

Artigo Original

Desvalorização da aprendizagem técnica na educação física: evidências e críticas

José Antonio Vianna ¹
Hugo Rodolfo Lovisolo ²

¹ Departamento de Educação Física da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

² Faculdade de Comunicação Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: Propõe-se neste estudo conhecer as aspirações dos alunos participantes em um projeto sócio educacional mediante o esporte, quanto aos benefícios da prática, e observar se existem diferenças nas expectativas de 37 meninos e 40 meninas, com média de idade de 11,5 anos. Os resultados indicaram que a formação profissional (tornar-se atleta ou professor) povoa a imaginação dos meninos e meninas estudados. As observações da pesquisa foram aproveitadas para discutir a falta de evidências das pedagogias ditas contra-hegemônicas ou transformadoras e os prováveis efeitos provocados pelo abandono do ensino dos aspectos técnicos do gesto esportivo a partir da crítica ao "tecnicismo". Enfatiza-se a evidência empírica de que o abandono do ensino-aprendizagem da técnica parece ser contrário as aspirações e expectativas dos participantes.

Palavras-chave: Esporte-educacional. Aprendizagem técnica. Pedagogia do esporte.

Depreciation of the technique learning in the physical education: evidences and critics

Abstract: The main intention of this field study is to know the aspirations of students who participated in an education through sports project, in relation to the benefits of its practice and to observe if there are expectation differences between the boys (37) and the girls (40), whose average of age are of 11.5 years. The results indicated that the professional formation (to develop as athlete or instructor) populates the imagination within both sexes. We take advantage of the evidences of the study to discuss the lack of evidences of the said "anti-hegemonic or transforming" pedagogies and probable effects brought about by the abandonment of the teaching of the technical aspects of the sport gesture, born from the critic to the "technicism". We emphasize that the abandonment of teaching-learning of the technique seems to be in opposition to the aspirations and expectations of the participants.

Key Words: Educacional sport. Technical learning. Sport pedagogy.

Introdução

A partir da década de 1980, surgiu na educação física escolar, um movimento de crítica ao ensino de esportes na escola, que pode ter contribuído para a desvalorização da aprendizagem técnica ou de aprofundamento dos conhecimentos e habilidades dos fundamentos dos esportes. A crítica insistia na distinção entre o esporte na escola e o esporte da escola. O segundo não poderia estar vinculado à competição nem, portanto, à formação do esportista profissional, embora nos níveis ainda iniciais do amadorismo.

A aprendizagem dos fundamentos ou técnicas corporais, que exige o esforço das rotinas de treinamento, passou a ser vista como processo

de mecanização ou desumanização, e a prática de esportes como um instrumento de alienação ou analgesia social, indicada como instrumento de adaptação e controle social (OLIVEIRA, 1985; CASTELLANI FILHO, 1983; BRACHT, 1986; GHIRALDELLI JR., 1988; STIGGER; LOVISOLO, 2009). É importante destacar que o processo de treinamento pode ser autoritário ou democrático; favorecer a atividade do educando ou sua receptividade, como na pedagogia bancária; impositivo ou reflexivo; levar à reflexão sobre o corpo e o movimento do gesto esportivo ou negar qualquer tipo de desenvolvimento cognitivo.

A crítica realizada a partir de 1980 propunha-se ir além das oposições mencionadas que, como é sabido, dominam o campo do debate

pedagógico geral e da dita “pedagogia do esporte” em particular. Assim, por exemplo, dizer que a pedagogia do esporte deve favorecer a autonomia, a reflexão e a crítica é apenas concordar com o horizonte pedagógico da nova educação e da nova escola (Saviani, 2008). Esses valores orientadores do processo educativo não são propriedades da pedagogia do esporte (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009), aliás, pode ser seriamente questionada sua existência teórica. De fato, o específico são as metodologias de ensino (ou didática), como pode ser visto nos PCNs. De modo geral e impreciso, se pode afirmar que o objetivo da educação física escolar, sob o ponto de vista legal e do grau significativo de consenso social, é o desenvolvimento de habilidades ou/e competências motoras e estratégicas nos praticantes. De fato, se não houver especificidade de desenvolvimento sua existência seria desnecessária. O mesmo ocorreria com as matemáticas, cuja especificidade exige o desenvolvimento de habilidades e competências para resolver e formular problemas, reconhecidos como pertencentes à disciplina.

O desenvolvimento da competência foi, e ainda é, visto como uma imposição, domesticação, controle e funcionalidade, independentemente dos valores orientadores do treinamento. Com este agir intelectual parecia que a educação física estava cortando a rama na qual se sentava. Pois, na a crítica de referência, tratava-se de eliminar o desenvolvimento da competência esportiva, que implica tanto habilidades motoras quanto o domínio da estratégia do esporte praticado e, em seu lugar, eram citados objetivos gerais, como os já mencionados, ou o lazer ou prazer da atividade recreativa. Observe-se que os comentários em pauta não estão focando propostas inovadoras de ensino dos esportes, sobretudo dos coletivos, que são contrárias àquilo que se denomina como tecnicismo, visto como análise e ensino mecânico e linear do esporte e que enfatizaria, de forma monótona, o treino mecanizado dos fundamentos. (GARGANTA, 1985; 1998; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009).

Os teóricos da perspectiva crítica da educação física faziam coro com os críticos do chamado tecnicismo na educação (SAVIANI, 2008). De fato, é difícil encontrar definições consensuais daquilo que se denomina “tecnicismo”. Entretanto, ele sempre aparece como o fantasma que deve ser exorcizado, pois teria uma essência radicalmente contrária ao desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica do professor e do aluno. Para os pedagogos auto denominados de críticos, o tradicionalismo e o tecnicismo deveriam ser eliminados do universo educacional por serem antagônicos com a transformação escolar e social. A pedagogia crítica, social, histórico crítica ou como queira ser denominadas fazem parte, para Saviani (2008), a partir de vagas referências ao pensamento de Gramsci, da construção da contra hegemonia.¹ De forma definitiva, o campo educacional tornou-se uma arena de luta política esquecendo um aspecto central: sem acordo sobre valores e objetivos, entre os atores participantes do processo educacional, dificilmente poderá existir uma educação satisfatória. Apenas se terão frações, partidos, seitas e por ai adiante.

A postura de denúncia tornou-se dominante e se afirmou repetidamente de que a suposta neutralidade da educação escolar colaboraria com a manutenção do status quo, com a afirmação da ideologia dominante na prática pedagógica e sempre acompanhada com uma forte reação às dimensões técnicas do processo de aprendizagem e, de forma particular, no campo da educação física, com a negação da técnica ou do ensino dos fundamentos. Oliveira (1985), Ghiraldelli Jr (1988) e Bracht (1986), entre outros, teceram argumentos que levaram a uma possível desvalorização de métodos de ensino e da aprendizagem técnica na educação física. As idéias em pauta, geradas no campo educacional e retomadas no da educação física, até hoje influenciam a formação dos educadores físicos.

¹ Saviani, um autor que realiza taxonomias, ou caixinhas onde a realidade deve ser encaixada, e glossários, situando-se como organizador do campo. Em seu glossário sobre a pedagogia no Brasil distingue 45 verbetes, ou seja, distingue 45 correntes ou vertentes pedagogias. Como leitor nos resulta muito difícil distinguir boa parte dos verbetes entre si. O glossário de Saviani, talvez inspirado em Borges, está composto por pedagogias reais (praticadas em algum grau) e pedagogias imaginárias (nunca postas em prática).

Os argumentos desses autores não atentaram que a eficácia do processo de ensino parece estar relacionada ao atendimento da demanda, da expectativa dos agentes do processo. Isto é, dos valores, objetivos, crenças e representações que os orientam. Alguns prefeririam falar da “*subjetividade dos atores*”.

Ao considerar que os valores, preferências e opções dos sujeitos podem variar conforme o grupo cultural do qual fazem parte, propõe-se neste estudo conhecer as aspirações dos alunos, de ambos os gêneros, no que diz respeito aos benefícios da prática orientada de esportes. Observar se existem diferenças nas expectativas de meninos e meninas participantes em um projeto de intervenção sócio-educacional no esporte, localizado em uma comunidade popular do município do Rio de Janeiro, onde existe a influência do crime organizado.

A influência do pensamento crítico

A abertura política nacional motivou a ebulição do pensamento da educação física escolar brasileira. A preocupação com a suposta mecanização dos alunos pode ter contribuído para o surgimento das categorias prazer e criatividade, que parecem estar no centro do pensamento dos professores contemporâneos.

Na obra “Educação Física Humanista”, [Oliveira](#) (1985) defende uma posição humanista na educação física escolar, fundamentando-se na teoria de Carl Rogers, preocupado com o avanço do modelo mecanicista inspirado na abordagem sistêmica de Skinner ([OLIVEIRA](#), 1985). O enfoque principal centra-se na oposição diretivismo - não diretivismo.

[Castellani Filho](#) (1983) remete-se à análise do espírito das leis que orientavam a prática de educação física escolar, interpretando as leis 5.540/68 e 5.692/71 como instituição do tecnicismo de cunho liberal. Segundo o autor, os procedimentos metodológicos ancorados no tecnicismo impediriam os sujeitos de captarem a realidade, impossibilitando-os de intervirem no processo histórico com a perspectiva de transformação social e seria uma instrumentalização pelas classes hegemônicas.

[Bracht](#) (1986) critica a ênfase dada à formação biológica e biopsicológica no esporte. O autor relaciona a prática esportiva e sujeição às suas regras, como um meio de controle social, ajustando os participantes aos valores e normas dominantes. A competitividade excessiva, o individualismo e o objetivo de performance são percebidos por Bracht, como fatores que impedem a criatividade e o questionamento, comprometendo a contribuição da educação física escolar para a transformação social. Pode-se perceber na elaboração do autor, uma proximidade com as tendências pedagógicas estabelecidas por [Ghiraldelli Jr](#) (1988).

Paralelo ao tecnicismo educacional, nas décadas de 1960 e 1970, [Ghiraldelli Jr](#) (1988) indicou na educação física escolar, características de uma concepção denominada de “competitivista”. Orientada pelos princípios da concorrência e do rendimento, o treinamento esportivo e a ginástica promovia a aptidão física e suas conseqüências: a saúde e a capacidade de trabalho / rendimento individual e social, que eram objetivos da política do corpo, que a aproximava da ética do trabalho.

Este modelo, identificado como o “*paradigma do esporte na escola*”, foi percebido pelos autores da “perspectiva crítica” como um meio utilizado para a alienação das massas e ajuste dos indivíduos aos interesses da sociedade capitalista; por preparar os participantes para o trabalho fabril; canalizar as energias dos indivíduos das manifestações populares para o esporte; tornar os participantes menos críticos e aptos para o trabalho mecanizado que levaria à automatização; inserir nos jovens o germe da competição, a lógica do capitalismo; provocar a exclusão da maioria dos alunos nas aulas de educação física escolar por privilegiar os mais habilidosos e utilizar o esporte como um fim em si e não como um meio para o desenvolvimento integral. De fato, se a educação física realizasse as funções elencadas a classe hegemônica deveria aumentar a carga horária semanal da educação física escolar. Mais ainda, o Ministério do Trabalho deveria ser apenas uma Secretaria do Ministério do Esporte.

Conforme [Bracht](#) (1999), em oposição à vertente mecanicista, tecnicista, surgem ao final

de 1970, novos movimentos inspirados no momento de abertura política e social por que passou o país. A aproximação das ciências sociais e humanas da área de educação física teria sido determinante no surgimento de uma análise crítica do paradigma da aptidão física e do esporte na escola, dando origem ao movimento renovador da educação física brasileira a partir de 1980. Esta década aparece como um divisor de águas, com o surgimento de outras concepções pedagógicas na educação e na educação física, nem sempre consensual entre os autores. No entanto, um ponto comum entre eles é a oposição a instrumentalização da escola a partir das classes dominantes e mediante a educação tecnicista. Os argumentos utilizados pelos teóricos da linha crítica são os mesmos elaborados por Saviani, quando aborda as teorias crítico-reprodutivistas, seguida pelas teorias histórico-críticas (SAVIANI, 1989).

Essas propostas buscavam ser um antídoto para um conjunto de características da cultura corporal ou de movimento que, poderiam ser produtoras de falsa consciência e transformadoras dos sujeitos em objetos ou consumidores acríticos da indústria cultural – em especial o esporte. Assim, mídia esportiva, comercialização do esporte e profissionalismo eram os demônios que deviam ser exorcizados mediante o esporte da escola. De fato, o educador físico deveria ser um mágico ou um ser com capacidades superiores para, em uma ou duas horas aulas por semana, se contrapor ao rolo compressor do capitalismo no esporte.

Passou-se a estabelecer dentro da educação física escolar, um antagonismo entre modelos de intervenção educacional chamados de “*Modelo de Reprodução ou Liberal*” que respondia aos interesses de reprodução da sociedade liberal e o “*Modelo de Transformação ou Progressista*”, voltado para a transformação social (COSTA, 1987). Os modelos antagonísticos colocam em lados opostos a criticada hegemonia do esporte na educação física escolar (Modelo de Reprodução) e uma variedade de críticos a esta abordagem - Modelo de Transformação (OLIVEIRA, 1985; GHIRALDELLI JR, 1988; BRACHT, 1986; 1997; 1999). A aula de educação

física deveria se tornar arena política.

Um indicativo da difusão das novas tendências do pensamento pedagógico da educação física no meio escolar pode ser percebido no trabalho de Darido (2000), em que a autora analisa as provas dos concursos públicos estadual de São Paulo, segundo o vínculo das questões às concepções pedagógicas. A autora pôde observar que as exigências quanto aos conhecimentos teóricos necessários à aprovação dos candidatos, apresentaram a seguinte variação:

Quadro1. Percentual de questões por área / ano²

ÁREA	ANO		
	1986 _____%	1993 _____%	1998 _____%
Objetivos de Ensino / Tecnista	22		
Desenvolvimentista	22	21,4	8
Crítica	4	18,7	14
Construtivista		4,2	10
Psicomotricista			6
Jogos Cooperativos			10
Parâmetros Curriculares Nacionais			6

Pode-se constatar por um lado, a ampliação no número de concepções solicitadas por meio das questões, por outro, a não solicitação de questões de cunho técnico. O que parece reforçar a idéia de que as concepções críticas podem ter colaborado para uma desvalorização dos conhecimentos de cunho chamado “técnico” na formação dos profissionais de educação física que, supostamente não valorizarão a veiculação deste tipo de saber para os seus alunos, resultando em possível desacordo quanto ao atendimento das expectativas dos alunos.

Metodologia

Este estudo de caráter exploratório (THOMAS; NELSON, 2002), faz uma análise dos dados não explorados na investigação de Vianna et al. (1999), restringindo-se a verificar os motivos que levaram os sujeitos a participarem do Projeto. Foram analisadas as respostas de indivíduos de ambos os sexos – 37 meninos e 40 meninas, com

² Adaptado de Darido, S.C. Educação física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

média de idade de 11,5 anos, residentes na Cidade de Deus, Rio de Janeiro, matriculados nas turmas de esportes do Clube Escolar. A estatística descritiva dos dados contribuiu para a

construção de categorias de análise respeitando a capacidade de verbalização dos entrevistados (THIOLLENT, 1980) seguida da triangulação e interpretação dos dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Resultados

Questionados sobre os motivos que os levaram a se inscreverem no clube escolar, 73% dos meninos e 57,5% das meninas indicaram querer aprofundar o aprendizado na atividade escolhida.

Quadro 2. Motivos para a participação.

	Opções									
	Fazer amizades		O responsável obrigou		Diversão		Aprender a jogar melhor		TOTAL	
Sujeitos	freq.	%	freq.	%	freq.	%	freq.	%	freq.	%
Masculino	4	11	3	8	3	8	27	73	37	100
Feminino	3	7,5	1	2,5	13	32,5	23	57,5	40	100

A percepção dos sujeitos do que motivou os seus responsáveis a autorizar a sua inscrição no projeto, indica a expectativa do desenvolvimento de competências, possivelmente com o objetivo de médio e longo prazo de formação profissional. Interrogados sobre a profissionalização, a partir de dois caminhos, tornarem-se atleta ou professor, 64% dos meninos e 57,5% das meninas responderam afirmativamente. A preocupação com a socialização exercida pelo crime organizado (sair da rua) foi percebida por 11% dos meninos e 2% das meninas (Quadro 3).

Faz quase quinze anos, Zaluar (1994) tinha escrito que a formação profissional (tornar-se atleta ou professor) povoa a imaginação dos meninos e meninas. Zaluar (1994) verificou que a opção pela recreação de alguns núcleos estudados, abandonando o trabalho sistemático no esporte - que levaria a um conhecimento aprimorado e gradual de sua técnica. A dedicação às atividades de recreação eram critérios para a aprovação das crianças e, em contrapartida, levavam a reprovação dos jovens que queriam se dedicar ao esporte e participar de jogos e competições.

Os dados gerados neste estudo e na investigação de Zaluar (1994) com metodologias diferentes são, no entanto convergentes.

Quadro 3. A percepção sobre a autorização dos responsáveis.

	Opções									
	Sair da rua		Saúde		Fazer amigos		Tornar-se atleta ou professor		TOTAL	
Sujeitos	freq.	%	freq.	%	freq.	%	freq.	%	freq.	%
Masculino	4	11	2	6	7	19	23	64	36	100
Feminino	4	10	9	22,5	4	10	23	57,5	40	100

Discussão

Os pensadores da linha crítica da educação física parecem descolar dos precursores da perspectiva crítica na educação, permanecendo alheios à importância de oportunizar aos sujeitos das camadas populares, conhecimentos e habilidades necessárias ao desenvolvimento de sua autonomia e competência para a vida profissional.

Libâneo (2002) chama a atenção da relevância de três dimensões, na ação pedagógica, necessárias à formação dos educadores que tem efeito direto na formação dos seus futuros educandos: a pedagógica, a

técnica e a política. Segundo o autor, tradicionalmente, a formação do educador tem privilegiado a uma ou outra dessas três dimensões da prática docente, de acordo com a concepção filosófica do processo educativo que se adote. Tal fato tem levado ora a neutralidade da prática docente, que valoriza um professor ausente, ora a um comprometimento pessoal político ou religioso tão envolvente, que dissolve a especificidade do ensino.

Por não considerarem a necessidade de um equilíbrio dinâmico entre as três dimensões, algumas concepções de educação que pretendiam ser alternativas às concepções

dominantes, acabam por trazer alguns equívocos à prática escolar das camadas populares ([LIBÂNEO](#), 1992). Como se conseguir o equilíbrio entre as três dimensões não é dito, deduz-se que por não ser sabido. Talvez esta tarefa também seja colocada na lista cada vez maior das responsabilidades e criatividade do professor.

O discurso crítico parece enfatizar a dimensão pedagógica e a política, deslocando a dimensão técnica do processo educacional. Observe-se que a dimensão política habitualmente se confunde com posições ditas progressistas, de esquerda, marxistas, revolucionárias e outras que não configuram um programa comum de ação. Mais ainda, é praticamente impossível fundamentar que a assunção dessas posições pelo professor o tornem melhor enquanto gerador de condições favoráveis para a aprendizagem. Um professor liberal pode ser afetuoso, não diretivo, estimulador do aluno e um explorador incansável de novos caminhos para o ensino aprendizagem. O mesmo pode ser dito de um professor que se pensa como revolucionário. Não existem evidências, a não ser o discurso reiterado e obsessivo dos transformadores, de que a dimensão ou posição política façam melhor ou pior a ação pedagógica do professor. De fato, os transformadores se legitimam mediante afirmação de que a posição política transformadora realiza melhores contribuições para o processo educacional. Sobram declarações e faltam evidências. É muito bom reconhecer para avançar aquilo que não se sabe.

Ainda no caso de que o educador tenha uma atitude de crítica sobre o que pretende da atividade escolar, sobre a função do conhecimento e da ciência na sociedade e na escola, mesmo que saiba como obter de forma mais eficiente e efetiva a participação dos educandos e outros atores da escola, não se justifica uma crítica intolerante às técnicas e instrumentos de ação. Para ensinar a “regra de três” é necessário algum tipo de processo técnico que, em grande parte, se fundamenta sobre o conhecimento neurológico e psicológico e sobre o funcionamento da mente. O mesmo ocorre com as técnicas no campo da educação física, conhecimentos científicos e experiência sistematizada, sobre o corpo e o movimento são fundamentais para facilitar a aprendizagem e, ainda, gerar participação.

Embora o esporte possa conter incoerências e inadequações, parece ser um equívoco abrir mão deste conteúdo pedagógico importante. Na “perspectiva reprodutora” o esporte assume o

papel de uma entidade com vida própria, que subjuga àqueles que estão envolvidos de forma direta ou indireta. Na perspectiva histórico crítica, o esporte é um meio ou recurso que se utiliza para desenvolver nos alunos uma postura ética e política da prática esportiva e da vida.

Essa característica contraditória do trato com o esporte permite perceber que o esporte, como outros conteúdos e métodos da educação física escolar, é o que se fizer dele. Um instrumento que pode contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos sob a base do atendimento de suas expectativas. Assim, não há uma essência imutável.

Como se trata de um esporte situado, qualificado, acredita-se que os dados apresentados reforçam a conclusão de [Vianna e Lovisolo](#) (2005) de que os programas devem levar em conta tanto os eventos locais quanto as crenças dos participantes. Programas que não interagem com as mesmas levam à falta de adesão. Um ponto fundamental das crenças locais é que o esporte é, predominantemente, visto como caminho de profissionalização nas figuras do professor e do atleta. Isto significa que os educandos devem estar atentos para perceberem o desenvolvimento de suas habilidades corporais e capacidades estratégicas. A crítica do esporte competitivo deveria começar reconhecer a importância do ídolo ou herói esportivo para os diversos segmentos da sociedade brasileira, fenômeno que, contudo, não é particular do Brasil. Isto não significa que a educação física escolar deva ser responsável pela sua formação. Mas, não poderá se negar a desenvolver competências motoras e estratégicas no campo do esporte.

Caso os programas ofertados, escolares ou alternativos à escola, não satisfaçam suas aspirações de desenvolvimento é bem possível que duas atitudes sejam as dominantes: a) considerar o programa ruim e procurar outro espaço de aprendizagem, responsabilizando o professor, a escola ou o projeto e b) considerar que não possui talento ou habilidade para a atividade esportiva, no melhor dos casos poderá mudar de atividade, no pior, se distanciar para sempre do esporte. Se o ensino tecnicista pode ser uma força de exclusão ainda não foi provado que as propostas contrárias e alternativas, que também pretendem desenvolver habilidades e competências, até por meio da oposição ordem versus desordem e controle versus emergências, não o sejam.

É tempo de que os pedagogos ditos críticos passem a serem críticos de si mesmos,

sobretudo, observando os efeitos que seus discursos provocam.

Referências

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **RCBCE**, 2,S/L, 1986:62-68.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **CEDES**. v19 n.48. Campinas, ago, 1999.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: UFES, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. A (des)caracterização profissional-filosófica da Educação Física. **RCBCE**, 3, 1983: 95-101.

COSTA, V.L.M. **Prática da educação física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação**. 2ª ed. São Paulo: Ibrasa, 1987.

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

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A; OLIVEIRA, J. (Org.) **O ensino dos jogos desportivos**. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. FCDEF-UP. Porto. Portugal, 1995.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista**. São Paulo: Loyola, 1988.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A J.; REVERDITO, R. S. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 236-246, abr/jun 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 18ed. São Paulo: Loyola, 2002.

LOVISOLO, H. Mediação: esporte rendimento e esporte da escola. In: **Movimento**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Escola de Educação Física. V.1, n.15, dez. 2001.

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

OLIVEIRA, V. M. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, nº 3, p. 600-610, jul./set. 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre**

educação. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil, história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. R. (Orgs.) **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica: investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis. 1980.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed. 2002.

VIANNA et al. A ocupação do tempo do tempo livre das camadas populares: uma investigação com crianças e jovens da Cidade de Deus – RJ. In: **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p. 15-26, nov. 1999.

VIANNA, J. A; LOVISOLO, H. Esporte educacional: A adesão dos sujeitos das camadas populares. In: **FIEP Bulletin**, vol. 75 – Special Edition – Article – I, p.487-490, 2005.

ZALUAR, A **Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social**. Rio de Janeiro: Escuta, 1994.

Endereço:

José Antonio Vianna
Estrada de Maracaí, 340 – Alto da Boa Vista
Rio de Janeiro – RJ,
CEP 20531-690
Tel. (21) 2492.5570
e-mail: javianna@hotmail.com

Recebido em: 13 de abril de 2009.

Aceito em: 28 de outubro de 2009.



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)