizá-lo como conteúdo formativo da área, a partir de uma revisão crítica da literatura, do tipo opinativa¹ que segundo Mancini e Sampaio (2006) propõe-se discutir, analisar e sintetizar as informações disponibilizadas na literatura. Nesse sentido, a revisão crítica neste estudo circunscreveu ao recenseamento de estudos sobre as diferentes transformações conceituais relativas ao conteúdo esporte, desde uma breve análise epistemológica, passando pelas orientações

¹ Revisão do tipo opinativa, baseando-se em Mancini e Sampaio (2006) é uma revisão em que o pesquisador analisa evidências sobre um determinado tema ou assunto, sem a necessidade de seguir uma metodologia pré-definida. Neste tipo de revisão não se recorre necessariamente a procedimentos padronizados de busca bibliográfica, mas não prescinde de resumir, analisar e sintetizar informações relativas ao problema investigado.

curriculares nacionais até chegar às atuais diretrizes para o Ensino Fundamental propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A partir destas reflexões busca-se desenvolver elementos que possibilitem pensar em mecanismos de intervenção pedagógica a partir do esporte, utilizando como exemplos a sua integralidade com os temas integradores propostos pela BNCC (BRASIL, 2017). O intuito é provocar reflexões acerca das semelhanças, diferenças e impactos na prática pedagógica em Educação Física Escolar.

Esporte e Educação Física Escolar: Esportivização x Campo Crítico

Considerando os amplos debates sobre o sistema de ensino brasileiro a respeito do componente curricular da Educação Física (EF) em 1961, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pela primeira vez a EF torna-se disciplina obrigatória para o ensino primário e secundário. A partir dessa década, a divisão do trabalho, justificada pela produtividade, invade as escolas, e a Educação Física, além de deixar de ser chamada de ginástica e prática educativa, amplia-se o espaço do esporte nas suas aulas com a introdução do método desportivo generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicionais. Até então, segundo (BARBOSA, 2010; SILVA, 2016; EUSSE; ALMEIDA; BRACHT, 2017), o esporte, além de ser ensinado de modo tradicional, era conteúdo predominante nessa tendência competitivista, pois não se tinha objetivo de problematizar criticamente a sociedade.

Esse processo de esportivização da Educação Física Escolar é marcado, quase que exclusivamente, pela ênfase na promoção de habilidades físicas e técnicas, e para a seleção de talentos esportivos, tendo sido assumida como a tendência *esportivista* (DARIDO, 2003; BRASIL, 1997). Esse movimento não se restringiu somente à escola, mas também influenciou os currículos de formação de professores e, portanto, gerou efeito reprodutor das práticas esportivas na escola a curto e médio prazo.

A partir da década de 1980, inicia-se um movimento contrário a estas práticas, que passa a considerar a EF como uma disciplina que vai além dos princípios biológicos e esportivistas. Multiplica-se a produção científica na área, originando novas abordagens pedagógicas para se pensar e planejar a Educação Física na escola (DAOLIO, 1998; KUNZ, 2001; DARIDO, 2003; DARIDO; SANCHES NETO, 2008; BARBOSA, 2010; OLIVEIRA, 2015). Além da tentativa em romper com a valorização excessiva do desempenho como objetivo predominante nas aulas de Educação Física Escolar, as abordagens também contribuíram para o melhor entendimento sobre o potencial do esporte da escola. O esporte é

valorizado não como conteúdo predominante nas aulas de EF, mas como uma das estratégias além do desenvolvimento motor como também para o entretenimento das crianças na escola (SCAGLIA; REVERDITO, 2016). Além disso, há um movimento mais plural sobre as virtudes e possibilidades do esporte na escola, reforçando a importância da prática esportiva na transformação social no chão da escola (BRACHT, 2009; STIGGER, 2009; LOVISOLO, VENDRUSCOLO & GÓIS JUNIOR, 2015).

As novas abordagens criticavam principalmente a predominância esportivista nas aulas de EF (DARIDO, 2003), com a excessiva ênfase da técnica e na seleção de talentos, fatores estes que restringiam a prática de EF sob uma lógica estritamente cartesiana, focada na dimensão procedimental do conteúdo em que o desempenho físico e atlético era soberanamente valorizados.

Nesse sentido, a EF nos ideais críticos, passa a ter como função não só formar o indivíduo na dimensão biológica e esportiva, mas considera principalmente os aspectos cognitivo, psicológico, cultural, social e afetivo.

Neste contexto, propagam-se diferentes pressupostos teóricos metodológicos na tentativa de legitimar a profissão EF no contexto escolar, ao desenvolver elementos constituintes de uma identidade curricular capaz de atingir a formação integral do aluno, nos planos motor, cognitivo, afetivo e social que envolva o contexto das práticas corporais (SOARES *et al.*, 1992; KUNZ, 1994; RESENDE; SOARES, 1996; CAPARROZ; BRACHT, 2007; DARIDO; SANCHES NETO, 2008; PALMA *et al.*, 2008; VAGO, 2010; STIGGER & MYSKIW, 2015; BETTI, 2017). No plano pedagógico a intenção seria reorientar a intervenção do professor de EF no âmbito do processo ensino-aprendizagem a partir de pressupostos críticos ao sistema esportivista, hegemônico nas aulas de Educação Física Escolar.

Sob a influência das Ciências Humanas e Sociais, surgem novos olhares sobre a EF e consequentemente sobre o esporte, tornando-o parte integrante, porém não hegemônico das aulas, além de enfatizar e valorizar sua importância cultural, social e pedagógica na formação crítica do aluno. O professor assume o papel de mediador, capaz de proporcionar o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos alunos, e de transformar a prática esportiva num campo de desenvolvimento social, ultrapassando a dimensão do saber fazer. Neste contexto, segundo OLIVEIRA (2001), surgem os conceitos de *Esporte na Escola* e *Esporte da Escola* que contribui para diferenciar em termos conceituais duas formas distintas e contrastantes de utilização do esporte dentro do contexto escolar.

Inspirados nas discussões sobre a função social da escola, especificamente no âmbito do esporte e sua inserção no ambiente escolar, tais conceitos apontam para uma reflexão acerca da intervenção deste conteúdo no contexto histórico e cultural da sociedade. A ideia Central da função social da escola remete ao fato de que esta pode funcionar tanto como aparelho reprodutor da sociedade quanto à conservação e inovação sobre a sociedade (VAGO, 1996). Nesse sentido, o esporte escolar é do mesmo modo, transformado pela sociedade e capaz também de transformá-la. O esporte escolar adentra a este contexto, materializando-se tanto como aparelho reprodutor de práticas hegemônicas (BRACHT, 1992), utilizado como estratégia de inserção capitalista de consumo, contribuindo para a reprodução do *Esporte na Escola*, que o compreende como elemento de alienação das massas e ajuste dos indivíduos aos interesses da sociedade capitalista, sendo sua prática um campo de exclusão dos menos habilidosos e com fim em si próprio (OLIVEIRA, 2001). Vago (1996) critica que ao reproduzir o esporte da sociedade, “a escola acaba servindo a Indústria Esportiva [...] além de perder sua autonomia pedagógica.” (p.8).

Em contrapartida, a escola é um espaço em que há uma relação de tensão permanente (VAGO, 1996). Assim, é possível romper *otimismo ingênuo*, em que a escola é a salvadora da sociedade e o *pessimismo ingênuo*, que traduz a escola como incapaz de romper com a lógica reprodutivista, e por último, deslocar ao *otimismo crítico*, que reconhece as contradições presentes na instituição escola, mas que tenta transpô-la no sentido de gerar mudanças (OLIVEIRA, 2001).

Nesse otimismo crítico, o *Esporte da Escola* é analisado como um espaço de prática social e procura estabelecer um sentido pedagógico e sociológico no trato deste conteúdo, apresentando-o como um espaço de reflexão e crítica à sociedade, capaz de tornar sua prática em um ambiente que investigue as contradições sociais existentes em seu modelo hegemônico, transformando-o e ressignificando-o como elemento historicamente construído e repleto de significados culturais (SOARES et al., 1992). A escola pode ser considerado um espaço de intervenção, privilegiado de construção de um “novo esporte”, que surge das críticas ao “velho esporte” e, com possibilidades emancipatória para todos, em especial, para crianças. (ASSIS, 2010).

A discussão conceitual do esporte *na* escola e *da* escola são importantes para refletir sobre a realidade escolar de hoje. Entre discutir no campo teórico a reprodução das práticas esportivas na sociedade por parte da escola e por outro lado, a intervenção na sociedade por meio do esporte da escola, discuti-se também a necessidade de uma prática esportiva reflexiva

sobre alguns temas que tornam-se emergentes e precisam ser trabalhados no chão da escola, principalmente, pelo crescimento desses temas na sociedade contemporânea que se vive.

Nas últimas décadas, o reconhecimento do esporte, a partir da perspectiva crítica, tem sido elemento de diversas discussões no ambiente acadêmico da área (SOARES et al., 1992; KUNZ, 1994; ASSIS, 2010; SCAGLIA; REVERDITO, 2016). Embora existam diferenças conceituais específicas nas análises críticas sobre o esporte escolar, existindo atualmente referenciais considerados pós-críticos (DAÓLIO, 1998, 2015; NEIRA; NUNES, 2006; NEIRA, 2009, 2015a), é consenso o trato crítico e social dado ao esporte nestas perspectivas.

A partir da criação dos parâmetros curriculares nacionais PCNs (BRASIL, 1996) a EF passa a ter um documento de referência para o ensino de seus conteúdos, dentre eles, o esporte. Todavia, ao analisar as práticas da Educação Física Escolar na atualidade, pode-se inferir que o esporte ainda domina a intervenção pedagógica de muitos professores de maneira acrítica, tecnicista e voltado para o rendimento. Ainda, nota-se, que a abordagem do esporte nos cursos de licenciatura das universidades ainda premia o ensino e aprendizagem de habilidades técnicas e o desempenho esportivo, sem grandes preocupações com a formação humana, nas dimensões atitudinais e conceituais historicamente situadas.

Apesar da importância dos PCNs no cenário educacional, no sentido de orientar as práticas pedagógicas englobando um universo de diferentes eixos, conteúdos e temas que em conjunto possibilitariam a formação omnilateral do aluno na educação básica, na EF, estudos recentes (AGUIAR; NEIRA, 2016) identificam uma prática ainda pautada em princípios técnicos, de caráter procedimental. A intervenção nas aulas de educação física objetivando a dimensão física do ser humano, podem ser reflexo da valorização pela mídia e as relações econômicas do esporte fora da escola, entendendo a escola como espaço para “descoberta e treinamento de talentos esportivos para obtenção de medalhas olímpicas, como exemplo dos jogos olímpicos de 2016 no Rio de Janeiro”, como explica (DAOLIO, 2015, p. 111).

A realidade do cotidiano escolar possui cenários complexos e desafiadores aos professores. Organização, relações sociais, reações dos professores diante as normas do sistema de ensino, reflexões sobre a sua prática diante das demandas sociais, os conteúdos a serem ensinados que são determinados pelas Secretarias de Educação e, principalmente, a falta de uma identidade curricular na EF são apenas alguns de muitos outros desafios do dia-a-dia da escola, em especial dos professores formados pelas Universidades de hoje. (NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016) explica que “um bom currículo só forma um bom professor se todo o ensino estiver associado à pesquisa e à extensão, pilares da formação profissional,

obrigatoriamente oferecidos pelas universidades.” (p. 198). Na EF ainda é um problema aplicar a teoria e prática (CAPARROZ; BRACHT, 2007; STIGGER; MYSKIW, 2015; AGUIAR; NEIRA, 2016; SCAGLIA; REVERDITO, 2016).

Pesquisas recentes sobre a realidade dos professores de EF nas escolas públicas em diferentes estados brasileiros, como (RUSSO, 2010) mostra que 51% dos 67 professores de educação física do ensino fundamental, representando 72 escolas da cidade de São Paulo, responderam que o curso de graduação não os preparou para atuar na escola e as práticas de modalidades esportivas como as atividades mais frequentes em suas aulas. Assim como (BERNADI *et al.*, 2009) e (ILHA; KRUG, 2012) mostram alguns problemas relatados pelos professores de educação física desde o início da carreira, entre alguns o choque de realidade, indisciplina dos alunos, a falta de materiais e de espaço físico adequado, número elevado de alunos por turma e principalmente, a falta de um planejamento curricular para a EF. Ainda (MALDONADO; SILVA, 2017) destacam a insatisfação dos professores pelo salário, seu plano de carreira, intensificação do trabalho e precárias condições de trabalho. Segundo os professores entrevistados, esse quadro acaba inviabilizando um trabalho com mais qualidade dos próprios professores de EF na Escola Básica.

Sendo assim, percebe que ao longo da história educacional brasileira, a EF ingressa na escola sem uma base curricular mínima definida. Embora ocorreram produções acadêmicas com propostas curriculares em algumas perspectivas, mas não havia consenso pelos intelectuais da área. Conforme apontam os marcos legais, a necessidade de uma organização mínima curricular contemplava toda a educação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) entra neste contexto como uma possibilidade para ultrapassar lacunas deixadas na organização curricular brasileira, visando propor uma forma sistematizada e contextualizada às demandas contemporâneas na educação brasileira. A seguir serão apresentadas algumas reflexões, sob os pressupostos de uma EF voltada para a construção do senso crítico e autonomia do aluno, apresentando e considerando a BNCC como um documento curricular possível de discussões, críticas, reflexões, estudos e ampliações curriculares por parte dos atores das escolas. O objetivo é que ao traçar os elementos característicos deste documento, reflita-se sobre as

especificidades, avanços e limites destes eixos norteadores da prática profissional em EF, mais especificamente no campo do esporte.

ESPORTE E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DA BNCC

Atualmente a EF está mais uma vez na vanguarda dos debates curriculares nacionais. Em meados de 2015 inicia-se a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com inúmeros debates, reuniões, discussões, consultas públicas, seminários e eventos de educação, participação de professores da educação básica e nível superior, pesquisadores, comunidades escolares e participação da sociedade civil BNCC (BRASIL, 2017).

Grande parte da sociedade, desse modo, tiveram a liberdade de contribuir com suas críticas, sugestões e contribuições até se chegar a terceira e última versão da BNCC, publicada em Resolução CNE/CP nº 2 no dia 22 dezembro de 2017, como orientação curricular a ser implementada obrigatoriamente ao longo da Educação Básica, apenas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, estando o Ensino Médio ainda sob análise do Conselho Nacional de Educação - CNE.

A BNCC (BRASIL, 2017) propõe uma educação integral, prevista na LDB (BRASIL, 1996), elaborada para tornar-se orientação curricular mínima obrigatória nos sistemas de ensino de todas as redes do país, públicas e privadas. A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017, p. 05). Objetivo é assegurar o direito de aprendizagem e desenvolvimento dessas aprendizagens essenciais ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica conforme preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Propõe tornar-se:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (p.12).

O intuito é desenvolver nos alunos uma leitura crítica dos fenômenos culturalmente produzidos, necessários para atuação cidadã e emancipada, com vistas à superação das desigualdades sociais. Considerando o parecer e a resolução normativa CNE/CP nº 2 do CNE de 2017, a revisão dos currículos das escolas, sistemas e redes de ensino devem acontecer preferencialmente em 2019 e até o prazo máximo do ano letivo de 2020.

Assim como nos PCN's (1998), a BNCC (2017) pauta suas orientações para a formação de diferentes competências. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) o termo competência significa a capacidade do sujeito em mobilizar conhecimentos ao se defrontar com as adversidades da vida cotidiana. Estes conhecimentos estão envolvidos sob as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, assim como nos PCNs (BRASIL, 1998), também na BNCC (BRASIL, 2017) enfatizando a dimensão das habilidades, atitudes e valores na formação para a cidadania e mundo do trabalho. Nesse sentido, a partir das orientações da BNCC (BRASIL, 2017) se assegura aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais, entendidas como conhecimentos essenciais, que asseguram a aprendizagem e formação de direito ao cidadão.

Diante das propostas governamentais de reestruturação educacional da qual vive o Brasil, a Educação Física, passa também a ser repensada, no sentido de ampliar questões teóricas, práticas, didáticas e pedagógicas, com a tentativa de novamente não só legitimar-se como disciplina curricular, como também reestruturar o trato pedagógico dos conteúdos, incluindo o esporte.

Discussões sobre a BNCC

Por outro lado, a BNCC vem sofrendo duras críticas por alguns autores da área. Tais críticas se opõem à proposta curricular, analisando especificamente as questões das competências essenciais, adoção de uma taxonomia das dimensões do conhecimento, a avaliação classificatória por competências e habilidades, e por outro lado defendendo um currículo multicultural, cuja a escolha dos conteúdos segundo Neira; Souza Júnior (2016) deve se dá pela “[...] escolha das secretarias e as escolas[...]” (p.202), considerando também o projeto político pedagógico e as características da comunidade local, em especial as experiências dos estudantes (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016).

Não há nada explícito na BNCC, segundo apontam (RECHIA *et al.*, 2017), a respeito dos caminhos que podem ser trilhados até essas competências, além de desconsiderar também as especificidades regionais e locais dos alunos em todo o Brasil. Essa cidadania obtida pelo desenvolvimento das “competências” pode levar, segundo Neira (2015b), as ações didáticas disfarçadas com roupagem democrática e com uma pedagogia por competências que reforça uma escola neoliberal, objetivando uma formação individual e competitiva do aluno. Fortalecendo, portanto, o setor dominante da sociedade com alunos mais capazes, ou seja, mais “competentes” as demandas do mercado contemporâneo.

Os estudos críticos ao modelo curricular por competências estão fortemente presentes de modo geral na literatura, tendo como foco principal o seu emprego utilitarista, assim como a relação dicotômica existente entre competências e qualificação do trabalho docente. Nessa perspectiva, o paradigma curricular das competências secundariza o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica (LOPES, 1991) e nada mais é que uma regressão às teorias comportamentalistas da década de 60 e 70, que priorizavam os objetivos a serem alcançados em detrimento do processo de ensino e aprendizagem, a partir das quais acreditava-se que o comportamento do professor determinava a eficácia do seu ensino desenvolvendo no aluno, por influência empresarial dessa época “a capacidade² de realizar determinada tarefa real de forma eficiente.” (ZABALA; ARNAU, 2010, p.19).

A ênfase no ensino para as competências pela BNCC não se deu por ausência de experiências de alfabetizações bem sucedidas no Brasil. Conforme (RAMEH, 2005) as experiências pedagógicas a partir de uma relação dialógica entre os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, foram produzidas e comprovadas³ pelo pesquisador brasileiro Paulo Freire e desde 1960 no Brasil. Paulo Freire defendia um método analítico-sintético para todos, que possibilitasse a participação ativa do sujeito para a compreensão crítica da realidade mais próxima do sujeito. Hoje, NEIRA (2015b, p. 284) alerta que nos últimos anos, tanto os sistemas públicos quanto privados engajaram-se na elaboração de propostas curriculares e no desenvolvimento de procedimentos avaliativos que visam a implementação de política públicas vinculadas ao modelo empresarial, pois o que se busca é a definição do que deve ser ensinado e a mensuração do rendimento.

Alguns pesquisadores contemporâneos (RECHIA ET AL., 2017) são críticos aos conceitos de tais competências a serem desenvolvidos pelos alunos no modo como é expressado na BNCC. Desde 2015, logo no início da primeira versão da BNCC, Neira (2015b) afirmava que “[...] as preocupações com a aquisição de determinados conhecimentos universais e aplicáveis, estipulados verticalmente, fato que permite classificar tal pedagogia como alinhada à vertente tecnicista.” (p.282).

Assim, o processo de formação calcado nesta pedagogia prioriza o desenvolvimento das competências de ensino em detrimento dos processos de aprendizagem, assim como limita

² Essa é a definição do termo “competência” influenciada no âmbito empresarial, no início da década de 1970. Já o conceito sistematizado por (ZABALA; ARNAU, 2010) é que “a competência, ou, capacidade consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam componentes atitudinais, procedimentais e conceituais de maneira inter-relacionada.” (p. 36).

³ Experiências apontadas por (RAMEH, 2005) nas alfabetizações de adultos por Paulo Freire em pouco tempo “[...] alfabetizou trezentos trabalhadores rurais em apenas quarenta e cinco dias [...]” (p. 02), além de “[...] homens alfabetizados e conscientizados em 40 horas, aprendiam a ler e a escrever, e discutiam problemas brasileiros em Angicos (RN).” (p.05).

a prática profissional ao simples cumprimento dos objetivos institucionais, deixando em segundo plano a relação professor e aluno, limitando a ação profissional à dimensão procedimental, em que os processos autônomos de construção, resolução de problemas e ressignificação da prática são pouco valorizados. Uma “escola com currículo que desvaloriza as formas e manifestações culturais expressas pelas crianças das classes populares no ambiente escolar” (SILVA, 2016, p. 124).

Nesse sentido, a pedagogia por competências reforça uma escola neoliberal que objetiva uma formação individual e competitiva do aluno. Uma escola subordinada às necessidades do mercado de trabalho, que organiza o currículo das disciplinas a partir das demandas do mercado nacional e internacional, contribuindo para o fortalecimento do setor dominante da sociedade e retroalimentando a exclusão dos menos capazes, dos menos “competentes” e menos “habilidosos” (NEIRA, 2015a).

Discussões sobre o esporte e a BNCC

Em 2017, a Diretoria Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE, 2017) se pronuncia a respeito da BNCC criticando o reducionismo tecnicista imposto pelas pedagogias neoliberais; uma “métrica” para a avaliação (quantitativa) em escala nacional, cria as condições de possibilidade para a terceirização/privatização das escolas públicas ao mesmo tempo em que alimenta o mercado de assessoria pedagógica. Além disso, a BNCC desconsidera as especificidades regionais e locais, assim como, a classificação adotada em algumas de suas unidades temáticas, principalmente, no esporte.

A análise crítica sobre a pedagogia das competências possibilita refletir sobre as diferentes percepções ideológicas envolvidas nesta orientação curricular. Como o foco deste estudo não trata apenas da ratificação ou crítica às pedagogias por competências, mas sim compreender sobre o contexto curricular do esporte na Educação Física Escolar refletindo sobre as contradições conceituais que envolvem a BNCC.

No campo da Educação Física, a BCNN a define como componente curricular da Área de Linguagens, conjuntamente com outros componentes - Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental. Segundo a BNCC (2017) “o componente curricular Educação Física deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas.” (p. 218). A vivência de práticas corporais variadas possibilita a formação de competências necessárias ao atendimento das exigências dentro, por exemplo, do contexto de lazer, em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da

humanidade. Logo, as práticas corporais são “textos culturais passíveis de leitura e produção [...] entendidas como aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas [...] sem caráter instrumental.” (BNCC, 2017, p. 210).

Nas bases gerais para o Ensino Fundamental e para a especificidade da Área de Linguagens, a BNCC aponta para o desenvolvimento do aluno em suas dimensões físicas, cognitivas, afetivas, sociais, entre outras. Nos anos iniciais a ação pedagógica deve ter foco na alfabetização, pois a criança está vivendo importantes mudanças no seu processo de desenvolvimento e o resultado disso é a maior interação com o mundo. Nos anos finais a BNCC enfatiza o crescimento dos aspectos socioculturais ainda decorrentes das grandes transformações do desenvolvimento humano dessa fase e que a ação pedagógica deva ser na ampliação do repertório dos jovens.

A BNCC aponta a importância do desenvolvimento do aluno para conquistar seu mundo social e a importância da alfabetização, em sentido ampliado, a partir das necessidades do seu cotidiano. As demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho requer segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p.11) o desenvolvimento das competências do que os alunos devem “saber” (constituição dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) que por sua vez podem ser mobilizados ao “saber fazer” desses alunos. Assim, o trabalho pedagógico deve se pautar a partir do interesse manifesto do aluno e das suas vivências mais imediatas, de modo que, na progressão do conhecimento e sistematização das experiências o aluno vá adquirindo capacidade de ler e formular hipótese sobre o mundo. Para essa progressão, algumas unidades temáticas estão organizadas em objetos de conhecimentos conforme a ocorrência social dessas práticas corporais (BRASIL, 2017, p.215), podendo levar aos alunos, nesse mesmo sentido crítico, “a compreensão de aspectos culturalmente construídos e levá-los a agir com autonomia no contexto social do qual fazem parte.” (BOSCATTO, IMPOLCETTO E DARIDO, 2016, p. 102).

Tendo em vista a abrangência que a Educação Física tem sobre as diversas manifestações das culturas e práticas corporais em todo território nacional, a BNCC organizou as práticas corporais em 6 unidades temáticas, que serão abordadas ao longo do Ensino Fundamental: 1) Brincadeiras e Jogos; 2) Esportes; 3) Ginástica; 4) Danças; 5) Lutas; e 6) Práticas Corporais de Aventura. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental as unidades temáticas são propostas em dois blocos (1º e 2º anos; 3º e 5º ano), sendo proposta a unidade temática Lutas apenas do 3º ao 5º ano e Práticas Corporais de Aventura nos anos finais do 6º ao 9º ano.

É importante ressaltar que a proposta não é universalizar a categorização destas práticas corporais, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física Escolar (BRASIL, 2017, p. 172).

Além disso, para aumentar a flexibilidade na elaboração das propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades das escolas, as habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental, nos anos iniciais são propostas a organização do conteúdo esporte em dois blocos e se referem aos seguintes objetos de conhecimento: 1) Esportes de marca e Esporte de precisão (1º e 2º anos); e 2) Esportes de campo e taco, Esportes de rede/parede e Esportes de invasão (3º ao 5º ano). Nos anos finais do Ensino Fundamental os objetos de conhecimento do conteúdo esporte também se organizam em dois blocos: 1) Esportes de marca, Esportes de precisão, Esportes de invasão e Esportes técnico-combinatórios (6º e 7º anos); e 2) Esportes de rede/parede, Esportes de campo e taco, Esportes de invasão e Esportes de combate (8º e 9º anos).

Considerando que a BNCC, assim como os objetos de conhecimento das unidades temáticas estão enquadrados na perspectiva culturalista, alguns pontos fulcrais de reflexão são necessários para compreensão do planejamento (adequação e sistematização) do conteúdo esportes na Educação Física no Ensino Fundamental. Na prática, por exemplo, quando se especifica no programa *esporte de rede*, a escola no sul do Brasil pode desenvolver o badminton, enquanto a escola do nordeste possa o vôlei, enquanto a escola no centro-oeste pode desenvolver o tênis de mesa, enquanto outra escola no norte pode desenvolver o vôlei sentado para refletir sobre a inclusão aos deficientes físicos.

O texto da BNCC parece apresentar a possibilidade do esporte escolarizado, em que o esporte “da escola”, seja reconstruído e reinventado pela escola como prática social, mas não descarta também, a sua grande presença nos meio de comunicação de massa na contemporaneidade caracterizando-se de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos, com conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações, que definem as formas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades, inclusive, “na escola”.

O esporte como uma das seis unidades temáticas (BRASIL, 2017) “é estruturado por um modelo de classificação com os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação.” (p. 211). Esse modelo possibilita a distribuição de modalidades esportivas em sete categorias, privilegiando as ações motoras em suas práticas. As sete categorias (conjunto de modalidades esportivas) são: **marca**

(caracteriza-se por uma medida, ex: levantamento de peso, ciclismo); **precisão** (caracteriza-se por acertar um alvo, ex: golfe); **técnico-combinatório** (caracteriza-se pela qualidade de movimento, ex: ginástica artística); **rede/ quadra-dividida ou parede de rebote** (caracteriza-se por arremessar, lançar ou rebater ex: badminton); **campo e taco** (caracteriza-se por rebater, ex: beisebol); **invasão e territorial** (caracteriza-se por levar uma bola até outro local, ex: basquetebol); **Combate** (caracteriza-se por confronto com oponente, ex: judô). Essas modalidades esportivas “não são prescrições a serem obrigatoriamente tematizadas pela escola” (BRASIL, 2017, p. 211).

Objetivando “articular-se com os objetivos de aprendizagem e as práticas da cultura corporal de movimento propostas durante todos os ciclos de ensino nas aulas de Educação Física” (SEABRA, *et al.*, 2017), assim como “a delimitação das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos” (BRASIL, 2017, p. 216), as 8 dimensões do conhecimento na BNCC (BRASIL, 2017) são:

Experimentação; 2) Uso e Apropriação; 3) Fruição; 4) Reflexão sobre a Ação; 5) Construir Valores; 6) Análise; 7) Compreensão; e 8) Protagonizar na Comunidade. Para apoiar os sistemas de ensino e as escolas e para aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos sugere como critério de progressão respeitando as características dos sujeitos e os contextos de atuação na organização dos conhecimentos: 1) Das mais familiares às menos familiares; 2) Do mais frequente para o menos frequente; 3) Das mais populares para às menos populares; 4) Do mais localizado para o mais universal. Ainda, são apresentados os desafios a serem superados: (1) Legitimação ético-política (que aponta para a proposta pedagógica da Educação Física Escolar); (2) Curricular (que possibilita a organização curricular das escolas e sistemas); (3) Interdisciplinar (que aponta para escola como um todo); (4) Didático (que aponta para a formação e compartilhamento de saberes).

Estudos que discutem o estado da arte e direções futuras das possibilidades de intervenção em Educação Física Escolar afirmam não haver um consenso entre os interlocutores dos campos acadêmico e profissional que se dedicam ao ensino, pois é possível perceber uma diferenciação entre conceitos, práticas e proposições didáticas para a organização da intervenção pedagógica (CARLAN; DOMINGUES; KUNZ, 2009).

Dentro do contexto das aulas de educação física nas escolas, Borella *et al* (2017) evidenciaram que acadêmicos e profissionais de educação física não se sentem preparados para enfrentar uma aula com alunos com deficiência. Já Tinôco (2016) sistematizou proposições temáticas como racismo, política, ética, valores olímpicos e outros temas

debatendo e discutindo em sala de aula, os filmes sobre o conteúdo de maior fenômeno social: o esporte.

Em contrapartida, dentro de uma perspectiva de inovações de práticas pedagógicas, algumas experiências justificam os saberes produzidos no chão da escola. Galvão (1996) descreveu um trabalho com alunos de 1º e 2º anos do ensino fundamental sobre a ideia de chegar ao esporte através do jogo. Embora ter descrito criticamente que a realidade da iniciação esportiva nos anos finais do ensino fundamental se distancia das ações educacionais mais pedagógicas, Geraldi (2017) evidenciou experimentalmente uma elevação significativamente positiva nas percepções de inclusão e integração dos alunos do 4º ano do ensino fundamental, após aplicação do modelo de esporte-educação. Enquanto, Maldonado e Bocchini (2013) relataram uma experiência realizada com alunos do 5º ano do fundamental. Esses relatos demonstram possibilidades de um novo pensar, agir e viver o currículo como criação de um novo contexto de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física Escolar. Resultados com alunos do 6º a 9º anos, especificamente ao conteúdo do esporte de lutas na escola, Borella *et al* (2017) revelaram que a maioria dos professores pesquisados não se utilizam do conteúdo de lutas e as escolas carecem de estrutura e adaptações as suas práticas pedagógicas.

É inegável que a Educação Física brasileira nas últimas duas décadas alcançou um extraordinário desenvolvimento na produção científica. Por outro lado, isto não garantiu efetivamente mudanças das práticas pedagógicas na Educação Física Escolar. A produção científica da Educação Física e as pesquisas empíricas, em especial na escola, praticamente não tiveram continuidade e aprofundamento das práticas e proposições didáticas para a organização do trabalho pedagógico (CARLAN; DOMINGUES; KUNZ, 2009).

Mesmo o professor de Educação Física selecionando e organizando e planejando o conteúdo com base em seus conhecimentos, para atender às necessidades dos seus alunos nos diferentes níveis de ensino, ainda há uma ênfase no ensino esportivo descontextualizado, acrítico e extremamente voltado para o desempenho.

Sugere-se mais investimentos em pesquisas no campo da didática para implementação de programas e propostas curriculares com orientações específicas aos processos de formação docente (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011). Ainda, levanta-se a problemática de que as produções científicas e as políticas públicas não estariam atrofiando as discussões didáticas e suas implicações para intervenção pedagógica ainda distantes demandas sociais (CAPARROZ; BRACHT, 2007; OLIVEIRA, 2015).

Com a nova proposta de organização curricular para a Educação Física Escolar, acredita-se que a BNCC poderá vir a contribuir com a práxis educativa cotidiana dos professores de Educação Física, se seguida das políticas públicas de incentivo e mobilização à implementação da mesma (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016).

Visando preencher as lacunas e às demandas contemporâneas da sociedade a BNCC tem tentado, no plano teórico, desenvolver uma formação crítica, autônoma e significativa ao mundo social e do trabalho. Embora fortemente criticada por seus supostos ideais capitalistas, a BNCC será implementada na tentativa de possibilitar um olhar mais sistematizado dos conteúdos a serem ensinados de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos e contextualizados às demandas sociais e culturais à qual a escola está inserida.

Embora por alguns momentos nas versões da BNCC tenha-se cogitado a retirada da Educação Física de alguns segmentos da Educação Básica, espera-se que a presença do componente curricular Educação Física, a partir destas novas orientações legitime a especificidade e importância da área a partir da relevância social das intenções e dos seus conteúdos culturais que a comportam.

No campo do Esporte, dentre as diversas formas de *pensar e planejar* as aulas de Educação Física, parte-se do pressuposto que este é entendido como um conteúdo curricular que introduz e integra o aluno na *Cultura Corporal*, sendo vasta as estratégias de utilização do esporte como meio para a educação. Sendo assim, o esporte como conteúdo curricular, por meio desses conhecimentos, conteúdos e aprendizagens essenciais às características dos alunos e seus contextos contemporâneos, oferece e permanece com a possibilidade de estimular o acesso a um vasto universo cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não coube nesse ensaio propor qualquer inovação didática, metodológica ou curricular. Buscou-se apresentar uma análise da proposta curricular do conteúdo esporte na Educação Física Escolar brasileira. Para isso, identificamos e analisamos diferentes transformações conceituais relativas ao *Esporte-educação*, em especial, as relacionadas à tendência esportivista. E também as transformações conceituais associadas à mudança de visão do esporte na escola para o esporte da escola, iniciada na década de 80, que de forma não linear e concomitante com a outra visão, buscou ampliar a visão do esporte na prática

escolar, situando-a numa perspectiva cultural, social e pedagógica na formação crítica do aluno.

Compreendemos que essas duas perspectivas acerca do ensino do esporte andam lado a lado, fazendo parte da formação docente de maneira predominante a primeira, ainda que a segunda venha ganhando espaço nos meios acadêmicos. Assim, antes do professor de Educação Física pensar em como dar uma boa aula, ele precisa ter clareza sobre suas ideias acerca do conteúdo esporte, do seu papel na escola, das relações que ele abriga, dos saberes que neste conteúdo se inter-relacionam.

Desse modo, não é possível pensar em metodologias de ensino do esporte, sem pensar antes nos procedimentos didáticos e avaliativos, e desconsiderando os contextos onde são aplicadas e os fins a que servem. A escolha da metodologia de trabalho e das estratégias pedagógicas, didáticas e avaliativas a serem utilizadas é orientada pelos princípios da aprendizagem e devem ser considerados vários fatores antes da intervenção pedagógica.

Sendo assim, acredita-se que o docente de Educação Física não perderá sua liberdade e autonomia em ensinar todos os esportes para todos. A BNCC (2017) não é um currículo pleno e fechado. Ela tem limitações e necessita ser discutida. Mas, por outro lado, esse documento não restringe as possibilidades de intervenções pedagógicas do professor de educação física por meio do esporte ou, de qualquer outro conteúdo com legitimidade pedagógica. Há possibilidades de reorganização curricular, ampliar e tornar uma aula de educação física além do ensino do esporte de rendimento e, principalmente, uma educação física escolar que busque sistematicamente um currículo além do comum, além do mínimo e além da base.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. A.; NEIRA, M. G. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: AGUIAR, C. A.; NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. P. 69-86.

ASSIS, S. O. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados; 3ª ed. Chancela do CBCE, 2010.

BARBOSA, C. L. de. A. **Educação Física e Didática**: um diálogo possível e necessário. Petrópolis: Vozes, 2010.

BERNARDI, A. P. ET AL. O Percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria (RS): a fase de entrada na carreira docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO

ESPORTE, XVI, III, 2009, Salvador. **Anais**. Salvador: UFBA, p.01-13, 2009. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/viewFile/709/666>

>> Acesso: 02/03/2018.

BETTI, M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental. “Ruim com Ela, Pior Sem Ela”. **Blog do Cev**. Bauru, São Paulo, 01/05/2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.1.3_BNCC-Final_LGG-EF.pdf > Acesso em: 10/09/2017.

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, dez. 2011.

BORELLA, ET AL. Formação Inicial e Continuada de Professores de Educação Física: Uma Revisão de Literatura. In: PALMA, J. A.; PALMA, A. P. T.; Pensar e agir à docência em educação física: Construção da identidade profissional. **Caderno de Resumos** do 8º Congresso Nacional Paranaense de Educação Física Escolar – 3º Congresso Nacional de Professores de Educação Física. PR, Londrina, Universidade Estadual de Londrina (UEL), v.1, n.8, p. 01-149, 23 a 26 maio, 2017.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F.M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, Florianópolis, v.28, n. 48, p. 96-112, 2016.

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

BRACHT, V. “Esporte de rendimento na escola”. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H. (orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009. p.11-26.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Resolução nº4 do CNE, de 13 de julho de 2010. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, (2014 - 2024) Lei nº 13.005. Brasília, DF: MEC/CNE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC. 2017 Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/> .> Acesso em 20 julho. 2017.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Política Nacional do Esporte**. Brasília: Ministério do Esporte, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**, 1-e 2-ciclos. Brasília: MEC/SEF, v. 7, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**, 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, v. 7, 1998.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-32, 2007.

CARLAN, P.; DOMINGUES, S.C.; KUNZ, E. Didática da educação física brasileira: uma compreensão da produção científica. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.12 n. 3, p. 1-11, 2009.

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

DAOLIO, J. “Educação Física e Pesquisa Sociocultural”. In: STIGGER, M. P. (org.). **Educação Física + Humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. P. 111-128.

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

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. “O contexto da educação física na escola”. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. P. 02-24.

EUSSE, K. L. G.; ALMEIDA, F.Q.; BRACHT, V. Cultura Corporal e Expresiones Motrices: Sobre a e Educação Física no Brasil e na Colômbia. **Movimento**. Porto Alegre, v. 23, n. 2. p. 689-700, abr./jun. de 2017.

GALVÃO, Z. A Construção do jogo na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n.2, p. 107-110, 1996.

GERALDI, D.A.; Modelo de Esporte-Educação: Uma estratégia para qualificar as aulas de Educação Física. In: PALMA, J. A.; PALMA, A. P. T.; Pensar e agir à docência em educação física: Construção da identidade profissional. **Caderno de Resumos do 8º Congresso Nacional Paranaense de Educação Física Escolar – 3º Congresso Nacional de Professores de Educação Física**. Londrina, Universidade Estadual de Londrina (UEL), v.1, n.8, p. 100, 23 a 26 maio, 2017.

ILHA, F.R. da S.; KRUG, H. N. Os dilemas da docência de professores iniciantes de Educação Física Escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCÊNCIA, III. 2012, Santiago (Chile). **Anais**. Santiago (Chile), 2012. p.1-7.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. 2.ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.

KUNZ, E. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 1994.

LOPES, A. O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, ILM. Passos Alencastro. **Repensando a didática**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

LOVISOLO, H. R.; VENDRUSCOLO, R.; GÓIS JUNIOR, E. “Recorte dos estudos socioculturais no campo da Educação Física.” In: STIGGER, M. P. (org.). **Educação Física + Humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. P. 181-202.

MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D. As três dimensões do conteúdo na Educação Física: tematizando as lutas na escola pública. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v.11, n.4, p. 195-211, 2013.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S. **Do “rola a bola” à inovação pedagógica nas aulas de educação física: uma análise dos bastidores do cotidiano do cotidiano escolar público**. Curitiba: CRV, 2017.

MANCINI, M. C.; SAMPAIO, R. F. Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 10, n. 4, p. 361-472, out./dez. 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G. Educação Física na perspectiva cultural: proposições a partir do debate em torno do currículo e da expansão do Ensino Fundamental. **Horizontes**, Itatiba, v. 27, n. 2, p. 79- 89, jul./dez. 2009.

NEIRA, M. G; Análise dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 233-254, jul-dez., 2015a.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276 – 304, maio/ago. 2015b. DOI: 10.5965/1984723816312015276

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Revista Motrivivência**. v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p188

NISTA-PICCOLO, V. L.; SOBREIRA, V.; “A formação em Educação Física em Análise: a realidade diante das diversidades.”. In: Moreira, W. W., Nista-Piccolo, V.L. (orgs.). “**Educação Física e Esporte no Século XXI**”. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 173-204.

OLIVEIRA, M. A. T. **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**. (Tese de Doutorado). São Paulo: PUC, 2001.

OLIVEIRA, M. A. T. “O que a história da educação tem a dizer sobre o campo da educação física e os seus contornos atuais.” In: STIGGER, M. P. (org.). **Educação Física + Humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015, p.203-216.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e organização curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Londrina: Eduel, 2008.

RAMEH, L. Método Paulo Freire: Uma contribuição para a história da educação brasileira. In **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. 5º ano. 2005. Anais, Recife. Campus da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 19 a 22 de Setembro 2005, p. 01-15.

RECHIA, S.; ALMEIDA, F. Q.; MYSKIW, M.; NEIRA, M. G.; Diretoria Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE): **Posicionamento do CBCE sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicado pelo MEC**. Curitiba: CBCE: 2017.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Conhecimento e Especificidade da Educação Física Escolar na Perspectiva da Cultura Corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 2, p. 49-59, 1996.

RUSSO, E. L. **Os conteúdos e os métodos desenvolvidos nas aulas de educação física escolar**”. Dissertação do mestrado. São Paulo, 2010. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, 2010.

SEABRA JUNIOR, L.; FRAIHA, A. L. G.; NARDON, T. A.; DARIDO, S. C.; A Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Dimensões do conhecimento x dimensões dos conteúdos. Anais CIEFMH _ Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana. **Realize Eventos Editora**, v.1, 2017.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. Perspectivas Pedagógicas do Esporte no Século XXI. *In: Moreira, W. W., Nista-Piccolo, V.L. (orgs.). “Educação Física e Esporte no Século XXI”*. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 43-65.

SILVA, M. C. Os Debates no Campo da Educação e Educação Física Escolar: As contribuições das teorias de currículo. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 21, jan/jul de 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/DIOGO/Downloads/1733-8291-2-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/DIOGO/Downloads/1733-8291-2-PB%20(3).pdf) >>> Acesso em: 16/12/2018.

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

STIGGER, M. P. “Relações entre esporte de rendimento e esporte da escola”. *In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H. (orgs.). Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 1ª Edição, v.01, p. 01-218, 2009.

STIGGER, M. P.; MYSKIW, M. “O lazer entre a conteudização e a compreensão: olhares das subáreas da educação física.”. *In: STIGGER, M. P. (org.). Educação Física + Humanas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015, p. 155-180.

TINÔCO, R. DE G. “Cinema e esportes: da ficção à realidade escolar.” *In: ARAÚJO, A. C.; BATISTA, A. P.; OLIVEIRA, M. R. R. DE (orgs.). Vamos pensar as mídias na escola? Educação Física, movimento e tecnologia*. Natal, RN: EDUFRRN, 2016, p. 31-46.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TUBINO, M. J. G. ET AL. **Telecurso 2000** – educação para o esporte. São Paulo: Globo, 2000.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Movimento**. Porto Alegre, v. 03, nº 05, p. 4-17, 1996/2.

VAGO, T. M. **Histórias da Educação Física na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

ZABALA, A., ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.