

## ENSAIO

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E PROCESSOS COLABORATIVOS NA  
FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES(AS)-PESQUISADORES(AS) DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**Luiz Sanches Neto<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo, baseado na minha participação, como palestrante, mediador ou tradutor, em três mesas temáticas do I CIPPEFE, revisito a noção de complexidade nas proposições teóricas e metodológicas da educação física escolar brasileira, associando-as a algumas perspectivas internacionais. O objetivo é situar a fundamentação epistemológica da proposta de sistematização que, desde 2005, tem sido reelaborada constantemente por uma comunidade autônoma de professores(as)-pesquisadores(as), da qual faço parte, a partir da convergência entre as dinâmicas da cultura, do corpo, do movimento e do ambiente. Metodologicamente, reanaliso aspectos que pesquisei durante o mestrado e indícios de narrativas (auto)biográficas elaboradas por doze colegas, com quem compartilhei minhas pesquisas de doutorado e de pós-doutorado. Para situar a problemática, enfatizo uma aproximação entre princípios curriculares e, posteriormente, discuto as relações de convergência entre as áreas de estudos científicos e como os discursos acadêmicos influenciam as concepções para o currículo escolar. Há meandros entre as práticas científicas e as práticas pedagógicas que trazem desafios epistemológicos, teóricos e metodológicos. Há também desafios de relações de poder no âmbito das proposições e das concepções da educação física que fundamentam a proposta de sistematização temática. Considero que há um ponto de vista avançado sobre as perspectivas de convergência entre essas proposições; porém, para avançar, é necessário recuar epistemologicamente. Assim, concluo que existe um recuo epistemológico, baseado em uma lógica complexa que implica nos processos formativos colaborativos entre professores(as)-pesquisadores(as).

**Palavras-chave:** Complexidade. Educação básica. Processos formativos. Currículo. Sistematização.

**(AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES AND COLLABORATIVE PROCESSES IN  
THE PERMANENT TEACHER EDUCATION OF SCHOOL PHYSICAL  
EDUCATION TEACHERS-RESEARCHERS**

**Abstract:** In this article, based on my participation – as a keynote speaker, mediator or translator – in three thematic sessions of the 1<sup>st</sup> CIPPEFE, I revisit the notion of complexity in the theoretical and methodological proposals of Brazilian school physical education, associating them with some international perspectives. The objective is to locate the epistemological foundation of the systematization proposal that, since 2005, has been constantly re-elaborated by the autonomous community of teachers-researchers – of which I am a member – based on the convergence between the dynamics of culture, body, movement and environment. Methodologically, I re-analyze aspects that I had researched during the master's degree and evidence from (auto)biographical narratives written by twelve colleagues, with whom I shared my doctoral and post-doctoral research. To situate the problem, I emphasize an approximation between curricular principles and, later, I discuss the convergence relations between the areas of scientific studies and how academic discourses influence the conceptions for the school curriculum. There are intricacies between scientific practices and pedagogical practices that bring epistemological, theoretical and methodological challenges. There are also challenges in power relations within the scope of the propositions and conceptions of physical

education that underlie the thematic systematization proposal. I believe that there is an advanced standpoint on the prospects for convergence between these propositions; however, to advance it is necessary to lean back epistemologically. Thus, I conclude that there is an epistemological step back fade away movement, based on a complex logic that implies collaborative educative processes between teachers-researchers.

**Keywords:** Complexity. Basic education. Educative processes. Curriculum. Systematization.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, baseado na minha participação, como palestrante, mediador ou tradutor, em três mesas temáticas do I Congresso Internacional de Professores(as)-Pesquisadores(as) de Educação Física Escolar (CIPPEFE), revisito a noção de complexidade nas proposições teóricas e metodológicas da educação física escolar brasileira, associando-as a algumas perspectivas internacionais. As temáticas das mesas trataram, respectivamente, de “formação, colaboração e relações com os saberes” (mesa 1), “narrativas (auto)biográficas nos processos formativos” (mesa 4) e “professores(as)-pesquisadores(as) de educação física escolar” (mesa 5).

Entendo que a problemática, à medida que defende que a ciência exige método rigoroso e abrange os processos formativos, insere-se no escopo de dois artigos, publicados pela Revista de Educação Física, Saúde e Esporte (TAFFAREL, 2018; SILVA; CAMPOS; PINTO, 2019). Coaduna-se, com o reconhecimento de que o esforço científico precisa de intencionalidade política, explicitado por Taffarel (2018), que a lógica capitalista está destruindo o meio ambiente, submetendo a humanidade a morrer de fome, desempregada, em guerras e conflitos ideológicos falaciosos, os quais atingem principalmente mulheres, jovens e velhos(as), sem piedade e sem normas civilizatórias. Nesse sentido, a valorização da pesquisa, realizada por professores(as) é uma prática de resistência, norteadada pelo rigor metodológico, que pode ser estimulado desde a formação inicial de cada professor(a)-pesquisador(a), e representa um desafio a ser enfrentado nos cursos de licenciatura em educação física (SILVA; CAMPOS; PINTO, 2019).

A partir de aspectos, os quais pesquisei em minha dissertação de mestrado (SANCHES NETO, 2003; SANCHES NETO; BETTI, 2008) e em minha tese de doutorado (SANCHES NETO, 2014; BORGES; SANCHES NETO, 2014), apresento a noção de complexidade que permeia a educação física escolar no contexto brasileiro, considerando uma perspectiva de convergência entre as suas proposições teórico-metodológicas. Para isso, revisito criticamente todas essas proposições (à época compreendidas como “abordagens”, de acordo com o escopo temporal de cada proposição), elaboradas nas últimas décadas do século XX para subsidiar o trabalho com o ensino da educação física escolar.

Para situar a temática, inicialmente, enfatizo uma aproximação entre princípios curriculares e, posteriormente, discuto as relações de convergência entre as áreas de estudos científicos: cinesiologia, ciência da motricidade humana, cultura corporal de movimento;

ciências do esporte e aptidão física relacionada à saúde. O objetivo é situar a fundamentação epistemológica da proposta de sistematização que, desde 2005, tem sido reelaborada constantemente por uma comunidade autônoma de professores(as)-pesquisadores(as), da qual faço parte, a partir da convergência entre as dinâmicas da cultura, do corpo, do movimento e do ambiente.

Figura 1 - Dinâmicas convergentes



Fonte: Sanches Neto *et al.* (2013)

## 2 AS VICISSITUDES DOS ENTENDIMENTOS E DISCURSOS CIENTÍFICOS

No Brasil, a proposta de estudos da **cinesiologia** compreende três vertentes principais: aspectos biodinâmicos; aspectos do comportamento motor e aspectos socioculturais do movimento humano (TANI, 1996). Essas três linhas de pesquisa básica influenciam a educação física que, por sua vez, seria composta por duas linhas de pesquisa aplicada: aspectos pedagógicos e adaptação do movimento humano. A convergência entre essas linhas é desejável e há algumas proposições influenciadas pela cinesiologia: psicomotricidade, humanista, desenvolvimentista, crítica e estudos cinesiológicos.

A **ciência da motricidade humana**, por sua vez, consistiria no estudo das inter-relações predominantemente culturais e biológicas (ontogenéticas e filogenéticas) no

movimento humano. Para a educação física, seria proposta uma nova denominação: a educação motora. Ela seria o ramo pedagógico da ciência (CUNHA, 1986): uma pedagogia da motricidade. A convergência é um pressuposto indissociável ao conceito de motricidade (CAVALCANTI, 1996) e há influência sobre a proposição cultural (com ênfase na pluralidade cultural).

A **cultura corporal de movimento** pode ser entendida como uma “parte autônoma” da totalidade humana. De modo intencional, não adentrarei o escopo da discussão sobre a perspectiva totalitária subjacente à totalidade (DUSSEL, 2013; NEVES, 1988). Entendo que, desta forma, haveria implicações e desdobramentos significativos para uma releitura crítica dos entendimentos científicos da educação física no contexto brasileiro. Nessa área, são estudados conteúdos propostos historicamente para a educação física escolar no Brasil, valorizando as diferenças regionais (SOARES *et al.*, 1992): jogo(s), esporte(s), ginástica(s), dança(s) e luta(s) - especialmente a capoeira, por seu contexto de origem no Brasil. Há convergência (DAOLIO, 2004) entre os conceitos de cultura corporal (ênfase na corporeidade) e cultura de movimento (ênfase no sujeito que se movimenta), e influência sobre as proposições: progressista, construtivista, fenomenológica, sistêmica, revolucionária, crítico-superadora, cultural, crítico-emancipatória e parâmetros curriculares nacionais.

As **ciências do esporte** abrangem ciências “aplicadas” ao entendimento do esporte, tanto exatas e biológicas quanto humanas, com seus estatutos e métodos para organizar os estudos (FERREIRA NETO; GOELLNER; BRACHT, 1995). As inter-relações entre as ciências são relevantes à prática pedagógica da educação física, interessada pela interdisciplinaridade para a realização de um projeto determinado de intervenção. A convergência é desejável e há influência sobre a proposição crítico-emancipatória.

A **aptidão física** é um “estado contínuo”, relacionado à saúde, que resulta do envolvimento em atividades físicas durante toda a vida, como parte da totalidade (biológica, psicológica e social) de cada ser humano. A noção de totalidade aqui corresponde ao sentido criticado por Dussel (2013), pois o contexto da educação física na escolarização brasileira é de certo modo visto com exterioridade e, assim, torna-se secundário nos estudos baseados na aptidão física relacionada à saúde. A totalidade, nessa acepção, é totalitária. Nessa perspectiva, os indivíduos devem ser aptos para integrarem-se adequadamente ao meio ambiente (BÖHME, 1993) e a convergência também é desejável. Há influência sobre a proposição dos estudos da saúde e os propósitos da educação física escolar: possibilitar

desempenho corporal adequado nas atividades diárias; postergar o surgimento do cansaço corporal; contribuir para um bom estado de saúde e melhor qualidade de vida.

### 3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A principal escolha, para este artigo, consiste em subsidiá-lo metodologicamente com pressupostos de duas pesquisas (SANCHES NETO, 2003, 2014). Reanaliso aspectos que pesquisei durante o mestrado e indícios de narrativas (auto)biográficas elaboradas por doze colegas, com quem compartilhei minhas pesquisas de doutorado e de pós-doutorado. O percurso metodológico é qualitativo e direcionado à elaboração de uma proposta para o componente curricular. Foi considerada a possibilidade de integração entre as teorias científicas já apresentadas na área em uma perspectiva epistemológica que não fosse cética (SANCHES NETO; BETTI, 2008). As asserções fundamentais das teorias foram analisadas para aferir a viabilidade de uma origem ou *episteme* comum. Isso implica que a opção metodológica foi pela busca de integração, pautada em uma concepção afirmativa da ciência contemporânea.

Na análise crítica das abordagens para a educação física escolar, os seus pressupostos foram suscitados, bem como as suas especificidades. Para caracterizar a axiologia e a teleologia, foram confrontados os valores e os objetivos das teorias. O método para a investigação das características de cada abordagem sustenta-se na epistemologia, pois ela é a área que estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento produzido pelo ser humano (SANCHES NETO; BETTI, 2008). O entendimento é que “abordagens” são aproximações ao componente curricular que correspondem aos princípios curriculares: objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e critérios para o processo de avaliação. As relações entre as abordagens tiveram sua análise a partir do método hermenêutico (RICŒUR, 1988), sendo que a interpretação metódica restringiu-se ao que seria a “verdade” de cada proposição, compreendendo seu discurso, enquanto elemento semântico e simbólico.

### 4 A COMPLEXIDADE DAS PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A respeito das proposições teórico-metodológicas da educação física escolar, os discursos científicos para a educação física influenciam as concepções da educação física para o currículo escolar. Há meandros entre as práticas científicas e pedagógicas que trazem

desafios epistemológicos, teóricos e metodológicos (BETTI, 2005). Além disso, há desafios de relações de poder no âmbito das proposições e concepções da educação física. De modo exaustivo, a fundamentação teórica da proposta de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos advém da convergência entre quinze proposições teórico-metodológicas da educação física escolar: psicomotricidade, humanista, progressista, desenvolvimentista, crítica, construtivista (sócio-construtivista e construtivista-interacionista), fenomenológica, sistêmica, revolucionária (transformadora), crítico-superadora, cultural (pluralidade cultural), crítico-emancipatória, estudos da saúde, parâmetros curriculares nacionais (PCN) e estudos cinesiológicos (cinesiologia humana).

A **psicomotricidade** deriva da educação psicocinética e se direcionou, inicialmente, a instituições que atendiam alunos(as) com deficiência mental e física (LE BOULCH, 1986). Posteriormente, foi implementada no currículo de escolas regulares na França e alcançou países como Argentina (COSTE, 1978) e Brasil (NEGRINE, 1987). Seu objetivo é melhorar funções cognitivas e psicológicas por meio do movimento. As estratégias didáticas consistem em atividades que permitam aos(as) estudantes elaborar conteúdos variados: sincronismo e *timing* antecipatório; coordenação motora; estruturação e organização espacial; dominância e discriminação lateral. A avaliação serve como padrão de referência para cada professor(a).

A **abordagem humanista** trata da dicotomia entre concepções comportamentalistas e humanistas, ambas originadas em abordagens antropológicas (OLIVEIRA, 1983, 1985), com repercussões sociológicas mais amplas (BERGER; HUNTINGTON, 2004). Com base na psicologia (ROGERS, 1978), há uma busca de promover interações sociais com oportunidades significativas e cooperativas de aprendizagem para todos(as) alunos(as) (BROTTO, 1997). Seu objetivo é a otimização do desempenho ao invés da maximização. A seleção dos conteúdos depende dos interesses dos(as) estudantes, os quais realizam autoavaliação do próprio aprendizado, e as estratégias são métodos indiretos.

A **abordagem progressista** deriva de pressupostos pedagógicos progressistas (SNYDERS, 1981), analisados sistematicamente por Libâneo (1985). Ghirdelli Júnior (2001) aponta metas políticas à educação física com o objetivo de analisar relações sociais em constante transformação. As estratégias visam promover a análise crítica dos conteúdos: atividades físicas gerais e esportivas, brincadeira, jogo, ginástica e conhecimento sobre o corpo humano. A avaliação consiste em superar os determinantes sociais percebidos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Na **abordagem desenvolvimentista**, a centralidade está nos processos de desenvolvimento e aprendizagem motora (GALLAHUE, 1987; TANI; CONNOLLY; MANOEL, 1998). Seu objetivo é otimizar o comportamento motor (MANOEL, 1989, 1999; TANI, 2005) e os conteúdos são habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras. As estratégias consistem na resolução de problemas motores em atividades rítmicas, brincadeira, jogo, esporte e ginástica (TANI *et al.*, 1988). A avaliação serve como padrão de referência, a fim de que o(a) professor(a) ofereça *feedback*, relacionado ao desempenho motor, aos(as) estudantes e, assim, sistematize o processo de ensino e aprendizagem.

A **abordagem crítica** fundamenta-se na revisão da legislação (CASTELLANI FILHO, 1998), aplicada ao sistema educacional brasileiro durante a década de 1980 (MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988) com desafios persistentes à prática (SOUZA, 2005). O objetivo é refletir (TISHMAN; PERKINS, 1995) e participar em atividades motoras que promovam o desenvolvimento global dos(as) estudantes. Os conteúdos envolvem atividades motoras e diferenças conceituais entre educação física, brincadeira, jogo, esporte, dança, ginástica e recreação. As estratégias variam desde atividades motoras lúdicas e controladas até a leitura e a escrita de relatórios, tudo de acordo com os interesses individuais e coletivos dos(as) estudantes. A avaliação é uma análise de todo material, produzido ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

No contexto brasileiro, há duas vertentes da **abordagem construtivista**: a sócio-construtivista e a construtivista-interacionista. Estas advêm das contribuições pedagógicas de Vygotsky (REGO, 1995) e Piaget (CARVALHO, 2000), cujas pesquisas indicaram que a elaboração do conhecimento poderia ser ampliada, mediante interação ambiental significativa (BEN-HUR, 2000). Seu objetivo é construir o conhecimento e melhorar funções cognitivas (FREIRE, 1989; FREIRE; SCAGLIA, 2003; MATTOS; NEIRA, 1998, 2000). Os conteúdos consistem em atividades lúdicas da cultura popular, especialmente: brincadeira e jogo. As estratégias demandam resolução de problemas com uso do conhecimento prévio (COLL *et al.*, 1992, 1993). Há, neste caso, uma autoavaliação dos(as) estudantes.

A **abordagem fenomenológica** permite aos(as) professores(as) identificar os fatos em curso durante as aulas e compreendê-los, interpretá-los e transformá-los como fenômenos, especialmente os significados das manifestações corporais e as concepções sobre o corpo (MOREIRA, 1992; VILLA, 2003). Seu objetivo é compreender as manifestações corporais e seu principal conteúdo é o próprio corpo humano, no sentido de sê-lo – subjetivamente – ao invés de tê-lo (MERLEAU-PONTY, 2006). Relações interdisciplinares são usadas como



estratégias didáticas e a avaliação consiste na análise de todos os fatos ocorridos durante as aulas, sob uma perspectiva fenomenológica.

A **abordagem sistêmica** fundamenta-se na teoria moderna dos sistemas dinâmicos (VON BERTALANFFY, 1968) e análise das principais influências históricas, políticas e sociológicas da educação física (SINGER; DICK, 1980). Propõe, como estratégias, três princípios para organizar as ações pedagógicas: inclusão, equifinalidade e diversidade (BETTI, 1991). Assim, a inclusão de todos(as) estudantes em cada atividade é desejável, por meio de atividades diversificadas que podem levar à resolução de um problema (ou finalidade) comum, alcançando objetivos similares. Seu objetivo é inserir os(as) alunos(as) nas manifestações expressivas da cultura corporal de movimento, que são os conteúdos, interpretando-as à luz da hermenêutica (RICŒUR, 1988). A avaliação requer análise contextual, sob uma perspectiva semiótica (BETTI, 1994; PEIRCE, 1972).

A perspectiva da **abordagem revolucionária** pode ser compreendida como transformadora. Medina (1987, 1996) analisou as discrepâncias nas condições sociais brasileiras como indicativos para uma perspectiva revolucionária, voltada à transformação da educação física. Há necessidade de elaborar utopias para superar ideologias difusas (CAVALCANTI, 1985). À educação física cabe o enfrentamento no campo ideológico relacionado à cultura corporal de movimento. Nesse sentido, a utopia é uma forma de resistência à ideologia, pois ambas operam com as mesmas estruturas simbólicas. Seu objetivo é a superação da ideologia com base em pontos de vista realistas e céticos. Os conteúdos envolvem a práxis da cultura corporal de movimento e as estratégias consistem na crítica sobre as condições sociais. A avaliação requer uma elaboração coletiva de utopias pelo(a) professor(a) e pelos(as) estudantes.

A **abordagem crítico-superadora** fundamenta-se em pressupostos do processo histórico do materialismo e evidencia contradições intrínsecas da organização social e política brasileira (SOARES *et al.*, 1992). Busca promover o pensamento reflexivo dos(as) estudantes sobre a cultura corporal de movimento para identificar as contradições e superá-las. Seu objetivo é promover transformação social mediante a compreensão e ressignificação dos conteúdos: brincadeira, jogo, esporte, ginástica, dança, luta e capoeira. As estratégias didáticas são discussões temáticas e a avaliação consiste em uma reflexão coletiva para que o processo de ensino e aprendizagem seja sistematizado pelo(a) professor(a) e pelos(as) alunos(as).

A **abordagem cultural** é uma perspectiva baseada na pluralidade cultural. Integra aspectos culturais, sociais, psicológicos e biológicos no planejamento da educação física (DAOLIO, 1995, 1996), permitindo associá-la com diversas teorias filosóficas, sociológicas e pedagógicas: processo civilizador, antropologia e hermenêutica (BETTI, 1995). Seu objetivo é reconstruir o conhecimento sobre a cultura corporal de movimento. Os conteúdos são aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais da brincadeira, jogo, esporte, dança, ginástica e luta. As estratégias exploram experiências contextuais e a avaliação consiste na reflexão sobre técnicas corporais (MAUSS, 2003) pelo(a) professor(a) e pelos(as) alunos(as). O entendimento de técnicas corporais coaduna-se com o conceito antropológico de Marcel Mauss (2003), que trata da construção de um conjunto de significados específicos ao mesmo movimento corporal, que se distingue pela interpretação da cultura, ou seja, a técnica corporal é como o corpo, em movimento, remete à cultura.

A **abordagem crítico-emancipatória** enfatiza o valor da compreensão crítica na educação física, buscando a emancipação do pensamento independente dos(as) estudantes, ampliando seus graus de liberdade (DANIEL; BERGMAN-DREWE, 1998). Há quatro tipos de estratégias didáticas: dramatização, resolução de problemas, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento (KUNZ, 1998, 2004). As duas últimas são consideradas métodos transcendentais, tendo em vista que ampliam questões sociais. Seu objetivo é melhorar o pensamento crítico e autônomo. Os conteúdos são: brincadeira, jogo, esporte, ginástica, dança, luta e capoeira. Há, neste contexto, uma autoavaliação da participação objetiva e do envolvimento subjetivo pelos(as) alunos(as).

Os **estudos da saúde** têm a aptidão física, relacionada à saúde, como paradigma de profilaxia (FAIRCLOUGH; STRATTON, 2005; MARQUES; GAYA, 1999). Busca mudar os hábitos dos(as) estudantes e promover a prática sistemática de exercícios, além do contexto escolar. Difere do modelo confrontado, na década de 1980, no país (NAHAS, 1997, 2001; PEDRAZ, 1987), devido à incorporação de princípios pedagógicos inclusivos. Seu objetivo é ampliar a autonomia dos(as) estudantes no gerenciamento de sua própria aptidão física em um nível ótimo, sem buscar a maximização do desempenho associada à prática esportiva (GUEDES; GUEDES, 1997), para que sejam “fisicamente educados e ativos” (CORBIN, 1981). Os conteúdos envolvem aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais da aptidão física. As estratégias são atividades físicas não excludentes e, além do uso de protocolos e testes antropométricos, há uma autoavaliação dos(as) alunos(as) como referência para o(a) professor(a).

A perspectiva dos **parâmetros curriculares nacionais** (PCN) deriva do conceito de cidadania democrática (CBCE, 1997; DARIDO *et al.*, 2001; GABELNICK, 1998) como: “o direito a ter direitos” (BETTI, 1999; PALMA FILHO, 1998). Os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999) estão alinhados à perspectiva internacional de *accountability* (COLL *et al.*, 1992; DELIGNIÈRES, 2000; LABARRIÈRE, 1999; RODRÍGUEZ, 2003; VALERY, 2001). Esse é o modelo de “prestação de contas”, vinculado à ênfase mercadológica da política educacional neoliberal. Atualmente, a base nacional comum curricular (BNCC) traz à luz uma pauta semelhante àquela trazida pelos PCN na década de 1990 (FREITAS, 2014). Seu objetivo é valorizar direitos democráticos na integração de todos(as) estudantes à cultura corporal de movimento. Os conteúdos são aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais do jogo, esporte, luta, ginástica; atividades rítmicas e expressivas; e conhecimento sobre o corpo. As estratégias envolvem vivências de acordo com o princípio da inclusão e temas transversais: ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. A avaliação, neste caso, requer reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem para promover o pensamento crítico e autônomo dos(as) alunos(as).

Os **estudos cinesiológicos** consistem em uma perspectiva brasileira da cinesiologia humana (MARIZ DE OLIVEIRA, 2001, 2009) e têm similaridades com os estudos cinesiológicos, propostos por Jewett e Bain (1985). Seu objetivo envolve a aprendizagem de fatos, conceitos, princípios, procedimentos, regras, valores e atitudes relacionadas ao movimento (movimentar-se) humano. Há quatro blocos de conteúdos: estruturas musculares e potencialidades fisiológicas, biomecânicas, neurais e psicológicas; capacidades musculares e neurais; habilidades perceptivas e motoras; e relações com o ambiente social e físico. As estratégias didáticas consistem em atividades que ampliem o conhecimento científico dos(as) alunos(as) (MARCHIORETO, 2014). A avaliação utiliza registros verbais de comentários dos(as) alunos(as) durante as aulas, documentos escritos e gráficos, esboços, desenhos, frases, textos, registro de respostas a questões diretas ou questionários, e observação.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Ao revisitar as proposições teórico-metodológicas, tive a intenção de demonstrar que a sua dinâmica faz parte do processo histórico da educação física escolar. Contudo, há estudos que priorizam algumas proposições sem que os critérios de escolha sejam explicitados. Entendo que isto ocorre por preferência dos(as) pesquisadores(as) em tratar de concepções

“populares” em concursos públicos, vinculadas a grupos acadêmicos de pesquisa e órgãos de fomento ou por alinhamento ideológico às próprias convicções. Por isso, manifesto minha concordância com Freire (1996) de que não há neutralidade alguma no trabalho acadêmico relacionado à pesquisa e que há viés político à epistemologia.

Considero que há um ponto de vista avançado sobre as perspectivas de convergência entre essas proposições. Porém, para avançar é necessário recuar epistemologicamente. Assim, primeiramente, existe um recuo epistemológico – que leva em consideração as relações da educação física com o campo científico e pedagógico. Em segundo lugar, há a necessidade de uma explicação da lógica complexa da sistematização dos conteúdos temáticos, subsidiada pelas dinâmicas complexas da cultura, do movimento, do corpo e do ambiente. Em terceiro lugar, essa complexidade permeia algumas noções, como: convergência, não linearidade e espiralidade.

Embora cada professor(a) escolha orientações teóricas e precise de algumas certezas (transitórias) sobre seu fazer, é necessário que esteja aberto(a) a colocar tais certezas à prova. Compartilhar incertezas, posicionamentos, conflitos, angústias, expectativas, inconformismos, projetos, revoltas, etc. é uma idiossincrasia dos(as) professores(as)-pesquisadores(as). Esses atributos foram ressaltados em suas narrativas (auto)biográficas e reforçam o sentido de que convivem em uma comunidade autônoma. Segundo Cunha (1989), o(a) bom(a) professor(a) coloca seus saberes e suas práticas sob o escrutínio dos seus pares.

Há, contudo, a armadilha de cada professor(a) falsear as evidências empíricas e obter *feedback* positivo, pois há alunos(as) que compartilham do seu modo de pensar. Aparentemente, o(a) professor(a) tradicional reforçará suas convicções se não ouvir atentamente todos(as) os(as) seus(as) próprios(as) alunos(as) ou se criar um ambiente pouco favorável à (auto)crítica em suas aulas. Essas duas lacunas são consideradas condutas tradicionais e conservadoras na docência: ausência de diálogo com alunos(as) e de (auto)crítica. Ambas precisam ser confrontadas permanentemente pelo professorado e esse enfrentamento implica nos processos formativos colaborativos que são compartilhados entre os(as) professores(as)-pesquisadores(as).

## REFERÊNCIAS

BEN-HUR, M. Ensinando para a inteligência. São Paulo: Senac, 2000.

BERGER, P. L.; HUNTINGTON, S. P. (Orgs.). Muitas globalizações: diversidade cultural no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v.19, n.3, p.183-197, jul./set. 2005.

BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Educação física, esporte e cidadania. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.20, p.84-92, 1999.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. Discorpo, n.3, p.25-45, 1994.

BETTI, M. Um saber com sabor: “da cultura do corpo” de Jocimar Daolio. Motriz, n.1, p.140-141, 1995.

BÖHME, M. T. S. Aptidão física: aspectos teóricos. Revista Paulista de Educação Física, v.7, p.52-65, 1993.

BORGES, C. M. F.; SANCHES NETO, L. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. Instrumento, v.16, n.2, p.231-248, jul. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos. Educação Física/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos. Educação Física/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. Educação Física/Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BROTTO, F. O. Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. Santos-SP: Projeto Cooperação, 1997.

CARVALHO, J. S. F. *Construtivismo: Uma pedagogia esquecida da escola*. 2000. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CASTELLANI FILHO, L. Política educacional e educação física. Campinas, SP: Autores Associados, 1988.

CAVALCANTI, K. B. Para unificação em ciência da motricidade humana. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.7, p.176-185, 1996.

CAVALCANTI, K. B. Tendência crítica e revolucionária da educação física brasileira. Sprint Especial, n.3, p.25-31, 1985.

CBCE, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí-RS: Sedigraf, 1997.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of research in education*, n.24, p.249-305, 1999.

COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, H.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, Y.; ZABALA, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1993.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana, 1992.

CORBIN, C. B. First things first, but don't stop there. *Journal of Physical education, Recreation and Dance*, v.52, p.36-38, 1981.

COSTE, J. C. *La psicomotricidad*. Buenos Aires: Huemul, 1978.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas-SP: Papirus, 1989.

CUNHA, M. S. V. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Compendium, 1986.

DANIEL, M. F.; BERGMAN-DREWE, S. Higher-order thinking, philosophy, and teacher education in physical education. *Quest*, v.50, p.33-58, 1998.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas-SP: Papirus, 1995.

DAOLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. *Revista Paulista de Educação Física*, n.2, p.40-42, 1996.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; SILVA, E. V. M.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; PONTES, G. H.; CUNHA, F. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, v.15, p.17-32, 2001.

DELIGNIÈRES, D. Intentions éducatives et apprentissages effectifs en éducation physique et sport. In: GRÉHAIGNE, J. F.; MAHUT, N.; MARCHAL, D. (Orgs.). *Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives?* Actes du Colloque International de l'AIESEP. Besançon: IUFM de Franche-Comté, 2000.

DUSSEL, E. *Ethics of liberation in the age of globalization and exclusion*. Durham-NC: Duke University Press, 2013.

FAIRCLOUGH, S. J.; STRATTON, G. 'Physical education makes you fit and healthy'. *Physical education's contribution to young people's physical activity levels*. *Health Education Research*, v.20, p.14-23, 2005.

FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S. V.; BRACHT, V. (Orgs.). As ciências do esporte no Brasil. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. Campinas-SP: Scipione, 1989.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. Educação como prática corporal. Campinas-SP: Scipione, 2003.

FREIRE, P. R. N. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v.6, n.1, p.48-59, 2014.

GABELNICK, F. Educating a committed citizenry. *Quest*, v.50, p.9-18, 1998.

GALLAHUE, D. L. Developmental physical education for today's elementary school children. New York: MacMillan, 1987.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 2001.

GUEDES, J. E. R. P.; GUEDES, D. P. Características dos programas de educação física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, v.11, p.49-62, 1997.

JEWETT, A. E.; BAIN, L. L. The curriculum process in physical education. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown, 1985.

KUNZ, E. (Org.). Didática da educação física I. Ijuí-RS: Unijuí, 1998.

KUNZ, E. (Org.). Didática da educação física II. Ijuí-RS: Unijuí, 2004.

LABARRIÈRE, G. Éducation à la citoyenneté par l'EPS. *Revue Éducation Physique et Sport*, n.280, p.25, 1999.

LE BOULCH, J. Psicocinética. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MANOEL, E. J. Considerações sobre a avaliação em educação física escolar: uma visão da abordagem desenvolvimentista. Anais... V Seminário de Educação Física Escolar, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento do comportamento motor humano: uma abordagem sistêmica. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade de São Paulo, 1989.

MARCHIORETO, F. A importância do movimentar-se para a vida humana: aspectos históricos, educacionais e do cotidiano. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação física na educação básica: significado, objetivo e conteúdo. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2001.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G.; BETTI, M.; MARIZ DE OLIVEIRA, W. Educação física e o ensino de 1º grau: uma abordagem crítica. São Paulo: EPU, 1998.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Da educação física à cinesiologia humana. São Paulo: Instituto de Cinesiologia Humana de São Paulo, 2009. Disponível em: [http://www.hani.com.br/img/uploads/artigos/06092011\\_00560218.pdf](http://www.hani.com.br/img/uploads/artigos/06092011_00560218.pdf). Acesso em: 6 mar. 2017.

MARQUES, A. T.; GAYA, A. Atividade física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil. Revista Paulista de Educação Física, v.13, p.83-102, 1999.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. Educação física infantil: construindo o movimento na escola. São Paulo: Plêiade, 1998.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MAUSS, M. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEDINA, J. P. S. A educação física cuida do corpo e... “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MEDINA, J. P. S. O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo. Campinas-SP: Papirus, 1987.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOREIRA, W. W. Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas-SP: Unicamp, 1992.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NAHAS, M. V. Educação física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. Anais... IV Seminário de Educação Física Escolar, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

NAHAS, M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina-PR: Midiograf, 2001.

NEGRINE, A. A coordenação psicomotora e suas aplicações. Porto Alegre: Pallotti, 1987.



- NEVES, L. F. B. As máscaras da totalidade totalitária: memória e produção sociais. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1988.
- OLIVEIRA, V. M. O que é educação física. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- OLIVEIRA, V. M. Educação física humanista. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- PALMA FILHO, J. C. Cidadania e educação. Cadernos de Pesquisa, v.104, p.101-121, 1998.
- PEDRAZ, M. V. Teoría pedagógica de la actividad física. Madrid: Gymnos, 1987.
- PEIRCE, S. C. Semiótica e filosofia. São Paulo: Cultrix, 1972.
- REGO, T. C. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- RICCEUR, P. O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- RODRÍGUEZ, M. C. Conteúdos básicos comuns de educação física. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Orgs.). Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas-SP: Autores Associados, 2003, p.335-347.
- ROGERS, C. R. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- SANCHES NETO, L. Educação física escolar: uma proposta para o componente curricular da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2003.
- SANCHES NETO, L. O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa. Tese (Doutorado em Formação Profissional, Campo de Trabalho e Ensino da Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2014.
- SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.22, n.1, p.5-23, 2008.
- SANCHES-NETO, L.; CONCEIÇÃO, W. L.; OKIMURA-KERR, T.; VENÂNCIO, L.; VOGEL, A. J. Z.; FRANÇA, A. L.; CORSINO, L. N.; RODRIGUES, J. C. R.; FREITAS, T. P. Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. Movimento, Porto Alegre, v.19, n.4, p.309-330, 2013.
- SILVA, N. M.; CAMPOS, T. B.; PINTO, C. A. S. A iniciação à pesquisa na formação de professores de educação física. Revista de Educação Física, Saúde e Esporte, Limoeiro do Norte-CE, v.2, n.1, p.92-101, dez. 2019.
- SINGER, R. N.; DICK, W. Ensinando educação física: uma abordagem sistêmica. Porto Alegre: Globo, 1980.
- SNYDERS, G. Escola, classe e luta de classes. Lisboa: Moraes, 1981.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, A. S. (Org.). Desafios para uma educação física crítica. São Paulo: Cult, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z. Educação física como área de conhecimento, campo de formação inicial e continuada e de atuação profissional: o que fazer em um período de destruição de forças produtivas? Revista de Educação Física, Saúde e Esporte, Limoeiro do Norte-CE, v.1, n.1, p.8-30, nov. 2018.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. Motus Corporis, v.3, n.2, p.9-49, dez. 1996.

TANI, G. (Org.). Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TANI, G.; CONNOLLY, K. J.; MANOEL, E. J. Pattern formation and hierarchical organization of motor skills. Anais... III Encontro Brasileiro Internacional de Inteligência Cognitiva, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1998.

TISHMAN, S.; PERKINS, D. N. Critical thinking and physical education. Journal of Physical education, Recreation and Dance, v.66, p.24-30, 1995.

VALERY, V. Éducation physique et sportive: du savoir a la citoyenetté. Marseille: Académie d'Aix, 2001.

VILLA, M. E. O corpo na educação física escolar. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Orgs.). Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas-SP: Autores Associados, 2003, p.179-188.

VON BERTALANFFY, L. General system theory: foundations, developments, applications. New York: Braziller, 1968.

## CREDENCIAIS DO AUTOR

**1 Luiz Sanches Neto**

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará (UFC)

**Contato:** [luizitosanches@yahoo.com](mailto:luizitosanches@yahoo.com)

**Submetido em:** 19/05/2020

**Aprovado em:** 26/06/2020