



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

GLEYBSON MACIEL PEREIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENEM:
a busca da legitimidade em um contexto neoliberal

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

GLEYBSON MACIEL PEREIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENEM:

a busca da legitimidade em um contexto neoliberal

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Renato Machado Saldanha

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2015

Catálogo na Fonte
Sistema de Bibliotecas da UFPE. Biblioteca Setorial do CAV.
Bibliotecária Jaciane Freire Santana, CRB-4: 2018

P436e Pereira, Gleybson Maciel.
Educação física no ENEM: a busca da legitimidade em um contexto neoliberal
/ Gleybson Maciel Pereira. – Vitória de Santo Antão: O Autor, 2015.
31 folhas.

Orientador: Renato Machado Saldanha.
TCC (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de
Pernambuco, CAV, Curso de Licenciatura em Educação Física, 2015.

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Exame Nacional do Ensino Médio –
ENEM. I. Saldanha, Renato Machado (Orientador). II. Título.

796.407 CDD (23.ed.)

BIBCAV/UFPE-07/2016

GLEYBSON MACIEL PEREIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENEM:
a busca da legitimidade em um contexto neoliberal

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Renato Machado Saldanha

Aprovado em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Ms. Renato Machado Saldanha (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Dr. Marco Antônio Fidalgo de Amorim (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Danilo Figueiredo do Nascimento (Examinador Externo)
Universidade Estadual de Campinas

Dedico a minha família que sempre me apoiou principalmente nos momentos em que pensei em desistir.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe que sempre foi guerreira, me ajudando e me dando apoio emocional, o carinho dela sempre foi essencial para minha vida. Simplesmente não tenho palavras pra descrever o que sinto por ela.

A meu pai que com seu jeito sisudo me ensinou a dar valor às coisas mais simples, e sempre batalhar por aquilo que quero.

À minha irmã que com sua alegria, sempre me fazendo feliz me deixou mais alegre nos momentos em que precisei.

À minha companheira que hoje carrega em seu ventre nossa filha, e que por elas sempre vou lutar e dar o meu melhor pra vê-las sempre bem.

Aos amigos e amigas que fiz na faculdade, todos com suas características me completaram, amigos que vou levar pra vida toda, e aos amigos das antigas que me ajudaram nos momentos difíceis.

Aos professores que conheci na faculdade e hoje são amigos, em especial a Renato Saldanha, meu orientador e grande exemplo pra mim em todos os aspectos, seja como professor ou como pessoa, que me ajudou em tudo, desde a primeira vez que me deu aula até hoje, me ajudando com a formulação do trabalho e ajudando nessa nova fase da minha vida. A Marco Fidalgo, primeiro professor, que com seu gênio forte me fez olhar a vida com outros olhos, olhos mais críticos e sensíveis aos problemas sociais. E à professora Magadã Lira com quem desabafei várias vezes sobre diversos assuntos que me atormentavam, e me ajudou sempre que precisei.

Ao professor Danilo Figueiredo, pessoa em quem me espelho com quem aprendo todos os dias, que pra mim é um grande exemplo de profissional e pessoa, sempre me ajudou em tudo.

Por fim agradeço a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para eu estar onde estou hoje.

“Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas.”

(FREITAS, 2012, p. 48)

RESUMO

A Educação Física, sempre em busca de legitimar sua função na escola, se baseou ora nos preceitos militares visando à formação de homens fortes, ora nos preceitos higienistas visando à melhora do condicionamento físico e manutenção da saúde, porém, até então não encontrava nesses, consistência para dar a educação física caráter de igualdade perante as outras disciplinas escolares. A inserção dos conteúdos da Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2009 é vista por alguns como a possibilidade dessa legitimidade finalmente ser alcançada. Nesse sentido, o presente trabalho busca responder à seguinte questão, será que a inclusão da Educação Física nesta avaliação é capaz de dar mais legitimidade a área? Para responder a questão, foi realizada uma revisão bibliográfica, onde busco compreender o real contexto social em que o Enem é inserido, qual sua real função, objetivo e suas consequências para a educação como um todo, e por fim, para a educação física. Ao final explico três argumentos que mostram que essa legitimação atribuída à inserção de seus conteúdos na prova se mostra equivocada, primeiro porque o Enem forjado nos alicerces neoliberais contribui para um forte “estreitamento curricular”, segundo, ao valorizar apenas conteúdos “teóricos” exigidos na prova, corremos o risco de perder a principal especificidade da área, as práticas corporais e por último o número pequeno de questões relacionadas aos conteúdos da Educação Física só revelam a marginalização que essa disciplina ocupa quando comparada as demais.

Palavras-chave: Educação Física. Enem. Neoliberalismo.

ABSTRACT

Physical Education, always seeking to legitimize their role in the school, was based either on the military precepts aimed at the formation of strong men, now in sanitary precepts aimed at improving physical conditioning and health maintenance, but so far not find these, consistency to give physical education character of equality before the other disciplines. The insertion of Physical Education contents in the Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) in 2009 is seen by some as the possibility of such legitimacy finally be achieved. In that sense, this paper seeks to answer the question, Does the inclusion of physical education in this evaluation are able to give more legitimacy area? To answer the question, a literature review was performed, which seek to understand the real social context in which the Enem is inserted, what its real function, purpose and its consequences for education as a whole, and finally to physical education. At the end explicit three arguments showing that this legitimacy attributed to the inclusion of its content in the test proves wrong, first because the Enem forged in the neoliberal foundation contributes to a strong "curriculum narrowing," according to the value only "theoretical" content required in proof, we risk losing the main specificity of the area, bodily practices, and finally the small number of issues related to Physical Education contents only reveal the marginalization that this discipline ranks compared to others.

Keywords: Physical Education. ENEM. Neoliberalism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O DIREITO A EDUCAÇÃO	13
2.1 O ESTADO NEOLIBERAL	15
2.2 EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO.....	18
3 O ENEM E EDUCAÇÃO FÍSICA	22
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS.....	29

1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que a Educação Física tem dificuldades para se legitimar no ambiente escolar. Embora esteja, por força da lei, presente em nossas escolas desde o início do século XX, no imaginário social essa disciplina ainda é tratada como algo menor, menos importante. Na prática, muitas vezes, suas aulas ainda são vistas como um espaço pouco sério, sem nenhum aprendizado relevante e sistematizado, apenas descanso da mente e descontração.

A tradição dualista do pensamento ocidental, que há pelo menos 25 séculos, desde Platão, separa nossa existência entre o mundo das idéias e o mundo material, compreende o primeiro como superior ao segundo. Conseqüentemente, na divisão entre corpo e mente, o corpo aparece subordinado à mente, esta sim fonte de todas as virtudes.

A escola moderna, herdeira desse pensamento, parece só reconhecer legitimidade em um único modo de conhecer, um único modo de apreender a realidade: pelo intelecto. O corpo, nesse caso, é mero suporte, por onde no máximo podemos reforçar aprendizagens ou inculcar valores.

O debate sobre a legitimidade da Educação Física dentro da escola atingiu o seu auge na década de 1980. Até então, em um sistema político autoritário, com pouco espaço para qualquer contestação, a Educação Física viveu uma espécie de “paz de cemitério”. A falta de espaço para as vozes dissonantes dava a falsa impressão de que havia consenso sobre os objetivos e métodos da área.

A Educação Física era vista pelos militares (que estiveram no poder de 1964 a 1985) como ferramenta estratégica para a manutenção da ordem e para o progresso da nação. Sua função era adestrar fisicamente a mão de obra para o desenvolvimento da indústria, selecionar atletas que representariam o Brasil em competições nacionais, e promover valores caros ao regime, como obediência às leis, nacionalismo, e disciplina (CASTELLIANI FILHO, 1988; BRACHT, 1986; COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A abertura política na década de 1980 permitiu a redefinição do papel da escola, e conseqüentemente, da Educação Física escolar, em uma sociedade que se pretendia mais democrática. Após um período inicial de denúncias, a busca pela legitimidade da área provocou um debate acirrado, que fez com que essa década ficasse marcada como uma década de crise na Educação Física.

Vários autores se dedicaram a buscar soluções para essa crise, procurando apontar o caminho para a legitimidade da Educação Física. Go Tani (1987) aposta no reconhecimento da área enquanto ciências, buscando construir um modelo científico de intervenção nas escolas (a partir do referencial do desenvolvimento motor). João Batista Freire (1989) aponta para um caminho semelhante, porém, busca referenciar sua proposta científica na psicologia do desenvolvimento, de Piaget.

Um segundo grupo de autores, porém, rechaçou esse caminho cientificista, buscando legitimar a Educação Física escolar pela discussão de sua função social. Enquanto área de conhecimento e campo de intervenção, que lança mão de diversos referenciais científicos, vindos da biologia, filosofia, fisiologia, sociologia, psicologia, etc, a Educação Física se legitimaria por contribuir para a reflexão do aluno sobre sua realidade (BRACHT, 1989, 1999; COLETIVO DE AUTORES, op. cit.).

Embora essas formulações já tenham sido feitas há mais de duas décadas, percebemos que o problema permanece. A Educação Física ainda carece de legitimidade no ambiente escolar, não sendo reconhecida como área de conhecimento, nem vista com a mesma relevância de outras disciplinas (ver, por exemplo, GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2009; BRACHT e ALMEIDA, 2003 e 2013).

Em 2009, a Educação Física passou a fazer parte do rol de disciplinas que compõe o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Para muitos, tal inclusão significaria a redenção da disciplina. A cobrança de algumas questões nessa avaliação de larga escala faria com que alunos e gestores dessem mais atenção a área, trazendo o tão desejado respeito.

Nesse trabalho, busco refletir sobre a o Exame Nacional do Ensino Médio, procurando responder a seguinte questão: Será que a inclusão da Educação Física nesta avaliação é capaz de dar mais legitimidade a área? Ou seja, ao trazer algumas questões sobre a Educação Física, o Enem de fato contribui para que a Educação Física seja reconhecida como uma disciplina importante?

A relevância do trabalho se encontra na necessidade do professor compreender seu trabalho pedagógico para além do tempo e espaço de uma sala de aula.

A concepção de trabalho pedagógico que utilizamos neste estudo faz referência a uma noção ampliada do trabalho produzido pelo professor na escola e de suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sócio-política e o cotidiano da docência nos espaços escolares (FRIZZO, 2008. p. 210).

A formação do professor, nesse caso, não pode ser resumida a aquisição de competências e estratégias didáticas possíveis de serem reproduzidas em qualquer situação. Ser professor, acreditamos, exige a compreensão da realidade concreta, para além da superficialidade, que permita ao professor intervir de forma consciente na formação dos sujeitos.

Para realizar a tarefa a qual me proponho, lanço mão de uma revisão bibliográfica, pela qual intento compreender o contexto social mais amplo de criação do Enem, suas conseqüências para a educação como um todo, e por fim, para a Educação Física.

Início o trabalho pensando a Educação enquanto um direito social. Como qualquer direito ou norma jurídica, entretanto, sua consolidação na prática depende da correlação de forças do momento histórico específico. Sendo assim, para pensarmos o modelo de educação construído no Brasil a partir de meados da década de 1990 (período em que surgiu o Enem), é preciso compreender o contexto político e econômico daquele momento, e a forma como ele influenciou nas políticas de educação.

Em seguida, analiso o Enem e a inserção da Educação Física nele, tentando pensar as limitações e possibilidades de ele servir como instrumento de valorização da disciplina. Por fim, à guisa de conclusão, realizo uma

sistematização final do debate apresentado, e traço possíveis possibilidades de investigações futuras.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação faz parte de um conjunto de direitos, chamado direitos sociais, dentre os quais também figuram o direito à saúde, direito à segurança, direito ao lazer e o direito ao trabalho. Os direitos sociais são direitos fundamentais, que foram conquistados durante os séculos a partir de embates políticos de diversos movimentos sociais. Mesmo de suma importância o direito a educação só foi reconhecido tardiamente, como afirma Horta (1998, p. 2) “a educação, por sua vez, apesar de sua grande importância, incorporou-se com grande atraso ao seleto grupo dos direitos humanos por meio de um processo lento, ambíguo e contraditório”.

Ainda segundo Horta, no século XVIII a educação começa a aparecer em algumas constituições como um direito de todos e dever do estado. Porém, só em 10 de Dezembro de 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), o direito a educação é reconhecido como um direito universal. Tal reconhecimento se dá, mais especificamente, no Artigo 26, inciso I: “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório [...]” (DECLARAÇÃO, [1948]).

No Brasil a luta pela garantia e efetivação do direito a educação durou (e ainda dura) várias décadas. Horta (op. cit) afirma que desde a década de 30 juristas já debatiam formas de efetivar e proteger o direito a educação, tornando-o um direito público subjetivo. Contudo, apenas na Constituição Federal de 1988 esse direito foi reconhecido legalmente:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Pelo menos outras duas leis nacionais complementam a efetivação e garantia do direito à educação como direito de todos. Trata-se do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Nelas, vemos a figura do Estado como

principal responsável (embora não o único) pela asseguaração desse direito, a partir dos seguintes parâmetros contidos no artigo 208,

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Portanto, legalmente a educação se consolidou como direito apenas no final da década de 80. Ainda assim, vale ressaltar que garantir o direito a educação não se resume simplesmente a da oportunidade da criança se matricular em uma escola, vai muito além disso,

[...] para se garantir o direito à educação é necessário que sejam contempladas quatro características: disponibilidade (que se refere à oferta de vagas e possibilidade de matrícula), acessibilidade (relacionada ao fornecimento de boas condições à educação como transporte e alimentação), aceitabilidade (relacionada à qualidade da educação com a qualificação do corpo docente e boas condições de trabalho) e adaptabilidade (que se refere a uma gestão democrática em que a escola se adeque a seu grupo de alunos/as e respeite suas religiões, culturas e diferenças) (FORMAÇÃO, 2012).

Portanto, diferentemente de alguns países desenvolvidos, que já haviam consolidado o direito à educação nos primeiros anos e décadas do século XX, no Brasil esse direito só esteve previsto em lei a partir da Constituição de 1988, e, na

prática, apenas na segunda metade da década de 90 podemos comemorar a universalização das matrículas de alunos em idade escolar.

Embora tal universalização signifique uma inegável conquista para a classe trabalhadora, faz-se necessário analisar em que contexto econômico e político essa universalização aconteceu para compreendermos a que tipo de educação a população passou a ter acesso. Para isso, passamos agora a analisar o “Estado Neoliberal”, buscando compreender seus pressupostos.

2.1 O ESTADO NEOLIBERAL

As primeiras idéias sobre o neoliberalismo surgem em meados da década de 1940, quando um conjunto de economistas, políticos, filósofos e sociólogos, buscavam recuperar os pressupostos do liberalismo clássico do século XVI e XVII (MACEDO E DIÓGENES, 2012), contrapondo-os aos Keynesianismo, então predominante.

Basicamente, o Keynesianismo (modelo econômico criado pelo economista inglês John Maynard Keynes e instaurado nos Estados Unidos pela figura do então presidente Franklin Delano Roosevelt, numa série de propostas conhecida como New Deal, que visava recuperar a economia estadunidense afetada pela crise de 1929) defendia a idéia de que o Estado deveria pensar as relações macroeconômicas, intervindo, sempre que fosse necessário, nas relações sociais e econômicas, visando garantir o pleno emprego e um padrão mínimo de vida para todos os cidadãos, naquilo que ficou conhecido como “Estado de bem estar social” (ou *Welfare State*) (CHANG, 2015).

Nos anos iniciais da década 1970 o sistema capitalista volta a enfrentar uma grande crise, com baixas taxas de crescimento econômico, altas taxas de inflação, e estagnação nos lucros empresariais. Tal cenário foi propício para que as idéias neoliberais, retomadas por autores como o norte-americano Milton Friedman e o austríaco Freidrich Hayek, passassem a ser aceitas como solução à

crise, e fossem adotadas por alguns países. Segundo Marilena Chaui (2014, p. 86), nesse momento

[...] o grupo de Hayek, Friedman e Popper passou a ser ouvido com respeito porque oferecia a suposta explicação para a crise: esta, diziam eles, fora causada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários que haviam pressionado por aumentos salariais e exigido o aumento dos encargos sociais do Estado. Teriam, dessa maneira, destruído os níveis de lucro requeridos pelas empresas e desencadeado os processos inflacionários incontroláveis.

Assim, propunham algumas reformas profundas no modelo econômico hegemônico até então, através do abandono de uma política fiscal ativa, da política do pleno emprego, ou da oferta de benefícios sociais universais. As medidas envolviam

[...] 1) um Estado forte para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários, para controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia;

2) um Estado cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, contendo os gastos sociais e restaurando a taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva que quebrasse o poderio dos sindicatos;

3) um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados e, portanto, que reduzisse os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo e o comércio;

4) um Estado que se afastasse da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação anti-greve e vasto programa de privatização (idem, p. 86).

Nesse momento o modelo Neoliberal, também conhecido como modelo de Estado Mínimo, ganha força. Seu pressuposto fundamental é a crença na liberdade de mercado como forma de dinamizar a economia, e assim beneficiar a todos. O mal da economia, nesse caso, se deveria a uma excessiva presença do Estado nas relações sociais e econômicas, o que acabaria por não incentivar a atividade econômica. Era preciso, portanto, encurtar o campo de atuação estatal e

ampliar o domínio da iniciativa privada. O Estado deixaria de ser provedor de serviços básicos, garantidor de direitos à população, e passaria a ser apenas regulador desses serviços, que passariam a ser oferecidos pela iniciativa privada.

Resumindo, o modelo neoliberal tem como base os seguintes pilares:

- Desregulamentação.
Segundo o modelo neoliberal, o estado ao regulamentar alguns serviços (principalmente as relações de trabalho), atua impedindo a ampliação de investimentos privados, comprometendo o avanço da economia. A solução seria desburocratizar, criar leis e regras econômicas mais simplificadas, que promovessem o dinamismo da economia.
- Privatização.
Segundo os neoliberais, as empresas estatais eram burocráticas, ineficientes, e tinham muitos funcionários, o que levava a um aumentando de custos do Estado e má qualidade dos serviços. Desresponsabilizar o Estado, “Entregando” essas empresas à iniciativa privada que é quem realmente “entende” de negócios, seria a solução para melhoria dos serviços e redução de despesas.
- Abertura da economia.
Abertura da economia ou abertura do mercado é mais uma das diretrizes do modelo neoliberal. Segundo ele, o movimento da globalização é inexorável. Os Países precisam se abrir, para tentar aproveitar os benefícios dessa nova realidade. Assim, devem remover obstáculos a entrada de empresas multinacionais, favorecer a entrada de capital internacional, contribuindo para desenvolvimento da economia, geração de empregos e beneficiando a população.

Tais idéias políticas e econômicas foram aplicadas primeiro no Chile, sob a ditadura de Augusto Pinochet, e em seguida por Margareth Thatcher, primeira ministra britânica entre 1979 e 1990, e Ronald Reagan, presidente americano entre 1981 e 1989. Chang (op. cit, p. 89-90) descreve as medidas adotadas por Thatcher,

[...] o governo Thatcher reduziu os impostos para a faixa de renda mais elevada, cortou gastos do governo (especialmente na educação, habitação e transportes), introduziu leis reduzindo o poder dos sindicatos e aboliu o controle do capital (restrições às transferências transfronteiriças de dinheiro). A medida mais simbólica foi a privatização – a venda de empresas estatais a

investidores privados. Gás, água, eletricidade, siderurgia, aviação, automóveis e setores da habitação pública foram privatizados.

No Brasil, onde o Estado de Bem-Estar Social Keynesiano nunca foi de fato consolidado, as idéias neoliberais foram sentidas mais fortemente a partir da década de 1990, com o Governo Fernando Collor (1990-1992) e o Governo Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002).

Parece paradoxal que a universalização da educação básica no Brasil tenha se dado justamente nesse contexto de reforma Estatal Neoliberal. Não devemos pensar, porém, que a educação passou incólume a esse processo de encolhimento do Estado na garantia dos direitos sociais, e a sua expansão na defesa dos lucros de empresas privadas. No tópico seguinte buscamos pensar como esse modelo se materializou na educação brasileira.

2.2 EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO

A democratização do sistema político brasileiro, com o fim da ditadura civil-militar que durou de 1964 a 1985, abriu espaço para reivindicações de setores excluídos da sociedade se fizessem ouvir. A Constituição de 1988, nomeada de “constituição cidadã”, inaugurava a chamada “Nova república” e, pelo menos em parte, traduzia os anseios da população por direitos básicos.

Porém, como sustenta Osório (2014), no Brasil, assim como em toda América Latina, a aparente maior participação popular em decisões (seja através da mobilização da “opinião pública”, seja na realização cada vez mais comum de consultas eleitorais) não foi capaz de modificar significativamente as relações oligárquicas de poder. Pelo contrário, o que temos assistido, ainda segundo esse autor, é uma centralização do poder decisório, uma re-oligarquização das relações sociais, através da imposição de uma “governança mundial”, que limita o pensamento social, econômico e político às alternativas oferecidas pela doutrina neoliberal.

Do mesmo modo, Milton Santos (2011) aponta para a emergência de um “pensamento único”, a imposição de uma única forma de compreender a

realidade, que elege a competição como regra de convivência, o consumo como meta, a economia como parâmetro absoluto, e reduz as decisões sobre os rumos da vida coletiva a meras decisões técnicas, despolitizadas.

A consolidação do direito à educação como um direito fundamental é marcada, na prática, por esse contexto neoliberal, competitivo, individualista, consumista, hostil à participação democrática da população e abertamente contrária à expansão de investimentos públicos na garantia dos serviços básicos.

O acesso à escola não é, desta forma, marcado pelo critério da igualdade, ou pela busca da equalização social. Se a inclusão de todos no ambiente escolar passou a ser interessante para as classes dominantes (seja para legitimar uma aparente democratização da sociedade, seja para qualificar a mão-de-obra), o tipo de escola oferecido depende da posição social do sujeito.

O discurso da “qualidade em educação”, que dominou (e ainda domina) a agenda política educacional após a universalização do acesso, é marcado, primeiramente, por um viés empresarial. No contexto neoliberal, de enxugamento constante da máquina estatal, qualidade é entendida como gestão eficiente, medida pela relação “custo-benefício” (através de dados como o custo por aluno, número de professores por alunos, etc). Qualidade, portanto, é eficiência, uma eterna busca por fazer mais com quase nada, nunca igualdade (ENQUITA, 2001).

A transferência da responsabilidade da educação para a iniciativa privada estabelece o chamado “mercado educacional”. Neste contexto, caberia ao cidadão (reduzido a consumidor) a escolha da melhor opção. Como o acesso a tal mercado é desigual, determinado pela posse (ou não) de recursos materiais, tal modelo favorece a reprodução (e até mesmo o aprofundamento) das desigualdades educacionais e sociais. Qualidade total, nesse caso, não significa qualidade para todos (SILVA, 2011).

Libâneo (2012) aponta ainda para outra consequência perversa dessa lógica empresarial de educação. A necessidade de “baratear” a educação da classe trabalhadora, torná-la mais “eficiente”, faz com que a escola pública seja reduzida cada vez mais ao mínimo necessário, criando um dualismo perverso: escola de conhecimento para os ricos, escola de acolhimento social para os

pobres. Krawczyk (2014) também enxerga nessa lógica mercantil o caminho para o aprofundamento de desigualdades,

[...] essa pseudobusca da eficiência educativa representa o abandono da preocupação com a igualdade em pelo menos duas direções: a primeira é a que estabelece uma cisão entre a inclusão na escola e o direito do cidadão ao conhecimento socialmente construído. O que se quer de uma escola assim pensada, na qual a maioria dos alunos estará o dia todo na instituição, mas pouco vai aprender? [...] A outra direção de abandono da preocupação com a igualdade se dá ao sepultar o conceito de escola pública como espaço de integração e universalidade, que deveria ser valorizado e requerido por toda a sociedade. Ou seja, assume-se que ela é para os pobres, que está reservada para quem não pode pagar a escola particular (p. 37 - 38).

A lógica “meritocrática”, que compreende a vida como uma grande competição na qual se sobressai aquele que tem “mais méritos”, também é chamada a legitimar as desigualdades educacionais. A educação de qualidade, transformada em produto, mercadoria, e não direito dos cidadãos, não pode estar a disposição de todos.

Desta forma, o direito à escola, conquistado nas últimas décadas, não significou efetiva socialização de saberes e conhecimentos.

A tendência ao aumento do acesso à escola [...] e mesmo o aumento do número médio de anos de permanência na escola – tomados pela lógica tecnocrática como índice de democratização, índice de equalização social – passam a ter pouco relevância quando examinados à luz do tipo de escola a que os filhos dos trabalhadores têm acesso, sua organização, seus conteúdos, quantidade e qualidade do ensino ministrado, a ótica de mundo veiculada, etc [...] O que se observa concretamente é que a classe burguesa não se contrapõe ao acesso à escola. A universalização do acesso legitima a aparente democratização. O que efetivamente se nega são as condições objetivas, materiais, que facultem uma escola de qualidade e o controle da organização da escola (FRIGOTTO, 2011, p. 188).

Em um contexto neoliberal, onde a educação é transformada em mercadoria, “qualidade” se opõe a igualdade. É, portanto, privilégio, nunca direito. Como qualquer discurso de qualidade, em um contexto empresarial, pressupõe

uma mensurabilidade, a possibilidade de um “controle de qualidade”, a avaliação ganha destaque.

O Governo brasileiro, ao buscar se desresponsabilizar da educação, assumindo a tarefa de regulador do “mercado educacional”, precisava criar um critério objetivo para avaliar a qualidade do serviço que vinha sendo oferecido. Neste contexto, diversas avaliações de larga escala foram criadas, entre elas o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

No próximo capítulo, traçamos uma breve análise desse instrumento avaliativo, suas intenções declaradas e pressupostos, do processo de inclusão da Educação Física, buscando compreender as possibilidades de legitimação da área pelo Enem.

3 O ENEM E A EDUCAÇÃO FÍSICA

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo declarado de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da escolarização básica (BRASIL, 2015). Seguindo o pressuposto básico do liberalismo econômico, de que a livre competição beneficia a população, melhorando a qualidade ou barateando os custos dos serviços, a divulgação dos resultados por escolas buscava contribuir para a qualificação do ensino através do estabelecimento de um critério objetivo de comparação entre elas.

O Enem começou pequeno, e com uma proposta pedagógica inovadora. Em 1998, na sua primeira edição, apenas 157,2 mil jovens se inscreveram, dos quais 115,5 mil realizaram a prova, que continha 63 questões de múltipla escolha, além da redação. Na época, o exame se diferenciava do vestibular tradicional por não valorizar a memorização de conhecimentos específicos em nenhuma área, mas sim a capacidade reflexiva e interpretativa do aluno.

Não tardou, porém, para que o Enem atingisse outra proporção. Incentivos como a gratuidade para alunos da rede pública, ou aproveitamento em processos seletivos de instituições de ensino superior, fizeram crescer gradativamente o interesse pela prova. Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual passa a vincular a concessão de bolsas em Instituições de Ensino Superior Privadas (IES) à nota obtida no Enem, e o número de inscritos chega então a 1.624.131 de pessoas (FERNANDES; RODRIGUES; NARDON, 2013).

Em 2009, o exame passa por duas mudanças importantes. Primeiro o Enem adquire definitivamente uma nova função, e passa a servir como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Além disso, o Enem sofre uma reformulação também na sua matriz referencial. Além de se aproximar cada vez mais aos vestibulares tradicionais, e suas cobranças dos conhecimentos disciplinares, o exame inclui também questões sobre a Educação Física, inseridas na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT). Nessa lógica,

o aluno deveria demonstrar ser capaz de “[...] compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade” (BRASIL, 2015, p. 34).

Sobre o primeiro fato, vemos então uma mudança não só não estrutural geral da prova, o aumento no volume de questões, mas principalmente no seu objetivo principal. Aprofundando os princípios neoliberais, o Enem, ao unificar em si a maioria dos processos seletivos de universidades e faculdades, estabelece um grande “mercado nacional” de vagas no ensino superior, dando a possibilidade dos estudantes competirem com seus pares do Brasil inteiro.

Da mesma forma, fica cada vez mais evidente o abandono de um caráter diagnosticador, em prol de se tornar mais um instrumento justificador das diferenças sociais, através da naturalização da lógica meritocrática. Acerca disso, Beltrão (2014, p. 821) afirma que o Enem

[...] por se dizer justo e democrático, tratando todos de maneira “igual”, os sujeitos não contemplados com ingresso no ensino superior assumem para si as responsabilidades do fracasso, já que tiveram as mesmas “oportunidades” dos demais. Essa é mais uma verdade neoliberal (auto)imposta, que busca desviar a atenção do foco do problema, o alijamento do direito de dar prosseguimento na vida escolar (agora escola superior), além de mascarar a situação precária da educação básica.

Fato que, segundo o mesmo autor, leva a certo dualismo entre os alunos que estudam “pra passar”, e exigem os conteúdos que são cobrados no Enem, e os alunos que almejam por conteúdos que abordem os problemas do dia-a-dia. Sobre isso, Beltrão (op. cit, p. 822) relata que

[...] a tarefa das disciplinas escolares e da escola de maneira geral de oferecer um espaço aberto, crítico e significativo aos alunos se torna limitada com a influência negativa de caráter imediatista do mercado. Os alunos veem a escola como um veículo que irá dar subsídios para que os mesmos possam enfrentar e superar as etapas sociais impostas pelo mundo do capital, nesse caso em questão o vestibular. Assim, o importante não é apreender a produção cultural da humanidade, mas adquirir as competências e habilidades exigidas nesse processo selecionador.

Tratar a escola dessa forma, atribuindo a ela o único objetivo de “ensinar para o vestibular”, ou ensinar para o mercado de trabalho, é mais uma ideologia forjada nos alicerces neoliberais, que visam apenas os resultados, números frios,

onde “qualidade total” significa “maior quantidade de aprovados nos vestibulares”. Neste contexto, o Ensino Médio passa ser encarado como um meio, e nunca como um fim.

A competição entre as escolas e redes de ensino, por uma posição melhor no ranking, também tem conseqüências importantes. Não por acaso, países como Uruguai e Finlândia não divulgam dados individuais das escolas e dos alunos avaliados nos testes em larga escala, para evitar comparações injustas, estigmatização e constrangimentos. Segundo Freitas (2012) o ranqueamento corrói as possibilidades de cooperação entre profissionais e instituições. O Estado, que no paradigma neoliberal abandona sua função de promotor dos direitos sociais, e passa apenas a “regular” a oferta de serviços pela iniciativa privada, transfere a responsabilidade do desempenho aos sujeitos envolvidos, professores e alunos.

A escola, nesse caso, abre espaço para o “modelo gerencial de educação”, tratando educação como mercadoria e não como direito fundamental. A celebração da suposta eficiência do setor privado, em oposição a ineficiência da esfera estatal, contribui para a propagação do ideário neoliberal, privatista. Paradoxalmente, a menor presença do Estado na educação, não se traduz em maior liberdade pedagógica. Pelo contrário, os desafios do trabalho pedagógico são “despolitizados”, tratados apenas como questões técnicas. A submissão do trabalho pedagógico ao pragmatismo do mercado (que reduz o Ensino Médio a um adestramento para o mercado de trabalho ou preparação para o ingresso no ensino superior), na prática se traduz em “estreitamento curricular”, com maior controle sobre o que se ensina e o modo como se ensina.

Neste contexto, diferentemente de alguns autores da Educação Física, como Kohl (2010, p.5), que afirma que, com o Enem “a Educação Física ganha mais uma oportunidade de legitimidade frente a determinadas estruturas de poder indiferentes a sua relevância social”, não conseguimos ser tão otimistas. Como pode um instrumento avaliativo que tem como conseqüências o reducionismo pedagógico, a sujeição da escola ao mercado, o incentivo a competitividade e a mercantilização da educação, valorizar uma disciplina?

Sobre esse otimismo, Freitas (2003, apud BELTRÃO, 2014, 829.) afirma que

[...] este posicionamento surge do entendimento que a Educação Física deve se aproximar do modo que as demais disciplinas operam no ambiente escolar, já que estas, dentre outros artifícios, como forma de legitimá-las, fazem uso de exames no processo de motivação de seus alunos (p. 829).

Além disso, Concordamos com Bracht (1996) para quem a legitimidade da Educação Física em âmbito escolar passa pela clareza de seus conteúdos específicos e objetivos (o quê e para quê ensinar). O Enem, ao reconhecer na área um conhecimento relevante, sem dúvida alguma representa um avanço sobre a situação de abandono pedagógico que (infelizmente) ainda é predominante na área. Entretanto, também não podemos esquecer que a especificidade da área se afirma pelo movimento, pelo engajamento corporal nas práticas. Portanto, não é possível apreender plenamente os elementos da cultura corporal apenas pela via conceitual. Ou seja, “nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, e, sim, movimento pensamento” (op. cit, p. 27).

Essa particularidade da Educação Física, nos parece, trazer sérias limitações para sua tematização em avaliações de larga escala, como o Enem. A tendência, em um quadro de estreitamento curricular já exposto, é a desvalorização da vivência corporal do movimento em prol de sua teorização. Há aqui, a nosso ver, um grande risco de empobrecimento da área.

Outra crítica que fazemos em relação à legitimidade atribuída pela “simples” inserção dos conteúdos da Educação Física no Enem é em relação ao número de questões que aparecem na prova. Das 45 questões que compõem a prova da área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias (em um total de 180 questões que compõem a totalidade do teste), apenas três ou quatro tematizam os conteúdos da educação física. Ou seja, menos de 10% do número de questões.

Mais do que valorizar, tal proporção mais parece reforçar a posição marginal que ocupa a Educação Física dentro da escola. Posição essa que também se reflete na distribuição do tempo escolar. No Estado de Pernambuco, por exemplo, tal disciplina, conta com duas horas-aula semanais nas escolas integrais (em um total de 45 horas-aulas), ou mesmo apenas 1 hora-aula, no caso

das escolas regulares (em um total de 25 horas-aula). Tais números não nos permitem afirmar que existe uma valorização da área, muito embora reconhecemos que ocorreu certo avanço em relação a outras épocas.

Ainda nessa perspectiva Bracht (2001, apud BELTRÃO 2014, p. 829) afirma que dessa forma

[...] o debate sobre a legitimidade da Educação Física ganha uma velha nova roupagem, velha por poder se render ao status quo, nova por se tratar de um fenômeno não vivido ainda pela área, que já se sustentou pela manutenção e promoção da saúde, pelo conceito de aptidão física e pelo esporte na escola.

Portanto, quando refletimos se a inclusão da educação no Enem significaria sua valorização, pelo menos essas três questões se apresentam: a) o processo de mercantilização da educação, no qual tal exame se insere, significa a desvalorização da educação e do acesso ao conhecimento como um todo, não podendo assim ser vetor da valorização de nenhuma disciplina em específico. b) a lógica competitiva do mercado, a busca pela “eficiência”, leva a um enxugamento curricular, onde o ensino é reduzido àquilo que é cobrado na prova, desvalorizando ainda mais o as vivências práticas que caracterizam a Educação Física; c) a baixa frequência de questões acaba reafirmando o papel secundário da disciplina no ambiente escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Exame Nacional do Ensino Médio, forjado nos ideais neoliberais, foi criado em um contexto neoliberal, onde o Estado buscava se desresponsabilizar pela garantia dos direitos sociais e assumia um papel meramente “regulador” do mercado. Ao criar um critério objetivo que permitia a avaliação de como os alunos terminavam a escolarização básica, o Enem formalizava a competição nacional entre alunos, escolas e sistemas educacionais, criando condições para o estabelecimento de um “mercado livre” da educação. Educação, nesse caso, se assemelha cada vez mais a uma mercadoria, que deve ser consumida segundo as possibilidades materiais de cada um (abandonando-se qualquer aspiração igualitária), e avaliada segundo critérios empresariais (como “custo-benefício”, ou “taxa de retorno”).

A menor presença estatal, a livre competição entre as escolas, porém, não significaram maior liberdade pedagógica. Pelo contrário. Estabelecida a ilusão meritocrática (de que todos competiam em condições iguais), professores e alunos passaram a ser os únicos responsáveis pelo desempenho na avaliação. Pressionados por resultados, passam a focalizar a prova como o único objetivo do Ensino Médio, abandonando a função de socialização do conhecimento. Paradoxalmente, portanto, a a escola entregue ao pensamento único do mercado aumenta o controle sobre o que se ensina e como se ensina.

Com a mudança na matriz referencial do Enem, em 2009, conteúdos da Educação Física são incorporados à prova, fato comemorado por muitos professores da área, que viram aí um sinal de reconhecimento e valorização da disciplina. Porém, antes de qualquer conclusão precipitada, se fazem necessários alguns questionamentos: Será que a inclusão da Educação Física nesta avaliação é capaz de dar mais legitimidade a área? Ou seja, ao trazer algumas questões sobre a Educação Física, o Enem de fato contribui para que a Educação Física seja reconhecida como uma disciplina relevante?

Três pontos chaves mostram que essa legitimação atribuída ao fato da presença de questões relacionadas à educação física no Enem se mostra equivocada.

Primeiro, ao reduzir a função do Ensino Médio ao bom desempenho na prova, o Enem contribui para um forte “estreitamento curricular”, que, em última instância, significa a desvalorização da educação como um todo. Seria contraditório imaginar que a Educação Física se valoriza nesse contexto.

Segundo, como uma prova teórica, de múltipla escolha, pode abarcar o conhecimento amplo sobre as práticas corporais? A Educação Física corre o risco de ver a sua especificidade esquecida, empobrecida, em uma possível supervalorização da dimensão intelectual em detrimento da corporal.

Por fim, a baixa frequência de questões, em média apenas 3 em um total de 180 que compõem a prova, só reforça o espaço marginal, secundário que essa disciplina ocupa no ambiente escolar.

Diante de tudo isso, nos parece possível afirmar que a legitimidade da Educação Física, o reconhecimento de sua relevância no ambiente escolar, não será conseguida com sua mera inclusão em avaliações institucionais de larga escala. Enquanto área do conhecimento, relevante para a reflexão do aluno sobre sua realidade, a Educação Física só terá valor em uma escola que não se guie por resultados imediatos, como a formação para o mercado de trabalho ou a preparação para o ingresso no ensino superior. Defender a legitimidade da área, portanto, passa pela defesa de uma escola que tenha como objetivo a plena humanização dos sujeitos. A apreensão da realidade social complexa, a partir da socialização dos saberes produzidos historicamente pela humanidade. Esse nos parece ser o desafio central.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, J. A. A educação física na escola do vestibular: as possíveis implicações do Enem. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun. de 2014.

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 7, n. 2, p. 62-69, 1986.

_____. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**. Brasília, v. 1, n. 2., p. 12-19, 1989.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 19, n.48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. A Política de valorização do esporte no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.

_____. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. **Em Aberto**, v. 26, p. 131-143, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edital Nº 6, DE 15 DE MAIO DE 2015 Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2015**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CHANG, H. **Economia: modo de usar – Um guia básico dos principais conceitos econômicos**. São Paulo: Portfolio Penguin, 2015.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: ROCHA, André (Org.). **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, p. 174-198, 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

DECLARAÇÃO universal dos direitos do homem. [1948]. Disponível em: <www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-21-30.html> Acesso em: 10 out. 2015.

ENQUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, p. 126-143, 2001.

FERNANDES, A.; RODRIGUES, H. A.; NARDON, T. A. A inserção dos conteúdos de educação física no Enem: entre a valorização do componente curricular e as contradições da democracia. **Revista Motrivivência**, v.25, n.40, p.13-24, jun. 2013.

FORMAÇÃO em Direitos Humanos. **Exposição dialogada 4: Violações do direito à educação**. Educação e Direitos Humanos, 1ª ed., 15 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1204>>. Acesso em: 18 Nov. 2015.

FREIRE, J. B., **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. Entre o "Não Mais" e o "Ainda Não": Pensando Saídas do Não-Lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, p. 9-24, 2009,

HORTA, J. S. B. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar**. In: Cadernos de Pesquisa. n. 104. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, jul. 1998. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

KOHL, H. G. Educação Física na educação básica e o novo enem: novos desafios e novas possibilidades. In: **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade Senac**, IV ed. 2010. Recife, Pernambuco. 2010.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, p. 21-41, jan./mar. 2014.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012.

MACEDO J.; Diógenes, M., **Neoliberalismo e discurso**: (novo) Enem e o controle social no Brasil. 2012. VI Colóquio Internacional. Educação e Corporeidade. Disponível em:<http://educonse.com.br/2012/eixo_01/PDF/26.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

OSÓRIO, J. **O Estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Outras expressões, 2014.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 20.ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 10.ed. Petrópolis: Vozes, p. 144-166, 2001.

TANI, G. Educação Física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau: uma abordagem de desenvolvimento. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 3, n. 1. p. 19-41. jan./jul. 1987.