

Metodologia do Ensino de Educação Física, 30 anos depois: acerca das autocríticas e críticas

Metodologia do Ensino de Educação Física, 30 years later: around the autocrytics and critics

Metodologia de lo Ensino de Educação Física, 30 años después: en torno de las autocríticas y críticas.

Luciano Galvão Damasceno ¹;

¹ Graduado em Educação Física pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL); Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professor da Prefeitura do Município de São Paulo (SME-PMSP) e da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

Correspondência para: lluccianogd@gmail.com

Submetido em 25 de novembro de 2023

Primeira decisão editorial em 14 de maio de 2024.

Segunda decisão editorial em 26 de junho de 2024.

Aceito em 15 de julho de 2024

Resumo: O texto apresenta as principais características da proposta pedagógica crítico-superadora, consignada no livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992), a autocrítica realizada por seus autores, bem como as críticas realizadas por intelectuais da Educação Física. Por meio de uma revisão bibliográfica concisa, buscamos demonstrar que a obra continua fecunda (objetivo geral), o que pode se notar através das críticas e autocríticas, bem como por indícios de uma produção renovada em torno dela (objetivo específico). Podemos afirmar que o livro apresenta limites no pouco aprofundamento histórico, na articulação entre os ciclos de formação, e na dependência de produção de conhecimento para ser sistematizado em conteúdos. Por outro lado, apresenta uma fecundidade por indicar em si

– nas críticas e autocríticas – as pistas para superar seus próprios limites, por ainda gerar debates e estudos que possibilitam avançar em alternativas críticas para o ensino. A obra alerta o caráter ético-político da educação, levando em conta a tênue ligação entre a política e a educação, o que se converte num mérito na atualidade.

Palavras-chave: Metodologia do ensino; Cultura corporal; Linguagem; Ideologia

Abstract: The text presents the main characteristics of the critical-overcoming pedagogical proposal, set out in the book *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992), the self-criticism carried out by its authors, as well as the criticism carried out by Physical Education intellectuals. Through a concise bibliographical review, we seek to demonstrate that the work remains fruitful (general objective), which can be seen through criticism and self-criticism, as well as through signs of renewed production around it (specific objective). We can say that the book presents limits in terms of little historical depth, in the articulation between training cycles, and in the dependence on the production of knowledge to be systematized into content. On the other hand, it is fruitful in that it indicates within itself – in criticism and self-criticism – the clues to overcome its own limits, and also generates debates and studies that make it possible to advance critical alternatives for teaching. The work highlights the ethical-political nature of education, taking into account the tenuous connection between politics and education, which becomes a merit today.

Keywords: Teaching methodology; Body culture; Language; Ideology

Resumen: El texto presenta las principales características de la propuesta pedagógica crítica-superadora, recogida en el libro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992), la autocrítica realizada por sus autores, así como la crítica realizada por intelectuales de la Educación Física. A través de una concisa revisión bibliográfica, buscamos demostrar que la obra sigue siendo fructífera (objetivo general), lo que se puede comprobar a través de la crítica y la autocrítica, así como a través de signos de producción renovada en torno a ella (objetivo específico). Podemos decir que el libro presenta límites en términos de poca profundidad histórica, en la articulación entre ciclos formativos y en la dependencia de la producción de conocimientos para ser sistematizados en contenidos. Por otro lado, es fructífero en cuanto indica dentro de sí mismo -en la crítica y la autocrítica- las claves para superar sus propios límites, y también genera debates y estudios que posibilitan avanzar alternativas críticas para la enseñanza. El trabajo resalta el carácter ético-político de la educación, teniendo en cuenta la tenue conexión entre política y educación, que hoy se convierte en un mérito.

Palabras clave: Metodología de la enseñanza; Cultura corporal; Language; Ideología

1 Introdução

No ano de 2022, o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*¹ completou 30 anos², o que nos coloca numa boa condição para revisitá-lo. Em termos de proposta de

¹ Doravante denominaremos “Coletivo” como ficou conhecido na EF. A sua proposta foi intitulada pelos próprios autores como crítico-superadora, pois como assevera Castellani Filho (CASTELLANI FILHO, *et al.*, 2009), dialogou-se com Paulo Freire e com a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, no intuito de formar uma síntese. O livro “*Metodologia do Ensino de Educação Física*” se inseriu numa política nacional amparada em universidades, em encontros, seminários, associações, entidades e movimentos em prol da educação, preocupada em revitalizar o magistério de 2.º grau (hoje em dia realizado em licenciatura), com vistas

metodologia do ensino de Educação Física (EF) escolar a obra continua sendo fecunda e um farol para um ensino crítico orientado para emancipação humana. No âmbito da produção teórica continua a ser um “objeto” de estudo e de fundamentação para diferentes propostas de ensino focadas em conteúdos específicos da EF. Temos visto uma renovada produção teórica que busca aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica e com a Psicologia Histórico-Cultural, em separado e, em conjunto, o que revela os fundamentos da obra e uma fecundidade a ser explorada. Portanto, no marco dos seus mais de 30 anos, mostra vitalidade.

Neste artigo,³ observando o passado (nosso objeto), apontaremos elementos problematizadores que ao serem tratados podem nos abrir possibilidades para o futuro. Portanto, nosso objetivo geral é demonstrar que há fecundidade na obra, o que procuramos expor por meios dos nossos objetivos específicos examinando as críticas e autocríticas. Desse modo, trata-se de um trabalho de revisão bibliográfica (SEVERINO, 2000; GAMBOA, 2013) centrada na própria obra, nas repercussões (autocríticas) e nas críticas a ela endereçadas. Ao final, com a intenção de apresentar alguns indícios atuais de sua fecundidade, listei textos de uma renovada produção. Com vistas a exposição, dividimos o texto em quatro partes: contexto e importância, estrutura e características, autocríticas e críticas e conclusão.

2 Contexto e importância

O Coletivo é herdeiro dos debates críticos da educação iniciados no caldo de cultura engendrado pelo maio de 1968 (BUFFA e NOSELLA, 2001; SAVIANI, 2005), uma vez que se tornou possível pensar de forma renovada e crítica a relação educação e sociedade e suas possibilidades, quer dizer: a escola reproduzia a sociedade? Ou havia contradições exploráveis para condução crítica do ensino? Estas duas questões de algum modo travejaram o debate. O Brasil, diferente da França, estava sob a égide de uma ditadura civil-militar, o que adiou em alguns anos o debate aberto. A década de 1980, foi um período mais rico para o

a formar profissionais para atuarem no ensino de 1.o grau (parte do ensino básico na atualidade), tamanho era o fracasso da escola de 1.o grau, em termos de qualidade, e o fracasso do Curso Normal destinado a formação de professores conforme entendem Gonçalves e Pimenta (1990). Neste sentido, o Coletivo compõe a Coleção Magistério – 2.o Grau, publicada pela editora Cortez e composta por 25 livros, sendo 12 livros na série Formação Geral, um para cada disciplina do Núcleo Comum do 2.o Grau, e 12 livros na série Formação do Professor, um para cada disciplina da formação profissional para o magistério no ensino de 1.o grau. E com o livro “Revendo o Ensino de 2.o Grau – Propondo a formação de professores”, encerra-se a coleção (GONÇAVES e PIMENTA, 1990).

² A rede Lepel (Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer) realizou um evento sobre os 30 anos do Coletivo. Veja o site: <http://www.evento30anosefcs.ufba.br>.

³ Agradeço as gentis observações críticas realizadas por Lino Castellani Filho (UNICAMP) e Thiago Nunes (UnB).

Brasil (LOPES e MOTA, 2008) e para a educação (SAVIANI, 2007), em termos de democratização, com todos os seus problemas apontados por Fernandes (1989 e 1990), o que possibilitou em vários campos da vida em sociedade o reavivamento de velhos institutos democráticos e a formação de novos.

O Coletivo soube conjugar o geral, as transformações sociais e educacionais, com o específico, desenvolvido dentro do campo da EF. Ao longo dos anos de 1980, se desencadeia na EF alguns movimentos de renovação⁴ que se basearam na educação – Humanidades e Ciências Sociais – o que possibilitou uma crítica social à redução da EF aos seus fundamentos biológicos. A concepção de homem se amplia e se passa a pensar sua formação sociocultural, o que inevitavelmente entra em jogo uma preocupação ético-política sobre os fins da educação. Neste sentido, a escola é uma instituição chave.

É em meio à redemocratização da sociedade brasileira e a busca pela renovação da formação de professores e do ensino básico, que o Coletivo se encontrava contextualizado. Portanto, mais que produção intelectual, o livro responde aos desafios do seu tempo, aos problemas postos pela sociedade brasileira, pela educação e, de forma particular, pelas transformações constituídas no campo da EF, que saturadas de “denúncias” críticas, requeriam respostas prático-pedagógicas.

3 Estrutura e características

Castellani Filho *et al.* (2009) na introdução apontam três elementos que permeiam toda a proposta de ensino crítico-superadora. Primeiro, o conhecimento das condições em que se dará a formação são fundamentais, levando-se em conta os entes sociais participantes, suas capacidades, limitações e necessidades. Segundo, as relações sociocognitivas postas não são de passividade do sujeito. É necessária uma apropriação do conhecimento, a reflexão sobre ele, sua crítica e a criatividade para usufruí-lo. Terceiro, a EF tem um conhecimento específico – cultura corporal – que deve ser selecionado e sistematizado para o ensino.

A proposta tem como fulcro a busca pelas possibilidades de uma formação fundada na apreensão do conhecimento que se torne crítica e criativa, gerando uma autonomia que tenda para a consideração das necessidades sociais e suas expressões conflitivas e contraditórias que

⁴ Castellani Filho (2019) considera que houve duas tendências nos movimentos de renovação: a conservadora e a progressista.

orbitam as lutas de classes, imediata e mediatamente. A seguir apresentaremos o que entendemos estruturar a proposta:

Reconhecimento das lutas de classes como determinante das relações sociais⁵, o que confere a educação e a escola campos de luta por hegemonia.

Defesa de uma visão de currículo dinâmico e ampliado que não se queira neutro e que não se reduza à técnica. Os autores denominam de eixo curricular a ordenação da amplitude e qualidade do conhecimento selecionado. A materialização desse currículo se dá pela dinâmica curricular efetivada através do trato com o conhecimento, da organização escolar e da normatização escolar.

Estabelecimento de princípios curriculares para lidar com o conhecimento e selecioná-lo. São eles: a relevância social do conteúdo, que diz respeito ao seu sentido e significado para a reflexão pedagógica; contemporaneidade do conteúdo; adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, querendo dizer que as ideias de etapismo, pré-requisito e organização em séries são questionados. A simultaneidade implica que vá se ampliando as referências sobre o conteúdo, o que conduz a outro princípio: espiralidade da incorporação das referências do pensamento, o que significa ampliar as referências à medida que o processo de conhecimento impõe; provisoriade do conhecimento, que implica mostrar ao aluno a historicidade e validade de todo conhecimento e, por consequência, da vida em sociedade.

Defesa dos ciclos de escolarização se contrapondo à seriação. Todavia, propõe-se inicialmente que os ciclos se deem com as séries para que se criem as condições de superação.

Defesa da perspectiva da cultura corporal se contrapondo à perspectiva da aptidão física, hegemônica na educação física escolar.

Defesa da metodologia do ensino em que estruturar um programa de uma disciplina e selecionar seus conteúdos sejam entendidos como um problema metodológico, pois quando se aponta o conhecimento e os métodos em que ele deverá ser assimilado, se indicam as características do pensamento teórico que se quer desenvolver nos alunos. Assim sendo, dividem em três a estrutura do programa de disciplina do ensino: I) o conhecimento e/ou

⁵ Questões sociais, muito enfatizadas na atualidade e que perpassam a educação, tais como: étnico-racial, gênero, deficiência, homofobia, xenofobia, lgbtfobia, migração, imigração, entre outras, não estavam tão desenvolvidas no momento de escrita do livro, no entanto, as questões de gênero (“sexismo”), étnico-racial (na dança e a valorização da cultura brasileira) são tratadas. Entendo que todas as questões supracitadas são possíveis de serem abordadas pela metodologia do ensino proposta pelos autores. Todavia, estas questões tornaram a composição das classes sociais ainda mais matizadas e de difícil apreensão, uma vez que não se trata apenas de uma abordagem econômica.

conteúdo sistematizado e distribuído; II) o tempo pedagógico necessário para o processo de apropriação do conhecimento; e III) os procedimentos didático-metodológicos necessários para ensiná-los e avaliá-los.

Entendimento de avaliação baseado em três questões: I) que significado o processo de avaliação tem assumido e qual a concepção de escolarização e EF subjacentes?; II) em quais condições vem se dando a avaliação do processo ensino-aprendizagem?; e III) que novas referências os autores trouxeram? É válido notar que para os autores a avaliação não pode ser vista somente nos momentos formais dedicados a ela. Durante a aula há vários momentos em que se avalia.

Ao realizarmos a apresentação da estrutura da proposta percebe-se uma fundamentação que busca situar a EF como componente curricular, o que envolve propor uma metodologia do ensino e uma avaliação sem precedentes.

4 Autocríticas e críticas: limites, avanços e perspectivas

Nas análises contidas nas entrevistas dos autores do Coletivo (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009) são notáveis momentos de autocrítica evidenciando os problemas contidos na proposta e seus lastros com as divergências entre os autores. Como a proposta foi escrita a doze mãos, tudo era deliberado entre eles, o que gerava um volume de proposições vencidas. Parece que a observação do que cada autor aponta, isto é, o que entende como problemático na obra, pode ser visto como expressão de proposições individuais vencidas em deliberação coletiva e aprofundamentos que não condiziam com a característica da obra, além do distanciamento crítico que se tornou possível com o passar do tempo.

É possível conferir, do mesmo modo, as críticas endereçadas à obra em pelo menos três textos: Caparroz (1997) entende que há uma certa derivação das análises sobre EF das análises macro-estruturais; Oliveira (2002) aponta para a generalização e a abstração nas análises feitas pela produção crítica da EF dos anos de 1980, incluindo o Coletivo. Rocha Júnior e Soares (2015) destinam sua crítica ao tratamento historiográfico feito pelos autores com relação à história da EF⁶.

⁶ Apenas indicaremos e não trataremos das críticas de Caparroz (1997) e Oliveira (2002) por limite de espaço. Adiante trataremos da crítica de Rocha Júnior e Soares (2015) por sua relevância no momento atual.

Ao explorarmos, de um lado, as divergências e autocríticas dos autores, e doutro, as críticas realizadas a aspectos da proposta, podemos pensar na vigência e validade futuras do Coletivo e, não somente, se debruçar sobre o que passou.

Para pensar o futuro podemos tratar quatro temas centrais: cultura corporal e expressão corporal como linguagem, metodologia do ensino, história e ideologia. É possível apreender em Loureiro (1996), Castellani Filho *et al.* (2009) e Souza Júnior (2011), convergências e divergências acerca da questão da cultura corporal e da expressão corporal como linguagem. A maior convergência está na importância de pôr a questão cultural no centro de gravidade, expandindo as fronteiras da concepção de ser humano teorizada na EF. Divergência sobre a centralidade da cultura corporal não há, porém, existem formas de tematização distintas. Escobar chama a atenção para a utilização do termo cultura corporal com um sentido mais de “cultura do corpo”, conformada pela ideia de soma das partes cognitivas, afetivas e motoras, do que propriamente o defendido pelos autores na proposta (CASTELLANI FILHO *et al.* 2009).

Souza Júnior *et al.* (2011) desdobra a questão da cultura corporal com Bracht, Escobar e Taffarel. No caso do primeiro, trata-se da questão de especificar mais o termo cultura corporal adicionando o termo “de movimento”. Parece-me que esta é uma polêmica pouco frutífera. A questão central é: ao caminhar criticamente para uma “(des)biologização”, colocando a cultura no cerne, forjou-se diferentes compreensões fora do Brasil e, que foram aqui retomadas de forma criativa, tais como, cultura física, cultura de movimento e cultura corporal (PICH, 2014). Todavia, os termos cultura corporal e cultural corporal de movimento tem sido utilizado sem que seus significados sejam discutidos. Pode haver divergência entre a carga semântica original e sua utilização. Desse modo, é preciso retomar o problema⁷ sobre a precisão desses termos e seus usos pedagógicos.

O segundo caso, tematizado por Escobar e Taffarel, diz respeito ao debate sobre o trabalho como categoria central, conforme sugere Escobar (CASTELLANI FILHO *et al.* 2009, p. 128) para se pensar a cultura corporal sob a ótica pedagógica. O cuidado a ser tomado, a meu ver, é de não se estabelecer elos esquemáticos⁸. Segundo Lukács (2013) o

⁷ Marcassa e Nascimento (2020) propõem pensar a cultura corporal a partir da categoria “atividade” teorizada por Leontiev. Um bom exemplo de retomada do problema.

⁸ Constata-se no Coletivo uma visão muito marcada pelo taylorismo-fordismo: “é trabalho quando desenvolve diferentes movimentos sistematizados, ordenados e institucionalizados, transformados portanto numa produção simbólica: um jogo, uma ginástica, um esporte, uma dança, uma luta” (CASTELLANI FILHO *et al.* 2009, p. 40). Percebe-se com a citação que é possível ter no trabalho, mesmo circunscrito ao capitalismo, o modelo para se pensar a “dimensão corpórea do homem”, mas, não se pode afirmar que uma determinada atividade – um jogo – é trabalho.

trabalho – entendido como transformação intencional da natureza pelo ser humano, que envolve conhecimento razoável do que se quer transformar, teleologia, objetivação do sujeito que trabalha e quando se cria um novo ente – deve ser entendido como modelo de toda práxis social, no entanto, não “[...] se deve exagerar de maneira esquemática esse caráter de modelo do trabalho em relação ao agir humano em sociedade; [...]” (p. 47). Para Lukács (2013) o trabalho é a forma originária do ser social, pois é por meio dessa atividade que o ser social surge com base nos seres orgânicos e inorgânicos. O trabalho somente é possível pelo pôr teleológico e é esta capacidade desenvolvida que se generaliza no mundo dos homens e tem no trabalho seu modelo. Lukács (2013) entende que a sociedade se forma com base em diferentes pores teleológicos – não se deve confundir com teleologia na história – que com o passar do tempo se autonomizam e, que, portanto, não se trata de uma derivação mecânica ou de atividades iguais. Este é um caminho possível para pensar a cultura corporal e considerá-la como fundada no trabalho.

Sobre a expressão corporal como linguagem é possível conferir uma posição defendida por Carmen Lúcia Soares, vislumbrando uma reaproximação da EF com a Arte, sugerindo um tipo de conhecimento que seria expressado pelo gesto e pelo corpo, o que possibilita se tematizar diferentes linguagens, por exemplo, o jogo, a dança, etc. (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009). Por outro lado, Escobar e Taffarel entendem que a expressão corporal como linguagem tendem a se centrar na representação. Dessa maneira, Escobar recusa a ideia de expressão corporal, por vê-la vinculada ao idealismo e a fenomenologia e afirma que “[...] caímos na cilada das ‘linguagens’ achando que as atividades corporais [...] efetivamente seriam corporais. Foi depois que nos demos conta de que não havia nada de expressão corporal nas atividades dessa área da cultura [...]” e na sequência apresenta sua compreensão sobre o que substitui o defendido na proposta: “[...] por que se você olha para o jogo, quem joga, o jogador, não está expressando nada [...] porque está construindo algo que está simultaneamente consumindo” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 130). A afirmação de Taffarel (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009) que não se pode reduzir a cultura corporal em expressão corporal como linguagem, nos parece plausível, no entanto, a expressão corporal como linguagem é uma das faces da cultura corporal, o que impõe para a EF a tarefa de tratá-la.

Lukács (2010) entende que a formação do ser social se dá no complexo entre trabalho, sociabilidade e linguagem. O ser social desenvolve uma "generidade-não-mais-muda" – uma capacidade humana de transformar a realidade de forma intencional – isto implica uma dupla

determinação contraditória: de um lado, todos os atos, dos mais elementares cotidianos até os mais complexos e sofisticados, possuem uma unicidade espaço-temporal histórica; doutro, toda forma de expressão tende a unicidade última – mesmo fenômenos que se elevam do cotidiano como a arte e a filosofia –, pois são geradas para a compreensão imediata, mas tendem a interagir com outras expressões não tão corriqueiras, e se fundir. Neste sentido, a linguagem surge com o trabalho, e pode ser notada com a precoce troca de produtos do trabalho (ferramentas, por exemplo) entre grupos sociais distintos. Ao mesmo tempo, uma ferramenta serve para finalidades de diferentes grupos sociais indicando formas de produção material e expressão inteligíveis e traduzíveis. Nota-se que mesmo com muitas diferenças entre os grupos sociais, uma linguagem comum relacionada ao desenvolvimento econômico acaba se impondo enquanto “tendência”, uma vez que os acúmulos de resultados ótimos através do trabalho tendem a se tornarem mais duradouros e transmitidos. Desse modo, a linguagem tem uma capacidade generalizadora, pois é traduzível e expressa uma mesma realidade através de formas diferentes. Com o passar do tempo a linguagem vai ganhando autonomia do trabalho, bem como, do cotidiano, através de expressões mais complexas (LUKÁCS, 2010). Assim, Lukács considera ser inviável um salto ontológico (dos seres inorgânicos e orgânicos ao ser social) sem a linguagem. A própria reprodução social seria impensada. Basta observar que o próprio processo teleológico do trabalho, que envolve internalizar parte do mundo objetivo que se quer transformar, seria impensado sem a linguagem, sem a construção de signos que reproduzam a realidade objetiva. Assim, entendemos que um jogo, uma dança, um esporte, expressam sentidos e significados para além de si e que formam ideias e práticas. Para encerrarmos este ponto, é importante mencionarmos que na sua obra *Estética*, Lukács (1966, t. 2) utiliza em demasia exemplos de como a dança era utilizada nas sociedades originárias para evocar, pela *mimeses*, o grupo de guerreiros visando a preparação para a guerra. Não se tratava de garantir a vitória com a dança (evocação), mas de preparar, emocionar e gerar um sentimento grupal de vitória. Desse modo, a dança em sua forma de expressar através de movimentos copiados das batalhas, transmitia determinados sentimentos e poderes, via uma expressão mimética, proto-estética e mágica. Neste sentido, discordando de Escobar, o fato de o jogo ser “consumido” em compasso com sua construção, não impede que expresse significado e sentido para si e para outras pessoas, uma vez que é uma das formas que possibilita ao jogo ser reproduzido e generalizado. Com base no exposto, entendemos que é preciso abriremos novas discussões sobre o peso da linguagem na EF, não somente por estar consignada em documentos, mas também, por

constituir-se um ponto chave no encaminhamento de alternativas pedagógicas críticas, visto que seus conteúdos possuem diferentes formas de linguagens condensadas.

A metodologia do ensino é o salto de qualidade da proposta, posto que visa ir além das críticas realizadas nos anos de 1980, que se centrava em denúncias. Todos os autores do Coletivo apontam alguma insuficiência, necessidade de atualização ou mudança. No entanto, não expressam nenhuma intenção de romper com a lógica curricular, com exceção de Varjal. No posfácio a autora revela uma mudança rumo às ideias de Coll e Zabala, e as proposições com relação ao trato do conhecimento e a dinâmica curricular. Esta mudança faz a autora entender não ser mais possível defender uma educação voltada para a classe trabalhadora, uma vez que na época da produção da proposta, a educação era vista como socialização, cambiando, na atualidade, para um direito de todos, “... inclusive dos ricos e exploradores” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 137). Com relação à metodologia do ensino, a autora continua entendendo-a atual e afirma que é necessário avançar em experiências pedagógicas.

Bracht, Castellani Filho, Escobar, Soares e Taffarel concordam em relação ao avanço da proposta, cada um com um foco distinto, do mesmo modo, concordam que os exemplos não deram conta de esclarecer o necessário, sendo preciso aprofundá-los. Defendem o avanço da metodologia do ensino e apontam alguns problemas. Escobar (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009) afirma que é preciso uma inter-relação mais avançada entre ciclos e avaliação, além de aprofundar a relação entre a prática pedagógica, o trato do conhecimento e a avaliação. Bracht entende que o avanço está em romper com a ideia de manual, visando uma teoria da EF, tratando a questão do como e do porquê no mesmo livro. No entanto, este avanço dificultou a apropriação dos professores e deixou algumas lacunas na organização dos conteúdos nos ciclos.

Castellani Filho, no posfácio, se concentra em demonstrar como a organização dos ciclos está relacionada a uma teoria do conhecimento marxista diferente da contida na LDB. No entanto, na entrevista concedida a Loureiro (1996), demonstra que estavam limitados para avançar na questão dos exemplos, de um lado, pelo receio de apresentar receitas e tornar o livro um manual, e doutro, por “incompetência” em trabalhar os temas da cultura corporal conforme tinham previsto. Taffarel acrescenta que as lacunas e a dificuldade em trabalhar com os exemplos estavam relacionadas ao desenvolvimento teórico do próprio campo⁹, dessa maneira, pode-se concluir, que o Coletivo, com base nas experiências, atividades e

⁹ Para Ferreira (1995) não fica claro como se daria a historização dos conteúdos, o que na época em que escreve não havia sinais de interesse pelo próprio campo da EF. Este seria um problema, tanto pela falta de conhecimento, como pela indicação de como tratá-los pedagogicamente.

conhecimentos de seus componentes, apresentou elementos e orientações, porém, não deu conta de traduzir em indicativos práticos e, ao mesmo tempo, talvez sem intenção, criava uma agenda de pesquisa pedagógica para o campo da EF, como nota Soares (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009; LOUREIRO, 1996). Soares em entrevista concedida a Loureiro (1996), entende que o capítulo sobre metodologia do ensino abstraído das questões “ideológicas” do livro, é perene e instiga o avanço do conhecimento sobre os temas da cultura corporal. Neste sentido, muitas das lacunas contidas no Coletivo e, apontadas por seus próprios autores e por seus analistas críticos, se devem ao fato de não tornar o livro um manual, o que, de um lado, tornaria mais fácil fazer dele uma correia de transmissão ideológica, e doutro, diminuiria a necessidade de sua apreensão teórica e da reflexão a partir de problemas pedagógicos particulares e práticos.

História e ideologia estão entrelaçadas no Coletivo, ambos problemas são difíceis. No caso da história¹⁰, há um entendimento de que o Coletivo, no capítulo 2, intitulado “Educação Física escolar na direção de uma nova síntese”, opera uma “história de identidade” (ROCHA JÚNIOR e SOARES, 2015). É preciso notar que Hobsbawn (2013) entende que historiadores profissionais desenvolveram uma história de identidade por questões ideológico-políticas, e ao discorrer sobre a história das nações (França), assevera: “É inevitável que a versão nacionalista de sua história consista de anacronismo, omissão, descontextualização e, em casos extremos, mentiras” (HOBSBAWN, 2013, p. 358). No capítulo do Coletivo, sobre a história é possível notar que a defesa da cultura corporal é ideológica (tratarei a questão da ideologia adiante), no entanto, ao se referir a outras formas sociais da EF pretéritas e presentes (do tempo em que estava sendo escrita a obra), não o faz com anacronismo, descontextualização e mentiras. O que ocorre é a ausência de aprofundamento e de indicações sobre as evidências empíricas, para além dos documentos oficiais e produções teóricas. Isto pesa mais na contraposição entre aptidão física e cultura corporal, pois não trazem elementos empíricos suficientes que demonstrem a prática pedagógica, seja com base na aptidão física, seja com base na cultura corporal. Neste sentido, a crítica de Rocha Júnior e Soares (2015), à abstração com que opera o Coletivo ao tratar da história é compreensível. Todavia, nos parece que Rocha Júnior e Soares (2015), ao criticarem a forma como o Coletivo lidou com a história, enquanto campo do conhecimento, trataram uma pretensão ético-política do Coletivo,

¹⁰ Oliveira (2002) entende que o Coletivo opera com generalizações e abstrações, pois não aprofunda as questões históricas, dando maior concretude, por exemplo, ao cotidiano escolar. As críticas do autor parecem-me corretas, no entanto, pode-se cair num empiricismo rasteiro, isto é, o necessário conhecimento do cotidiano escolar como elemento de concretização da análise orbitar em torno de si mesmo, o que não é o caso de Oliveira, tendo em vista a sua fundamentação em E. P. Thompson.

isto é, propor uma EF comprometida com a transformação social, como explicação e compreensão históricas, o que leva aos autores afirmarem que a concepção de história do Coletivo é “(...) maniqueísta, rasteira e pouco sofisticada (...)” (ROCHA JÚNIOR E SOARES, 2015). Nos parece que não há no Coletivo a ideia de que a cultura corporal é superior e melhor do que a aptidão física – um sentido maniqueísta – e sim, que a cultura corporal não limita o ser humano à sua dimensão biológica. E, do mesmo modo, num sentido evolucionista, não nos parece haver no Coletivo a ideia de que a cultura corporal seria uma evolução da aptidão física, e sim, sua superação¹¹ por verem na cultura corporal maiores possibilidades de abordar o ser humano e, desse modo, de valorizar e trazer a luz elementos que conformem uma formação crítica, com vistas a transformação da sociedade capitalista. Ambos elementos, conformam uma pretensão ético-política que utiliza insumos históricos para se nutrir.

¹¹ O Coletivo trabalha com a ideia hegeliana de suprassunção (*aufhebung*) – traduzido as vezes no Brasil como superação e transcendência. Para maiores detalhes sobre a forma como Hegel utiliza a palavra ver Inwood (1997). O conceito de Hegel foi desenvolvido por Marx, inicialmente para tratar da alienação (*entfremdung* – traduzido também por estranhamento). Mészáros (2006) ao tratar da teoria da alienação de Marx nos Manuscritos econômico-filosóficos, nos adverte sobre o uso da palavra, em que se encontram conotações diferentes, o que gera dificuldade para o tradutor e para o leitor: “Assim, *Aufhebung* em alemão significa ao mesmo tempo ‘transcendência’, ‘supressão’, ‘preservação’ e ‘superação (ou substituição) pela elevação a um nível superior’” (p. 18). Todavia, Mészáros sublinha que para entender o pensamento de Marx, já naquele momento de sua juventude, é preciso levar em conta a concepção dialética com a qual o pensador alemão opera, tendo em vista os procedimentos do empirismo positivista e do formalismo filosófico. “Pois, tendo em vista o fato de que toda a estrutura da teoria de Marx é dialética, seus conceitos fundamentais simplesmente não podem ser entendidos fora da sua inter-relação dialética (e, com frequência, aparentemente autocontraditória). A ‘transcendência’, por exemplo, não é uma transferência para outra esfera, não é apenas uma ‘supressão’ ou ‘preservação’, mas ambas as coisas ao mesmo tempo. Ou, para tomar outro exemplo: em contraposição a tantas concepções filosóficas, na visão de Marx o homem não é nem ‘humano’ nem ‘natural’ apenas, mas ambas as coisas: isto é, ‘humanamente natural’ e ‘naturalmente humano’, ao mesmo tempo. Ou ainda, num nível mais elevado de abstração, ‘específico’ e ‘universal’ não são *opostos* entre si, mas constituem uma *unidade* dialética. Ou seja, o homem é o ‘ser *universal* da natureza’ somente porque ele é o ‘ser *específico* da natureza’ cuja especificidade singular consiste precisamente em sua universalidade singular, em oposição à parcialidade limitada de todos os outros seres da natureza. No nível tanto do empirismo como do formalismo, a noção de uma unidade desses opostos é autocontraditória. Só no nível dialético do discurso podem estas noções adquirir seu significado global, sem o qual é impossível compreender as ideias centrais da teoria da alienação em Marx” (p. 19). Aspas simples e itálicos são do original. Parece-nos que ao propor a superação do “paradigma da aptidão física”, o Coletivo não o pensa num sentido evolucionista e maniqueísta, e sim, de forma dialética, em que mesmo com o desenvolvimento do que se passou a chamar de cultura corporal, elementos da aptidão física poderão permanecer com novos sentidos e funções. Basta observar, que se desenvolveu o campo da atividade física e saúde, que mantém elementos da aptidão física ressignificados e com novas funções sociais. O espaço não nos permite avançar mais sobre a problemática, no entanto, ainda é possível colocarmos um problema sobre como o Coletivo lida com a questão da superação/suprassunção. Lukács (2013) ao tratar do pensamento de Hegel, em Para uma ontologia do ser social, nota que há em Hegel, tanto uma suprassunção teórica/gnosiológica como ontológica (no sentido concreto/materialista defendido por Lukács), no entanto, Hegel não deixa explícita a inter-relação, por conta do logicismo com que opera. A partir desse problema posto por Lukács, indago se o Coletivo, ao tratar da superação da perspectiva da aptidão física pela cultura corporal, e por lidar com poucas evidências empíricas (as experiências na política educacional de Pernambuco, por exemplo), não estaria ainda lidando apenas no nível teórico de superação?

Em nosso entendimento, tanto Carmen Lúcia Soares em entrevista concedida a Loureiro (1996), como Rocha Júnior e Soares (2015), partem de uma concepção de ideologia difundida amplamente na Segunda Internacional (LARRAIN, 2001), iniciada entre o fim do século XIX e início do XX.

Com Lenin, portanto, o processo de transformação do significado da ideologia chega ao seu ponto culminante. A ideologia já não é uma distorção necessária que oculta as contradições tornando-se, em lugar disso, um conceito neutro relativo à consciência política das classes, inclusive da classe proletária (LARRAIN, 2001, p. 186).

Com base nesse entendimento, a proposta do Coletivo é ideológica por defender uma EF para a classe trabalhadora. O que se depreende é que a proposta do Coletivo segue o que Saviani (2008, p. 45) entendia como fundamental: “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. Todavia, ao propor uma compreensão do trabalho educativo, Saviani (2011, p. 13) não reduz o conhecimento a uma perspectiva de classe: “(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O que está em jogo é a exploração das contradições postas pela sociedade burguesa, para que haja um ensino crítico, criativo e emancipatório. Se observarmos, não há no Coletivo uma proposta de seleção de conteúdos “classistas”. O próprio esporte, por exemplo, é ontologicamente burguês, e nem por isso deixa de ser tratado, pois os autores focam nas contradições dessa prática social. É importante notar, que a concepção de ideologia difundida pela Segunda Internacional, parte de uma elaboração de Marx, publicada na Introdução de 1859, para o livro “Contribuição à crítica da economia política”, em que Marx se refere uma estrutura econômica e uma superestrutura política e jurídica. Nota, ainda, que num momento de revolução social (contradição entre forças produtivas materiais da sociedade e as relações de produção existentes), convém distinguir a transformação material das condições econômicas de produção das formas ideológicas (formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas) que possibilitam aos seres humanos adquirirem consciência desse conflito (a contradição). Este conceito de formas ideológicas é amplo e “positivo” e foi difundido antes da obra “A ideologia alemã”, publicada em 1932, pela primeira vez. A concepção crítico-negativa de ideologia que Marx (2007 e 2008) – em alguns momentos com Engels –

desenvolve ao longo de sua obra, que é a ideia da inversão da consciência (falsa consciência) e da própria realidade. É possível perceber o desenvolvimento deste conceito de ideologia n'O capital, quando Marx (2017), ao tratar do fetichismo da mercadoria, nota que esta, observada do ponto de vista fenomênico, oculta as relações sociais de produção e as inverte, ao ponto de a mercadoria parecer ter vida própria. Por isso, seu esforço dialético, em demonstrar, por meio de suas contradições, e por aproximações sucessivas, que a mercadoria é produção humana e, com isso, por a luz as inversões da consciência e da realidade. No Coletivo, percebemos um esforço em explorar as contradições para enriquecer de referências (ciclos, espiralidade, sucessividade, provisoriedade) que possam possibilitar a ampliação da compreensão dos conteúdos e suscitar uma aprendizagem crítica. Desse modo, não podemos tratar os elementos ideológicos conformados no Coletivo como uma mácula, e sim, discuti-los, conforme o seu contexto de produção e explorá-los. Neste sentido, entendo ser fecundo compreendermos o aspecto ideológico do Coletivo pela lente de Lukács (que é uma inovação, mas parte de Marx), ou seja, como resposta aos conflitos sociais, bem como, enquadrá-lo no que Hobsbawn (2013) entende por engajamento, uma vez que a educação é necessariamente ético-política, pois ¹², caso contrário teríamos que defender a pura transmissão técnica.

Lukács (2013) entende que há duas formas de teleologia: a primária e a secundária. A primária é a raiz do trabalho, consistindo num pôr teleológico com base em conhecimento da natureza para depois transformá-la, o que leva a um processo de objetivação do indivíduo, normalmente criando meios e tecnologias como, por exemplo, ferramentas, conduzindo a uma relação entre pôr teleológico e a realidade existente. O resultado objetivo não é idêntico ao projetado devido a uma série de propriedades causais desconhecidas pelo indivíduo, visto que nenhum projeto abarca todo o conhecimento do que se quer criar/transformar. Com isso, temos uma fusão de teleologia e causalidade, resultando numa causalidade posta, por exemplo, uma lança, que carrega em si as propriedades naturais da madeira e da pedra e a intencionalidade teleológica de quem a projetou e percebeu de forma arguta o que a natureza possibilita. Outro aspecto fundamental é que sempre há alternativas, o que envolve escolhas condicionadas pelo grupo social ao qual pertence o indivíduo. Conforme as relações sociais entre os indivíduos avançam, juntamente com a necessidade de se produzir junto e dividir o trabalho, um elemento novo ganha força, qual seja, um tipo de posição teleológica que visa

¹² Bracht em resposta a outro texto de Rocha Júnior e Soares, em que suporiam que é indispensável não confundir o acadêmico com o político, bem como, isolá-los, afirma: “Acontece que na pedagogia isso não é possível – toda pedagogia é normativa – e é claro que isso não justifica uma base epistemológica determinista” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 154).

influenciar outros indivíduos. Toda decisão se dá entre alternativas, por isso há um espaço para se interferir nos momentos ideais (teleológicos) dos indivíduos e fazer com que eles compartilhem da mesma alternativa. As posições teleológicas primárias sempre se dão com conhecimentos aproximados do real que permite certo sucesso em sua efetivação, mas guarda sempre propriedades causais desconhecidas. No caso das posições teleológicas secundárias o que se consegue conhecer com segurança é menor. O grau de incerteza é maior. Outro aspecto importante é que uma posição teleológica secundária não visa transformar a natureza, e sim, levar os seres humanos a produzirem novas posições teleológicas para interferir nas suas relações sociais. É no espaço do pôr teleológico secundário, que para Lukács, se origina a ideologia, cuja natureza é interferir nos conflitos sociais mobilizando toda ordem de conhecimento humano. Assim, a carga ideológica da proposta do Coletivo, também, se dá na escolha entre alternativas fundada numa concepção de educação e de sociedade. Não é uma proposta educacional neutra, pois visa interferir nos conflitos sociais que impedem a emancipação humana.

Outro aspecto importante para se pensar o caráter ideológico - no sentido de Lukács - do Coletivo, é o engajamento. Hobsbawn (2013) aponta para uma contradição e uma possibilidade de mediação concernente ao engajamento. Em termos de contradição, o engajamento pode gerar conhecimentos falsos e até “mentirosos”, no entanto, sua ausência pode gerar ramos de pesquisas que se isolam da realidade e se focam cada vez mais estritamente ao seu objeto de forma cada vez mais especializada. Contudo, por meio da mediação entre engajamento e simpatia podem ser realizados estudos¹³. O engajamento por si só não produz respostas corretas ou falsas, mas, acertando ou não, ele pode fazer o conhecimento avançar, uma vez que ele obriga a olhar para além do próprio objeto (HOBSBAWN, 2013). Neste sentido, é possível constatarmos (LOUREIRO, 1996; CASTELLANI FILHO *et al.* 2009) nos depoimentos dos autores, que seus horizontes políticos os uniram¹⁴ em torno da tarefa de produzir uma proposta de metodologia do ensino, o que não obnubilou as divergências teóricas existentes. O Coletivo é uma proposta pedagógica, marcada por traços ético-políticos e ideológicos, o que não o torna falso ou doutrinário, e sim, dotado de uma impostação ética, democrática e socialista voltada para a construção de outra

¹³ Hobsbawn (2013) nota como os historiadores ortodoxos ingleses demoraram a dar atenção, enquanto estudiosos, à classe operária inglesa como objeto da história.

¹⁴ Na apresentação do livro aparece a questão do engajamento: “... temos a nos unir a mesma vontade política de arriscar, de desencadear esforços conjuntos visando a concretização de nossa utopia, unidos que estamos na consecução de um mesmo projeto histórico” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 17).

EF – partindo da existente e visando superá-la –, que em termos dialéticos, indica a necessidade de transformação da sociedade.

5 Conclusão

A proposta contida no Coletivo é mais que um exercício teórico, é a busca por uma alternativa prático-pedagógica harmonizada com a necessidade de transformar a sociedade brasileira. Quem se debruçar na obra deve levar em conta este aspecto. Caso contrário, adotará uma metodologia do ensino amputada.

O Coletivo apresenta limites no aprofundamento histórico, na articulação entre os ciclos, e na dependência de produção de conhecimento a ser pedagogizado¹⁵. Por outro lado, apresenta uma fecundidade por indicar em si – nas críticas e autocríticas – as pistas para superar seus próprios limites, por ainda gerar debates e estudos que possibilitem avançar em alternativas críticas para o ensino. A obra sublinha o caráter ético-político da educação, levando em conta a linha tênue entre a política e a educação, o que se torna um mérito na atualidade.

O Coletivo estabeleceu uma agenda de estudos para o campo da EF¹⁶. Constata-se nos estudos que se aprofundam na sua relação estrutural com a Pedagogia Histórico-Crítica, em estudos que propõem discussões e análises sobre categorias específicas, tais como, cultura corporal e desenvolvimento humano. Há, do mesmo modo, estudos que focam na aproximação da Psicologia Histórico-Cultural, que colocam novos sentidos e interfaces, acerca da teoria da atividade, da questão da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico e do ensino desenvolvimental¹⁷.

¹⁵ Note-se que a Pedagogia Histórico-Crítica, que é um forte vetor teórico do Coletivo, iniciou um desenvolvimento das questões de didática e de prática pedagógica somente após os anos 2000, o que indicam as dificuldades enfrentadas pelos autores do Coletivo. O termo “dependência” deve ser lido com o auxílio desta observação.

¹⁶ No XXIII CONBRACE/X CONICE, ocorrido em setembro de 2023, na cidade de Fortaleza (CE), importante evento da área da Educação Física, numa rápida busca nos Anais do evento (<https://cbce.org.br/evento/conbrace23/anais>), encontramos 12 trabalhos relacionados ao Coletivo, o que demonstra ser ainda objeto de estudo e de fundamentação.

¹⁷ A produção de pesquisas que tratam do Coletivo na interface com a pedagogia histórico-crítica e com a psicologia histórico-cultural tem aumentado nos últimos anos. Apontaremos alguns exemplos que poderão ser consultados a partir das referências. Algumas teses e dissertações que buscam trabalhar de diferentes formas e com diferentes sentidos nesta interface: Lorenzini (2013), Sampaio (2013), Silva (2013), Gama (2015), Gurski (2015), Oliveira (2015), Gonçalves (2016), Jacob (2017), Melo (2017), Garcez (2018), Milak (2018), Oliveira (2018), Rigotti (2018), Sousa (2018), Teixeira (2018), Andrade (2019), Borges (2019), Lima (2019), Martins (2019), Bispo (2020). Sobre o desenvolvimento da interface EF crítico-superadora/pedagogia histórico-crítica temos, entre outros, os capítulos dos dois livros que comemoram os 40 anos da obra de Dermeval Saviani, de Teixeira e Taffarel (2021a), Melo e Oliveira (2021b) e o capítulo do volume 5 da coleção que comemora os 40

Terminamos lembrando Lukács (2007): o ser humano é um ser que dá respostas, sob circunstâncias não escolhidas e legadas pelo passado. Para ele, há sempre a mediação entre necessidade e liberdade, o que nos indica que nenhuma proposta pedagógica pode apontar para caminhos de formação sem críticas, autocríticas, contradições, conflitos e batalhas.

6 Referências bibliográficas

ANDRADE, Débora Batista Maciel de. **O jogo a partir da perspectiva crítico-superadora nas aulas de educação física do ensino médio integrado: desafios e possibilidades.** Dissertação (mestrado profissional). Pós-Graduação Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, p. 116. 2019.

BISPO, Nívia de Moraes. **Crítica à concepção de desenvolvimento no metodologia do ensino de educação física (Coletivo de Autores).** Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 132. 2020.

BORGES, Ludmila Jayme. **Currículo referência de educação física do ensino médio em Goiás: concepções e reflexões.** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, p. 129. 2019.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino de educação física.** 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTELLANI FILHO, Lino. 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, Larissa et al. (Org.). **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 23., 2023, Fortaleza, **Anais eletrônicos.** Disponível em: <https://cbce.org.br/evento/conbrace23/anais>. Acesso em: 16 nov. 2023.

FERNANDES, Florestan. **A Constituição inacabada.** São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

anos do CBCE de Tenório et. al. (2020). Sobre o desenvolvimento da interface específica EF crítico-superadora/psicologia histórico cultural, na mesma coleção e mesmo volume do CBCE, o texto de Marcassa e Nascimento (2020).

FERNANDES, Florestan. **A transição prolongada: o período pós-constitucional.** São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRA, Marcelo Guina. Teoria da educação física: bases epistemológicas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA NETO, Amarílio; GOELLNER, Silvana Vilodre; BRACHT, Valter. **As ciências do esporte no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 1995. p. 193-224.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani.** Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 232. 2015.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas.** Chapecó: Argos, 2013.

GARCEZ, Gustavo de Mello. **Pedagogia histórico-crítica: reflexões didático-metodológicas a partir de produções na educação e na educação física.** Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, p. 109. 2018.

GONÇALVES, Leonardo Medeiros. **A organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das lutas na educação física escolar no município de Goiânia.** Dissertação (mestrado). Centro de Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p. 74. 2016.

GURSKI, Luciano de Lacerda. **Licenciatura em educação física e os documentos oficiais da educação básica do estado do Paraná (2008, 2012): aproximações e distanciamentos para o ensino de lutas na escola.** Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, p. 185. 2015.

INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997.

HOBBSAWN, Eric J. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

JACOB, Hemanuelle Di Lara Siqueira. **Ensino e identidades: um estudo sobre as mulheres negras na escola.** Dissertação (mestrado). Centro de Pesquisa Aplicada à Educação, Educação Física, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p. 106. 2017.

LARRAIN, Jorge. Ideologia. In: BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIMA, Wanderson Pereira. **Abordagem crítico-superadora: pesquisa bibliográfica em periódicos da área da educação física.** Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p. 107. 2019.

LOPES, Adriana.; MOTA, Carlos Guilherme. **História do Brasil: uma interpretação.** São Paulo: SENAC São Paulo, 2008.

LORENZINI, Ana Rita. **Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica.** Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 266. 2013.

LOUREIRO, Robson. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: a relação teoria e prática.** 1996. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1996.

LUKÁCS, György. **Estética I: la peculiaridade de lo estético.** Tomo 2: problemas de la mimesis. Barcelona-México: Ediciones Grijalbo, 1966.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARCISSA, Luciana Pedrosa; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. A categoria atividade como fundamento da cultura corporal: contribuições para o ensino da educação física. In: BOSSLE, Fabiano; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Orgs.). **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE.** Natal: EDUFRN, 2020.

MARTINS, Poliana Carvalho. **A organização da educação física na educação infantil no DEI/CEPAE/UFG.** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p. 138. 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846).** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque; OLIVEIRA, Murilo Morais de. **Nexos e relações entre a pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora**. In: GALVÃO, Ana Carolina et al. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*. vol. 2. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da educação física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 178. 2017.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MILAK, Isabela Natal. **O ensino do jogo na perspectiva davydoviana**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, p. 143. 2018.

OLIVEIRA, Anderson José. **Educação física e pedagogia histórico-crítica**: olhares sobre a prática docente em uma escola pública de Juiz de Fora. Dissertação (mestrado acadêmico). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, p. 126. 2015.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 51-75, jan./jun. 2002.

OLIVEIRA, Murilo Morais de. **O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 163. 2018.

PICH, Santiago. Cultura corporal de movimento. **Dicionário crítico de educação física**. 3 ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 163-165.

RIGOTTI, Ubirajara Luís. **O voleibol em uma proposição didático-pedagógica histórico-cultural e crítico-superadora** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, p. 131. 2018.

ROCHA JUNIOR, Coriolano Pereira da; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Percepções e análises sobre o uso da história no Coletivo de Autores. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.10.016>

SAMPAIO, Juarez Oliveira. **A educação física e a perspectiva histórico-cultural**: as apropriações de Vygotsky pela produção acadêmica da área. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Distrito Federal, p. 148. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Historia das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Efraim Maciel e. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Distrito Federal. 2013.

SILVA, Matheus Bernardo. **O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 203. 2018.

SOUSA, Érica Cordeiro Cruz. **Realidade, contradições e possibilidades da infraestrutura esportiva escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora para educação física**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 95. 2018.

SOUZA JUNIOR, Marcílio et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Os objetos de ensino e a seleção dos conteúdos escolares: reflexões a partir dos estudos sobre a educação física**. In: GALVÃO, Ana Carolina et al. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. vol. 1. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

TEIXEIRA, David Romão. **Educação física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 156. 2018.