

## Abordagens pedagógicas da Educação Física brasileira: critérios analíticos e modelos de classificação Pedagogical approaches in Brazilian Physical Education: analytical criteria and classification models Enfoques pedagógicos de la Educación Física brasileña: criterios analíticos y modelos de clasificación

Luiz Fernando Badaró, Marcos Roberto Brasil, Neidiana Braga da Silva Souza, Saulo Fernandes Ferrari, Vinicius Machado de Oliveira, Marcos Roberto dos Santos, Juliano de Souza  
Universidade Estadual de Maringá (Brasil)

**Resumo.** O presente artigo teve como objetivo apresentar e analisar as classificações e os critérios analíticos sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física no Brasil. Em termos metodológicos, esta proposta se circunscreve no âmbito dos empreendimentos teóricos com abordagem qualitativa. O procedimento de pesquisa adotado foi o bibliográfico, com as fontes sendo coletadas de forma exploratória. Dentro desse recorte investigativo, identificaram-se trabalhos que propuseram apresentar classificações originais, outros que buscaram reproduzir modelos já existentes na literatura e uma terceira categoria que descreveu as características centrais de cada abordagem sem propor classificações. Dentre as propostas originais, percebeu-se que o modelo de Castellani Filho (1999), que define as abordagens em ‘sistemizadas’ (com a derivação entre *propositivas* e *não propositivas*) e ‘*não sistemizadas*’, sendo a de maior proeminência no campo científico. Nesse contexto, conclui-se que o método que imputa classificações às abordagens é válido, porém com a necessidade de maiores aprofundamentos aos conteúdos originais das obras pesquisadas.

**Palavras-chave:** Abordagens Pedagógicas, Brasil, Educação Física, Educação Física Escolar, Epistemologia.

**Abstract.** This article aimed to present and analyze the classifications and analytical criteria about Physical Education pedagogical approaches in Brazil. In methodological terms, this proposal is configured in the context of theoretical studies with a qualitative approach. The research procedure adopted was bibliographic, with the sources being collected in an exploratory manner. Within this investigative framework, works were identified that proposed to present original classifications, others that sought to reproduce models already existing in the literature, and a third category that described the central characteristics of each approach without proposing classifications. Among the original proposals, it was noticed that Castellani Filho’s (1999) model, which defines the approaches as ‘systematized’ (with the derivation between propositional and non-propositional) and ‘non-systematized’, was the most prominent in the scientific field. In this context, it is concluded that the method that assigns classifications to the approaches is valid, but a further deepening of the original contents of the researched works is needed.

**Keywords:** Pedagogical Approaches, Brazil, Physical Education, School Physical Education, Epistemology.

**Resumen.** Este artículo tuvo como objetivo presentar y analizar las clasificaciones y criterios analíticos sobre los enfoques pedagógicos de la Educación Física en Brasil. En términos metodológicos, esta propuesta se configura en el ámbito de los emprendimientos teóricos con un enfoque cualitativo. El procedimiento de investigación adoptado fue bibliográfico, con mapeo de las fuentes de forma exploratoria. Dentro de este marco investigativo, se identificaron trabajos que proponían presentar clasificaciones originales, otros que buscaban reproducir modelos ya existentes en la literatura, y una tercera categoría que describía las características centrales de cada abordaje sin proponer clasificaciones. Entre las propuestas originales, se notó que el modelo de Castellani Filho (1999), que define los enfoques como ‘sistemizados’ (con la derivación entre proposicional y no proposicional) y ‘no sistemizados’, fue el más destacado en el campo científico. En este contexto, se concluye que el método que asigna clasificaciones a los enfoques es válido, pero es necesaria una mayor profundización de los contenidos originales de los trabajos investigados.

**Palabras clave:** Enfoques pedagógicos, Brasil, Educación Física, Educación Física Escolar, Epistemología.

### Introdução

Este artigo se inicia com uma constatação: as abordagens pedagógicas da Educação Física brasileira, formuladas inicialmente a partir dos anos de 1980, foram os fenômenos ou objetos que causaram o maior impacto em relação à produção científica reservada aos estudos pedagógicos da área dentro

de um recorte temporal recente. Tudo isso, porque a partir de meados da década 1980, em função de mudanças no próprio tecido social brasileiro da época, sobretudo no contexto das políticas, o campo da Educação Física se viu diante de rupturas de paradigmas e de um recrudescimento de novas teorias, métodos, técnicas e valores que passaram a ser propostos. Em outros termos, sob uma perspectiva *kuhniana* (KUHN, 1970), passava-se a se observar in loco uma quebra de um paradigma para a proposição de outro paradigma.

Esse novo paradigma constituído, de certa maneira, foi dependente da formulação das próprias concepções de ensino que surgiram no período. Se até os anos 1980 havia uma disciplina escolar de Educação Física que se pautava de maneira ampliada aos pressupostos associados à aptidão física e desportiva (Bracht, 1999), após esse período abre-se uma janela de oportunidade para que novas ideias, conceitos e perspectivas de ensino passassem a ser propostas por diferentes agentes do campo. Esse é o contexto em que há, de forma menos aleatória e mais sistematizada, um aumento de encontros regionais e nacionais de professores da área para se debater as novas concepções que estavam despontando na cena acadêmica (Ghiraldelli, 1991).

Para haver dimensão da propulsão teórica que ocorreu no campo da Educação Física escolar, Lima (2005), ao cruzar os dados de trabalhos desenvolvidos por Taffarel (1997), Castellani Filho (1998), Souza Jr. (1999), Shigunov (2001) e Darido (2003), pôde identificar ao menos dezoito abordagens pedagógicas que compõem o rol de concepções de ensino que surgiram logo após as três primeiras décadas da chamada virada crítica da Educação Física brasileira. Se considerarmos a emergência da proposta pós-crítica ou cultural (Eto & Neira, 2017), esse contingente sobe para vinte. Percebe-se, portanto, que esse recrudescimento de suposições teóricas no interior do campo, de acordo com Furtado e Borges (2018, p. 510), sinalizam para um “verdadeiro despertar da sensação de insuficiência daquilo que vinha sendo normativo e tradicionalmente perpetuado como prática científica e institucional na educação física”.

De um modo geral, as abordagens pedagógicas trouxeram novas possibilidades de se refletir e propor modelos de ação para o ensino da Educação Física. Uma das mudanças ocorridas do período pré e pós 1980 e que ainda se mantém como uma tendência na produção de conhecimento da área, ao menos no que se refere ao âmbito escolar, foi a introdução de conhecimentos do campo das humanidades em detrimento dos saberes provenientes das ciências biológicas. Não por acaso, a disciplina de Educação Física nas escolas se encontra alocada na área de *Linguagens* de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), documento normativo que regulamenta a disciplina no Brasil (González, 2016; Oliveira, Santana, & Souza, 2021; Lise, López-Gil, & Cavichioli, 2022).

Como dito, é inegável que na história recente da Educação Física escolar brasileira, as abordagens adquiriram um relativo protagonismo, alterando o curso do ensino no interior da disciplina. Não obstante, para além da socialização dessas abordagens, com o tempo, na literatura, começaram a aparecer análises epistemológicas dessas propostas, o que contribuiu não só para fomentar as discussões a respeito das abordagens, como também a propositura de sistemas classificadores ou avaliativos dessas produções. Ou seja, chega-

va-se a um ponto que era necessário refletir sobre esses programas de pesquisa que começavam a se acumular no campo acadêmico. Tal por isso abriu-se um profícuo campo de investigação que tornou, inclusive, possível essa pesquisa.

Todavia, em que pese à importância desses estudos analíticos sobre as concepções teóricas de ensino da Educação Física no Brasil, juntamente com as prerrogativas destes trabalhos podem também suceder efeitos colaterais. Nessa senda, se por um lado, tais esforços de síntese colaboram na formação de opiniões de agentes do campo – entre os quais se encontram estudantes de graduação e pós-graduação – sobre o conteúdo das obras originais, por outro, essas mesmas sínteses podem induzir os leitores a uma apropriação equivocada a partir das ideias do emissor, ou levar o receptor a tirar conclusões próprias por via de suas predileções (Bourdieu, 2002).

Nesse sentido, se já passamos por duas etapas no campo acadêmico, a primeira relativa à elaboração de abordagens de ensino da Educação Física e a segunda acerca dos esforços de síntese dessas concepções, logo parece produtivo observar como tem ocorrido essas iniciativas de leitura das abordagens no campo acadêmico, vide suas contribuições como suas limitações e vieses epistemológicos. Assim sendo, apregoa-se razoável colocar algumas perguntas: quais foram os parâmetros e/ou critérios de validade que balizaram as propostas de síntese sobre as abordagens? Os empreendimentos devem ser considerados parâmetros válidos para definir a ‘consistência’ ou a ‘robustez’ de cada perspectiva de ensino? Dentre as propostas de classificação das abordagens de ensino da Educação Física, haveria alguma que tenha tido destaque frente às outras? Imagina-se que tais questões podem ser respondidas a partir de uma análise fundamentada dos materiais que se propuseram realizar sínteses ou até mesmo propor algum sistema de classificação das concepções de ensino da disciplina no contexto escolar.

Partindo das questões supracitadas, o presente trabalho teve como objetivo mapear as produções teóricas que desenvolveram modelos de síntese sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física, com ênfase em classificações e critérios analíticos. A seguir damos mais detalhes sobre o processo de construção deste estudo bem como de nossas decisões metodológicas.

## Material e método

Este trabalho pretende realizar um olhar reflexivo sobre as produções que, de forma direta ou indireta, se utilizaram do modelo de classificação em suas análises. Desse modo, o presente estudo se caracteriza como um trabalho de cunho revisionista uma vez que busca analisar materiais que já estão postos no campo científico, circunscrevendo-se, portanto, no âmbito das pesquisas epistemológicas com

abordagem qualitativa (Castillo-Retamal, Almonacid-Fierro, Castillo-Retamal & Oliveira, 2020). Em termos de delineamento da pesquisa, o procedimento adotado foi o bibliográfico, método reconhecido por oferecer aspectos analíticos de diversas posições acerca de um problema específico (Gil, 2007). Nesse sentido, cumpre destacar que as buscas dos dados se deram de forma exploratória (Gil, 2007; Castillo-Retamal et al., 2020).

Em termos da coleta de dados, o mapeamento dos materiais se deu por meio das plataformas Google Acadêmico, Scielo e Lilacs, com o descritor “abordagens pedagógicas educação física”. Devido ao tempo que as abordagens foram desenvolvidas, não houve delimitação de período nas buscas. Em um primeiro momento, foram selecionados 56 artigos que denotavam, pelo título, discutir as abordagens de forma plural, não centralizando as análises apenas em uma delas. A maioria dos estudos foi identificada na base de dados Google Acadêmico. Após uma avaliação inicial dos materiais, foram excluídos aqueles que não as classificavam ou as descreviam, resultando no total de seis artigos. Após essa seleção, buscou-se analisar a bibliografia desses materiais para identificar outros referenciais que não constavam nas bases de dados descritas anteriormente. Esse procedimento de explorar as referências bibliográficas dos artigos ocorreu mediante a constatação do baixo número de materiais para a fundamentação das análises. Após esse levantamento, foram acrescentados 1 artigo, 1 tese, 1 dissertação, 1 livro, 1 monografia e 1 caderno temático. Convém pontuar que alguns dos estudos selecionados não possuíam como finalidade exclusiva a composição de sínteses sobre as abordagens pedagógicas. Entretanto, em determinados momentos, estes expressavam modelos ou propostas equivalentes a este fim, a exemplo da exposição de modelos de classificação.

Como forma de disposição do manuscrito, na seção ‘resultados’ o texto foi estratificado em três tópicos de acordo com os materiais coletados: inicialmente são apresentados os trabalhos que trouxeram novas propostas de classificação; posteriormente aqueles que reproduzem os modelos de classificação já expostos; e, por fim, os que apenas se propuseram a analisar, apoiados em diferentes critérios analíticos, mas sem modelos de classificação. Após a apresentação dos resultados, levamos a cabo adiante uma sessão de discussão a respeito dos achados encontrados.

## Resultados

### *As classificações originais sobre as abordagens pedagógicas*

Nessa seção serão explicitados os estudos que propuseram propostas de síntese através de modelos de classificações originais sobre as abordagens pedagógicas. Sob essa perspectiva, foram selecionados, por conseguinte, os

estudos de Castellani Filho (1999), Azevedo e Shigunov (2000), Darido (2012) e Eto e Neira (2017). Ao adentrar nas análises dos materiais, verifica-se que o primeiro empreendimento encontrado foi relativo à tese de Castellani Filho (1999) intitulada *A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas*. Nesse estudo, em particular, o pesquisador teve como objetivo analisar o impacto da Reforma Educacional brasileira no campo da Educação Física explicitando, em relação à área, o seu percurso, paradoxos e perspectivas, tendo como pano de fundo a tese do neoliberalismo como extensão ou braço político da globalização.

Conforme observado, os seus objetivos de pesquisa vão além da proposição de uma classificação para as abordagens. Não obstante, durante o seu desenvolvimento, precisamente na etapa de fechamento do terceiro capítulo – implicações da reforma educacional Educação Física –, constatou-se que há uma proposta de categorização levada a cabo pelo autor, dividida em duas dimensões, quais sejam, ‘*não propositivas*’ e ‘*propositivas*’. Além disso, adiante, a categoria definida como ‘*propositivas*’ se desdobra em outras duas posições: ‘*não sistematizadas*’ e ‘*sistematizadas*’.

De forma específica, as categorias podem ser definidas da seguinte forma: as ‘*não propositivas*’ seriam aquelas suposições teóricas que não estabelecem parâmetros, princípios metodológicos ou metodologias para o seu ensino, sendo caracterizadas, por conta disso, como *abordagens*. Fazem parte desse grupo as propostas Fenomenológica, Sociológica e Cultural.

Já a categoria ‘*propositivas não sistematizadas*’ refere-se aos programas de pesquisa que concebem outra configuração ou formato para a Educação Física escolar, definindo princípios identificadores de uma nova prática, porém não convergem com a ideia de *metodologia de ensino*. Fazem parte desse grupo as concepções Desenvolvimentista, Construtivista, Plural, Aulas abertas e Crítico-Emancipatória (Castellani Filho, 1999).

Por fim, a categoria ‘*propositivas sistematizadas*’ refere-se aos programas de pesquisa que concebem outra configuração para a disciplina de Educação Física, porém diferentemente das propostas apresentadas anteriormente, se pautam no conceito de *metodologia de ensino*. Nesse âmbito encontram-se as concepções Aptidão Física e Crítico-Superadora. É importante destacar que as propostas propositivas não devem ser consideradas abordagens, mas sim concepções, justamente por conceber outras configurações para a Educação Física (CASTELLANI FILHO, 1999).

Sobre o conceito de *metodologia de ensino*, variável fundamental para diferenciar as propostas *propositivas não sistematizadas* das *propositivas sistematizadas*, este se refere à:

Explicitação de uma dinâmica curricular que contemple a relação do tratamento a ser dispensado ao conhecimento

(desde sua seleção até sua organização e sistematização no sistema escolar, associados à questão de tempo e espaço pedagógicos) com o projeto de escolarização inerente ao projeto pedagógico da escola, tudo isso sintonizado com uma determinada configuração da normatização desse projeto de escolarização na expressão de uma determinada forma de gestão educacional (Castellani Filho, 1999, p. 152).

Dando continuidade à análise dos materiais, o segundo trabalho que exploramos trata-se do estudo de Azevedo e Shigunov (2000) que teve como objetivo apresentar as principais abordagens pedagógicas que norteiam a Educação Física brasileira. Em face desse desiderato, as incursões analíticas realizadas pelos pesquisadores levaram em consideração as seguintes informações: autores principais, obras, área base, autores de base, finalidades, objetivos, temáticas principais, conteúdos, estratégia metodológica e avaliação. Delimitadas as variáveis de coleta, os autores apresentaram duas categorias sugeridas para a estratificação das abordagens esquadrinhas, a saber: ‘*predictivas*’ e ‘*não predictivas*’. A primeira categoria abrange as abordagens que buscam conceber uma nova concepção para a Educação Física com princípios norteadores já definidos. Já a segunda faz referência àquelas que abordam a disciplina sem estabelecer parâmetros, princípios norteadores e metodologias para o seu ensino.

Nessa esteira classificadora dos autores, como abordagens ‘*predictivas*’ encontram-se, as propostas de Aulas Abertas, Construtivista, Crítico-superadora, Aptidão Física, Desenvolvimentista e Plural. Como consequência, entre as propostas situadas como ‘*não predictivas*’ assentam-se as abordagens Crítico-Emancipatória, Humanista, Sistêmica, Psicomotricista e Tecnicista. Para a formulação do modelo exposto, os autores utilizaram os mesmos critérios já sugeridos no artigo de Darido (1998) – este material será contemplado adiante, na terceira seção do estudo – para descrevê-las, além de absorverem o seu *layout* de apresentação. Entretanto, diferentemente da autora, o escopo de análise de Azevedo e Shigunov (2000) é ampliado em razão da inclusão de outras abordagens, além de haver uma proposta de classificação para as mesmas.

Outro aspecto relevante é que as definições dos conceitos de ‘*predictivas*’ e ‘*não predictivas*’, de Azevedo e Shigunov (2000), assemelham-se com os conceitos de ‘*propositivas*’ e ‘*não propositivas*’, de Castellani Filho (1999). Como exemplo, os conceitos de ‘*não predictivas*’ e de ‘*não propositivas*’ dispõem da mesma acepção, ou seja, fazem alusão às abordagens pedagógicas que não estabeleceram parâmetros, princípios norteadores e metodologias para o seu ensino. Vê-se, dessa forma, que o material em análise desenvolveu-se tendo como suporte os estudos de Darido (1998) e Castellani Filho (1999) para a definição tanto dos [1] critérios analíticos como das [2] categorias de classificação.

Avançando cronologicamente em nossas análises, a terceira proposta de classificação escrutinada aqui é sobre o trabalho de Darido (2012) intitulado *Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na escola*. De acordo com o *paper* em questão, o objetivo do estudo foi realizar uma síntese das principais concepções teóricas da Educação Física no contexto escolar. Logo de início, a autora chama atenção para o fato de que dificilmente um professor que atue na disciplina basear-se-á somente em uma concepção vide que, durante a prática pedagógica, “as perspectivas que se instalam não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica” (Darido, 2012, p. 34).

Aqui é possível atentar para a importância que Darido (2012) atribui às abordagens numa tentativa de explorar o potencial que existe em cada uma delas, porém, ao menos no contexto de sua elaboração, sem sistematizar uma proposta integradora. No trabalho em análise nota-se que há uma tentativa de explorar as abordagens mediante as categorizações, algo que não havia ocorrido em seus estudos anteriores, a exemplo de Darido (1998) e Darido (2003). Nesse sentido, na diligência em diferenciar as abordagens, a autora sugere, então, cinco vertentes pedagógicas que atenderam a diferentes objetivos nas aulas de Educação Física, sendo elas [1] Educação Física como meio, [2] Educação Física com o objetivo exclusivo de melhoria da saúde e qualidade de vida, [3] Educação Física como qualidade do movimento e desenvolvimento motor, [4] Educação Física como transformação social e [5] Educação Física na perspectiva da cultura.

Nessa classificação, Darido (2012) compreende o cenário pedagógico da área mediante os cinco ‘caminhos’ propostos. Dentre as perspectivas, destaca-se a sua preferência pela perspectiva cultural, corrente teórica que “faz avançar na Educação Física a compreensão de aspectos simbólicos, estimulando estudos e reflexões sobre a estética, a beleza, a subjetividade, a expressividade, a sua relação com a arte, enfim, sobre o seu significado” (Daolio, 2004, p. 10). Vê-se, pelo excerto em destaque que, de acordo com a pesquisadora, as prioridades da Educação Física deveriam estar alinhadas às reflexões sobre a cultura corporal e não em outras perspectivas de ensino, a exemplo da aprendizagem motora.

Por fim, o quarto material que propôs um modelo original de classificação foi realizado por Eto e Neira (2017) através do artigo *Em defesa de uma teoria pós-crítica da Educação Física*. Segundo os autores, o objetivo do estudo foi identificar características das teorias pós-críticas que delimitam suas singularidades. Para tanto, discutiu-se os fundamentos da teoria crítica e pós-crítica e das eventuais contribuições destas para o currículo da Educação Física. No artigo em análise, não há um modelo de classificação explícito sobre

as abordagens. Poder-se-ia dizer que há, em verdade, uma tentativa implícita de interpretar as abordagens mediante normas e parâmetros até então inéditos no escopo de produções científicas do campo. Os pressupostos teóricos utilizados nesta produção, inclusive, foram extraídos de Silva (2010), através de sua teoria dos currículos<sup>1</sup>.

Logo de início, Eto e Neira (2017) já transparece seu apreço pelas abordagens que se fundamentaram pelos conhecimentos do campo educacional, quando discorre que:

A Educação Física brasileira foi abalizada por diversas propostas modernas, ora situadas em correntes teóricas de origem psicológica que forneciam subsídios para a compreensão da aprendizagem dos alunos, indiciando certo **reducionismo**, ora em pressupostos críticos de educação que buscavam as explicações do processo em determinantes sociais **bem mais amplos** (Eto & Neira, 2017, p. 584, *grifo nosso*).

A partir do excerto em destaque, há uma investida em categorizar as abordagens pedagógicas em três correntes distintas: as abordagens *'tradicionalis'* compostas pelas perspectivas Esportivista, Desenvolvimentista e Psicomotora; as propostas *'críticas'* com as abordagens Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória; e a categoria *'pós-crítica'* com a proposta do próprio autor<sup>2</sup> a compondo. Essa perspectiva de classificação revela algumas lacunas. Em primeiro lugar, vê-se que há uma limitação no número de abordagens em análise, sendo contempladas apenas seis. Dessa forma, outras tantas abordagens não foram citadas. Por conseguinte, fica a reflexão: dentre as abordagens não contempladas, aquelas findadas do campo da Educação Física, em quais categorias se encontrariam? Estariam elas circunscritas entre as tendências tradicionais ou as abordagens com pressupostos sociológicos e filosóficos encontrar-se-iam no escopo das teorias críticas? Ao menos neste artigo tais pontos não se mostraram elucidados.

Outro aspecto que chama atenção, a partir da proposta dos autores, corresponde à utilização de um modelo de classificação aplicado em outro campo de estudo, concernente aos conhecimentos sobre o currículo. Eto e Neira (2017), por sua vez, não negam a influência de Silva (2010) sobre sua proposta de categorização das abordagens. De fato, torna-se necessário pensar na elaboração de currículos quando houver a proposição de uma teoria pedagógica para a Educação Física, sobretudo para que a lógica de transição dos conteúdos esteja amparada cientificamente e adequada à faixa etária dos alunos, bem como em relação aos aspectos motores, cognitivos e socioafetivos dos estudantes. Entretanto, a proposta de transpor modelos de classificação de

campos de conhecimentos distintos não é um empreendimento trivial e está suscetível, inclusive, a apresentar algumas incongruências difíceis de serem resolvidas.

### *As classificações reproduzidas sobre as abordagens pedagógicas*

Adentrando na segunda etapa do estudo, serão apresentados trabalhos que referenciaram ou atribuíram crédito às propostas originais destacadas anteriormente. Desse grupo fazem parte os estudos de Souza Junior (1999), Palafox e Nazari (2007) e Ambrosio (2011). O primeiro deles, fazendo menção à dissertação de Souza Junior (1999), cujo título é *A Educação Física como componente curricular...? ...Isso é história! Uma reflexão acerca do saber e do fazer*, teve como objetivo investigar a Educação Física escolar no contexto da época, explorando possíveis problemas de antagonismo, conflitos e definições diante dos conteúdos a serem veiculados nas aulas.

Para atender essa demanda, o estudo se estruturou através do método bibliográfico aliado à pesquisa de campo. Ao realizarmos a leitura do texto, constatamos que o estudo de Souza Junior (1999), ao não ambicionar desenvolver uma classificação para as tendências pedagógicas, utilizou de conhecimentos já assentados no campo ao referenciar o esquema desenvolvido por Castellani Filho (1999) com as categorias *'propositivas'* e *'não propositivas'*. Nessa mesma esteira, utilizou-se também da subdivisão da categoria *'propositivas'* entre concepções *'sistemizadas'* e *'não sistemizadas'*. Dessa maneira, assim como o modelo original, o pesquisador avaliou que as propostas Crítico-Superadora e Aptidão Física situavam-se no grupo das propositivas sistemizadas.

Na continuidade das nossas análises sobre o segundo grupo de documentos, avaliamos o artigo desenvolvido por Palafox e Nazari (2007) com o título *Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar*. Neste *paper*, em especial, os autores estabelecem como objetivo descrever e analisar as abordagens de ensino da Educação Física escolar, buscando compreender sua trajetória, possibilidades e limitações históricas. Durante o percurso da pesquisa, foram realizadas descrições sobre as abordagens através do [1] nome comum às abordagens, os [2] autores principais e o [3] ano de sua inserção no campo. Esse modelo, apresentado inicialmente pelos autores, não desenvolve categorias de análise sobre as abordagens. Durante o percurso da pesquisa, há o estabelecimento de diálogos com outros autores que discutem a temática, a exemplo de Oliveira (1997) e Castellani Filho (1999).

Do diálogo com o texto de Oliveira (1997), os autores extraíram algumas conclusões em relação à dificuldade de implantação das propostas mediante críticas aos professores através de argumentos que orbitam sobre a possível escas-

1. Em sua teoria do currículo, Silva (2010) aponta que a proposta curricular é um texto ou discurso político sobre o currículo, posto que, a partir dele, há uma intencionalidade de determinados grupos sociais. Nessa proposta, há a divisão entre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

2. Ver em Neira (2018).

sez de preparo para enfrentar as novas estratégias metodológicas; o pouco interesse em estimular novas abordagens; a condição de refratário do conhecimento assumida pelos profissionais no processo de ensino; além da estabilidade empregatícia dos docentes no sistema educacional, confrontando com a instabilidade provocada pelos novos conteúdos e estratégias metodológicas (Oliveira, 1997).

Já em relação ao trabalho de Castellani Filho (1999), as influências recaem sobre o seu modelo de classificação proposto, em que há as categorias ‘*propositivas*’ e ‘*não propositivas*’, além da subdivisão em ‘*sistemizadas*’ e ‘*não sistemizadas*’. A única modificação é a menção à abordagem que faz referência ao Lazer, tendência pouco discutida nos estudos anteriores. Em linhas gerais, o estudo de Muñoz Palafox e Nazari (2007) não trouxe interpretações além do que já havia sido proposto no campo até aquele momento, apenas reproduzindo com algumas sutilezas o modelo alviado por Castellani Filho (1999).

Dando prosseguimento a análise dos materiais, o terceiro e último estudo que investigamos nesta seção, refere-se ao trabalho de Ambrosio (2011), cujo título denomina-se *Síntese das principais abordagens pedagógicas em Educação Física escolar*. No geral, o texto apresenta como proposta estabelecer uma reflexão sobre algumas das abordagens que norteiam a Educação Física brasileira a partir da análise de alguns critérios, tais como: os *principais autores; obras; pressupostos teóricos; temas principais; contextos metodológicos e ideológicos*. Através da leitura dessas variáveis, os autores levam a cabo o exercício de classificação das abordagens por meio das categorias ‘*preditivas*’ e ‘*não preditivas*’, postuladas por Azevedo e Shigunov (2000).

No modelo apresentado, a distinção em relação a Azevedo e Shigunov (2000) se dá através da inserção das categorias ‘*crítica*’ e ‘*acrítica*’ à frente das abordagens. Segundo Ambrosio (2011), o nível de criticidade de cada proposta é um aspecto significativo em suas respectivas compreensões. Nesse sentido, poderíamos depreender que uma concepção compreendida como crítica é, por suspeição, superior àquelas que recebem a designação de acríicas. Entretanto, no modelo de classificação disposto, ainda que se proponha explorar os parâmetros críticos de cada abordagem, não apresenta as análises que definiram o respectivo *status* de cada uma em relação ao seu grau de criticidade.

Ademais, outro aspecto que diferencia o presente estudo de outros já arrazoados é que, no desfecho da descrição/apresentação das abordagens, há um indicador que trata sobre as suas eventuais *limitações*. Mesmo com considerações sucintas, há de se reconhecer o préstimo dessa escolha metodológica enquanto se observa que os possíveis obstáculos na efetivação das abordagens estão, em alguns casos, em seus próprios conteúdos. Essa conjectura, aliás, não deve ser descartada.

### *Descrições e critérios de análise sobre as abordagens pedagógicas*

Nessa etapa da pesquisa foram compilados estudos que buscaram descrever as abordagens pedagógicas de acordo com diversos critérios e parâmetros, sem propor ou reproduzir categorias de classificação. Fazem parte desse quadro de referências, os materiais de Oliveira (1997), Darido (1998), Darido (2003), Lima (2005) e Freitas e Rinaldi (2008). O primeiro material, em ordem cronológica, o de Oliveira (1997) intitulado *Metodologias emergentes no ensino da Educação Física*, evidenciou como proposição apresentar as propostas metodológicas emergentes da época. O artigo em questão expõe, especificamente, quatro propostas de ensino, a saber, a metodologia de Ensino Aberto, Crítico-Superadora, Construtivista e Crítico-Emancipadora. A partir desse cenário, o autor procura identificar as seguintes variáveis: os idealizadores da proposta; o referencial teórico; a tendência educacional; o objeto de estudo; os objetivos gerais; os conteúdos básicos; o enfoque metodológico; a relação professor-aluno e, por fim, o sistema de avaliação. Por ser um estudo do tipo descritivo, Oliveira (1997) não pretendeu caracterizar as abordagens segundo os critérios elencados. Um aspecto que se destaca no artigo é que não houve uma perspectiva de analisar o conjunto de proposições que surgiram no período correspondente. Por se tratar de ‘propostas emergentes’ do contexto no qual o autor situava-se, houve uma disposição em descrever apenas quatro propostas, aquelas consideradas de maior relevância até o momento.

Já no desfecho do artigo, três pontos aventados por Oliveira (1997) merecem destaque, pois denota algum grau de predileção frente às propostas analisadas. Em primeiro lugar, atenta-se ao fato de que “os conteúdos e as ações metodológicas são interdependentes, necessitam-se mutuamente e exigem competência e responsabilidade de todos que se envolvem no processo ensino-aprendizagem” (Oliveira, 1997, p. 27), conferindo que a prática pedagógica só se efetivará mediante ao compromisso e a competência dos professores da área. Outro aspecto relevante refere-se às dificuldades de conduzir uma aula de Educação Física fundamentada nas propostas em evidência. Nesse sentido, “as novas ideias e as propostas metodológicas sofrem em suas implantações por motivos decorrentes da falta de percepção do papel social que têm a educação e seus integrantes como um todo” (Oliveira, 1997, p. 27). Para superar essas dificuldades, Oliveira (1997) entende ser necessário, como já aludido, compromisso e competência, pois uma iniciativa mal estruturada pode levar a um retrocesso perigoso e comprometedor para as futuras gerações. Por fim, há uma menção a Soares *et al.* (1992) pela produção da abordagem Crítico-Superadora, já que a mesma tem a função de objetivar a “construção de uma sociedade igualitária e dentro da perspectiva socialista” (p. 27).

O segundo material encontrado diz respeito ao artigo de Darido (1998), que tem como título *Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física escolar*, e cujo objetivo manifestou-se em apresentar e analisar as principais abordagens da Educação Física contemporânea. No artigo em tela foram analisados, assim como no trabalho de Oliveira (1997), somente algumas das propostas em ascensão, tais como o modelo Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Superadora e Sistêmica. Em termos de justificação da escolha das abordagens, a pesquisadora sustentou a sua predileção pela aproximação com as propostas, bem como na visão dela, serem as suposições teóricas com maior engajamento no campo acadêmico. Os critérios de análise utilizados consideraram os *autores principais; obras e publicações; área de base; autores de base; finalidade; temática principal; conteúdos; estratégias ou metodologia; e avaliação*. Destaca-se o método ilustrativo em que a autora sintetiza suas análises, sugerindo uma tabela com as informações apreendidas, sendo este, portanto, um dos primeiros estudos a se utilizar desse método de exposição, podendo ter influenciado, inclusive, outras autorias a seguirem o seu esquema.

Prosseguindo com o escrutínio dos trabalhos desta sessão, novamente deparamos com mais um empreendimento de Darido (2003), mais especificamente acerca do livro *Educação Física nas escolas: questões e reflexões*. A obra em destaque é resultante de sua tese de doutorado e objetivou apresentar algumas possibilidades para a Educação Física escolar. Dividido em quatro capítulos, o material discute, dentre outros, o contexto da área na escola, a formação profissional, as aplicabilidades do conhecimento no ensino com foco na aprendizagem motora, e os avanços e as dificuldades de professores formados numa perspectiva científica. No presente trabalho, o quadro que representa o pensamento pedagógico da área se amplia através da inclusão das abordagens Crítico-emancipatória, Psicomotricidade, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e os PCN's (Darido, 2003).

Dessa forma, assim como no trabalho anterior de Darido (1998), não há uma tentativa de incluir categorias de classificação frente às abordagens pedagógicas. Logo, por conseguinte, novamente a autora realiza um estudo do tipo descritivo, abordando as propostas subjacentes aos mesmos critérios utilizados outrora. Nesse sentido, uma possível singularidade no atual estudo refere-se às análises que vigoraram sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>3</sup>, sendo um dos estudos pioneiros, naquele momento, a considerar as influências dessa proposta para respaldar possíveis mo-

delos de ação sobre o ensino da Educação Física nas escolas brasileiras.

Na sequência de nossas análises sobre este terceiro grupo de estudos, o quarto material aqui avaliado refere-se ao trabalho acadêmico proposto por Lima (2005), cujo título é *Concepções pedagógicas para a Educação Física escolar: a relação entre a produção acadêmica e as políticas públicas para a área*. De um modo geral, dentre as premissas centrais deste empreendimento estavam à sistematização das principais abordagens em Educação Física escolar produzida a partir da década de 1980, bem como a análise da relação existente entre essas abordagens e a proposta para a disciplina descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quartos ciclos (5ª a 8ª séries) do ensino fundamental.

Ao delimitar o seu escopo de análise, fica evidente que o autor não buscou lançar novos olhares ou classificações para as abordagens pedagógicas, senão do contrário, o seu empreendimento aspirou considerar todas as classificações estabelecidas no campo de conhecimento no contexto de sua produção. Assim, estabeleceu uma revisão das classificações já abarcadas no período, dentre os quais figuram os trabalhos de Taffarel, Castellani Filho, Souza Júnior, Shiginov e Darido. Somaram-se às obras dos cinco autores destacados um total de dezenove abordagens pedagógicas, sendo que quatro concepções pedagógicas constavam em todas as produções: a abordagem Construtivista, Desenvolvimentista, Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora.

Encaminhando-se à conclusão do seu trabalho, Lima (2005, p. 21), ao atribuir significância para as abordagens, procurou reforçar que os programas de pesquisa ventilados no campo acadêmico só tem sentido “se tiverem um mínimo de coerência com a realidade que permita que tais abordagens ultrapassem o campo prescritivo e se concretizem numa ação pedagógica”, algo semelhante com o que Oliveira (1997) já alertara em relação à dificuldade de implantação de algumas tendências na realidade concreta das aulas de Educação Física.

Diante dessa constatação, percebe-se que – considerando o contexto da época – as quatro propostas suscitadas já adquiriam relativa notoriedade frente às demais caso seja válido o critério de menção feita às abordagens nos trabalhos de síntese realizados por autores do campo. Em outros termos, percorrido um período de vinte anos após a formulação das principais proposições teóricas, aflora no campo uma percepção de que algumas abordagens passam adquirir mais relevância dado o crivo e as predileções dos próprios pares na cena acadêmica.

Por fim, o quinto material desta unidade de documentos perscrutados corresponde ao caderno temático desenvolvido por Freitas e Rinaldi (2008) com o título *Abordagens pedagógicas no ensino da Educação Física pós década de 1970*. O caderno foi resultado de um trabalho realizado no Progra-

3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são também uma espécie de documento normativo que regimentam a educação escolar no Brasil, cuja finalidade perpassa pela indicação de conteúdos basilares para cada disciplina. Na Educação Física, por exemplo, os PCN's chamam atenção para que o objetivo da disciplina seja orientada para a aptidão física e saúde (Gois et al., 2020), em que pese a relação com conteúdos fora do contexto da biodinâmica, como jogos, esportes, lutas, ginástica, etc.

ma de Desenvolvimento Educacional, reconhecida política pública de Estado que proporciona o estabelecimento de diálogos entre Educação Superior e Básica. A proposta em questão não é oferecer seu conteúdo como um espécime de manual, mas sim uma iniciativa cujo desígnio é o de se aprofundar teoricamente no tema versado (Freitas & Rinaldi, 2008).

Neste caderno puderam ser apresentadas sete abordagens pedagógicas: Desenvolvimentista, Construtivista, Ensino Aberto, Sistêmica, Crítico-Emancipatória, Crítico-Superadora e Plural. Sobre os critérios de análise, estes não se encontram explícitos na sua introdução, porém, ao analisar as descrições sobre as abordagens, percebe-se que Freitas e Rinaldi (2008) procuraram evidenciar no documento, os autores, as propostas e fundamentos gerais, as bases teóricas, os objetivos, a progressão de conteúdo, e a avaliação.

Desse modo, ao que parece em sua investigação, Freitas e Rinaldi (2008) contribuem para explicitar as características principais de cada abordagem sem propor uma classificação sobre as mesmas, assim como os outros estudos desta seção. Adiante, ao analisar as descrições das propostas, percebe-se que há uma ênfase sobre a abordagem Crítico-Superadora, o que acaba denotando certa disposição do campo científico (Oliveira, 1997; Castellani Filho, 1999; Souza Junior, 1999; Muñoz Palafox & Nazari, 2007; Freitas & Rinaldi, 2008) em legitimá-la como uma abordagem pedagógica que, ao menos no âmbito teórico, tenha destaque frente às demais.

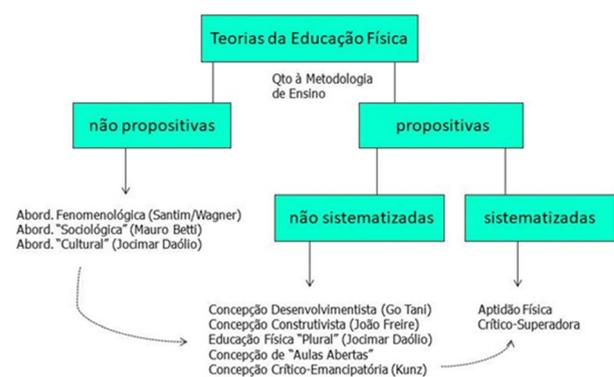
## Discussão

Apresentados os modelos de classificações sobre as abordagens pedagógicas socializadas no campo da Educação Física, ao menos até onde se conseguiu investigar, algumas perspectivas e inferências podem ser alvitradas no desfecho deste artigo. Os estudos compilados, iniciados em Oliveira (1997) e finalizados em Eto e Neira (2017), denotam que a temática vem sendo alvo de debates há pelo menos 20 anos, revisitando diversas interpretações e olhares às abordagens com fins a orientar seus profissionais sobre quais delas podem ser mais ‘executáveis’, a depender, é claro, dos critérios utilizados. Nessa empreitada, foram selecionados doze materiais que evidenciaram alguma relação com o objeto de discussão, dos quais se encontram em forma de artigos, monografias, dissertações, teses e cadernos temáticos.

De início, vale frisar novamente que as pesquisas analisadas abrangeram perspectivas diferentes. Em alguns casos, os estudos focaram em apresentar classificações originais, ou seja, as interpretações alçadas revelaram novos olhares para cada abordagem em evidência (Azevedo & Shigunov, 2000; Darido, 2012; Eto & Neira, 2017; Castellani Filho, 1999). Em outros, é possível compreender que as

classificações foram reproduzidas mediante a apreensão de cada pesquisador (Ambrosio, 2011; Muñoz & Palafox, 2007; Souza Junior, 1999). Além disso, há àquelas obras que buscaram descrever as características principais de cada abordagem sem propor classificações (Darido, 1998; Darido, 2003; Freitas & Rinaldi, 2008; Lima, 2005; Oliveira, 1997). Em suma, dos materiais investigados, nem todos propuseram novas classificações ou interpretações sobre as abordagens pedagógicas, porém, mesmo os estudos que focaram somente nas descrições puderam dar sua contribuição em razão do esforço de síntese que realizaram das diversas propostas.

A partir do recorte dos trabalhos que buscaram suas classificações, poderíamos destacar que o modelo de Castellani Filho (1999), em que há as divisões entre ‘*propositivas*’ e ‘*não propositivas*’, com a primeira categoria se desdobrando em ‘*sistemizadas*’ e ‘*não sistemizadas*’, foi o de maior proeminência, até o momento. Essa asserção se dá em virtude das reproduções de Souza Junior (1999) e Muñoz Palafox e Nazari (2007), que puderam se espelhar tanto nos critérios como nos conceitos do modelo original. Além disso, a outra proposta que vigorou com destaque no campo, aquela de Azevedo e Shigunov (2000), em que há as abordagens ‘*preditivas*’ e ‘*não predictivas*’, se baseou em grande medida no modelo de Castellani Filho (1999) quando expostas às categorias de classificação e os conceitos que definiram as diferenciações entre elas. É válido salientar que o modelo de Azevedo e Shigunov (2000) inspirou-se em Darido (1998) quando delineado os critérios de análise, assim como a forma de organizar e ilustrar as características de cada abordagem. A figura abaixo ilustra o modelo de Castellani Filho (1999):



**Figura 1** – Modelo de classificação  
Fonte: Castellani Filho (1999, p. 151).

Ao situarmos a proposta em tela como a principal – até o momento – algumas indagações poderiam ecoar razoáveis. Primeiramente, não houve uma argumentação teórica pormenorizada sobre os porquês de as abordagens estarem alocadas cada qual em suas respectivas categorias. Nesse

contexto, não sabemos em que medida é possível afirmar, por exemplo, que a abordagem Construtivista (Freire, 2011) não se apresente de forma sistematizada, ou tampouco que a abordagem Humanista (Oliveira, 1985) não seja propositiva. Acreditamos que as definições, caracterizações e elementos teóricos que sugerem o perfil das abordagens deveriam estar anexados ao texto. Sem esses aspectos, as análises estão mais suscetíveis a questionamentos sobre a consistência ou a coerência interna do modelo.

Independente das suas limitações, este modelo foi aparentemente adotado pelo campo através da sua reprodução nos estudos de outras autorias. Nesse sentido, as possíveis considerações sobre as abordagens que partem ou que se sustentam com base nessa linha interpretativa deveriam considerar as possíveis diferenças entre as propostas pedagógicas somente pelo critério apresentado, ou seja, entre aquelas que não estabeleceram novos parâmetros e princípios metodológicos (*não propositivas*) com outras que conceberam novas configurações para o seu ensino, definindo princípios identificadores de uma nova prática (*propositivas*).

O modelo em destaque não poderia responder a outras questões que podem ser levantadas como problemas de pesquisa, como exemplo, as possíveis compreensões que cada uma expressa em relação às especificidades da disciplina enquanto produtora de um conhecimento singular, ou o que elas consideram como essencial nos processos de ensino-aprendizagem, considerando os temas de desenvolvimento psicomotor, promoção da saúde, as questões relacionadas à apreensão crítica da cultura corporal, entre outros. As concepções '*propositivas sistematizadas*', a exemplo dessa problemática aventada, são antagônicas entre si quando situadas dentro da perspectiva que busca identificar a especificidade da disciplina, visto que a proposta Aptidão Física se fundamenta nos parâmetros biológicos de saúde e bem-estar, e a Crítico-Superadora numa perspectiva humanista que considera a compreensão crítica sobre a cultura corporal.

## Conclusão

No decorrer desse artigo propôs-se investigar e apresentar os modelos de classificação referentes às abordagens pedagógicas da Educação Física brasileira. Diante desse desígnio, identificamos a partir da literatura especializada da área que a proposta analítica de Castellani Filho (1999) encontrada inicialmente em sua tese foi a que teve maior índice de reprodução entre outras autorias, denotando uma espécie de consenso involuntário do campo em atribuí-la como um modelo de classificação coerente e legítimo para caracterizar as abordagens. Partindo desse cenário, uma possível leitura e compreensão da área sobre as características fundamentais das abordagens pode ter tido influência

do modelo em que as dividem entre '*propositivas*' (sistematizadas ou não) e '*não propositivas*'.

Em face da conjuntura observada neste estudo, chama-se atenção para a ausência de um maior aprofundamento nos preceitos teóricos das abordagens para que não se legitime de forma permanente no campo uma condição de hierarquia de alguma concepção pedagógica. Em outros termos, a proposta analítica que vigorou com maior robustez segmenta as abordagens em categorias que denotam uma possível superioridade de algumas em detrimento de outras, haja vista que uma abordagem caracterizada como *propositiva sistematizada* mostra-se em vantagem em relação a uma abordagem que se expressa como *não propositiva*. Frente a este ponto, há de se transparecer a necessidade de novas leituras e sínteses sobre os materiais em destaque, sem desconsiderar que os sistemas de classificações do conhecimento, obviamente, amparados por uma égide teórica, são essenciais para estabelecer filtros e crivos científicos a respeito dos programas de pesquisa que vem sendo propostos no campo acadêmico.

Partindo de uma análise reflexiva, portanto, valoriza-se o método de classificação para se analisar as abordagens, porém salientando que a leitura das obras originais é indispensável para qualquer agente do campo da Educação Física. Nessa esteira, é importante que o professor ou pesquisador tenha autonomia para realizar suas reflexões com base não somente nos trabalhos de sínteses, mas, sobretudo, nos respectivos textos originais. O intuito aqui proposto não é corroborar estritamente com as conclusões geradas pelos trabalhos que apresentaram classificações, mas reforçar a importância de se ter autonomia investigativa e de pensamento para avaliar, de forma criteriosa, o que cada obra propõe ao professor, em especial à disciplina escolar de Educação Física. Em acréscimo, acredita-se que para além do envolvimento do agente na aproximação teórica das abordagens e/ou concepções, é importante compreender que os métodos classificativos, ora analisados, imprimem percepções de cada período histórico ao qual se estruturou, haja vista que além da lógica interna observada, o campo da Educação Física brasileira sofre influências externas ao considerar sua baixa autonomia científica (Bourdieu, 2004).

Por fim, e partindo da premissa destacada acima, identifica-se que os pressupostos elencados por Badaró (2020), que ao confrontar as referidas classificações com as inferências do programa da Educação Física reflexiva (Souza, 2021), estabeleceu análises que podem vir a ter uma maior aderência com a realidade da Educação Física. Tal análise foi perspectivada nas três dimensões de ensino que circundam a área, a saber: [1] a dimensão do "o que" em relação ao movimentar-se (que estabelecem proximidades, sobretudo, com as questões de saúde e bem estar); [2] a dimensão do "por quê" movimentar-se (referindo-se

às reflexões e problematizações sobre as práticas corporais, culturais e sociais); e [3] a dimensão do “como” movimentar-se (relacionada às concepções que compreendem a aprendizagem do movimento sendo a principal função da disciplina). Em termos gerais, na medida em que as classificações das abordagens contribuem para a disseminação dos conteúdos das concepções de ensino da Educação Física, essas podem imputar interpretações, por vezes, equivocadas sobre o próprio conteúdo analisado. Daí a relevância de uma leitura reflexiva das próprias propostas, bem como a escolha de classificações que demonstram um melhor subsídio teórico e uma melhor coerência do ponto de vista interno da área.

### Agradecimentos

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro aos bolsistas. – Código de Financiamento 001.

### Referências

- Ambrosio, M. P. (2011). Síntese das principais abordagens pedagógicas da educação física escolar. Recuperado em 25 de outubro de 2021, em [https://edufisescolar.files.wordpress.com/2011/04/sc3adntese-das-principais-abordagens-de-ef\\_margareth-ambrosio.pdf](https://edufisescolar.files.wordpress.com/2011/04/sc3adntese-das-principais-abordagens-de-ef_margareth-ambrosio.pdf)
- Azevedo., E. S., & Shigunov, V. (2000). Reflexões sobre as Abordagens Pedagógicas em Educação Física. *Kinein - Revista de estudos do movimento humano*, 1(1).
- Badaró, L. F. (2020). *Abordando as “abordagens”: uma análise sobre as especificidades da Educação Física escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Bourdieu, P. (2002). Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, 145, 3-8.
- Bourdieu, P. 2004. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo, SP: UNESP.
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, (48), 69-88.
- Brasil. 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação.
- Castellani Filho, L. (1999). *A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Castillo-Retamal, F., Almonacid-Fierro, A., Castillo-Retamal, M., & Oliveira, A. A. B. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica (Physical Education teacher training in Chile: a historical view). *Retos*, 38, 317-324.
- Daolio, J. (2004). Educação física e o conceito de cultura. *Autores associados*: São Paulo.
- Darido, S. C. (1998). Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. *Revista brasileira de ciência do esporte*, 20(1), 58-66.
- Darido, S. C. (2003). *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: editora guanabara koogan.
- Darido, S. C. (2012). *Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola*. Univesp, São Paulo.
- Eto, J., & Neira, M. G. (2017). Em defesa de uma teoria pós-crítica de educação física. *Pensar a Prática*, 20(3), 580-592.
- Freire, J. B. (2011). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo, SP: Scipione.
- Freitas, M. C., & Rinaldi, I. P. B. (2008). *Abordagens pedagógicas no ensino da educação física pós década de 1970*. Tapejara, PR: SEED.
- Furtado, R. S., & Borges, C. N. F. (2018). Educação física brasileira entre 1980 e 1995: novos olhares sobre a produção do conhecimento. *Filosofia e Educação*, 10(3), 506-535.
- Ghiraldelli, P. (1991). Educação Física progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas.
- Gois, F., Catunda, R., Gouveia, E., Martins, J., Hercules, E., & Marques, A. (2020). Caracterização dos comportamentos de ensino, contexto de aula e atividade física em dois programas distintos de educação física. *Retos*, 38, 379-384.
- González, F. (2016). Desafios para la educación física escolar brasileña: una propuesta de currículum. *Retos*, 29, 188-194.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lima, M. C. (2005). *Concepções pedagógicas para a educação física escolar: a relação entre a produção acadêmica e as políticas públicas para a área* (Monografia de Graduação). Universidade Federal de Curitiba, Curitiba.
- Lise, R., López-Gil, J., & Cavichioli, F. (2022). A configuração do conteúdo Lutas na Educação Física escolar: análise dos contextos espanhol e brasileiro. *Retos*, 44, 846-857.
- Neira, M. G. (2018). *Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica*. Jundiá, SP: Paco.
- Oliveira, A. A. B, Santana, D. M. G., & Souza, V. F. M. (2021). O movimento como porta de acesso para a aprendizagem. *Retos*, 41, 834-843.
- Oliveira, A. A. B. (1997). Metodologias emergentes no ensino da educação física. *Revista da educação física/UEM*, 8(1), 21-27.
- Oliveira, V. M. (1985). Educação física humanista. Rio de Janeiro, RJ: Ao Livro Técnico.
- Palafox, G. H. M., & Nazari, J. (2007). Abordagens metodológicas do ensino da educação física escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (112).
- Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo*. São Paulo, Editora Autêntica.
- Soares, C. L., Taffarel, C. N. Z.; Varjal, E.; Castellani Filho, L.; Escobar, M. O., & Bracht, V. (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Souza Junior, M. B. M. (1999). *A educação física como componente curricular...?..isso é história: uma reflexão acerca do saber e do fazer* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Pernambuco, Recife.
- Souza, J. (2021). *Do homo movens ao homo academicus: rumo a uma teoria reflexiva da Educação Física*. São Paulo: LiberArs.