



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: HISTÓRIA E CULTURA

Marcos Merida

“Somente pequenos vôos de raciocínio tendem a ser efetivos em antropologia; vôos mais longos tendem a se perder em sonhos lógicos, em embrutecimentos acadêmicos com simetria formal. O ponto global da abordagem semiótica da cultura é, como já disse, auxiliar-nos a ganhar acesso ao mundo conceptual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, num sentido um tanto mais amplo, conversar com eles (GEERTZ, 1989, p. 34-35).

I. INTRODUÇÃO

A Educação Física vive um momento paradoxal: A Educação Física Escolar perde espaço e a atividade física e as práticas esportivas voluntárias (a Educação Física não escolar) ganham destaque.

A Educação Física Escolar, que é amparada legalmente desde a Reforma Couto Ferraz de 1851 (Império) até LDB atual, Lei N° 9394/96, sofre críticas¹ por causa da necessidade de investimentos em espaço e material específicos; e da pouca integração com os outros componentes curriculares. Apesar de haver os que a defendam, neste âmbito, essas críticas, mesmo não sendo legítimas, na maioria dos casos, são ruidosas e acabam por enfraquecê-la. Pode-se notar que, nestes últimos anos, ocorreram diminuição da carga horária dessa disciplina na Rede Estadual de Educação de São Paulo e em diversas escolas particulares (STARK, 2000).

Já, o número de praticantes voluntários de atividade física e/ou esportivas vem aumentando, isto pela relação **necessidade – motivação – bem-estar**, impulsionada por valores estéticos e de saúde difundidos pelos meios de comunicação e, também, pela classe médica que as têm indicado na prevenção e no complemento de tratamento de várias doenças, como: Cardiopatias, Problemas respiratórios, Diabetes, Obesidade, Combate as Drogas, alguns tipos de Problemas Ortopédicos e alguns da área da Psicologia (COSTA, 1998).

É inegável que a formação dos profissionais de Educação Física vem experimentando, principalmente ao longo dos últimos vinte anos, uma evolução na fundamentação de suas atividades, de seus procedimentos e de suas abordagens teóricas. Mas, será que essa evolução tem sido incorporada à intervenção profissional dos licenciados dessa área? Será que essa evolução chega a ser difundida pela categoria dos profissionais de Educação Física nas escolas e na sociedade em geral? Será que essa evolução tem contribuído para a conquista da legitimidade da área? Em suma, tem mostrado à sociedade o papel e o significado da Educação Física?

Neste trabalho, tendo como pano de fundo a vivência como professor de Educação Física e como diretor de Escola, optou-se para um estudo voltado para analisar a história e a cultura da Educação Física Escolar.

¹ Essas críticas foram experienciadas como professor de educação física e diretor de escola da Rede Municipal de Educação do Município de São Paulo e enquanto professor de educação física de escola particular. Além dessas críticas apresentadas no texto, pode-se incluir as constatadas na fala de diretores de escola, durante pesquisas por Merida (2004), sobre a inserção da educação física no projeto pedagógico das escolas: 1) do retorno do aluno à escola, quando é fora do horário das demais disciplinas; 2) da movimentação pelas dependências escolares; e 3) do barulho nas aulas de Educação Física.

2. A HUMANIDADE, O MOVIMENTO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

O movimento é uma das primeiras formas de expressão, de contato e de interação com o mundo, portanto, é necessidade do ser humano enquanto indivíduo e ser social. E sempre esteve presente no cotidiano do homem, ao longo do tempo e na história das diversas sociedades.

Baseado em Daiuto (1974), Costa (1998) e López (2000), pode-se afirmar que a atividade física nas civilizações primitivas relaciona-se com a dança, jogos e atividades de sobrevivência, referentes à caça, pesca e lutas. Nas civilizações orientais, além dessas atividades, o movimento ganha um caráter de integração entre corpo e alma e mesmo as lutas têm um embasamento filosófico e espiritual. Nas civilizações ocidentais, influenciadas principalmente pela Educação Grega, a atividade física é vista como ponto fundamental na formação integral do homem e as danças, as ginásticas, as lutas e os jogos são considerados como instrumento de educação.

Portanto, como afirma Daiuto (1974), o movimento e a atividade física não podem e não devem ser encarados como atividades supérfluas, casualidades ou modismos. Se são universais, no tempo e no espaço, é porque correspondem às necessidades fundamentais do homem.

Essas necessidades estão ligadas a:

- Eficiência Física – o movimento e a atividade física desenvolvem e melhoram as funções cardiorespiratória e psicomotora;
- Equilíbrio afetivo-emocional – com eles, busca-se o prazer, o auto-conhecimento e o equilíbrio pessoal;
- Interação social – eles facilitam o relacionamento com os outros, propiciam trocas de idéias e sentimentos, possibilitando a compreensão das dimensões socioculturais.

Devido às grandes concentrações urbanas, às condições de habitação, de trabalho e escassez de lazer, que limitam a oportunidade natural de movimentação, atualmente, as sociedades modernas, tanto orientais como ocidentais, incorporaram **na sua cultura** a prática da atividade física em seus espaços de educação não-formal (clubes, associações, academias, entre outros) e formal (Educação Escolar).

Uma leitura mais atenta deste início de introdução, percebe-se uma visão de Educação Física partindo de uma concepção mais centrada no indivíduo e suas necessidades, indo, ao outro ponto, centrada mais na cultura da sociedade. E é nesta segunda perspectiva que este trabalho desenvolve seu tema central – a Educação Física Escolar.

Diante do exposto e nesta perspectiva, entende-se importante refletir, inicialmente, sobre o papel da Educação e da escola.

3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

Dissertar sobre Educação e sobre o papel da escola, geralmente, é entrar em polêmicas e debates ideológicos, e isto foi feito em minha dissertação de mestrado “**Caminhos de uma Educação Pública Popular**”. Porém, mesmo sabendo das dificuldades e das possíveis críticas, a reflexão será encaminhada com ênfase para sua relação com a sociedade e sua cultura.

O resgate histórico da educação no Brasil revela um descompromisso com as reais necessidades culturais e de formação do povo, aponta para um ensino livresco e explicita sua tendência de reproduzir o modelo social, político, econômico e cultural idealizado pelos seus gestores. Contudo, pela sua característica dialética², acaba promovendo a conscientização, a mobilização social e a formação pessoal e cultural (MERIDA, 1995).

² A característica dialética da educação permite a contradição. Para aprofundamento desse tema, ver: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas Públicas de Educação: atuais marcos de análise. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 90, p. 5-14, ago. 1994. CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**:

Neste mesmo sentido, Brandão (1992) afirma que a educação é uma das invenções da cultura dos grupos sociais para viver em sociedade; que, ao mesmo tempo, emana cultura e é produto desta cultura; que tem o papel de transmitir e reproduzir os saberes, os códigos e as regras sociais, além da arte, da religião, tecnologia, por meio de trocas com a natureza e entre os homens; e que “*ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem*” (p. 11).

Lüdke e Mediano (2001), analisando depoimentos de professores e supervisores escolares, dizem que é possível perceber três posicionamentos sobre o papel da escola: o primeiro fornece à escola o papel principal de “informar”; o segundo o papel de “educar” e o terceiro defende que a escola deve “informar e educar”. As autoras citam Arroyo (1986) para chamar a atenção para o perigo da “escola que instrui” para as camadas dominantes e da “escola que educa” para as crianças das camadas mais populares. Salientam que o autor condena esse dualismo e deixam implícita a defesa da escola que rompa com a dicotomia “informar e educar” para todos os segmentos da sociedade.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) atribui para a Educação Básica a finalidade de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania (educar/formar) e fornecer-lhe meios de progredir no trabalho e em estudos posteriores (informar).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) argumentam para que a Educação Escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada, distinguindo-se de outras formas educativas que ocorrem na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimento e de valores para o convívio social. Ressalta que deve ser evitada a “abordagem simplista” de eleger a educação escolar como fator decisivo para transformações sociais, mesmo reconhecendo sua importância na construção da democracia (BRASIL, 1998).

Expondo sobre a escola, estabelece que:

A função da escola em proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas tem o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. A escola (...) buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. É fundamental que a escola assuma a valorização **da cultura de seu próprio grupo** (grifo nosso) e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade (BRASIL, 1998, p.43-44).

Para Gadotti (1988), a educação é complexa; deve levar em consideração as condições reais nas quais está inserida; deve transformar cada escola, levando-a a definir seu próprio projeto pedagógico; possibilitar que cada sala de aula passe a ser um fórum de debate, de discussão e de crítica, gerando aos poucos sua própria concepção de educação, mais criativa e participativa.

Percebe-se, então, a necessidade da escola ter um caráter cultural aproximando-se, cada vez mais, da comunidade, respeitando suas manifestações culturais, seu saber próprio e ajudando-a a descobrir e a redescobrir, de maneira crítica e participativa, novas formas de conhecimento e de cultura.

4. O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar. Portanto, não deve ser vista de forma isolada, mas sim como parte da proposta pedagógica da escola onde está inserida. E, por sua vez, esta proposta pedagógica deve estar subsidiada e respaldada por abordagens teóricas; e amparada e adequada às finalidades de indicadas na própria LDBEN.

Para Betti (2002, p. 75) a Educação Física, como componente curricular da Educação Básica, deve assumir o papel de:

(...) introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida. “A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade”.

Nota-se que a Educação Física deve ser plena, portanto deve romper a dicotomia “informar e educar”, não podendo ficar só no desenvolvimento de habilidades motoras, mas também não podendo se transformar em um discurso sobre a cultura corporal de movimento, sob pena de perder a riqueza de sua especificidade (BETTI, 2002).

Já em 1992, Mauro Betti apontava para a necessidade de superação da dicotomia entre “educação pelo movimento” e “educação do movimento”, afirmando a possibilidade de integração da “educação pelo movimento e do movimento” (BETTI, 1992).

Confluindo para esse ponto, os PCNs, em seu volume destinado à Educação Física, apontam que é tarefa da Educação Física escolar garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de vivenciá-las e oferecer instrumentos para uma apreciação crítica dessas vivências (BRASIL, 1997).

E a promoção dessas práticas e de sua apreciação crítica deve levar em consideração a vida cotidiana dos alunos, dos professores, da realidade local e dos valores que ali estão presentes, enfim, **a cultura de seu próprio grupo**.

Nesse mesmo sentido, tanto a LDBN como os PCNs delegam autonomia para uma proposta pedagógica integrada de Educação, na qual a Educação Física deve estar inserida, atribuindo responsabilidade à escola e aos seus professores pela elaboração e implementação da ação educativa adequada às diferentes realidades e demandas sociais.

É revestido dessa autonomia que todo professor, inclusive o de Educação Física, deve ter em mente a necessidade de dominar os conteúdos programáticos; conhecer seus alunos, sua escola e sua comunidade; desenvolver uma proposta pedagógica adequada e que tenha significado para seu próprio grupo.

É nesse contexto, que Daolio (2002, p. 15-16) afirma que o professor de Educação Física que:

(...) atua na escola, além de um conjunto de conhecimentos técnicos provindos de sua formação acadêmica, lida com um conjunto de valores, hábitos, com uma tradição, com um determinado contexto, enfim, atualiza significados continuamente. (...) Possui uma história de vida, que o fez escolher a Educação Física em detrimento de outras carreiras profissionais; possui um jeito de dar aulas; relaciona-se com professores de outros componentes curriculares; lida com uma expectativa que sobre ele é colocada pela direção da escola e pela coordenação pedagógica; lida cotidianamente com os alunos e suas motivações e interesses; é influenciado pela mídia; participa de uma dinâmica sócio-política cotidiana. Possui, enfim, um imaginário social que orienta e dá sentido aquilo que faz.

Este mesmo autor prossegue, afirmando que:

É neste sentido que se pode considerar a cultura escolar da Educação Física como um processo dinâmico, repleto de nuances, sutilezas e representações sociais. Não considerar esses aspectos da Educação Física é correr o risco de se perder, ou numa discussão reducionista de competência técnica, ou num idealismo teórico e dogmático. Essa discussão sugere também que a ansiada transformação da prática, desejada por todos nós, precisa considerar o nível das representações sociais ancorado nas ações dos professores (p. 16).

Estas afirmações, além de explicitar a necessidade de se refletir sobre a cultura da Educação Física escolar, desperta o interesse em estabelecer uma análise conjunta com a cultura da Educação para manter integração entre ambas.

4.1 A CULTURA DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A partir do final dos anos 1970, surgem novas abordagens teóricas de Educação e Educação Física, em oposição à vertente tradicional, inspiradas pelo momento histórico e pelas mudanças sócio-políticas pelas quais passava o país.

Para a Educação, de um modo geral, Mizukami (1986) apresenta, além da Tradicional, as quatro abordagens teóricas mais significativas no cenário educacional brasileiro: a Comportamentalista, a Humanista, a Cognitivista e a Sócio-cultural. A autora aborda, entre outras, as concepções de Homem, Mundo, Sociedade, Cultura, Educação e Escola presentes em cada um dessas abordagens.

Para a Educação Física Escolar, os PCNs - Brasil (1997) - e Sá (2000) apresentam as quatro abordagens teóricas, que segundo eles tiveram maior impacto no cenário da Educação Física: a Psicomotora, a Construtivista, Desenvolvimentista e as Abordagens Críticas³, além de mencionar a Antropológica-cultural e a Sociológica-sistêmica e de tecer reflexões sobre as tendências tradicionais com caráter tecnicista, esportivista e biologista.

Não é pretensão apresentar nem aprofundar essas abordagens teóricas, pois isso já foi feito pelos autores citados, o objetivo aqui é tecer algumas considerações sobre o impacto dessas abordagens no campo de trabalho da Educação e da Educação Física Escolar.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que todas essas abordagens, tanto as de Educação como as de Educação Física, representam um avanço, são tentativas de romper com o trabalho pedagógico tradicional em geral, e todas apresentam certa coerência interna. Tais afirmações podem ser encontradas nos trabalhos de Mizukami (1986) e de Daolio (1998).

Em segundo lugar, constituem-se em trabalhos relevantes, não devem ser descartados ou desconsiderados e fazem parte das teorias que configuram o ideário pedagógico ou o *universo reificado*⁴ das teorias pedagógicas. Portanto, devem ser analisadas, discutidas, até contestadas e, principalmente, confrontadas no campo de trabalho dos professores, pois é ali que efetivamente acontece a educação real.

Outra consideração é que cada abordagem privilegia uma determinada dimensão do ser humano e assim se estabelece um reducionismo, apesar dos discursos de visão holística, da indivisibilidade do homem e da necessidade de uma análise sintética da realidade. Assim, segundo Mizukami (1986) na Educação a abordagem Humanista privilegia o *indivíduo e a relação interpessoal*, a Comportamentalista, a *dimensão técnica*, a Cognitivista, a *dimensão psicológica*, e a Sócio-cultural centra-se na *dimensão social e nas relações de dominação e poder*. Dessa mesma forma, Daolio (2002), analisando o conteúdo da cultura nas abordagens em Educação Física, diz que as Abordagens Crítico-emancipatória e a Sistêmica tomam o ser humano como *homem cultural*, a Crítico-superadora como *homem social*, a Construtivista com *homem psicológico*, e a Desenvolvimentista como *homem motor*. O autor finaliza sua análise, afirmando que essa visão reducionista e compartimentada só começa a ser rompida com a colaboração de autores que consideram, mais recentemente, a cultura e o ser humano de forma mais global e dinâmica.

³ Esta nomenclatura é usada nos PCNs para englobar as abordagens Crítica-emancipatória e a Crítica-superadora.

⁴ Conceito defendido por Serge Moscovici e apresentado por Sá (1993), é uma classe dos universos de pensamentos, na qual "se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica".

Propõe que as dimensões do homem se comuniquem e se inter-relacionem e afirma que o “*chamado homem cultural abarca os aspectos motor, psicológico e social presente no comportamento humano* (p.75).

Essa articulação entre as dimensões do homem não deve ser estratigráfica⁵, tem que ser permeada por uma concepção sintética, como, baseado em Clifford Geertz, afirma Daolio (2002, p. 73):

Como tentei explicitar, Geertz propõe uma visão mais ampla de homem e de cultura, refutando a chamada concepção estratigráfica, substituindo-a por uma concepção sintética, “(...) *na qual os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais possam ser tratados como variáveis dentro dos sistemas unitários de análise*”⁶. Evidentemente Geertz não nega expressões ou características biológicas, psicológicas, sociais ou culturais no ser humano, mas procura considerá-las como variáveis de um todo humano indissociável, **rompendo com qualquer forma de dicotomia ou de privilégio de alguma abordagem** (grifo nosso).

A possibilidade de diálogo entre as diversas abordagens é apontada por Darido (1998), afirmando que uma proposta de Educação Física não tradicional precisa abarcar as abordagens com viés mais biológico e psicológico àquelas com viés mais sociocultural.

Por outro lado, tanto na Educação como na Educação Física Escolar, trabalhos de Daolio (2003), Merida (1995), Mizukami (1986) e Sá (2000), entre outros, apontam para um descompasso entre as teorias, o discurso dos professores e as suas práticas pedagógicas. E trabalhos de Merida (1995), Mizukami (1986) e Sá (2000) sinalizam para a pouca difusão e penetração das abordagens teóricas no contexto das escolas e para um predomínio da prática do ensino tradicional.

Neste sentido, Mizukami (1986, 108) constata que as linhas e abordagens teóricas estudadas nos cursos de Licenciatura não dão conta de resolver os problemas e impasses da experiência cotidiana do professor, isto devido a falta de articulação dessas linhas e abordagens com o *fazer pedagógico* escolar e propõe:

Uma das soluções em que se pode pensar para superar tal problema é a estruturação dos cursos de Licenciatura de forma a que teorias e práticas pedagógicas não fossem consideradas de forma dicotomizada, mas sim que, a partir da prática, se pudesse refletir, discutir, analisar, questionar, criticar diferentes opções teóricas em confronto com esta mesma prática. Esta seria, também, uma das formas de se evitar a utilização de *receituários* de abordagens estanques e externas ao professor que, no máximo, poderão ser lembrados posteriormente, mas que não terão reflexo algum no seu cotidiano escolar. Também poderia ser uma forma de se evitar o problema da crítica pela crítica, desligada de uma prática pessoal experienciada em uma realidade definida e que sempre vem desacompanhada de propostas que objetivem minimizar os efeitos negativos apontados pelos próprios críticos.

Desta maneira, fica clara a necessidade de aproximação entre os discentes, docentes e pesquisadores dos cursos de formação de professores com o mundo e a concretude do cotidiano da vida escolar.

Neste sentido, é importante ressaltar as idéias de Agnes Heller sobre a estrutura da vida cotidiana, interpretadas por Candau, em Lüdke e Mediano (2001, p. 16 e 17):

Toda atividade humana é heterogênea. Nela se realizam ações de diferentes tipos. Na observação de uma experiência pedagógica é importante estarmos atentos a essa diversidade (...) é importante ampliar o nosso campo de observação e sermos conscientes das possíveis contradições entre o proclamado e o executado no cotidiano educacional. (...) A

⁵ A concepção estratigráfica é aquela que divide o homem em camadas concêntricas – a biológica, a psicológica, a social e a cultural – sendo que em seu “núcleo” temos a dimensão biológica que é a base de onde surgem as outras camadas na ordem em que foram citadas acima.

⁶ Geertz, Clifford. A interpretação das culturas, 1989, p.56.

preocupação não deve ser de um registro estático, mas sim de perceber o movimento, a direção da vida que nesta experiência particular se manifesta. (...) Este movimento gerado no interior de experiências particulares transcende a sua própria singularidade e aponta em direção ao "genérico". É, portanto, no interior do particular, de uma experiência concreta que está presente o geral, aquele dinamismo que indica uma direção comum mais ampla, reflexiva e crítica, que gera novos rumos para uma determinada atividade humana.

Assim, possivelmente, as limitações das teorias ficarão mais evidentes e, ao mesmo tempo, que determinadas dimensões do homem são abrangidas de forma mais detalhada e consistente em algumas abordagens do que em outras. Então, poderá se perceber a possibilidade de articulação entre essas dimensões e o diálogo entre as abordagens para melhor entender, explicar e intervir na concretude do cotidiano da vida escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em caráter de síntese, a partir da Lei N° 9394/96, LDB atual, a Educação Física Escolar deve ser pensada, analisada, discutida e planejada como um componente curricular que tem que estar integrado à proposta pedagógica da escola na qual está inserida.

Do ponto de vista da sua função ou papel nesse contexto, é possível a integração entre o *informar e educar* da escola e o da Educação Física. Informar, trabalhando com a cultura corporal de movimento, o conteúdo programático da Educação Física, através do nosso saber fazer ou nosso fazer pedagógico. E educar, participando da formação da cidadania crítica e participativa⁷ através da contextualização das atividades e da discussão dos seus significados sócio-político-culturais.

Do ponto de vista das abordagens teóricas, a solução proposta por Mizukami (1986), apresentada anteriormente neste trabalho, parece ser um caminho adequado. Deve-se, partir da prática, "*refletir, discutir, analisar, questionar, criticar diferentes opções teóricas em confronto com esta mesma prática*" (p.108).

Finalizando, esse contato com a prática deve levar em consideração a vida dos alunos, dos professores e dos demais membros da comunidade, a concretude cotidiana, os valores e os significados que ali estão presentes, enfim, **a cultura local**. Contudo, não perdendo de vista a cultura construída e acumulada da nossa área - Educação Física - como um todo. Então, temos que desenvolver nossos conteúdos usando os conhecimentos científicos: biológicos, fisiológicos, biomecânicos, psicológicos, sociológicos, etc; pedagógicos e filosóficos nas três dimensões do conhecimento: conceitual, procedimental e atitudinal.

6. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A escola possível é possível? Em: **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.

BARRETO, E. S. de S. Políticas Públicas de Educação: atuais marcos de análise. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, N. 90, p. 5-14, 1994.

⁷ O termo "cidadania crítica e participativa" tem sido muito usado e às vezes pode cair num vazio retórico. Entendemos, por esse termo, o exercício pleno da vida em sociedade, envolvendo o conhecimento de direitos e deveres e a participação no convívio social com posicionamento reflexivo e crítico no sentido de tornar esse convívio mais justo e igualitário.

- BETTI, M. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, V.1, N.1, p.73-82, 2002.
- _____. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do esporte**. Campinas, V. 13, N. 2, p. 282-287, 1992.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- COSTA, M. G. **Ginástica Localizada**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.
- CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1985.
- DAIUTO, M. **Basquetebol: metodologia do ensino**. 4ª ed. São Paulo: Editora Esporte Educação, 1974.
- DAOLIO, J. **Cultura, Educação Física e Futebol**. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- _____. **A cultura da / na Educação Física**. Tese (livre docência), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- _____. **Educação Física Brasileira : autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papyrus, 1998.
- DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, N. 20, V.1, p. 58-65, 1998.
- FREITAG, B. **Políticas Educacionais e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.
- GADOTTI, M. **Educação e compromisso**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.
- GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em Antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A, 1989.

LÓPEZ, R. F. A. El profesor de Educación Física: especialista del ejercicio físico. **Revista Digital Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, ano 5, n. 19, 2000. Disponível em: <http://www.sportquest.com/revista/efd19/profep.htm>. Acesso em: mar. 2000.

LÜDKE, M; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º grau**: uma análise sociológica. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MERIDA, M. A inserção da Educação Física no Projeto Pedagógico de uma Escola Pública de Ensino Fundamental: um caso que deu certo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, V.3, N.3, p.75-82, 2004.

_____. **Caminhos de uma Educação Pública Popular**. 1995. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Mackenzie, São Paulo, 1995.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

SÁ, C. P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. Em: SPINK, M. J. P. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SÁ, I. R. de. **Educação Física Escolar**: as representações sociais compartilhadas por professores, coordenadores e diretores. 2000. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)-Pontifícia da Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

STARK, R. E. A agonizante Educação Física Escolar Brasileira. Em: **Anais do 8º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa**. Lisboa: 2000.

Contatos

Fone: não fornecido pelo autor
Endereço: não fornecido pelo autor
E-mail: mmerida@telefonica.com.br

Tramitação
Recebido em: 15/06/10
Aceito: 15/10/10