

Heraldo Simões Ferreira
Aline Lima Torres
Aline Soares Campos
Mabelle Maia Mota
(Organizadores)

Palestras do I Seminário Virtual do GEPEFE Volume 1

Educação Física Escolar



EDIÇÕES
INESP



ALECE

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DO CEARÁ

Palestras do
I Seminário Virtual
do GEPEFE
Volume 1
Educação Física Escolar

Heraldo Simões Ferreira
Aline Lima Torres
Aline Soares Campos
Mabelle Maia Mota
(Organizadores)

Palestras do
I Seminário Virtual
do GEPEFE
Volume 1
Educação Física Escolar

INESP

Fortaleza – Ceará

2024

Copyright © 2024 by Inesp

**Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará - Inesp**

João Milton Cunha de Miranda
Coordenador Editorial

Rachel Garcia Bastos de Araújo
Valquiria Moreira Carlos
Assistentes Editoriais

Luzia Leda Batista Rolim
Assessora de Comunicação

Ana Karine de Sousa Dantas
Revisora Original

Narcelio Lopes
Projeto Gráfico Original

Francisco Silva Barroso Junior
Capista Original

José Gotardo de Paula Freire Filho
Ajuste do Projeto Gráfico Original

Gráfica do Inesp
Impressão e Acabamento

Luiz Ernandes dos Santos do Carmo
Coordenador de Impressão

Edição Institucional da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará
VENDA E PROMOÇÃO PESSOAL PROIBIDAS

Catalogado por Daniele Sousa do Nascimento CRB-3/1023

P157 Palestras do I Seminário Virtual do GEPEFE [livro eletrônico]:
educação física escolar / organizadores, Heraldo Simões
Ferreira ... [et al.], - Fortaleza: INESP, 2024.
1v. (246 p.) ; 2.587 KB ; PDF

ISBN: 978-85-7973-245-4

1. Educação física escolar. I. Ferreira, Heraldo Simões. II.
Ceará. Assembleia Legislativa. Instituto de Estudos e Pesquisas
sobre o Desenvolvimento do Estado.

CDD 372.86

Permitida a divulgação dos textos contidos neste livro,
desde que citados autores e fontes.

Inesp

Rua Barbosa de Freitas, 2674, Anexo II, 5º andar,
Assembleia Legislativa do Estado do Ceará,

bairro: Dionísio Torres, Fortaleza - CE, CEP: 60.170-174.
Telefone: (85) 3277-3702. | E-mail: inesp@al.ce.gov.br

Site: <https://www.al.ce.gov.br/paginas/instituto-de-estudos-e-pesquisas-sobre-o-desenvolvimento-do-ceara-inesp>



APRESENTAÇÃO

O Brasil tem na Educação Física escolar um avultado incentivo à saúde, pois, além de consolidar a convivência entre os pares, colabora para que possamos desenvolver, diretamente, nos alunos e, indiretamente, nas suas famílias o hábito do autocuidado com o corpo a fim de alcançar um estado de bem-estar físico, emocional e mental.

A prática do esporte, parte fundamental desta disciplina, deve ser fomentada pelo Estado, configurando um direito a ser garantido ao cidadão por meio da elaboração de políticas efetivas que proporcionem a ampliação dos seus acessos.

O I Seminário Virtual de Educação Física Escolar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE), realizado no isolamento social provocado pela Covid-19, promoveu um total de 20 palestras on-line, que beneficiaram milhares de profissionais e estudantes de vários países do mundo. Aqui, as palestras foram transcritas e viraram livro.

A Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (Alece), por meio do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp), tem a honra de disponibilizar esta obra, que visa contribuir para





que os cidadãos sejam vistos de forma integral para seu pleno desenvolvimento.

*Deputado Estadual Evandro Leitão,
Presidente da Assembleia
Legislativa do Estado do Ceará*





PREFÁCIO

O Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp), criado em 1988, é um órgão técnico e científico de pesquisa, educação e memória. Ao idealizar e gerenciar projetos atuais que se alinhem às demandas legislativas e culturais do estado, objetiva ser referência no cenário nacional.

Durante seus mais de 30 anos de atuação, o Inesp prestou efetiva contribuição ao desenvolvimento do estado, assessorando, por meio de ações inovadoras, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (Alece). Dentre seus mais recentes projetos, destacam-se o “Edições Inesp” e o “Edições Inesp Digital”, que têm como objetivos editar livros, coletâneas de legislação e periódicos especializados. O “Edições Inesp Digital” obedece a um formato que facilita e amplia o acesso às publicações de forma sustentável e inclusiva. Além da produção, revisão e editoração de textos, ambos os projetos contam com um núcleo de Design Gráfico.

O “Edições Inesp Digital” já se consolidou. A crescente demanda por suas publicações alcança uma marca de 4 milhões de downloads. As estatísticas demonstram um crescente interesse nas publicações, com destaque





para as de Literatura, Ensino, Legislação e História, estando a Constituição Estadual e o Regimento Interno entre os primeiros colocados.

Este livro é mais uma obra do diversificado catálogo de publicações do “Edições Inesp Digital”, que, direta ou indiretamente, colaboram para apresentar respostas às questões que afetam a vida do cidadão.

Prof. Dr. João Milton Cunha de Miranda,
Diretor Executivo do Instituto de Estudos
e Pesquisas sobre o Desenvolvimento
do Estado do Ceará



SOBRE A OBRA

Este livro é resultado do I Seminário Virtual de Educação Física Escolar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar - GEPEFE¹, realizado no período de isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19.

Estávamos todos em reclusão, cada qual em suas residências, e o GEPEFE ousou ao realizar um grande seminário, com 20 palestras, durante cinco meses (ocorriam todas as quartas-feiras, às 19h, via canal do *YouTube* do GEPEFE²).

O seminário foi um sucesso. Transmitido on-line, foi visto por milhares de profissionais e estudantes de Educação Física do Brasil e do exterior. Dessa forma, emergiu a necessidade de transcrever as palestras e transformar as falas em textos, e estes, em livros.

Dividido em dois volumes, seu principal objetivo é disseminar os diálogos sobre a Educação Física e suas transformações na sociedade. Com uma abordagem envolvente,

1 O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar-GEPEFE é liderado pelo Professor Dr. Heraldo Simões Ferreira, docente da Universidade Estadual do Ceará-UECE e está cadastrado no Diretório De Grupos de Pesquisa da CAPES/CNPQ, desde 2013.

2 O canal do *YouTube* do GEPEFE pode ser acessado por meio do *link*: <https://www.youtube.com/@gepefeuece7398/featured>. Os vídeos do Seminário, por seu turno, podem ser encontrados no seguinte endereço eletrônico: https://www.youtube.com/playlist?list=PLaW0luQR_F2eEmUEGcVO8tzZqMbKCIW1b.



a obra busca despertar o interesse dos leitores para explorar as ideias contidas nestas páginas.

Os capítulos foram escritos a partir das palestras de pesquisadores e professores de referência da área, considerados aqui os primeiros autores de cada texto, ou seja, os autores principais. Todavia, os capítulos trazem coautores, em sua maioria integrantes do GEPEFE, que, na época, deram apoio tecnológico, fizeram a transcrição das palestras e organizaram o texto na forma como aqui se apresenta.

No primeiro capítulo, intitulado “Tendências e Abordagens Pedagógicas da Educação Física Escolar”, Heraldo Simões nos conduz por um panorama abrangente das principais correntes teóricas e práticas que moldaram a Educação Física ao longo do tempo.

No segundo capítulo, “Abordagem Crítico-Superadora”, que possui como autora principal Celi Taffarel, nos é apresentada uma perspectiva crítica e transformadora da Educação Física.

O terceiro capítulo, “Pensamento Crítico na Educação Física”, capitaneado por Lino Castellani Filho, explora o poder do pensamento crítico como ferramenta pedagógica.

Em seguida, no capítulo quatro, cujo autor principal é João Batista Freire, nos é apresentada a “Pedagogia da Rua”. Nesse texto, somos levados a refletir sobre as experiências educativas que podem ocorrer fora dos muros da escola. O autor destaca a importância de valorizar os conhecimentos e vivências das crianças e jovens em seu ambiente cotidiano, proporcionando uma educação mais próxima de suas realidades.

No capítulo cinco, Jocimar Daolio traz as “Contribuições da Antropologia Cultural para o ensino da Educação





Física”. O autor nos convida a olhar para a diversidade cultural presente em nossa sociedade e como isso se reflete na prática da Educação Física.

Em seguida, no capítulo seis, Fátima Brito apresenta a “Abordagem Psicomotora na Educação Física Escolar”. A autora nos apresenta uma perspectiva que valoriza a relação entre corpo e mente, desmistificando essa dissociação, explorando as dimensões afetivas, cognitivas e motoras dos alunos.

No capítulo sete, Dartagnan Pinto Guedes discute a “Educação Física Escolar: Ênfase na Educação em Saúde”. O autor ressalta a importância da Educação Física na promoção da saúde e no desenvolvimento de hábitos saudáveis. Aborda a necessidade de trabalhar temas como alimentação, atividade física e prevenção de doenças, contribuindo para uma formação mais completa dos alunos.

A “Abordagem Crítico-Emancipatória” é tema do capítulo oito, escrito por Aguinaldo Surdi. Nesse texto, somos convidados a refletir sobre a relação entre Educação Física e emancipação social. O autor defende uma prática pedagógica que busque a libertação dos alunos, promovendo a autonomia, a participação ativa e a transformação das estruturas sociais.

No capítulo nove, Marcos Neira nos apresenta o “Currículo Cultural da Educação Física”. O autor aborda a importância de valorizar a cultura corporal como um elemento central no processo educativo. Propõe a diversidade de práticas e manifestações corporais, promovendo uma Educação Física mais inclusiva e representativa.

Por fim, no capítulo dez, Osmar Souza Junior reflete sobre o tema “Educação Física na área de Linguagens: em





busca de uma identidade”. O autor nos convida a refletir sobre a dimensão simbólica e comunicativa da Educação Física. Explora as possibilidades de expressão e criação por meio do movimento, ressaltando a importância de uma identidade própria para a disciplina.

Este livro é uma verdadeira fonte de conhecimento e reflexão para professores, estudantes e pesquisadores da Educação Física. Cada capítulo apresenta uma abordagem única e relevante, proporcionando uma visão ampla e plural da disciplina. Ao mergulhar nessas páginas, somos convidados a repensar nossa prática e ampliar nosso horizonte de possibilidades. Boa leitura!

Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira³

Fortaleza, julho de 2023.

³ Universidade Estadual do Ceará - UECE



Sumário

INTRODUÇÃO19

Profa. Dra. Kessiane Fernandes Nascimento

CAPÍTULO 1..... 23

TENDÊNCIAS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Heraldo Simões Ferreira

Aline Soares Campos

Isabelle Maria Braga da Silva

George Almeida Lima

Maria Petrólia Rocha Fernandes

CAPÍTULO 2..... 41

ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Celi Nelza Zülke Taffarel

Pedro Henrique Silvestre Nogueira

Niágara Vieira Soares Cunha

Sarah Galdino dos Santos

CAPÍTULO 3 70

PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Lino Castellani Filho

Pedro Henrique Silvestre Nogueira

Leandro Nascimento Borges

Elainny Patrícia Lima Barros

CAPÍTULO 4 88

PEDAGOGIA DA RUA

João Batista Freire

Maria Petrólia Rocha Fernandes

Aline Soares Campos

Gabriel Campelo Ferreira

CAPÍTULO 5 111

**CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA CULTURAL PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Jocimar Daolio

Aline Lima Torres

Anna Paula Vieira Barboza

Jéssica Bruna Faustino Moura

Fabrcio Leomar Lima Bezerra

CAPÍTULO 6 127

**ABORDAGEM PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

Maria de Fátima Brito Fontenele Rocha

Maria Adriana Borges dos Santos

Paulo Gabriel Lima da Rocha

Livia Gomes Castelo Branco

CAPÍTULO 7 148

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ÊNFASE NA EDUCAÇÃO EM
SAÚDE**

Dartagnan Pinto Guedes

Thaidys da Conceição Lima do Monte

Itamárcia Oliveira de Melo

Bruna Queiroz Allen Palácio

Daniele da Silva Nascimento

CAPÍTULO 8 168

ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Aguinaldo César Surdi

Symon Tiago Brandão de Souza

Jocyana Cavalcante da Silva Maciel

Talisson Mota de Oliveira

CAPÍTULO 9 192

CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcos Garcia Neira

Francisco Eraldo da Silva Maia

Francisco Silva Barroso Junior

Maria Iranilda Meneses Almeida

George Almeida Lima

Maria Neurismar Araújo de Souza



CAPÍTULO 10..... 206

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS: EM BUSCA DE
UMA IDENTIDADE**

Osmar Moreira de Souza Junior

Kessiane Fernandes Nascimento

Milena Karine de Sousa Lourenço

Gardênia Coelho Viana

POSFÁCIO.....233

Profa. Dra. Stela Lopes Soares

ORGANIZADORES.....235

AUTORES237







INTRODUÇÃO

Em tempos de crise, existem atitudes que constituem verdadeiros movimentos de resgate e busca por equilíbrio e que possibilitam novas percepções sobre o que se tornou habitual. Ao nos envolvermos nesses movimentos, é comum que surjam questionamentos sobre a pertinência e validade de algumas decisões e ações que já estavam acomodadas em nossa rotina. Nesse período, surgem novos olhares, novas ideias e novas reconfigurações atitudinais diante do mesmo cenário. E quando a crise se vai, nada permanece como antes, porque houve mudanças dentro de nós.

A leitura deste livro propõe esse movimento que precisa ser constante ao longo da carreira de um profissional. A crise mencionada refere-se ao momento em que o mundo desacelerou para enfrentar a pandemia provocada pela COVID-19, por imposição da necessidade de isolamento social. Diversas iniciativas surgiram na tentativa de manter o funcionamento do mundo sob novas lógicas, como forma de mitigar os prejuízos causados. Na educação não foi diferente. A Educação Física, como componente curricular da escola, não ficou alheia a esse movimento. Nesse contex-



to, surgiu a ideia do Seminário Virtual de Educação Física Escolar, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar, o GEPEFE.

Enquanto as escolas estavam fechadas e o contato com os escolares se limitou ao ambiente virtual, muitos professores se perceberam aflitos, seja por sua dificuldade em lidar com ferramentas tecnológicas sobre as quais não tinham domínio, seja pelo desafio de trabalhar com aulas de Educação Física de modo remoto. Nessa situação, a interação interpessoal dos escolares se limitou às pessoas de seu convívio imediato que estivessem disponíveis, e, quanto aos materiais, ao que existia em suas residências. Isso tudo sem citar a principal barreira, sobretudo, para as redes públicas de ensino: o acesso às aulas remotas.

O Seminário Virtual contou com a generosidade e competência de estudiosos de referência, de diferentes lugares do Brasil, que se dispuseram a contribuir compartilhando seus conhecimentos. Mesmo passado o contexto pandêmico, com a retomada das aulas presenciais nas escolas, as temáticas abordadas permanecem pulsantes na atualidade, por despertarem reflexões que ultrapassam o contexto. A abrangência dos temas nos convida a um mergulho analítico sobre nossa composição profissional, nos fornecendo a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e repensar as verdades instituídas que cristalizam práticas ao longo do tempo.

Nesse sentido, a leitura deste livro é um convite à autorreflexão profissional, que, provavelmente, despertará a necessidade de outros empreendimentos literários e, con-



sequentemente, algumas reconstruções teórico-práticas. Permitir se abrir a esse exercício é um ato nobre, que pode gerar novos olhares e relacionamentos no âmbito profissional, consigo, com os escolares e com toda a sociedade. Finalizo com um conselho tão simples quanto ousado: realize a leitura de si em cada capítulo.

*Profa. Dra. Kessiane Fernandes Nascimento*⁴

Fortaleza, julho de 2023.

4 Professora da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME



CAPÍTULO 1

TENDÊNCIAS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Heraldo Simões Ferreira

Aline Soares Campos

Isabelle Maria Braga da Silva

George Almeida Lima

Maria Petrília Rocha Fernandes

1. Introdução

O capítulo “Tendências e Abordagens Pedagógicas da Educação Física Escolar” compõe a primeira palestra do I Seminário Virtual de Educação Física Escolar – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar - GEPEFE/UECE, que ocorreu no dia dezanove de agosto de dois mil e vinte, às 19 horas, e teve duas horas de apresentação, pelo canal do *YouTube* GEPEFE UECE¹. Reforçamos que o I Seminário Virtual de Educação Física Escolar compreendeu vinte palestras, perfazendo um total de 40 horas de formação continuada para os professores e profissionais de Educação

¹ *Link:* <https://www.youtube.com/watch?v=E3e8Xk7P98A&t=3051s>. Acesso em: 30/05/2023.



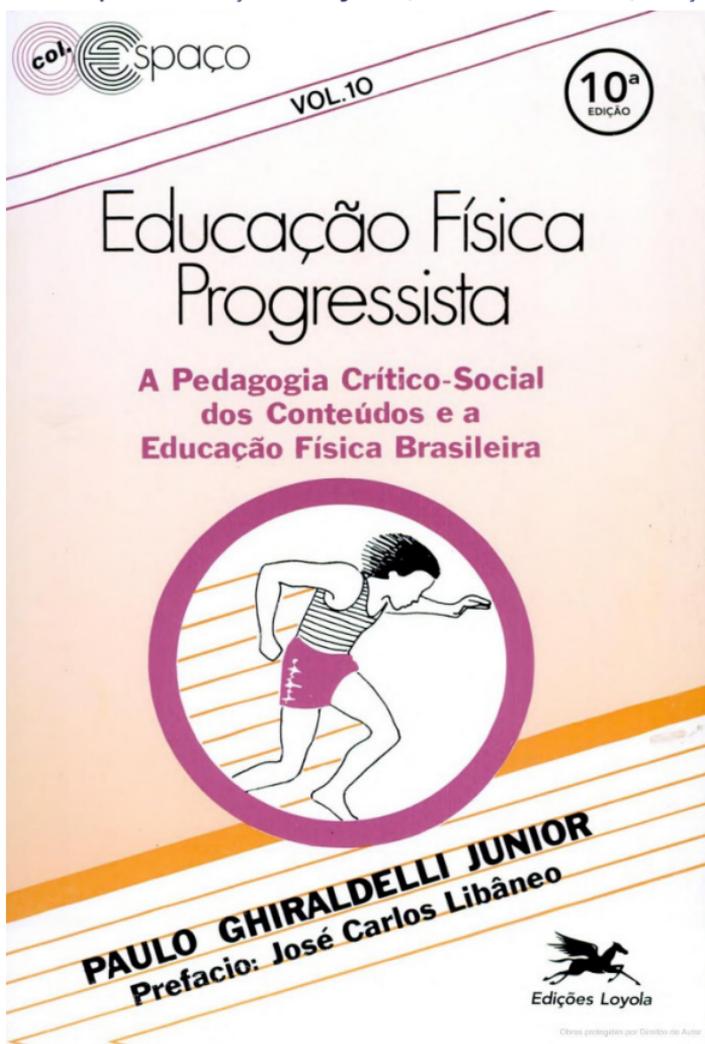
Física inscritos, bem como para os ouvintes, e teve seu encerramento em treze de janeiro de dois mil e vinte e um, com a entrega, via *e-mail*, dos certificados de participação aos mais de 680 professores participantes e envolvidos no Seminário.

Dessa forma, este capítulo foi construído por muitas mãos e olhares, porém buscou ser fiel à proposta da temática trabalhada, priorizando e objetivando colaborar com a discussão, a pesquisa e o debate sobre a formação continuada do professor e profissional de Educação Física Escolar. A metodologia utilizada foi a transcrição da palestra, à luz da discussão e aprofundamento de seu tema central.

Temos, como pano de fundo da nossa escrita, a caminhada, a trajetória e a palestra proferidas pelo pesquisador Heraldo Simões Ferreira. Nosso palestrante é professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Pós-Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, na área de Educação Física Escolar - UNESP/2016 e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar - GEPEFE/UECE, cadastrado no CNPQ desde 2013.

O contexto dessa discussão se debruça sobre as tendências pedagógicas da Educação Física escolar, baseadas em Ghiraldelli Junior (1991) (Figura 1), compreendendo as cinco tendências: higienista, militarista, pedagogicista, esportivista e popular, que se desmembram nas abordagens que despontaram a partir da segunda metade dos anos 1980. Assim, esses pressupostos que caracterizam determinada tendência ou abordagem são práxis disseminadas em função do estabelecimento de objetivos, propostas educacionais, prática e formação do professor, metodologia, papel do aluno, dentre outros aspectos (DARIDO, 2003).

FIGURA 1 - Capa do Livro Educação Física Progressista, de Paulo Ghiraldelli Junior (10ª edição)



Fonte: https://books.google.com.br/books?id=ieOt64EPa1C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (2023).

2. Tendências e abordagens da Educação Física Escolar

Neste escrito, daremos ênfase às tendências, pois, as abordagens serão aprofundadas nos próximos capítulos. Utilizaremos como referências, principalmente, a obra de Ghiraldelli Júnior, “Educação Física Progressista” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991), e de Suraya Darido, “Educação Física na Escola: Questões e Reflexões” (DARIDO, 2003).

De acordo com Darido e Rangel (2014), tendências e abordagens possuem conceitos diferentes. Desta feita, mesmo havendo um núcleo de estudiosos que não considera a existência das Abordagens, porém esse é um termo que se popularizou na Educação Física. As Tendências estão ligadas a um contexto histórico enquanto as Abordagens estão inseridas um pouco mais à frente das tendências.

Tendências, de acordo com o dicionário on-line da língua portuguesa, é a

Disposição natural que leva algo ou alguém a se mover em direção a outra coisa ou pessoa; inclinação: tendência dos corpos para a terra; tendência à mentira. Evolução de alguma coisa num sentido determinado; orientação: os estilistas se pautam nas tendências mundiais. Propensão que orienta alguém a fazer ou realizar determinada coisa; vocação: ela tinha tendência para música. Direcionamento comum de um grupo determinado; movimento: governo com tendências ditatoriais. Etimologia (origem da palavra **tendência**). De tendente tend + ência (TENDÊNCIAS, 2020).

Sendo assim, a Tendência é o que nos move a algo, em determinada direção, se inclina a um determinado contexto; no caso, move uma disciplina, um conteúdo curricular. Na divisão das Tendências, existe a Tendência Higienista,

que vai até 1930, seguida da Tendência Militarista, até o ano de 1945; da Tendência Pedagógicista, de 1945 a 1964; da Tendência Competitivista, Esportivista ou Tecnicista, de 1964 até 1985; e da Tendência Popular, a partir de 1985. Em sequência, surgem as Abordagens (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

3. Tendência Higienista (até 1930)

Para Ghiraldelli Júnior (1991), a primeira Tendência vai até 1930. É válido destacar que as datas apresentadas são flutuantes, pois, esses períodos são flexíveis, contudo, importantes para localizar o momento histórico em que cada Tendência está inserida.

O Brasil de 1800 era um país extremamente ruralista e, de uma hora para a outra, as pessoas começaram a migrar para as capitais. A população, ao realizar essa migração, deu início ao surgimento de um problema grave: a disseminação de doenças, principalmente por não haver saneamento básico. Com essa situação, o Brasil passou a se preocupar muito com questões relacionadas à higiene e ao saneamento das capitais, devido à proliferação de doenças.

Naquele momento, a ciência médica ganhou grande destaque com o surgimento de vacinas e antibióticos, passando assim a influenciar todas as ciências. Essa influência também incidiu sobre a Educação Física, que incorporou o pensamento biomédico fundando a Tendência Higienista dentro das escolas.

Para o pensamento biomédico, era necessário fazer uma “assepsia social”, preocupação que acomete especialmente a elite da sociedade brasileira. Durante aquele pe-



ríodo, havia maior socialização entre as crianças de várias camadas sociais, pois estas costumavam brincar juntas na rua, o que facilitava a transmissão e o contágio de doenças. Possivelmente, esse interesse da assepsia social tenha partido da vontade da elite de proteger seus filhos. “Assim, a perspectiva da Educação Física Higienista visava à possibilidade e a necessidade de resolver o problema da saúde pública...” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 17).

Com esse objetivo, o ambiente que se mostrou mais propício para que ocorresse a “assepsia social”, local no qual todos esses problemas seriam resolvidos, era a escola. A partir de então, a instituição escolar passa a ter a missão, também, de ensinar práticas e hábitos de higiene e a função de levar os aspectos da saúde ao aluno. Portanto, havia uma responsabilização do indivíduo pelo cuidado com a sua saúde, colocando em segundo plano o dever do Estado.

Nesse contexto, também surgiu a figura importante de Rui Barbosa. A Educação Física estava oficialmente inserida no Brasil a partir da reforma Couto Ferraz, em 1851; depois, em 1882, Rui Barbosa enfatizou a importância da ginástica no currículo escolar, inclusive equiparando em necessidade a ginástica com todas as outras disciplinas. Rui Barbosa também era um grande defensor do pensamento eugenista, o que comprova que esse pensamento não surgiu apenas na Educação Física militarista (RUI BARBOSA, s.d.).

A Educação Física Higienista excluía o aluno doente, frágil, ou com alguma debilidade. Sua prática se restringia ao conteúdo da ginástica calistênica, com reprodução dos movimentos do professor, sem a presença do prazer e do lúdico. Antes de cada aula, era comum uma avaliação da higiene corporal, assim como uma fiscalização da higiene



das vestimentas. As crianças também aprendiam práticas profiláticas, como escovar os dentes e lavar as mãos. A relação que se estabelecia entre o professor e o aluno era uma relação professor-médico e aluno-paciente.

O ministrante da aula seria alguém da área da saúde. Na época, havia pouquíssimos cursos de Educação Física. O primeiro curso de ginástica foi fundado pela Polícia Militar de São Paulo, apenas em 1910. No início dos anos 1900, o nazismo e o fascismo chegam ao poder, o mundo começa a mudar e, a partir de 1930, tem início a Tendência Militarista no Brasil.

4. Tendência Militarista (1930 - 1945)

A Tendência Militarista é influenciada pelo pensamento bélico. O mundo começava a se preparar para a Segunda Guerra Mundial, o que aconteceu de fato, a partir de 1939, com a invasão da Alemanha à Polônia. Houve a formação do “Eixo”, com Alemanha, Itália e Japão, contra os “Aliados”: Estados Unidos, Inglaterra e França, principalmente. O apoio do Brasil foi para o bloco dos Aliados, devido a questões comerciais, porém era inegável a aproximação do presidente Getúlio Vargas com o totalitarismo. Em nosso país, inclusive, houve o integralismo, que foi um movimento similar ao nazismo. Além disso, Getúlio Vargas mantinha, até o início da Segunda Guerra Mundial, um contato simpático com Hitler.

O grande objetivo da Educação Física militarista foi criar uma sociedade forte, capaz de suportar todas as adversidades, incluindo o combate e a guerra. Desse modo,



apresentava-se, na escola, uma percepção de que os alunos pudessem se tornar soldados fortes e obedientes, prontos para defender a pátria, e as alunas deviam se desenvolver saudáveis o suficiente para produzir filhos fortes.

Percebe-se que a Educação Física não estava inserida no currículo educacional sob um viés pedagógico, e ela não era entendida como uma ciência, diferentemente da Educação Física Higienista, que se acreditava capaz de “redimir o povo de seu pecado mortal, que é a ignorância”, e que o leva às condições de deterioração da saúde. A Educação Física Militarista, por sua vez, visava à formação do “cidadão-soldado” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 18).

Com o surgimento e crescimento do nazifascismo, há uma perspectiva de formação de uma raça superior, a raça ariana, e a Educação Física, movida pelas diretrizes de formação de uma nação forte, acaba se submetendo a esses princípios. Nesse movimento, era importante selecionar os indivíduos considerados “perfeitos” fisicamente e excluir os que eram considerados incapacitados, o que contribuiria para a maximização do poder da população (SOARES *et al.*, 1992).

A Educação Física Militarista passou a ser ministrada por qualquer pessoa que tivesse instrução militar. As aulas reproduziam os exercícios realizados em quartéis: andar, correr e marchar, que se somavam à calistenia já utilizada. Tem-se, como herança desse período, os exercícios militares, como a corrida cantando, o polichinelo, o apoio de frente e o uso do hino nacional.

Se o Brasil já vivia anteriormente um momento sem didática no processo de ensino-aprendizagem dentro da Tendência Higienista, na Tendência Militarista também

não foi muito diferente. O professor ainda era muito “bruto”, não tinha formação pedagógica, e ele esperava dos alunos aquilo que se esperava dos soldados no quartel.

Percebemos como determinante dentro da Tendência Militarista a questão da eugenia, influenciada pelo nazifascismo, na qual a Educação Física deveria moldar uma “raça brasileira”. Não era possível compreender bem qual seria essa “raça” devido à grande miscigenação do povo brasileiro, mas que deveria ser uma “raça” forte, moldada através da ginástica e dos exercícios militares para suportar o combate e a guerra. Como destaca Guiraldelli Júnior, “Para tal concepção a Educação Física deve ser suficientemente rígida para ‘elevar a Nação’ à condição de ‘servidora e defensora da Pátria’ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 18).

Destaca-se como algo positivo desse período a criação dos cursos de Educação Física, embora, ainda bem longe da perspectiva de formar professores sob aspectos pedagógicos, pois, no máximo, acessavam conhecimentos sobre a aplicação da ginástica, objetivando a produção de uma juventude forte. Os professores, em sua grande maioria, eram militares que tinham experiência com a instrução de exercícios.

5. Tendência Esportivista (1964 - 1985)

A ditadura militar no Brasil foi caracterizada por um período de grandes tensões econômicas, políticas e sociais, estabelecendo-se a censura à imprensa, a restrição aos direitos políticos e perseguição policial aos opositores do regime. Com a censura, ocorreu ainda a fiscalização de sindicatos, entidades estudantis e partidárias (FERREIRA, 2009).



Paralelamente, na Educação Física, dá-se início à Tendência Esportivista, competitivista ou tecnicista. Importa destacar que essa Tendência difere da Militarista, pois nesta destacava-se a preparação para a guerra. Na esportivista, a valorização está no esportivismo e tecnicismo com influências da ditadura militar. Seus métodos, conteúdos, formas e meios se resumem, como o nome já informa, à prática esportiva, com todas as suas normas, técnicas, táticas e busca de *performances* (FERREIRA, 2009).

Nesse período imposto pela ditadura militar, o Brasil conquista diversos títulos esportivos, como o concedido à Seleção Brasileira de Futebol na Copa do Mundo em 1970, no México. Em 1973, Eder Jofre, considerado o maior nome do boxe brasileiro, conquista o cinturão dos penas, e é campeão mundial de boxe. Já em 1975, João Carlos de Oliveira, “o João do Pulo”, é a grande estrela dos Jogos Pan-Americanos do México. A tenista Maria Esther Bueno também fez história para o Brasil naquele período, ao conquistar espaço no cenário esportivo internacional quando venceu o Campeonato de Wimbledon, nos anos 1959, 1960 e 1965, na categoria individual, e em 1958, 1960, 1963, 1965 e 1966, na categoria de duplas.

O governo, percebendo que os brasileiros ficavam extasiados e anestesiados com as conquistas esportivas, resolveu então investir no esporte, fortalecendo-o como uma prática da escola. As glórias do nosso futebol foram exaustivamente divulgadas com o objetivo de fazer crer que os resultados obtidos pelas nossas equipes tinham uma relação com o nosso desenvolvimento enquanto nação. Outro uso político do futebol foi o de encobrir as denúncias feitas contra as graves violações dos direitos humanos que aqui aconteciam (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988).

Nesses termos, Bracht acrescenta que o esporte provoca um desinteresse político, conforme apresentado a seguir:

Ao lado do conteúdo ideológico veiculado pelo esporte, o intensivo engajamento no esporte provocaria um desinteresse político. O interesse nas tabelas dos campeonatos, nos ídolos esportivos etc. impediria a formação da consciência política e o consequente engajamento político. Além disso, a prática do esporte levaria à adaptação às normas e ao comportamento competitivo, básicos para estabilidade e/ou reprodução do sistema capitalista (BRACHT, 2003, p. 31).

Desse modo, o governo insere o esporte na Educação Física escolar, com o intuito de manter os jovens ocupados, desviando assim a atenção da população de questões socio-políticas, bem como passando a “adestrar” fisicamente os escolares, tendo em vista o aumento do rendimento produtivo no mundo do trabalho e na formação de atletas profissionais, apresentando as conquistas esportivas no cenário internacional como uma consequência da política vigente.

Nesse contexto, a metodologia utilizada na Educação Física escolar, tentando reproduzir nas escolas um cenário, em menor escala, dos esportes de alto rendimento. O esporte passou a determinar o conteúdo da Educação Física, e a relação professor-aluno destacava-se como a de um professor “treinador” e um aluno “atleta” (SOARES *et al.*, 1992).

Os professores eram indicados para o cargo de docência e tinham o dever de formar atletas. Muitos ex-atletas, sem formação pedagógica, passaram então a ministrar aulas de Educação Física, que se caracterizavam quase que exclusivamente pelo desenvolvimento da técnica. Dessa forma havia uma exclusão daqueles alunos que não sabiam

jogar, ou seja, que mostravam pouca habilidade e técnica. Talvez essa seja a Tendência que mais raízes deixou na prática da Educação Física Escolar (FERREIRA, 2009).

6. Tendência Popular - Abordagens (1985 - atualidade)

A Tendência Popular é composta por várias abordagens, as quais traremos aqui brevemente, uma vez que serão aprofundadas ao longo desta obra.

A abordagem Construtivista, do professor João Batista Freire, reflete sobre os processos de aprendizagem motora, à luz de Piaget e Vygotsky, no livro: “Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física” (FREIRE, 1991). A abordagem surge como uma opção metodológica em contraposição a construtos que enfocavam a busca pelo desempenho máximo de padrões de comportamento mecanicista, desconsiderando as individualidades, as realidades e as diferenças dos estudantes (DARIDO, 2003).

A abordagem Desenvolvimentista de Go Tani é proposta no livro “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” (TANI *et al.*, 1988). Para Tani *et al.* (1988), essa abordagem busca caracterizar aspectos relevantes para a aprendizagem motora, numa progressão corporal de desenvolvimento e crescimento em todas as suas potencialidades (físico, motor, cognitivo e afetivo-social). A obra é complementada com sugestões para as aulas de Educação Física.

A abordagem Crítica contempla as obras “Metodologia do ensino de Educação Física”, uma proposta metodológica organizada por um coletivo de autores (SOARES *et al.*, 1992),



e a obra “Educação Física: ensino e mudança” (KUNZ, 1991), do autor Elenor Kunz. As obras tratam e refletem sobre emancipação cidadã dentro das aulas de Educação Física. Segundo a abordagem crítica, o sujeito adequa-se à cultura corporal de acordo com sua intencionalidade. Ou seja, para o lúdico, o artístico, o estético ou outros, que serão representações, cada ator social lança mão das definições e convicções produzidas por sua consciência (SOARES *et al.*, 1992).

A abordagem Saúde Renovada, traz um novo olhar e paradigma para a saúde no contexto da Educação Física escolar. Essa perspectiva é apresentada na obra: “Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar”, de Dartagnan Pinto Guedes (GUEDES, 1999). Assim, Guedes (1999) nos aponta o desenvolvimento de conceitos e de valores relacionados à saúde, paralelamente à prática de atividade física entre crianças e jovens. Dessa forma, as apreciações e as competências ampliam-se para além da atividade física.

Trazemos aqui o “Rola bola” como uma abordagem a não seguir. Segundo Darido (2003), a prática do “rola bola” é bastante condenável, pois desconsidera a importância dos procedimentos pedagógicos dos professores, bem como forja a exclusão da Educação Física do contexto escolar e curricular. Assim, é uma prática condenável, pois prejudica o aluno, no sentido do acesso aos amplos saberes tratados pela Educação Física, bem como o desenvolvimento e comprometimento pedagógico do professor.

Na abordagem Educação Física e sociedade, de Mauro Betti, apresentada na obra “Educação Física e Sociedade” (BETTI, 1991), o autor dialoga com uma abordagem sistêmica



na Educação Física na qual as relações entre as pessoas que pertencem a uma comunidade ou aos diferentes grupos que formam a sociedade, a partir de seus interesses, influenciam a “tomada de decisão” das camadas populares. Além disso, os “graus de liberdade” vão se extinguindo, a partir da condição do indivíduo de perder o direito de fazer escolhas, de acordo com suas vontades, desejos e aspirações.

A abordagem dos Jogos Cooperativos, trazida pelo professor Fabio Otuzzi Brotto, em sua obra de mesmo nome (BROTTO, 2002), surge da inquietação com a excessiva valorização do individualismo pelo capitalismo. Dessa forma, observando que a competição e o egocentrismo exacerbados são justificados pela sociedade moderna, a abordagem visa explorar e desenvolver metodologias que fortaleçam a cooperação como uma possibilidade e um outro olhar de convivência. Assim, teríamos mais equilíbrio e união nas relações.

Na abordagem Cultural, contextualizada na obra “Educação Física e do conceito de cultura” (DAOLIO, 2004), proposta por Jocimar Daolio, destaca-se o olhar da antropologia que nos faz compreender o homem como ser biológico, social e cultural. Assim, ainda fazendo parte de uma mesma espécie, constituindo-se da identidade e unidade humana, existe uma concepção de que os homens se promovem culturalmente de formas e costumes diversos.

Na abordagem Educação Física cultural, do pesquisador Marcos Neira, é proposto um currículo cultural da cultura corporal e das comunidades, trazendo um ajustamento curricular à diversidade e ao pluralismo existentes em nossa sociedade. Neira (2010) investiga a compreensão dos professores a respeito do currículo cultural da Educação Fí-

sica, adotando princípios ético-políticos e procedimentos didáticos bem específicos.

Na abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, na qual tivemos como voz ativa as reflexões da professora Suraya Darido, temos uma proposta balizada em um modelo de educação espanhol cuja reconfiguração foi efetivada pelo Ministério da Educação e do Desporto. A proposta, bem mais diretiva (quando estabelece os blocos de conteúdos a serem trabalhados), enuncia a cidadania como eixo norteador e elenca aspectos relevantes para o alcance da qualidade nas aulas: o princípio da inclusão (a Educação Física deve ser dirigida a todos os alunos, sem distinção); as dimensões dos conteúdos (articulação entre o aprender a fazer, o saber por que está fazendo e como relacionar-se nesse fazer); e os temas transversais (problematização de questões sociais emergentes relacionadas à cultura corporal) (DARIDO, 2003).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, tem como propósito definir o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica e, diferente dos PCNs, tem força de lei e precisa ser considerada na organização dos currículos (BRASIL, 2018). Embora o processo de elaboração do documento tenha iniciado de forma democrática com ampla discussão envolvendo diferentes setores educacionais, o diálogo foi reduzido em meio ao golpe político-jurídico de 2016. Ainda assim, o documento apresenta uma abordagem interessante e que, pelo pouco tempo de implementação, sua viabilidade e efetivação ainda estão sendo percebidas e analisadas.



Nesse documento, a Educação Física aparece na área de linguagens, os conhecimentos são organizados em Unidades Temáticas que se segmentam nos diferentes Objetos de Conhecimento e, assim como nos demais componentes curriculares, elenca as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos. Dentro de uma perspectiva de ampliação cultural, o documento também orienta que as temáticas sejam desenvolvidas nas seguintes dimensões de conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (BRASIL, 2018).

Até aqui, fizemos uma viagem de quase meio século de Educação e Educação Física, para compreendermos a história e as transformações nas concepções dessa profissão tão importante e cara à sociedade. Assim, precisamos entender, apreciar e utilizar as Tendências e as Abordagens da Educação Física escolar, conforme o planejamento, a necessidade e a melhor reflexão de cada objeto do conhecimento dessa vasta área de saberes tão plurais. Destacamos que cada aula pode ser inspirada reflexivamente, por uma ou mais de uma tendência e/ou abordagem. Essa é a importância de conhecer e refletir sobre essa temática.

7. Contribuições para a Educação Física Escolar

Pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, refletindo sobre o papel do professor de Educação Física, considerando os porquês, o para quê e

o para quem nossa ação docente é realizada. Assim, assumem-se compromissos éticos e sociais como possibilidade de inclusão das diferenças, individualidades, pluralidades e realidades de cada estudante, fortalecendo e fundamentando os processos formativos e de formação contínua, de ser professor de Educação Física.

Contribuir de forma palpável para a formação continuada e para o conhecimento científico dos professores e profissionais de Educação Física, com uma temática tão importante e latente, nos confere e legitima o nosso lugar de discurso e compreensão, e certamente celebra e confere um grande feito, para que assim possamos construir a Educação Física que almejamos.

Assim, agradecemos ao professor Heraldo Simões Ferreira pela oportunidade de celebrarmos, através de escrita conjunta, o registro desse momento. Somos testemunhas da sua dedicação, cuidado e entrega ao tema desde o início da sua jornada e do comprometimento com o I Seminário Virtual de Educação Física Escolar GEPEFE-UECE.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo, Movimento. 1991.
- BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Caderno CEDES, ano XIX, nº 48, p.69-89, agosto 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de conveniência**, Santos, 2ª ed. SP: Projeto Cooperação, 2002.
- DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

FERREIRA, H. S. **Apostila para concurso de professores de Educação Física SD3: Tendências da Educação Física**. Trabalho não publicado. Fortaleza, 2009.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1991.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo, MEC/PUC, 1988.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, v. 5, n. 1, jun. 1999.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **INTERFACE: comunicação, saúde, educação**. v. 14, n. 35, p. 401-413, 2010.

RUI BARBOSA. *In*: Academia Brasileira de Letras. **Biografia de Rui Barbosa**. Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/rui-barbosa/biografia>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C.; VARJAL, E.; CASTELLANI L, F.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. (Coletivo de Autores). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

TANI, G.; MANOEL, E. de J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. de. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

TENDÊNCIAS. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/tendencia/%3e/>. Acesso em: 01 jun. 2023.

CAPÍTULO 2

ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Celi Nelza Zülke Taffarel

Pedro Henrique Silvestre Nogueira

Niágara Vieira Soares Cunha

Sarah Galdino dos Santos

“A escola, inserida num projeto histórico superador do modo capitalista de produção, cabe à elaboração e socialização do conhecimento objetivo necessário à formação omnilateral”

(TAFFAREL, 2016, p. 10).

1. Introdução

A elaboração deste capítulo utilizará como mote para esta produção o conteúdo apresentado na palestra¹ destinada à exposição da abordagem Crítico-Superadora, proferida pela professora Celi Nelza Zülke Taffarel², no I

1 Para assistir a palestra “Abordagem Crítico-Superadora”, acesse o link: <https://www.youtube.com/watch?v=m1-gkowLSw&t=4400s>.

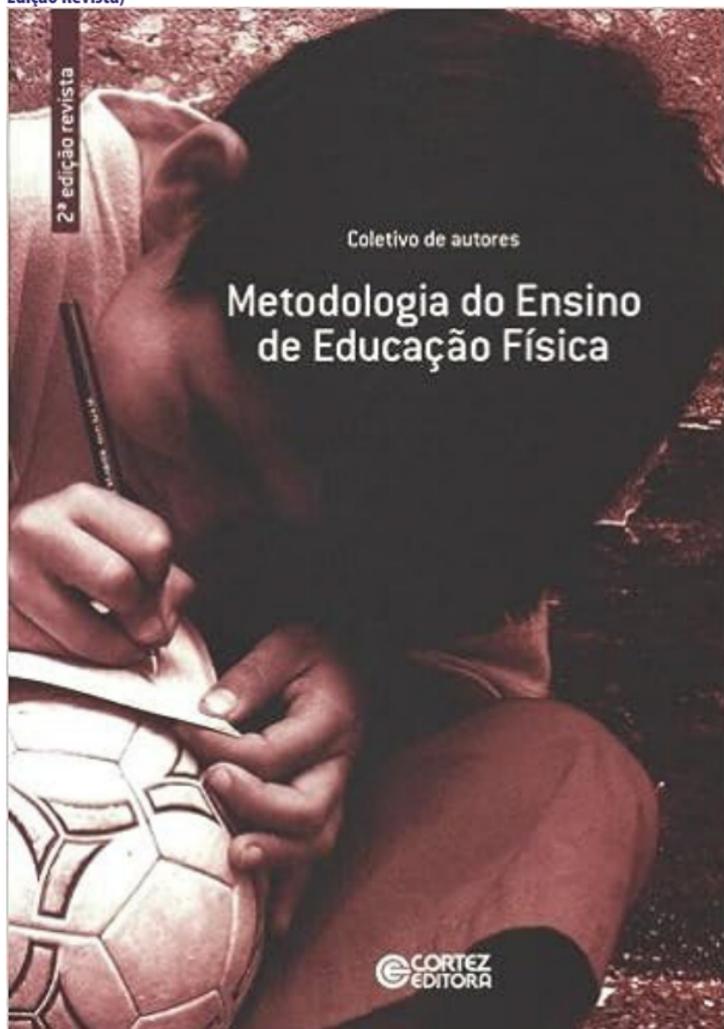
2 Celi Nelza Zülke Taffarel é uma das autoras que compõem o coletivo de autores que produziram o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, em 1992. Os demais autores que compuseram a obra foram: Carmen Lúcia Soares, Lino Castellani Filho, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.



Seminário Virtual de Educação Física Escolar organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE-UECE), que ocorreu no dia 23 de setembro de 2020. Dentre os principais pontos abordados, a referida palestrante tratou de recuperar o contexto histórico, os fundamentos e os desafios dos professores que se propõem a trabalhar com a abordagem Crítico-Superadora na Educação Física escolar.

É importante entender que continuamos discutindo os rumos da Educação Física por meio do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (1992) (Figura 1), mesmo passados trinta anos da publicação de sua primeira edição. Essa obra concebe a Abordagem Crítico-Superadora diante de um período acirrado de lutas pela redemocratização do Brasil, pós-ditadura militar. Nesse cenário político e social, os/as pesquisadores/as e professores/as de Educação Física à época foram impulsionados a pensar os fundamentos que legitimavam a Educação Física, até aquele momento, na escola.

FIGURA 1 - Capa do Livro Metodologia do Ensino de Educação Física - Coletivo de Autores (2ª Edição Revista)



FONTE: <https://www.amazon.com.br/Metodologia-do-ensino-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica/dp/8524915412> (2023).



Diante disso, a Educação Física vivenciava uma disputa polarizada acerca de seu caráter. De um lado, a manutenção do *status quo* a partir de elaborações teóricas positivistas, elegendo a aptidão física como seu objeto e, de outro lado, aqueles empenhados nos interesses da classe trabalhadora, pautados em referências filosóficas, científicas, políticas e culturais, fundamentados no marxismo, e que optaram por um novo objeto de estudo para a Educação Física, a cultura corporal.

É fundamental destacar que retomamos, por meio da palestra proferida por Celi Taffarel, questões que ainda precisam ser examinadas, não devido à ineficácia da abordagem pedagógica em todos esses anos, mas, essencialmente, pautando-se no materialismo histórico-dialético, é preciso revisitar e analisar os fundamentos postos pela Abordagem Crítico-Superadora para responder a cada tempo histórico.

Nesse contexto, estruturamos este capítulo com base na lógica organizacional da palestra, todavia acrescido de elementos que os autores elencaram como significativos e notáveis para propiciar uma importante leitura e reflexão de professores que busquem esta produção com a intenção de ter um entendimento mais ampliado, aprofundado sobre a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.

Diante disso, a estrutura organizativa deste capítulo parte dos seguintes elementos apresentados pela palestrante, a saber: o contexto histórico de constituição da Abordagem Crítico Superadora, os principais³ fundamen-

3 Algumas teorias que contribuíram com a elaboração do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* e não foram efetivamente desenvolvidas neste capítulo são: a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, a Psicologia Histórico-Cultural da escola, de Vygotsky, e os Fundamentos da Escola do Trabalho, de Pistrak.

tos que subsidiaram a sua elaboração e a delimitação do objeto científico, a saber, a cultura corporal, e, por último, proposições para a Educação Física. Esses foram basilares na construção dos tópicos que serão abordados na sequência: “Reflexões sobre os fundamentos que constituíram a Abordagem Crítico-Superadora”, “A Abordagem Crítico-Superadora e o surgimento da obra Metodologia do Ensino de Educação Física” e “Proposições para a Educação Física na perspectiva da Abordagem Crítico-Superadora”.

Por fim, o objetivo deste capítulo é apresentar as principais proposições teórico-metodológicas pertinentes à Abordagem Crítico-Superadora na perspectiva de uma das participantes na construção do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992), de Celi Taffarel, com base em suas enunciações proferidas na palestra.

2. Reflexões sobre os fundamentos que constituíram a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física

A Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física está situada no campo das pedagogias críticas. Para se fazer uma reflexão pedagógica crítica, é preciso se valer do conhecimento acumulado e criticar esse conhecimento; todavia, essa crítica deve ser sustentada a partir de categorias de análise do real concreto. Nesse sentido, as categorias são eleitas diante de fenômenos conjunturais que não são expressões apenas de uma realidade aparente, mas que refletem o concreto real em seu movimento histórico, no pensamento. Isso porque partimos do empírico, isto



é, das impressões imediatas para, ao conhecer a realidade concreta, identificarmos os elementos que compõem historicamente o fenômeno investigado e, na sequência, o compreendermos como uma síntese de múltiplas determinações, atingindo, assim, o real concreto em movimento histórico, no pensamento.

A realidade concreta, então, pode ser conhecida por todos. A diferença ocorre quando essa realidade é concebida a partir de um conhecimento sincrético, superficial, distorcido, o qual, não evoluindo para uma visão sintética da realidade, seria elaborado com pseudoconceitos, configurando o conhecimento do senso comum. Dissonante a esse processo, a cultura corporal pauta a construção do conhecimento no sentido de superar uma visão de aparência, de compreensão superficial da realidade, com o intuito de buscar apreender a realidade na sua essência socialmente construída e historicamente acumulada (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Isso requer superar o senso comum com radicalidade, rigorosidade e na sua totalidade (SAVIANI, 2009).

Para elegermos uma abordagem pedagógica, precisamos verificar os fundamentos que a constituíram, a visão de mundo e perspectiva de ensino que deram sustentação à sua formulação. A educação tem o papel de oportunizar às novas gerações a apropriação da produção da humanidade, então, efetivamente, pergunta-se: qual abordagem contribui para avançar e enfrentar a realidade e permitir que as novas gerações obtenham uma educação que lhes permita não apenas conhecer a realidade em que estão inseridas, mas que possam analisar e, através dela, estruturar ações para transformá-la?



Para compreendermos alguns dos fundamentos que constituíram a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, partimos das seguintes reflexões, apresentadas por Taffarel (2020, s/n⁴), a respeito da constituição do ser social e da cultura humana: como nos tornamos humanos? Qual é a especificidade e a natureza da Educação e da Educação Física? A Educação Física contribui para nos humanizar? Como ocorre nossa relação com a natureza nessa perspectiva histórica de nos tornarmos seres humanos? Qual nossa relação com a natureza mediada pelo trabalho humano? Como nos apropriamos da Cultura? Qual a função social da Política, do Estado e da Escola?

A intenção, aqui, não é atribuir uma resposta para cada questão específica, mas encetar reflexões que permitam a compreensão do arcabouço teórico-filosófico que constituiu a abordagem que é elemento central deste capítulo. Destarte, não é só ensinar sobre o corpo ou movimentações corporais, mas permitir que as crianças e adolescentes acessem a cultura humana em toda sua complexidade.

É importante destacar que temos um tipo de relação com a natureza que é diferente das desempenhadas pelos animais, pois tivemos que construir as condições objetivas das nossas vidas. Nessa relação com a natureza para manter a vida, o trabalho humano desenvolveu dimensões filogenéticas e ontogenéticas. As possibilidades prolongadas das mãos com o uso de utensílios, as possibilidades alimentares e de preservação da vida incidem no desenvolvimento do cérebro, com a ampliação das sensações, percepções, memória, assim como a linguagem, o pensamento, a imaginação, a criatividade.

4. Quando referenciarmos Taffarel (2020, s/n), nos referimos às enunciações proferidas na palestra pela Professora Celi Nelza Zulke Taffarel.



dade, enfim, a capacidade de trabalho que é “o complexo das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade” (MARX, 2013, p. 242), posta em movimento, na personalidade e na corporeidade humana, desenvolvida ontologicamente.

No percurso histórico da humanidade, os animais, para sobreviverem, se adaptam à natureza; já os seres humanos pensam, projetam, antevêm (ideação) e ajustam, conforme as suas necessidades, produzindo, então, as condições de existência. Segundo Marx (2013, p. 255), “agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza”. Desse modo, fomos produzindo e acumulando conhecimentos no processo de trabalho que constituiu a nossa própria existência, a de ser social (MARX, 2013).

Portanto, o conhecimento elaborado socialmente e acumulado historicamente ao longo dos séculos deve ser garantido de uma geração para outra, para nos tornarmos seres humanos plenamente desenvolvidos em nossas potencialidades. Esse é, portanto, um processo educativo que depende das relações interpessoais e intrapsíquicas dependentes da relação entre os seres humanos, com diferentes graus e níveis de experiências e de conhecimento e as atividades psíquicas individualizadas de cada ser humano.

Reiteramos que o conhecimento ao qual nos referimos é a cultura da humanidade e, diante dessa cultura, existe uma especificidade, que por sua vez diz respeito à cultura corporal⁵. É por meio desta que vamos extrair os mais ricos elementos para selecioná-los, organizá-los e ensiná-los na

5 Os temas da cultura corporal tratados na escola expressam um sentido/significado no qual se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).



escola, organizando o trabalho pedagógico com a perspectiva de, por meio da apropriação da cultura humana, elevar a capacidade teórica dos estudantes (TAFFAREL, 2020, s/n).

Portanto, a Abordagem Crítico-Superadora não trabalha apenas com o corpo na escola, com o movimento humano ou com atividade física. Trabalha com a cultura que a humanidade historicamente acumulou e que permite organizar o planejamento, o plano de aula e o plano da escola (TAFFAREL, 2020, s/n), considerando os destinatários, o conteúdo e o método. A seleção, organização e normatização configuraram a dinâmica curricular que materializa a perspectiva de um ensino-aprendizagem dos diversos conteúdos da Educação Física escolar, considerando o que existe de mais avançado para nos humanizar, na cultura da humanidade.

Aqui nos deparamos com uma base para o entendimento da cultura corporal, considerada na Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física que se refere aos conteúdos a partir das atividades que materializam as múltiplas relações entre as experiências ideológicas, políticas, culturais que consideram todo o acervo dos conhecimentos, socialmente construído e historicamente determinado (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesse sentido, a escola cumpre um papel social, ou seja, sua especificidade é, por meio da apropriação da cultura, elevar nossa capacidade de sermos humanos, para podermos, assim, participar da função social do Estado, da luta por direitos, bem como participar para construir as condições objetivas para se viver e exercer, enquanto seres humanos, nossa capacidade de construir a história (TAFFAREL, 2020, s/n).



Lembremos que o primeiro ato humano é se manter em pé, processo possível pela relação com a natureza, por meio do trabalho, produzindo a cultura e agindo politicamente. Se não agimos politicamente, podemos considerar que estamos com nossa capacidade humana limitada, rebaixada. Se não lidamos com a cultura ou se nos relacionamos com a natureza apenas para explorá-la, também estamos com nossa capacidade humana limitada, rebaixada (TAFFAREL, 2020, s/n).

Com isso, no atual contexto histórico, precisamos retomar na escola a perspectiva de ampliar as potencialidades humanas, as capacidades humanas das crianças e adolescentes a partir do acesso à cultura, ao conhecimento filosófico, artístico, científico, da humanidade. Trata-se de ampliar nossa condição humanizadora e humanizante para fazer face ao período histórico que estamos vivendo de devastação da natureza, de destruição do trabalho humanizado, da cultura, da política, destruição dos contratos sociais civilizatórios, destruição do Estado democrático de direito.

Diante disso, o livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992) surge em um contexto histórico de lutas pela democratização do país, de críticas ao que estava posto em termos de proposições didático-metodológicas para o ensino nas escolas. Uma Abordagem Crítico-Superadora do Ensino da Educação Física. Destacamos que, em um contexto de crítica ao objeto de ensino da Educação Física, a aptidão física, sua fundamentação teórica e prática pedagógica redefiniram, em meio a embates, outro objeto de ensino da Educação Física na escola, a saber, a cultura corporal.

3. A Abordagem Crítico-Superadora e o surgimento da obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”

Para discorrer sobre o surgimento do livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, é preciso que o coloquemos no século em que ele surgiu, ou seja, no século XX. Nesse século, ocorreram a I Guerra Mundial, que se iniciou em 28/07/1914 e se encerrou em 11/11/1918; a II Guerra Mundial, que se iniciou em 01/09/1939 e se encerrou em 08/05/1945; e a Guerra Fria ou Guerra Econômica (HOBSBAWM, 1995), que perpassa o século XX. Foi o século em que avançamos para a chamada quarta revolução industrial, que “intensificou as formas de exploração da força de trabalho e a devastação da natureza” (MARX, 2013, p. 445), ou seja, intensificou-se a “guerra social” (ENGELS, 2008, p. 69). Consequentemente, foi o século em que tivemos um acúmulo histórico de guerras que alteraram o modo como nos relacionamos com o Estado, com as políticas públicas, com a escola e com a Educação Física (TAFFAREL, 2020, s/n).

Nesse século, o capitalismo e sua forma política, o neoliberalismo, avançaram nas suas pretensões de submeter o Estado às suas leis de exploração, opressão, violência e espoliação, para garantir a acumulação e as taxas de lucro. Setores da classe trabalhadora lutaram pela democracia, pelos direitos e resistiram. A resistência dos trabalhadores na América Latina, principalmente após as Grandes Guerras Mundiais, enfrentou as ditaduras militares (Brasil, 1964; Chile, 1968; Bolívia, 1971; Uruguai, 1973; Argentina, 1974; entre outras). O Brasil viveu mais de vinte anos num regime ditatorial. Nesse regime, a Educação Física entra na escola para desenvolver aptidão física, pois isso correspondia às

exigências do desenvolvimento da economia (TAFFAREL, 2020, s/n). Entra obrigatória no Ensino Superior para todos os cursos, e nas escolas a partir do Ensino Fundamental, sexto ano, como “recreação”, “ginástica” ou “iniciação desportiva”, sob a tutela médica, a quem cabia atestar a aptidão para participar das aulas de Educação Física.

Na década de 1980, como consequência do acirramento de lutas contra uma profunda crise estrutural do capital que tomou enormes proporções no início da década de 1990, deflagrou-se, em diversas áreas, o movimento de contestação, de crítica, de enfrentamento, de proposições superadoras “como pressuposto e finalidade dos processos de educação e ensino exigindo a superação da prática pedagógica através de procedimentos técnico-metodológicos” (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, p. 1).

Nesse bojo de experiências inovadoras no campo da Educação Física, se destaca a história do Estado de Pernambuco, que passou por três governos de características democráticas e populares, tendo como governador Miguel Arraes⁶. Nesses governos se defendia uma perspectiva de educação popular e democrática com grande influência das contribuições de Paulo Freire nos processos de alfabetização de jovens e adultos.

Foi no início dos anos 1990 que o professor Lino Castellani⁷, então na condição de professor da Faculdade de

6 Natural de Araripe-Ceará, Miguel Arraes de Alencar construiu uma sólida carreira política em Pernambuco, tornando-se um dos expoentes nomes da esquerda brasileira. Seu primeiro mandato como governador foi iniciado em 1963, mas em 1º de abril de 1964 foi deposto pelo regime militar e preso. Após 14 anos de exílio na Argélia, retornou ao Brasil e governou Pernambuco por mais dois mandatos, 1987-1990 e 1993-1996.

7 O livro sob o título “Metodologia do Ensino de Educação Física”, publicado em sua primeira versão em fevereiro de 1992, pela Cortez Editora, surgiu por meio de



Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), recebeu uma proposta para compor uma coleção que tratava da metodologia do ensino, propondo uma outra metodologia para o ensino da Educação Física (TAF-FAREL, 2020, s/n). Reuniu, para tanto, professores que estavam desenvolvendo experiências críticas. Reconheceu que no Estado do Paraná trabalhavam Carmem Lucia Soares e Valter Bracht. Em Pernambuco, trabalhavam Micheli Escobar, Elisabeth Varjal e Celi Taffarel (TAFFAREL, 2020, s/n).

Após esse coletivo se reunir, em Campinas, São Paulo, e debater criticamente os desafios daquela época, início dos anos de 1990, considerando os desafios da Educação Física, ficou decidido que era preciso questionar a aula, a escola e a sociedade. Partimos do pressuposto de que, se a aula tinha problemas, é porque a escola também tinha problemas e, conseqüentemente, isso significava a expressão dos problemas existentes na sociedade capitalista (TAFFAREL, 2020, s/n).

Nesse contexto, o Coletivo de Autores, após intensa crítica às abordagens existentes, levantou possibilidades sintéticas, com outros fundamentos pedagógicos que configurassem uma real disputa no campo político-pedagógico, a começar pela definição do objeto de estudo da Educação Física.

Na época, o Coletivo de Autores constatava que a Educação Física estava separada das teorias pedagógicas, das teorias sociais e da economia política mais avançadas. Estava no quintal da escola, no pátio cada vez mais apertado da escola. Quem estabelecia os pressupostos do trabalho pe-

um convite da referida editora direcionado aos professores José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta para organizarem uma publicação voltada à formação do magistério com a temática que versasse sobre Metodologia de Ensino. A área de Educação Física foi coordenada pelo professor Lino Castellani Filho.



dagógico na escola era o pensamento higienista, eugenista, racista e machista. Os professores não tinham autoridade para dizer quais alunos deviam ou não participar das aulas. Porque existiam os militares, os médicos, as teorias não críticas, conservadoras, higienistas, eugenistas, orientando o que deveria ou não ser ensinado. Não havia autonomia! (TAFFAREL, 2020, s/n).

A Educação Física que até então se prestava à construção de corpos saudáveis e dóceis que serviriam ao processo produtivo passava, portanto, nesse período, por uma crise de identidade, a qual conduziu a essa polarização entre duas perspectivas: a aptidão física e a reflexão sobre a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É daí que se intensifica a necessidade da crítica. Por um lado, Saviani (2008) critica todas as teorias pedagógicas, identificando as teorias não críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista). Dentro das teorias não críticas, ele reconhece aquelas que vão adaptando os sujeitos ao liberalismo, ao capitalismo e a essa forma de se produzir a vida em meio à exploração e opressão.

Por outro lado, no bojo das Teorias Pedagógicas Críticas, destacam-se as Teorias Pedagógicas Crítico-Reprodutivistas (Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica; Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado; Teoria da Escola Dualista) que questionavam a função social da escola, mas não acreditavam no poder emancipador da escola como espaço de luta de classes; com isso, não apresentavam nenhuma alternativa.

A Teoria Pedagógica Histórico-Crítica formulada inicialmente pelo professor Dermeval Saviani (2013), por sua



vez, apresenta uma proposta superadora e que está em desenvolvimento no Brasil. No ano de 2019, ela completou 40 anos, momento em que o professor Dr. Saviani apresentou um balanço dessa profícua construção e suas formas de resistência (SAVIANI, 2019).

Devido à necessidade de uma nova síntese crítica, que apresentasse elementos superadores, surge em 1992 a Abordagem Crítico-Superadora, sintetizada na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* elaborada pelo Coletivo de Autores (TAFFAREL, 2020, s/n).

Robson Loureiro, em sua dissertação de mestrado intitulada “Pedagogia histórico-crítica e educação física; a relação teoria e prática”, defendida em 1996, sob a orientação de Valdemar Sguissardi, no Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP, foi o primeiro a relacionar em uma dissertação a Abordagem Crítico-Superadora com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), a perspectiva tradicional objetivada através do ensino da aptidão física contribuía de forma efetiva para a manutenção da estrutura de uma sociedade dividida em classes e que defende os interesses da classe dominante – a detentora dos meios de produção. Em oposição à perspectiva tradicional de Educação Física que utilizava a aptidão física como objeto de estudo da área, desenvolve-se a Abordagem Crítico-Superadora do Ensino da Educação Física, apresentada na obra “Metodologia do Ensino da Educação Física” (COLETIVO DE AUTORES, 1992), apresentada em 4 capítulos, sendo o primeiro reservado à discussão do objeto da Educação Física no currículo escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre cultura corporal.



Foram consideradas neste debate as posições teóricas mais avançadas que o Coletivo dispunha à época sobre a compreensão de sociedade, educação, escola e Educação Física, para apresentar uma proposição metodológica, ou seja, uma proposição de trato com o conhecimento da Educação Física no interior da escola a partir da concepção sobre o desenvolvimento humano e a organização do conhecimento, abordado em ciclos de ensino-aprendizagem. Para isso foi preciso enfrentar o paradigma da aptidão física, que estava na lei e, conseqüentemente, na escola (TAFFAREL, 2020, s/n).

4. Proposições para a Educação Física na perspectiva da Abordagem Crítico-Superadora

Para o enfrentamento do paradigma da aptidão física e todas as suas teorias subjacentes que desenvolvem uma visão fragmentada do ser humano, cujo objeto de estudo são as atividades físicas para a aptidão física, foi apresentada uma alternativa.

Criticar, para a Abordagem Crítico-Superadora, se constitui em: partir da realidade concreta, expor os dados analíticos, compreender, ampliar, aprofundar e apresentar uma alternativa superadora. Caso contrário, a crítica restringe-se a uma crítica reprodutivista (TAFFAREL, 2020, s/n).

Com a compreensão dos eixos centrais já apresentados neste capítulo através da relação do homem com a natureza, do trabalho humano, da Cultura, da Política, da função social da escola, da natureza e especificidade da Educação Física, compreendemos que deveria ser tratada na escola a Cultura Corporal, e não fragmentos de conheci-



mento sobre o corpo, fragmentos sobre movimento humano ou fragmentos sobre atividade física (TAFFAREL, 2020, s/n). Compreendemos que deveríamos partir de uma teoria geral do conhecimento, que estabelece nexos e relações entre sociedade, ser humano e seu desenvolvimento, a cultura e o conhecimento, para responder como se aprende e como se ensina, o que foi utilizado para a elaboração da Abordagem Crítico-Superadora.

Sobre a compreensão do currículo ampliado, os princípios para tratar o conhecimento são: a relevância social dos conteúdos; a contemporaneidade dos conteúdos; a consideração das possibilidades sociocognoscitivas do aluno; a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade a ser desenvolvida; espiralidade da incorporação de referências do pensamento e provisoriedade do conhecimento, de como tratá-lo, por quê e para quem, além de ampliar a compreensão sobre a escolarização, permitindo enfrentar o etapismo presente nas escolas, elaborado nas teorias idealistas, pós-modernas e na política curricular multiculturalista e teorias pedagógicas baseadas no construtivismo. Desenvolve-se, assim, a proposta dos ciclos de escolarização, que encontra a sua fundamentação na psicologia histórico-cultural que explica como se desenvolve a psique humana.

Esses ciclos permitem a ampliação do pensamento teórico dos estudantes desde o momento da constatação dos dados da realidade, sistematização, a interpretação, compreensão, explicação e atuação objetiva na realidade concreta (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Nessa perspectiva, a Educação Física escolar cumpre sua função social, juntamente com os demais componentes curriculares, de desenvolver as plenas potencialidades humanas e insere-se em um projeto



de escolarização que transita da perspectiva de adaptação à lógica do capital, para a sua superação. Isso passa pelo pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

É válido pontuar que, quando um/a professor/a ministra uma determinada aula, não é somente para aquele momento. O/A professor/a está construindo, com os demais pertencentes à comunidade escolar, um projeto de escolarização da classe trabalhadora (TAFFAREL, 2020, s/n). A concepção de currículo ampliado encontra na atualidade duas teses de doutorado que nos permitem aprofundar e consolidar essa consistente teoria curricular. São as teses de Julia Malan-chen (2014) e Carolina Nozela Gama (2015). A partir dessas teses recentes, avançamos na crítica e na proposição superadora para ampliar a capacidade teórica e a reflexão pedagógica dos estudantes, avançando na possibilidade da apropriação da cultura que permite avançar para o que há de mais elaborado e produzido pela humanidade (TAFFAREL, 2020, s/n).

Taffarel (2020) destaca, na obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”, a respeito do Projeto Político Pedagógico, que é necessário fazer um diagnóstico que nos remete à leitura dos dados da realidade, que são interpretados em uma sociedade de classes a partir da posição que assumimos em relação às classes sociais. Por isso a necessidade de um diagnóstico, rigoroso, radical e de conjunto da realidade. A partir dele tomamos uma posição de classe (judicativa), porque vivemos em uma sociedade de classes que têm interesses antagonísticos. Manter ou superar o modo de vida capitalista implica defender projetos históricos, antagonísticos. Defender uma concepção teleológica, uma perspectiva de projeto histórico superador é contribuir para a humanização e a humanidade!



A escola é o local onde os estudantes se apropriam do conhecimento científico, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelos discentes. O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, portanto sua capacidade intelectual para superar os pseudoconceitos e operar o conhecimento com base em conceitos e categorias que permitem a teorização científica (TAFFAREL, 2020, s/n).

Para isso, é necessário que o eixo curricular ordene a amplitude e qualidade dessa reflexão, ordene a capacidade de os estudantes aprenderem. Ordene e delimite, inclusive, o que a escola pretende explicar aos estudantes, e até onde a reflexão pedagógica se realizará. É a partir desse eixo que se delinea o quadro curricular, ou seja, a lista de disciplinas, matérias ou atividades curriculares (TAFFAREL, 2020, s/n).

Quando os estudantes acessam a universidade e não conseguem identificar qual objeto foi estudado na escola, nas aulas de Educação Física, não sabem mais do que as modalidades esportivas, como também não sabem distingui-las e não compreendem o que é uma modalidade esportiva e o que é o fenômeno social Esporte, é porque algo lhes foi negado. Esse desconhecimento decorre da negação do conhecimento clássico (SAVIANI, 2013), ou seja, da transmissão-assimilação do saber sistematizado e o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Com essa negação, restringe-se a capacidade de ampliar a reflexão sobre a cultura corporal esportiva (TAFFAREL, 2020, s/n).

Esses são desafios que nos colocam diante de diferentes orientações teórico-metodológicas. Temos, de um lado, um eixo conservador (lógica formal, pedagogia não crítica,

conhecimento técnico limitadíssimo), que não permite uma visão para além da sincrética e que nos afasta de uma perspectiva crítica ampliada que possibilita outra lógica, outros fundamentos pedagógicos, e outra forma de tratar o conhecimento no currículo escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A dinâmica curricular, ou seja, o conhecimento da cultura corporal é tratado em uma **base material** (grifo nosso), que se constitui em três polos (pilares) no interior da escola, a saber: o trato com o conhecimento; a organização escolar; e a normatização escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Vale enfatizar que esses polos podem estar em compasso ou em descompasso. É sobre essa base que vamos construir o projeto político pedagógico da escola e formar o ser humano, humanizado ou não.

Quadro 1 - Polos constituintes da base material

Trato com o conhecimento	Organização escolar	Normatização escolar
Corresponde à necessidade de criar condições para que se dê a assimilação do saber escolar. Diz respeito à seleção, organização, sistematização lógica e metodológica, para oportunizar aos alunos que chegam à escola apenas com uma visão sincrética, o alcance da análise e a síntese nos processos de apropriação dos conhecimentos.	O trato com o conhecimento não se viabiliza no vazio. Está vinculado à organização do tempo e ao espaço pedagógico necessário para aprender. Tempo (horários, turnos, jornadas, séries etc.) e espaço (sala de aula, auditórios, biblioteca, quadras etc.).	Institucionaliza os dois outros polos. Diz respeito ao sistema de normas, padrões, registros, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).



Todo esse trabalho exposto no quadro é realizado pelos/as professores/as, portanto, estes não podem ser substituídos por máquinas e muito menos por outras instâncias que pretendem vender pacotes tecnológicos e de conteúdos para as escolas, eliminando o exercício da docência (TAF-FAREL, 2020, s/n). Esses polos constituintes irão trazer implicações à organização escolar, ao tempo e ao espaço. A elaboração do Coletivo de Autores (1992) possui em suas sistematizações a preocupação com o tempo, o espaço, o método e a forma para que os conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade possam ser acessados na escola.

Quando nós tratamos do conhecimento, nos eixos curriculares, nós o fazemos preocupados com os princípios curriculares. No passado, os professores ensinavam o que eles sabiam, por exemplo, futebol, basquete, handebol, ginástica e vôlei (TAF-FAREL, 2020, s/n). Todavia, na escola, que é um espaço de ensino sistematizado, a transmissão-assimilação dos conteúdos da Educação Física necessita superar o ensino limitado de modalidades olímpicas.

Portanto, o processo de ensino de conteúdos tem que ser dirigido pela capacidade de ensinar ao aluno os saberes clássicos, que resistem ao tempo e são a gênese do que temos na contemporaneidade, e relacioná-los à prática social, com a intenção de ampliar sua capacidade de serem conhecedores da cultura corporal. Para isso, a objetivação histórica da cultura corporal precisa ser internalizada subjetivamente, incidindo nas funções humanas, que, uma vez internalizadas, permitirão novas objetivações resultantes da atividade humana prática em relações sociais de produção da vida.

Nesse sentido, os princípios curriculares supracitados orientam a seleção, organização e transmissão-assimilação dos conhecimentos. Como já exposto, não significa tratar o conhecimento de forma etapista, mas, sim, por ciclos (TAFFAREL, 2020, s/n). Vejamos as implicações pedagógicas dos princípios curriculares apresentados no quadro a seguir:

Quadro 2 - Princípios curriculares para o trato com o conhecimento

Princípios curriculares	Implicações pedagógicas
Relevância social do conteúdo	Implica compreender sentido e significado do conteúdo para a reflexão pedagógica escolar, oferecendo subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos dos alunos.
Contemporaneidade do conteúdo	Implica garantir aos alunos os conhecimentos mais modernos, relacionando-os com acontecimentos nacionais e internacionais na contemporaneidade. Os conteúdos clássicos, por sua vez, não perdem sua contemporaneidade.
Adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno	Implica adequar o conteúdo à capacidade cognitiva, à prática social e às possibilidades dos alunos.
Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade	Implica tratar o conhecimento de forma espiralada e não isoladamente.
Espiralidade da incorporação das referências do pensamento	Implica compreender as diferentes maneiras de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las.
Provisoriedade do conteúdo	Implica desenvolver a noção de historicidade, retrazendo-a desde sua gênese, para que o aluno se perceba enquanto sujeito histórico.

Fonte: Adaptação dos autores a partir do exposto pelo Coletivo de Autores (1992).



Com base no exposto, esses princípios rompem com a lógica formal de fragmentação, de estaticidade, de unilateralidade, de linearidade e de etapismo para trabalhar com a lógica dialética de totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição.

É preciso um tempo pedagógico para a aprendizagem, é preciso conhecer quem é o ser humano e em que fase de desenvolvimento ele se encontra. Portanto, como vamos selecionar aquelas atividades principais⁸ para que o aluno possa efetuar um salto qualitativo? De onde vamos retirar o conhecimento? A resposta é, da cultura corporal, que está acumulada historicamente e deverá tratar esse conhecimento com fundamentos e bases pedagógicas crítico-superadoras, histórico-críticas (TAFFAREL, 2020, s/n).

Essas bases pedagógicas vão nos permitir desenvolver uma reflexão pedagógica a respeito do mundo, do ser humano, da história. Cada ser humano tem que reproduzir em si o que a humanidade acumulou (SAVIANI, 2013). Isso significa que nós temos que recuperar o conhecimento clássico, que resiste ao tempo, para então ensinar (transmitir-assimilar). Por exemplo, como é que surge a relação do ser humano com a água? O que se apreende dessa relação? Qual o sentido e significado da construção histórica que culmina hoje da relação com a água que nós temos e que se desdobra em vários esportes? Para isso, é preciso fazer esse percurso histórico, desenvolver conceitos, e não só a técnica para dominar um gesto técnico, como também não

8 “[...] é a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 65).



é tratar de forma técnica o conteúdo histórico. Esse gesto técnico não pode estar separado desse percurso histórico que o estudante precisa realizar para se apropriar do tema (TAFFAREL, 2020, s/n).

É função da escola permitir que se acesse o conhecimento artístico, científico e filosófico. Esse conhecimento é um conhecimento universal e precisa ser transmitido para ser assimilado. Por isso, devemos lutar em defesa da escola. A base teórico-filosófica da abordagem nos permite trabalhar com a cultura corporal na praça, no posto de saúde, na escola e onde tiver trabalho educativo (TAFFAREL, 2020, s/n).

Por último, essa perspectiva nos leva a refletir, também, sobre a avaliação, que não deve ser voltada para a aptidão física, mas para identificar se o estudante se aproxima ou não do eixo curricular, ou seja, da reflexão pedagógica sobre o objeto, a cultura corporal. Cabe aos/as professores/as avaliar os avanços dos estudantes de um ciclo para outro, ampliando as referências teóricas. À escola cabe a responsabilidade de organizar o trabalho pedagógico para a apropriação da cultura corporal. A avaliação deve contemplar elementos como valores, construção de práticas comunicativas, interativas e dialógicas, sintonizadas com a leitura da realidade concreta (TAFFAREL, 2020, s/n).

Ao tratar dessas problemáticas, nós estamos contribuindo para a formulação de conceitos que nos permitem pensar, analisar, criticar, propor, obter catarse e construir, na prática social, outra perspectiva. Isso implica princípios metodológicos a serem aplicados na escola (TAFFAREL, 2020, s/n), para então percebermos os estudantes não mais como “[...] um abstrato sujeito cognoscente que examina a

realidade especulativamente”, mas enquanto “[...] um ser histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK, 1989, p.9).

5. Considerações finais

A Abordagem Crítico-Superadora do ensino da Educação Física está permeada por elementos analíticos, como projetos históricos de sociedade, de formação humana, de escolarização, de currículo, de aula e do trato com conhecimento na perspectiva da teoria do conhecimento materialista, histórico e dialético.

Precisamos responder se queremos continuar vivendo no modo de produção capitalista que visa nos explorar, sugando o nosso melhor para, na velhice, nos condenar à morte, ou se queremos superá-lo. Queremos continuar com 1% da humanidade detendo todas as riquezas, enquanto os 99% compartilham a miséria? Queremos continuar com essa relação com a terra e com os recursos naturais? Por fim, queremos que as futuras gerações continuem sendo furtadas das possibilidades de exercer as condições de um desenvolvimento pleno e de apropriação da cultura humana – filosofia, artes, ciência, em especial a cultura corporal?

Não serão fáceis os desafios que enfrentaremos, trinta anos após o lançamento do Coletivo de Autores (1992), porque estamos diante de uma escola aprisionada⁹ e a Abordagem Crítico-Superadora denuncia esse aprisionamento. E

9 Ver mais em Freitas (2018).

como se aprisiona a escola diante de um projeto neoliberal? Isso ocorre por meio de políticas articuladas que atendem a uma agenda neoliberal.

Podemos perceber, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Base Nacional Curricular-Formação (BNC-Formação) e da Reforma do Ensino Médio (NEM - Novo Ensino Médio), alinhadas com a base teórica do pós-modernismo, a ocorrência de privatizações, o fechamento de escolas, em especial no campo, a escola militarizada, o Movimento Escola Sem Partido e a imposição de um marco legal subsumido pelas políticas neoliberais. Somam-se a isso as péssimas condições de trabalho, formação inicial e continuada, carreira, salários, gestão antidemocrática e a destruição dos organismos de luta dos professores. Está em curso um plano avassalador de destruição da escola pública e, dentro dele, a negação do conhecimento clássico, inclusive o conhecimento da Cultura Corporal.

Uma das dimensões graves desse processo de ataques à educação pública é a formação de professores, alicerçada na BNC-Formação¹⁰ e submetida à BNCC. Essas iniciativas predominantemente advindas da iniciativa privada incentivam o ensino remoto e a educação a distância. Decorre daí que existe uma parcela significativa de professores/as formados à distância com conhecimento fragmentado, e que não integraram na formação acadêmica o ensino, pesquisa e extensão. Esse é um contexto histórico que impulsiona as ações para o oposto que enfatizamos no desenvolvimento

10 Para ver mais sobre a resolução que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação), acesse: Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso: 12 de agosto de 2021.



deste capítulo. Isso poderá provocar um perfil de professor/a que não vai pautar a Abordagem Crítico-Superadora do ensino da Educação Física.

A pauta neoliberal para a educação, buscando cada vez mais o esvaziamento dos processos formativos estruturados pelas produções já desenvolvidas na sociedade, é fato inquestionável. Podemos ver com base no censo da Educação Superior de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que grandes mudanças vêm acontecendo na Educação Superior, catalisadas principalmente pelo advento da modalidade à distância, a qual detém três em cada quatro estudantes de graduação. Enquanto em 2019 a matrícula na rede pública cresceu apenas 0,1%, na rede privada o crescimento foi de 2,4%.

O censo mostra que, em 2019, os estudantes em cursos à distância já representavam cerca de 35% da rede privada de educação superior de graduação. Desde 2018, o número de alunos que frequentam cursos de licenciatura na modalidade à distância é maior do que na presencial, chegando a 53,3% do total.

Um dado que nos causa surpresa é a descoberta de que foram efetuadas, em todo Brasil, 168.153 matrículas nos cursos de licenciatura em Educação Física, o que o consolida como o segundo curso mais procurado na área das Licenciaturas, ficando atrás apenas do curso de Pedagogia (INEP, 2020).

Portanto, esses são os desafios postos na atualidade; todavia, mesmo em meio a todo esse fenômeno conjuntural, o Coletivo de Autores (1992) nos deixa possibilidades de

lutas no campo educacional que se encontra no processo de desenvolvimento e tem como centro a busca pela historicidade, a atividade humana como ponto nuclear da prática pedagógica, bem como a defesa do acesso ao patrimônio humano pela classe trabalhadora, estando, pois, tais premissas articuladas à prerrogativa da emancipação humana.

As possibilidades da luta pela emancipação humana, pela formação omnilateral (MANACORDA, 1991) na defesa de um projeto de escolarização no qual prevaleça a consistente base teórica, a elevação da consciência de classe, a formação política e a inserção em movimentos de luta social voltados para a transformação radical do modo de vida capitalista, passam, neste momento histórico, pelo atendimento das reivindicações transitórias da classe trabalhadora e por governos democráticos e populares.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 120 p.

FREITAS, L. C. de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 906–926, 2018.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Demerval Saviani**. 2015. 232 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18205>. Acesso em: 03 mar. 2023.

HOBBSAWN, E. **A Era dos Extremos: o breve século XX. 1941-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Censo da Educação Superior 2019: divulgação dos resultados. Brasília-DF, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_

- Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em 04 ago. 2021.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- LOUREIRO, R. **Pedagogia Histórico-crítica e Educação Física: A relação teoria e prática**. 1996, 283 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1996.
- MALANCHEN, J. **A pedagogia Histórico-crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Tese (Doutorado) Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2014.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1991.
- MARX, K. **O Capital. Livro I**. São Paulo. Boitempo, 2013.
- SAVIANI, D. **Do senso comum à Consciência filosófica. 18º Ed.** Campinas/SP: Autores Associados São Paulo, 2009.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores associados São Paulo, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica. 11ª Edição Comemorativa**. Campinas: Autores associados São Paulo, 2013.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: Quadragésimo ano**. Campinas/SP Autores Associados, 2019.
- TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital. **Rascunho Digital – UFBA**, 2009.
- TAFFAREL, C. N. Z. Abordagem Crítico-Superadora. Youtube, 23 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m1-gkowLSw&t=4400s>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- TAFFAREL, C. N. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino Crítico-superadora da educação física: Nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962>. Acesso em: 22 jul. 2023.

CAPÍTULO 3

PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Lino Castellani Filho

Pedro Henrique Silvestre Nogueira

Leandro Nascimento Borges

Elainny Patrícia Lima Barros

“Em tempos de recrudescimento dos valores conservadores, retrógrados e reacionários em nosso solo, motivados por questões nacionais, mas também de fruto de movimento maior associado ao reordenamento geopolítico mundial, conduzido pela política imperialista norte-americana, faz-se necessário dar continuidade às aspirações de ruptura com a ordem estabelecida [...]”

(CASTELLANI FILHO, 2019, p. 75).

1. Introdução

O capítulo que ora tecemos é oriundo da palestra intitulada “Pensamento Crítico na Educação Física”, proferida no dia 02 de dezembro de 2020 pelo ilustre professor Doutor Lino Castellani Filho no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar, evento promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE/UECE)¹.

¹ A palestra pode ser conferida no link: <https://www.youtube.com/watch?v=7oL-gCoQdwuk>.



Além do autor principal, Lino Castellani Filho, o processo de elaboração deste capítulo contou com o apoio de coautores que desenvolveram tarefas indispensáveis, tais como: mediação durante o evento, transcrição de áudio para texto, verificação ortográfica, dentre outras. Todas essas atividades foram desenvolvidas pelos integrantes do GEPEFE, Pedro Henrique Silvestre Nogueira, Leandro Nascimento Borges e Elainny Patrícia Lima Barros. Portanto, podemos dizer que se trata, literalmente, de uma produção tecida sob várias mãos.

Para fins didáticos e melhor apreciação do/da leitor/leitora, o capítulo segue a seguinte estrutura organizacional: crítica ao contexto pandêmico da saúde e da política brasileira: uma lembrança necessária; decifrando as duas faces do movimento de renovação da Educação Física escolar: mais uma história que não se conta; perspectivas e desafios de um pensamento crítico na Educação Física; além das considerações finais.

Inteirados de que “as ideias dominantes de uma época sempre foram apenas as ideias da classe dominante” (MARX; ENGELS, 2014, p. 53), vale ressaltar que todos os tópicos, assuntos e categorias de análise, arrolados de forma minuciosa pelo palestrante no decorrer do texto, refletem aspectos mais amplos das questões atuais e das contradições da conjuntura política e pandêmica, na qual se encontra a Educação Física escolar.

Desse modo, destacamos como principal objetivo deste capítulo: analisar, sob o âmbito das teorias pedagógicas da Educação Física, os atuais desafios, possibilidades e contributos de um pensamento crítico na área de Educação Física escolar.

2. Desenvolvimento

2.1 Crítica ao contexto pandêmico da saúde e da política brasileira: uma lembrança necessária

O principal intuito desse encontro foi a oportunidade para trocar algumas ideias acerca das possibilidades presentes no âmbito das teorias pedagógicas da Educação Física escolar, situadas no campo daquilo produzido a partir dos anos de 1980, ampliado daquela década em diante e, hoje, se colocando à disposição de todos e todas que militam no âmbito da educação escolar.

Antes de tudo, faz-se oportuno pontuar que não estávamos vivendo um momento dos melhores em nosso país em virtude do caos gerado pela má administração do governo Bolsonaro em meados de 2021², na América Latina e no mundo como um todo. Aqui, no Brasil, como se não bastasse a pandemia sanitária, estávamos convivendo desde 2016 com um Governo Federal que podia ser identificado como de natureza pandêmica também. Uma pandemia política que vinha trazendo a todos nós retrocessos nos campos das políticas sociais e mais exatamente naquelas que nos dizem respeito. Estamos nos reportando à política educacional e, óbvio, é no âmbito da política educacional que nós temos que situar e contextualizar nossa reflexão em torno da Educação Física escolar.

2 Nos referimos à lamentável quantidade de 195.725 mortes no ano de 2020, ocasionadas sobretudo pela forma com que a pandemia da Covid-19 foi tratada pelo ex-governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

2.2 Decifrando as duas faces do movimento de renovação da Educação Física escolar: mais uma história que não se conta

Estava eu me preparando para esta conversa e me recordei de uma fala de um professor e filósofo português – hoje já em seus 88 anos de idade –, professor Manuel Sérgio Vieira e Cunha³, quando ele pela primeira vez aqui esteve por ocasião do III Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte⁴ (III CONBRACE), com a realização do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), evento realizado em Guarulhos, São Paulo. Naquela ocasião, meados de 1983, nós aqui vivíamos um momento totalmente distinto do que vivemos hoje. Vivíamos e sentíamos nas ruas toda a alegria de um processo de redemocratização da sociedade brasileira.

Estávamos deixando para trás 24 anos de governo ditatorial de natureza civil-militar e ingressando na retomada da nossa possibilidade de reorganizarmos nossas vidas a partir do Estado Democrático de Direito. Naquele evento, o professor Manuel Sérgio chegou para nós, estudantes e professores de Educação Física, majoritariamente presentes no evento, e disse algo mais ou menos assim: *“Para se saber Educação Física é fundamental que saibamos mais do que Educação Física! E vocês aqui do Brasil só sabem Educação Física. Portanto, vocês não sabem nada de Educação Física!”*

3 Em um breve resumo da obra do professor Manuel Sérgio Vieira e Cunha, podemos mencionar que ele é Licenciado em Filosofia e Professor catedrático de Motricidade Humana pela Universidade Técnica de Lisboa. Sua tese fundamentou a criação da Faculdade de Motricidade Humana da referida Universidade. Desde 2001 é presidente do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT – Instituto Piaget/Almada/Portugal). Possui 28 livros e dezenas artigos publicados em revistas internacionais. No Brasil, atuou como professor convidado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) durante os anos de 1987-1988.

4 A programação e os anais do III CONBRACE, realizado em 1993, podem ser acessados pelo seguinte link: http://public.cbce.org.br/uploads/60b6cb448f3feAnais_1983_completo.pdf.



Com isso, nos demorou para “cair a ficha”. No primeiro momento, parecia que ele estava brincando conosco; porém, refletindo sobre cada uma das palavras ditas por ele, chegamos à conclusão de que ele estava coberto de razão. Desde então, ou até aquela época, nós discutíamos, refletíamos sobre Educação Física muito centrados nela, sem estabelecermos mediações do entendimento dela com campos maiores dentro dos quais ela se fazia presente. A Educação Física, portanto, interagira e, ao interagir, ao se fazer presente, ganhava sentido e significado.

Foi mais ou menos com essa perspectiva, com esse entendimento que eu me pus, no referido ano de 1983, a desenvolver meus estudos de mestrado, que acabaram resultando no livro *Educação Física no Brasil: a história que não se conta* (CASTELLANI FILHO, 1988). Na verdade, eu visualizei a Educação Física como uma atriz que vivia distintos personagens em cenário educacional, montado no palco social brasileiro. Mas cenário e palco que se movimentavam, ganhavam novas feições e, a cada mudança de feição desse cenário educacional e desse palco social, mudava também o papel representado pela Educação Física (CASTELLANI FILHO, 1988).

De alguma maneira isso se fez presente dentro de um movimento batizado, anos mais tarde, de Movimento Renovador da Educação Física. Eu mesmo tive oportunidade de escrever um texto em 2019, publicado numa coleção produzida pelo CBCE, comemorativa aos mais de 40 anos de existência e da subsistência dessa sociedade científica, no qual desenvolvo uma reflexão defendendo a existência de dois movimentos renovadores (CASTELLANI FILHO, 2019). Um de natureza conservadora, que prevalecia na segunda



metade dos anos de 1970, por dentro, portanto, da organização societária brasileira ainda sob o comando da caserna, ou seja, sob o comando dos militares; e um segundo movimento, já dentro dos anos de 1980, a partir da perspectiva da redemocratização da nossa sociedade.

O primeiro, surgido na segunda metade dos anos de 1970, é um movimento renovador porque introduz uma perspectiva de cientificização da Educação Física: a presença de estudos científicos, da necessidade de a ciência embasar as ações de intervenção no âmbito da Educação Física brasileira. Essa perspectiva é conservadora porque, ao fazer esse movimento, se pautou em uma ciência desvinculada de sua preocupação com o retorno social, com a necessidade de que essa ciência mantivesse viva a importância de ter relevância social de um país. Um Brasil, já à época, marcado pela desigualdade social, marcado por um processo de concentração de renda absurdo, desrespeitoso e se pautando, acima de tudo, pelas ciências duras de índole biomédica que teria, por exemplo, afinidade com interesses do governo militar de ter uma população pautada e organizada a partir de um padrão de aptidão física que pudesse associar-se à ideia da doutrina da segurança nacional, de se ter um país vinculado ao campo do trabalho a partir do modelo industrial.

Daí a necessidade de um corpo produtivo, portanto de um corpo forte, mas um corpo obediente, um corpo disciplinado, mas a partir de um conceito de disciplina associado à ideia de que a instituição militar tem de disciplina. Isso, portanto, deu margem ao que eu chamo de movimento renovador conservador da Educação Física brasileira (CASTELLANI FILHO, 2020).



O outro, que acontece a partir do movimento de re-democratização da sociedade brasileira ganha, para mim, o adjetivo de progressista porque traz em si a ideia central de romper paradigmaticamente com aquilo que até então vinha justificando a presença da Educação Física no âmbito da educação escolar e não só no âmbito da educação escolar – que era o parâmetro da aptidão física. A ideia de uma Saúde associada à sua dimensão biofisiológica, a uma dimensão objetiva, portanto, que desconsiderava uma possibilidade de se ter uma compreensão de saúde a partir de uma dimensão subjetiva. Aquela que estaria pautada pela ideia de ter prazer na vida, como também de poder optar e escolher.

E se ter a ideia de que ter saúde é poder optar na vida, fica fácil entendermos o quão difícil é termos saúde no Brasil; o quão difícil é olhar para os brasileiros e brasileiras e percebermos que 2/3 da nossa população não podem optar na vida, não podem optar pelo seu trabalho, não podem optar pela sua moradia, não podem optar pela forma de se destacar de um lugar para outro, não podem optar pelas formas de viver a vida (CASTELLANI FILHO, 2020).

Há uma estratificação social estabelecida a partir de classes sociais que limita essa possibilidade de ter opção a dois terços da população brasileira. Diríamos, portanto, que um terço pode responder a essa pergunta de forma afirmativa, ou seja: poder optar pelo trabalho; pelo meio de deslocamento; pelo que fazer no seu tempo livre de trabalho, portanto, no seu tempo e espaço de lazer; pela possibilidade de dar conta de um processo de educação sistematizada que extrapole o início da educação superior, chegando a pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Nós sabemos o

quão isso é limitado a uma parcela muito pequena da população brasileira⁵.

É dentro desse quadro, portanto, que o movimento renovador rompe com o paradigma da aptidão física, estabelecendo a possibilidade de outra relação paradigmática, porém de natureza histórico-social, que permite entendermos as práticas corporais, as práticas sociais, esporte, dança, jogo, ginástica, dentre outros, como elementos constitutivos de uma dimensão da cultura humana, chamada por nós de Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Práticas sociais essas tidas como invenções humanas e materializadas enquanto práticas corporais esportivizadas ou não.

E essas práticas corporais ganham, portanto, a partir dos anos 1980, distintas possibilidades de se organizarem como opções pedagógicas para o ensino da Educação Física e, não só, mas prioritariamente, no âmbito da educação escolar. É nessa mesma década que nós vamos encontrar os estudos e as propostas originárias de João Batista Freire (1991), Jocimar Daólio (2004), Mauro Betti (1991), Go Tani (1988), Elenor Kunz (2004), para citar alguns, e a reprodução daquilo que se fazia presente antes dessa lógica da redemocratização da sociedade, que é a presença da própria busca da aptidão física, do rendimento corporal no âmbito do esporte, traduzido nos estudos de Markus Nahas (2001), Victor Matsudo (OMS *et al.*, 1998) e uma variante dessa perspectiva de Educação Física-Saúde/Atividade Física-Saúde, encontrada nos estudos de Dartagnan Pinto Guedes (1999).

5 De acordo com o Censo da Educação Superior 2021, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cerca de 54,5% das matrículas efetuadas no ensino superior foram destinadas ao turno da noite, o que indica que a maioria dos universitários brasileiros vivem uma tripla jornada, da qual fazem parte tanto a rotina de estudos como as atividades laborais (essenciais para as despesas com o curso). No entanto, a taxa de desistência no mesmo ano alcançou o percentual de 59% (BRASIL, 2021).



De uma teoria crítica apoiada na teoria social de tradição marxista, a perspectiva Crítico-superadora, traduzida no livro denominado *Metodologia do Ensino de Educação Física* ganha evidência no âmbito da teoria crítica presente na Educação Física. É exatamente a proposta de metodologia de ensino traduzida na obra do Coletivo de Autores, composto por Celi Taffarel, Valter Bracht, Michele Escobar, Elizabeth Varja, Carnem Lúcia Soares e eu próprio (Lino Castellani Filho): o rompimento paradigmático com o parâmetro da aptidão física. Uma proposta progressista que se faz presente a partir dos anos 1980, ganhando organização no interior da década seguinte.

2.3 Perspectivas e desafios de um pensamento crítico na Educação Física

O que nós vamos encontrar na década de 1990 é um recrudescimento, no âmbito da educação brasileira, mas não só, quiçá mundial, da teoria crítica de tradição marxista, por conta dos acontecimentos dados no âmbito do leste europeu, União Soviética e Alemanha Oriental, com a derrocada das experiências concretas de organização societária a partir de um modelo denominado socialista e/ou comunista, mas que, de fato, nós sabemos, ganham configuração de um capitalismo de Estado, muito distante daquilo que, em tese, estava presente nos estudos do “vir a ser” de uma sociedade que superasse o ordenamento societário pautado no modo de produção capitalista presente, portanto, nos próprios estudos de Karl Marx e Friedrich Engels.

É fundamental que se lembre que Karl Marx foi, de fato, um grande estudioso do modo de produção capitalista;



desvendando e desvelando suas entranhas, nos mostrando a lógica, a tessitura de seu funcionamento na perspectiva de que o novo não surge pela negação do velho, mas sim necessariamente pela apreensão e superação do velho (MARX, 2013). E eu só posso dar conta de superar aquilo que eu conheço. Daí a necessidade, dita por ele, de conhecer radicalmente, rigorosamente e numa reflexão de totalidade, numa reflexão de conjunto, o modo de produção capitalista.

E ao fazer isso, perspectiva, mas não desenvolve com a mesma radicalidade, rigorosidade e reflexão de conjunto, uma possibilidade de organização societária a se fazer presente no lugar daquela que ele buscava superar, do ordenamento capitalista.

Nessa perspectiva, o fracasso – uma palavra forte, mas vamos utilizá-la – das experiências presentes na Alemanha Oriental, presentes no Leste europeu, fez com que muitos entendessem que a teoria social marxista não teria mais nada a nos dizer e que cederia espaço – não só essa teoria crítica (abordagem Crítico-Superadora), mas a própria perspectiva de teoria crítica, a própria perspectiva de modernidade – ao pensamento pós-moderno que busca, numa perspectiva de pós-estruturalismo e pós-teoria crítica, colocar uma “pá de cal”⁶ em tudo aquilo que se traduzia a partir da razão presente na sociedade moderna. Isso traz dificuldades ao mundo acadêmico como um todo de traduzir, de avançar, de aprofundar na reflexão, na produção de conhecimento dos estudos por dentro das teorias sociais críticas, notadamente da teoria social marxista.

6 De acordo com o Dicionário Online Informal, a expressão “Pá de cal” é cunhada para fazer referência a um assunto, de certa forma, não prazeroso, que foi ou será tratado uma última vez (<https://www.dicionarioinformal.com.br/p%E1+de+cal/>).



Isso chega à Educação Física e não se encontra, nos anos de 1990 e no início do séc. XXI – particularmente na primeira década do séc. XXI –, a presença dessas teorias críticas dentro de uma lógica de hegemonia no âmbito do debate no universo da educação. O que vamos perceber é uma presença, com cores e sabores hegemônicos, do pensamento pós-moderno.

A teoria social e as teorias de natureza crítica se fazem presentes, portanto, mais uma vez numa perspectiva de contra-hegemonia. Uma contra-hegemonia que se fortalece a partir das crises vividas pelo capitalismo, primeiro em 2008 e a mais recente em 2010, com repercussão em nosso país a partir de 2013/2014 e aproveitada pelos setores conservadores da sociedade brasileira para se fazerem presentes e imputarem a responsabilidade por essa crise aos governos de esquerda, notadamente aqueles originados do Partido dos Trabalhadores (PT).

O que acontece de 2013 até o presente dia, todos nós não só sabemos, como estamos sentindo em nossa pele, são as consequências dos atos, então, praticados a partir daí. Aonde eu quero chegar com essa reflexão? A Educação Física possui hoje em mãos um conjunto de teorias pedagógicas, de concepções pedagógicas, de possibilidades de intervenção pedagógica jamais tidas ao longo de sua história. Incorpora-se àquelas presentes e construídas nos anos 1980, outras já organizadas a partir dos anos 1990 e início dos anos 2000. Eu citaria, talvez, como a de maior presença, aquela que se pauta do pensamento pós-moderno por dentro da perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista dos estudos da Educação Física cultural traduzidos pelo professor Marcos Neira da Universidade de São Paulo (NEIRA, 2016).



Se a Educação Física encontra hoje dificuldade de se fazer presente no âmbito da educação escolar, o problema não está localizado nela – Educação Física –, ou na ausência de propostas pedagógicas, na ausência de possibilidades mil de intervir pedagogicamente no âmbito da educação escolar, lidando com elementos da cultura corporal. E que fique claro que há distintas compreensões do substantivo cultura, do conceito “cultura” presente, por exemplo, em Jocimar Daólio (2004), presente em Marcos Neira (2016) e presente no Coletivo de Autores (1992), para que não paire dúvida e para que não fiquemos com a impressão de que todos lidam com a mesma compreensão ou mesmo entendimento de cultura. No entanto, não é uma questão que queremos agora problematizar.

O que eu quero dizer com tudo isso? Que o problema, se não está na Educação Física, se a dificuldade de ela se fazer presente no âmbito da educação escolar é sentida por nós nos tempos atuais e o problema não está nela, só pode estar no outro polo, no outro lugar, ou seja, na própria educação escolar, na própria configuração da educação escolar, da escola brasileira e, em particular, da escola pública brasileira.

Nós temos hoje um conjunto de políticas educacionais que já começavam a ser organizadas no governo Fernando Henrique Cardoso, a partir de encontros internacionais no início dos anos 1990, traduzidos nacionalmente em 1994, que são, de alguma forma, abortados com a chegada, em 2003, de governos tidos como governos petistas ou de natureza não liberal – como aqueles traduzidos nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e nos governos anteriores de Itamar Franco (1992-1995) e de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Nesse sentido, há



um hiato, há uma interrupção da perspectiva liberal em sua versão neoliberal, na configuração das políticas educacionais durante o período de 2003 a 2012, ou talvez até 2013.

A partir daí começamos a presenciar a retomada da lógica neoliberal, bancando a própria compreensão daquilo que se queria ter como política educacional para o nosso país. O que temos hoje para traduzir essa política? Uma política educacional que é construída menos pelo Ministério da Educação-MEC e mais pelo Ministério da Economia; uma política educacional que é construída menos pelo MEC e mais pelo Ministério da Família, que a partir de conceitos e compreensões moralistas e conservadoras de estruturação familiar, repele a possibilidade de que se discuta e de que se trabalhe no âmbito da educação escolar, por exemplo, a perspectiva de gênero.

Portanto, nós temos, a partir da perspectiva da presença do Ministério da Economia, a ideia dos *vouchers*⁷ bancando a privatização e mercantilização da educação brasileira. E na perspectiva do Ministério da Família, há essa lógica moralista, retomando os conceitos e valores ético-políticos traduzidos nos anos de 1960 pelo grupo vinculado à tradição, família e propriedade, que deram embasamento ao golpe civil-militar de 1964.

O governo Bolsonaro traduziu a retomada, o recrudescimento dessa lógica. E para esse modelo educacional,

7 Oriunda do pensamento liberal norte-americano, a política dos *vouchers* na educação chega ao Brasil ancorada na lógica da responsabilização docente e na ausência do Estado nas questões educacionais. Grosso modo, tal ideia é justificada pelo entendimento de que expor ao juízo da sociedade os resultados das escolas públicas em avaliações estandarizadas possibilitará a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, o que se vê na prática é o direcionamento de investimento e de dinheiro público às escolas de iniciativa privada, transformando o serviço público educacional em um grande mercado de escolas sucateadas, o que favorece o aumento da desigualdade social (FREITAS, 2016).

não há lugar para o campo das humanidades: sociologia, filosofia, ciências sociais, artes e a própria Educação Física não ocupam lugar numa educação que tem como razão de existir a perspectiva de formar mão de obra semiqualficada e, portanto, barata nessa inserção no mercado profissional de forma acriticamente vinculada a esse mercado de trabalho. Portanto, trata-se de uma ideia de formação acrítica, destituída da preocupação em intenção de formar homens com consciência do tempo em que vivem.

A Educação Física que nós defendemos e passamos a construir a partir do movimento renovador progressista dos anos 1980 não tinha lugar na perspectiva de educação presente nos governos Temer e Bolsonaro, e desde quando, a partir do processo eleitoral de 2018, não houve possibilidade concreta do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff (PT), fazendo com que ela, então, perdesse o comando, a capacidade de estabelecer políticas para o governo brasileiro, para a sociedade brasileira.

E tivemos, ainda, a partir de um documento construído pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Casa Civil (SAE)⁸ do governo passado, chamado *Pátria Educadora*⁹, a possibilidade concreta de não mais termos uma educação

8 Grosso modo, a SAE, subordinada diretamente ao Presidente da República, visa formular políticas, ações e estratégias nacionais de longo prazo, de forma interdisciplinar, orientando órgãos do governo tais como ministérios, setores da administração pública federal, dentre outros, no tocante às questões relativas ao planejamento de longo prazo das questões (BRASIL, 2023).

9 Lema do segundo governo da presidenta Dilma Rousseff (2015), o programa *Pátria Educadora* tinha como objetivo promover uma reestruturação na forma de organização curricular, na qual enfatizava uma educação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, privilegiando áreas como língua portuguesa e matemática em detrimento de conhecimentos que valorizam a formação humana. de acordo com Pinto e Melo (2021), tal proposta ganha novos contornos com o Governo de Michel Temer (2016), onde se coloca em curso e de forma acentuada o esvaziamento do Ensino Médio por meio de uma série de medidas.



escolar e uma educação superior voltada à formação de pessoas com capacidade crítica e de intervir criticamente na sociedade onde se encontram inseridas.

Trata-se de uma educação que se pauta em desenvolver mecanismos avaliativos que demonstrem a capacidade do Brasil de ter mão de obra qualificada a desenvolver, a empregar tecnologia desenvolvida no primeiro mundo, mas jamais produzi-la, jamais desenvolver ciência própria, inovações nacionais que trabalhem na perspectiva de autonomia brasileira frente aos países desenvolvidos, frente aos países de primeiro mundo. Em uma lógica avaliativa, portanto, que só valoriza matemática, a língua pátria e alguns rudimentos de ciência e de língua estrangeira, não há espaço para a Educação Física, bem como não há espaço para as demais componentes curriculares vinculadas ao universo das humanidades, das ciências humanas e sociais.

Não foi gratuito o comunicado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) diminuindo bolsas¹⁰ de estudos para o campo das humanidades, para programas de pós-graduação. Reflexo, portanto, disso que eu estou tentando salientar.

O que nos cabe, nesse momento de reforma geral? Nos colocarmos junto ao conjunto da sociedade e ao conjunto dos educadores que resistem a essa perspectiva educacional. E no âmbito da Educação Física, por sua vez, nos cabe trabalhar por dentro dos cursos superiores de Educação Física, na formação de licenciados ou de bacharéis que

¹⁰ Cabe ressaltar que o novo governo eleito em 2022, com a política de valorização a pesquisa, inseriu em seu plano econômico o reajuste de valores nas bolsas de fomento a pesquisa novos valores.



percebam a natureza de prática social, das práticas sociais constitutivas da cultura corporal; invenções humanas que busquem responder a necessidades sociais dessa humanidade, buscando saber a quais necessidades sociais elas estariam vinculadas e de que maneira elas precisariam se fazer presentes, junto à sociedade brasileira, de modo a garantir a ela maior possibilidade de desenvolvimento humano, de maior emancipação humana, de trazer para dentro dela o que de mais humano cada um de nós poderia desenvolver.

3. Considerações Finais

Foi esse o desafio posto. Não era um desafio pequeno, como se percebe, mas um duplo desafio: o principal deles, no conjunto do campo progressista, que não estava satisfeito com o governo passado, com a presença hegemônica da extrema-direita e da própria direita, que não desejam, acima de tudo, ver desenvolvida entre nós a possibilidade de termos governos progressistas que retomem o estado democrático de direito brasileiro e, a partir daí, uma educação pública, laica e de qualidade socialmente referenciada. Essa sim, digamos, “aberta” a tudo que a Educação Física soube e pôde produzir a partir dos anos de 1980.

Por tudo que foi exposto, é diante desse desafio que penso que vocês (participantes e convidados do evento), nessa sequência de palestras, nessa sequência de reflexões, vêm pensando, vêm refletindo sobre isso tudo, de modo a inserirem-se, cada vez mais autonomamente e criticamente, no debate que se trava no âmbito da sociedade, no âmbito da educação brasileira e no âmbito da nossa Educação Física.

REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 06 jun. 2023.
- BRASIL. **Secretaria de Assuntos Estratégicos**. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/assuntos/assuntos-estrategicos/conheca-a-sae>. Acesso em: 31 mai. 2023.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. São Paulo: Papyrus Editora, 1988.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Pensamento Crítico na Educação Física**. YouTube, 02 de dezembro de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7oLgCoQdwuk&t=2883s&ab_channel=GEPEFEUECE. Acesso em: 08 jun. 2022.
- CASTELLANI FILHO, Lino. 40 anos de CBCE: de expressão do “Movimento de Renovação Conservadora” à síntese do “Movimento Renovador (Progressista)” à Educação Física/Ciências do Esporte. In: (org.). LARA, Larissa *et al.* **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 anos de CBCE: Memória e História do CBCE**. Rio Grande do Sul: Ed. UNIJUÍ, 2019, p. 65-76. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/item/memoria-e-historia-do-cbce---ciencias-do-esporte--educacao-fisica-e-producao-do-conhecimento-em-40-anos-de-cbce>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992, 120 p.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1991.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, v. 36, p. 137-153, 2016.
- GUEDES, Dartagnan. Pinto. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. Motriz. **Revista de Educação Física**. UNESP, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, 1999. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619>. Acesso em: 20 nov. 2023.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. 6ª ed. Ijuí. Unijuí, 2004, 160p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo. Martin Claret, 2014.

MARX, Karl. **O Capital. Livro I**. São Paulo. Boitempo, 2013.

(OMS), Organização Mundial da Saúde; (CDC), Centro de Controle de Doença e Prevenção; (IDRD), Instituto Distrital de Recreación y Deporte; ARGENTINA, Centro Médico; SSA, MÉXICO, Dirección General de Promoción de la Salud; CELAFISCS, Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul; AGITA SÃO PAULO, Assessores do Programa. Manifesto de São Paulo para a promoção da atividade física. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 76–77, 1998. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/1093>. Acesso em: 20 nov. 2023.

NAHAS, Markus V. **Atividade Física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 2ª ed. Londrina, Midiograf, 2001.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**. 1 ed. São Paulo: Blucher, 2016.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil: Repercussões da BNCCEM no Currículo Mineiro. **Educação em Revista**, v. 37, 2021.

TANI, Go; MANOEL, Edson de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias de. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

CAPÍTULO 4

PEDAGOGIA DA RUA

João Batista Freire

Maria Petrólia Rocha Fernandes

Aline Soares Campos

Gabriel Campelo Ferreira

“Cremos que a Educação Física traz para o debate em educação diversas propostas. Uma delas é liberar os alunos do confinamento em sala de aula”

João Batista Freire (1999).

1. Introdução

A tessitura deste capítulo, intitulado “Pedagogia da Rua”, emerge da segunda palestra do I Seminário Virtual de Educação Física Escolar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar - GEPEFE/UECE, sendo transmitida pelo canal do *YouTube* do grupo¹. A palestra teve como convidado o professor Dr. João Batista Freire, referência na área da Educação Física escolar e autor de grandes obras,

¹ Acesse a palestra no link: <https://www.youtube.com/watch?v=fPQB4ZYtS9o>.

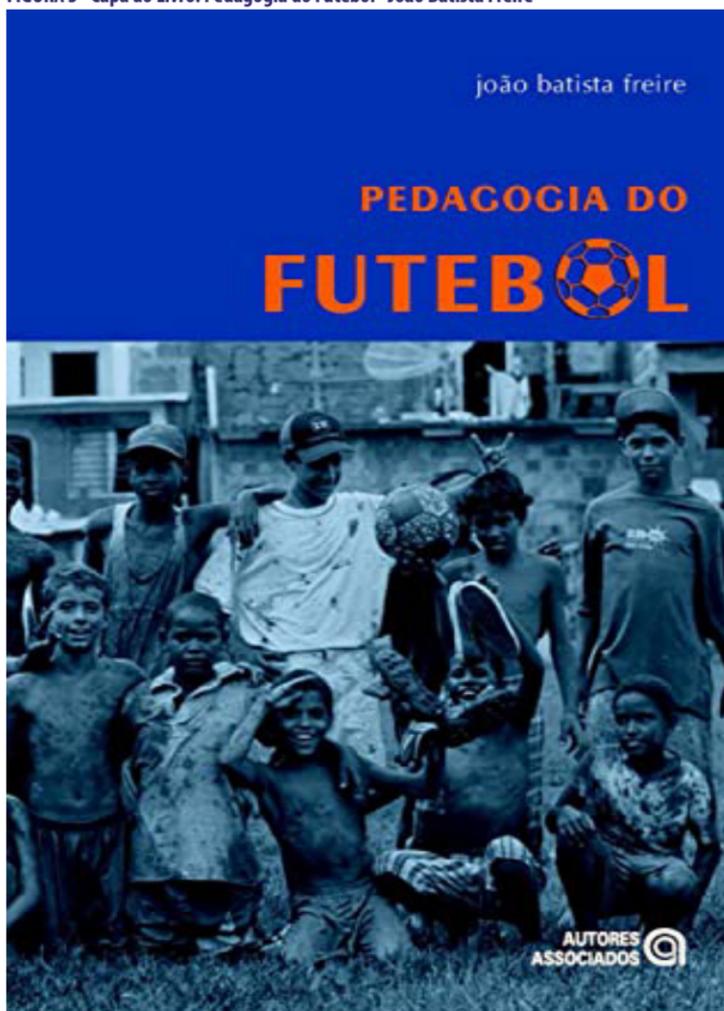


tais como: Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física; Educação como prática corporal; De corpo e alma: o discurso da motricidade; Pedagogia do Futebol; o Jogo: entre o riso e o choro, entre outros.

O termo “Pedagogia da Rua²” surge a partir de reflexões apresentadas no livro Pedagogia do Futebol, de autoria de João Batista Freire. O livro em questão aborda o fenômeno do futebol na sociedade brasileira, pensado na sua possibilidade de ensino-aprendizagem, ou seja, na sua pedagogia. Para isso, destaca-se a rua como elemento importante de aprendizagem para a efetivação e concretização desse conteúdo de ensino, através das vivências corporais, da diversidade de movimentos, das atividades em grupo, da construção e do desenvolvimento de habilidades do pensamento como a imaginação, a criatividade e a interpretação na aquisição de autoestima (FIGURA 3).

² Trata-se de uma metáfora, uma teoria de uma prática educacional desenvolvida na rua. Não existe uma pedagogia da rua, a não ser eventualmente em alguns textos (FREIRE, 2018).

FIGURA 3 - Capa do Livro: Pedagogia do Futebol - João Batista Freire



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Pedagogia-futebol-Jo%C3%A3o-Batista-Freire-ebook/dp/B09NCKZB75> (2023).

Desse modo, a pedagogia da rua refere-se às possibilidades de transformar em pedagogia as práticas que, por décadas, crianças e jovens realizaram em ruas e outros espaços, sem nenhum método sistemático. Implica, dessa maneira, municiar o aluno com conhecimentos para o enfrentamento da realidade e das contradições presentes na sociedade mediante a organização didática de várias situações teóricas e práticas. Na preparação de um aluno para a vida adulta, questões coletivas como poluição, desigualdade social e guerras estarão presentes na vida dele. A autonomia, a ousadia e o trabalho coletivo são vertentes que devem acompanhá-lo junto com seus conhecimentos para que esse seja um indivíduo capaz e preparado para a vida pessoal e em sociedade (FREIRE; SCAGLIA, 2003).

A partir do exposto, faz-se relevante a condução de estudos que abordem as discussões acerca dos aspectos didáticos da teoria da pedagogia da rua para as aulas de Educação Física Escolar, com objetivos que transcendam a fragmentação entre teoria e prática, abrangendo os diferentes saberes necessários para a construção de uma prática pedagógica consciente de seus reais propósitos.

No âmbito deste escrito, o objetivo é promover a reflexão acerca da pedagogia da rua como teoria de uma prática educacional para as aulas de Educação Física escolar, perpassando aspectos relacionados à sua construção conceitual, procedimental e atitudinal, bem como destacando suas potencialidades e limites a partir da discussão emergida pelo professor João Batista Freire. A seguir, apresentamos a transcrição da palestra: “Pedagogia da Rua”, do I Seminário Virtual de Educação Física Escolar - GEPEFE/UECE.

2. Reflexões sobre a Pedagogia da Rua

Para remate destas reflexões iniciais, podemos configurar como rua um espaço não convencional de ensino e aprendizagem, onde não há adultos ensinando crianças, tampouco há um currículo, livros didáticos, aprendizagem institucionalizada e outras características típicas da educação formal que se desenvolve no ambiente escolar. Assim, é preciso ressaltar que a rua, tal como a abordamos no percurso deste texto, não se restringe a um espaço público, limitado por calçadas, onde circulam pessoas, automóveis, bicicletas.

Recorrendo à fala inicial do professor Dr. Heraldo Simões Ferreira ao discorrer sobre acolhimento e de Leonardo Boff³ ao refletir por que a gente tem que acolher o outro, à primeira vista parece que a gente tem que ser solidário, generoso e acolhedor, por um bom princípio do caráter. No entanto, não é exatamente por isso, mas por questões biológicas. Analisando nossa biologia, o nosso nascimento, e analisando nosso desenvolvimento, a ciência nos mostra que nós somos seres, criaturas vivas, diferentes de todas as outras. Não há criatura viva igual à outra; cada uma tem suas características. E não há uma criatura viva melhor que a outra.

O macaco não é melhor do que uma árvore, uma árvore não é melhor do que o elefante, o elefante não é melhor que o pássaro, o ser humano não é melhor do que uma onça. Cada um tem o seu jeito de viver neste mundo. No entanto, analisando o nosso nascimento, nosso desenvolvimento, percebemos que, quando nascemos, é como se nascêssemos antes do tempo. Nós não estamos ainda formados, fal-

3 Leonardo Boff, teólogo, escritor, filósofo e professor universitário brasileiro. *Link:* https://pt.wikipedia.org/wiki/Leonardo_Boff.



tam muitas coisas e essas faltas nos acompanham até o fim da vida. Em todo processo de formação de conhecimento, ou de aprendizagem, há uma maneira de formar o conhecimento ou de aprender.

Reparem que, quando outro animal nasce, ele nasce pronto. O cavalo nasce e em poucos minutos ele está em pé e daqui a pouco ele está nadando e correndo. E isso é necessário para o tipo de vida que ele vai levar. Ele tem que se defender, ele tem que saber fugir dos predadores. Quanto ao ser humano, quando nasce, as coordenações não estão prontas. Não fala, não pensa, ele depende de cuidados para tudo. Se não for colocado no peito da mãe, ele não mama e morre de fome. Então nós somos uma criatura que se caracteriza, entre muitas outras coisas, pela falta. Estamos sempre carentes de alguma coisa.

Nós temos sempre que nos completar. Nos completar no mundo que a gente vai viver, no mundo social. O que nos falta está na natureza, está nas outras pessoas. Então, por exemplo, o bebê nasce e não é capaz de chegar sozinho ao peito da mãe; faltam para ele coordenações para isso, para se arrastar. A mãe o coloca no peito, então o que falta, alguém vai dar, no caso, a mãe.

Agora somos adultos e continuamos em falta. Os nossos recursos físicos são tão precários, os recursos sensoriais e motores são tão precários, porque nós vemos mal, ouvimos mal e cheiramos mal, degustamos mal, corremos lentamente, somos fracos de braços e pernas.

Se nós formos colocados sozinhos no meio da floresta, nós morreremos. Coloca-se um de nós sem roupa, sem recurso tecnológico nenhum, no meio do deserto do Saara,



a gente morre. Coloca-se qualquer um de nós, sem recursos, no meio da Floresta Amazônica, e a gente morre. O que nos salva é aquilo que nós construímos como cultura, junto com as outras pessoas.

Então, nós só somos fortes juntos, juntos com os outros. A chave da sobrevivência do ser humano é a conjugação de esforços, é a solidariedade, é a cooperação. É o se juntar para fazermos juntos aquilo que a gente não pode fazer sozinho. Essa maneira de pensar nos permite refletir sobre a necessidade que temos de viver coletivamente. Isso é possível, pois essa diversidade contribui para que diferentes olhares e perspectivas se entrelacem, na busca de soluções para os problemas identificados em nossa vida.

Se isso está na base da nossa sobrevivência, é claro que a nossa educação familiar e escolar teria que compreender isso e nos preparar para isso. Entretanto, observamos que a escola comete erros gravíssimos. Vejamos o seguinte exemplo: passamos 12 (doze) anos de escolaridade básica sentados sozinhos em uma cadeira e em um espaço exíguo de meio metro quadrado, onde somos impedidos de nos comunicar, falar, rir e chorar.

Abrigados nessas considerações, Piaget (1971, p. 271) contribui com esse pensamento ao afirmar que:

A vida afetiva, como a vida intelectual, é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura.

Desta forma, compreendendo que sentimentos e intelecto se entrelaçam, porque restringir o afetivo no contex-



to escolar? Parafraseando Antunes (2006, p. 33), “aprender não é fácil, o indivíduo precisa estar preparado para receber o aprendizado”. Nesse sentido, nada como possibilitar um ambiente marcado pela afetividade, cercado de vivências prazerosas e de relações positivas para viabilizar o aprendizado. Assim, compreendemos aqui que o processo de aprendizagem ocorre em um ambiente estimulante, onde exista interação entre as pessoas.

Observamos que crianças aprendem com crianças, adolescentes com adolescentes, adultos com adultos. São os meninos e meninas no campinho jogando bola. São os meninos e meninas jogando de boneco. São os meninos e meninas brincando de carrinho, de bolinha de gude, de casinha, de comidinha, brincando de escolinha. São os adolescentes fazendo os seus projetos, seus desenhos, grupos de música, seus funks, hip-hop, suas viagens, suas aventuras. É o que a gente aprende na televisão, é o que a gente aprende no teatro, no cinema. É o que aprendemos, especialmente hoje, com o avanço das tecnologias, através de *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, entre outros meios de comunicação, que chegam até nós de forma tão rápida.

E são esses espaços de educação informal, sem a presença de um orientador autorizado, identificado, que chamamos de Rua! E é um espaço espantosamente eficaz do ponto de vista educacional. Porque as crianças e adolescentes nesse espaço chamado Rua aprendem coisas incríveis. Quando brincam de forma livre ou são absorvidas pelo jogo, trazem consigo o sorriso que é o maior sinal de satisfação de sua parte e que, por consequência, é beneficiado nos aspectos corporal, moral, social e intelectual (FREIRE, 2002).



Ao observarmos, por exemplo, jovens que vivem em situação de vulnerabilidade, em lugares de muito risco, percebemos que eles aprendem a traficar com extrema rapidez e é muito difícil fazer isso. Difícil e perigoso, e eles aprendem. Eles têm inteligência para isso. A mesma inteligência que os ensina a fazer isso também poderia lhes ensinar matemática, português, geografia, história e várias outras coisas.

Partindo desse entendimento, nos questionamos sobre o que deve ser aprendido na escola. Aqui, compreendemos que esse momento não se trata apenas de uma palestra sobre Educação Física, mas reconhecemos que essa disciplina está inserida dentro um contexto muito maior, que se refere à educação. E esta, por sua vez, está inserida no conjunto da sociedade e a sociedade no meio do conjunto do planeta. O planeta todo nos interessa.

Mas essa maneira de aprender na rua tem um método; não é uma coisa aprendida ao acaso. É aprendida metodologicamente. E é de uma eficácia extraordinária, isso tem a ver com o tipo de relação que a gente mantém com as coisas na rua e tem muito a ver com a natureza. A gente não para, por exemplo, para observar do ponto de vista educacional, para aprender uma coisa, a exemplo do modo como as plantas se desenvolvem.

Vamos pegar o caso da Rua, o caso da escola, como é que nós aprendemos? Nós sabemos um tanto sobre alguma coisa, então sobre aquilo a gente não precisa aprender mais. Aprendemos o que é novo, o que é novidade. Alguém nos apresenta algo novo, parecido com aquilo, mas, novo. Se é novo, de alguma maneira nos incomoda. De alguma maneira denuncia o que está faltando. De alguma maneira nos inquieta, nos causa conflito.



Dessa maneira, compreendemos que é necessário reagir para poder dar conta daquilo que nos perturba e nos inquieta. Qual é a maneira como o nosso organismo faz para reagir e superar esse conflito? Só tem um jeito: sabendo mais. Aliás, tem mais de uma maneira. Ou ignora-se aquilo, porque não me interessa, ou, se interessar, a maneira é apreender aquilo e aquilo passa a fazer parte de nós.

Então, por exemplo, uma criança de oito anos está em uma aula e a professora lhe apresenta o conteúdo de matemática. Talvez aquilo não interesse à criança, pelo modo como é apresentado, ou, então, a professora apresenta de uma maneira que a criança fica sim interessada, ou mesmo apresenta de uma forma mais adulta, que não vai interessar. Assim, a criança é alertada de que aquele conteúdo estará na prova. Se estará na prova, ou ela aprende ou possivelmente ficará com nota zero, então isso causa um incômodo. E só tem um jeito de resolver o incômodo: aprendendo o suficiente para tirar a nota satisfatória na prova.

Nesse contexto, nos indagamos sobre: e na rua, como que isso é feito se não há professor? Se as crianças estão brincando de bolinha de gude, de pião, de boneca, de casinha, como é que elas aprendem? E como é que elas aprendem tão bem?

Por exemplo, se uma criança aprende a jogar pião aos sete anos e nunca mais esquece, desenvolvendo uma enorme habilidade para jogar pião, para jogar bolinha de gude, sem jamais esquecer, reconhecemos que a técnica cultural advém da pedagogia da rua. Esta, portanto, é a grande responsável, por exemplo, pela fertilidade deste país em criar jogadores com grande capacidade técnica e para solucionar



problemas dentro do jogo de futebol, pois neste lugar o jogo é o elemento central de qualquer prática e o responsável por tal harmonia de aprendizagem.

Quem ensinou isso? Não houve um professor identificado. Ia-se à rua, ficava-se em um grupo de amigos, alguém trazia a brincadeira, alguém mostrava as coisas básicas. Para poder jogar era necessário aprender antes, nós víamos como se jogava e ficávamos fazendo diversos tipos de interação. Havia, portanto, dois motores básicos naquela aprendizagem: a curiosidade e o lúdico, características típicas das crianças. Estávamos no nosso ambiente, podíamos agir como crianças.

Então, na rua, quando a criança está brincando nesses espaços, ela se sente criança; o adolescente, nesses espaços, se sente adolescente. Essa é uma lição que a escola deveria ter assimilado.

Quando uma criança na escola não se sente criança, ela não vê motivos para aprender; quando um adolescente na escola não se sente adolescente, ele não vê motivos para aprender. Então, há um método na rua, não é feito ao acaso. Se vocês lembrarem o modo como vocês aprenderam as coisas nesse espaço, a que chamamos rua, vocês irão aprender muitas coisas para as aulas, embora a Educação Física não repita exatamente, na sala de aula, o que se faz nesses espaços.

Nesse contexto, para compreendermos como um povo aprende algo bem, basta rememorarmos a chegada do futebol ao Brasil. No final do século XIX, chegou o futebol ao Brasil, trazido pelas mãos de estrangeiros, gente que veio da Inglaterra, gente que veio da Alemanha. Eles trouxeram



essa novidade, esse jogo de bola. O futebol é eleito, pela popularidade, como o esporte representante do Brasil. “Cada povo escolhe seu esporte e o transforma em paixão nacional: beisebol nos Estados Unidos, hóquei no Canadá, futebol no Brasil” (FREIRE, 2011, p. 27).

Assim, em terras brasileiras, o esporte se tornou muito popular, tanto pelos indivíduos de classe alta como os de classe baixa, e com o tempo se tornou o esporte mais democrático da época, visto que juntava todas as classes, etnias e raças, apesar do racismo e preconceito ainda vigentes (FRANCO, 2018). Entretanto, mesmo sendo um esporte popular, as pessoas de classe baixa não tinham acesso, já que não estavam associadas a grandes clubes como Flamengo, Fluminense, Botafogo, Paulistano, Palestra, entre outros, que representavam os grandes clubes de elite. Ou seja, o povo menos favorecido não tinha como ir ao clube, portanto não podia jogar o futebol e não tinha como aprender o futebol, mas essas coisas vazam.

As pessoas começaram a ver esses jogadores desses clubes treinando e alguns populares conseguiam ir a alguns jogos, começando a achar aquilo muito interessante. E essa gente do povo, essa gente mais pobre começou a ter uma simpatia muito grande pelo jogo de futebol, começou a ter uma relação de paixão e logo percebeu que não era difícil fazer uma bola, alguma coisa que rolasse, e brincar na rua. Então, esse jogo foi para a rua, não como o jogo inglês, e virou uma brincadeira, chamada jogo de bola. E a molecada começou a jogar. Pena que no começo era uma cultura só masculina, porque, imagina, no final do século XIX, começo do século XX, como era a situação da mulher naquele tempo.



Com base nestas considerações Kishimoto (1999) destaca que os jogos e brincadeiras tradicionais (de rua, folclóricos) guardam uma produção cultural de um determinado povo em certo período histórico. Assim sendo, é uma cultura que está em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Assim, essa garotada pobre, descalça, descamisada e favelada começou a brincar de jogo de bola. E, durante dez, quinze, vinte anos eles foram aprendendo e recriando o jogo de futebol, e, em vez de eles repetirem o modo como os ingleses jogavam, que era o modo como estavam jogando no Flamengo, no Fluminense, eles começaram do jeito deles, de forma improvisada, bola improvisada, e foram desenvolvendo habilidades que ainda não existiam no futebol.

Em 1920, em São Januário, bairro do Rio de Janeiro onde fica o campo do Vasco da Gama, alguns dirigentes do Vasco viram a molecada jogando na rua e pensaram: jogam melhor que nossos jogadores. Adolescentes jogando com extrema habilidade. Levaram esses adolescentes para os seus clubes e deram empregos fajutos nas padarias, já que os dirigentes eram todos donos de padaria. Empregos só para constar que eles eram trabalhadores. Naquele tempo, o profissionalismo era proibido.

Passaram a jogar no Vasco e o time não perdia de mais ninguém. Foi campeão uns três anos seguidos, até que os outros perceberam a malandragem do Vasco e começaram a levar a molecada da rua, surgindo, assim, o futebol brasileiro.

Quem inventou esse futebol que dominou o mundo por cinquenta anos? O povo pobre do Brasil, com essa metodologia da rua; o povo que aprendeu isso, aprendeu o esporte mais badalado do mundo e o dominou por cinquenta anos.



O povo que aprendeu isso, aprende qualquer coisa. Isso nos faz refletir, então, por que o povo aprende isso e não aprende matemática? Por que aprende isso e não aprende português? Por que esse povo foi capaz de construir uma fantástica cultura chamada capoeira e não aprende geografia, história, química e física? Ou o povo está errado, ou a escola está errada. E entendemos que a escola está errada e o povo está certo.

No âmbito dessa discussão, acreditamos na construção de uma escola que considere as especificidades de nossas crianças e adolescentes, as diferenças culturais, econômicas, políticas e sociais de cada região, tornando, assim, os conteúdos escolares significativos, vinculados à cultura em que as pessoas vivem. Precisamos, assim, romper com os muros que separam a rua da escola; temos que aprender com a arte de ensinar e aprender com o nosso povo, do povo do mundo inteiro; estou falando do brasileiro, mas isso aconteceu no mundo inteiro. A tarefa coerente do educador que pensa certo é – exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiando o educando com quem se comunica e a quem comunica – produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado (FREIRE, 2009, p. 21).

Então, a Educação Física aparece na segunda metade do século XIX, na Europa, e ela também é importada para o Brasil através desses estrangeiros. Ela foi criada por filósofos, militares e médicos na Europa, gente muito culta, e depois ela chegou ao Brasil. Mas ela chegou do jeito que foi criada, e como ela foi criada?

A Educação Física foi criada para atender a uma necessidade que havia na Europa no século XIX, de disciplinar as pessoas, pois, com a Revolução Industrial, as pessoas começaram a se aglomerar em cidades, saindo do campo,



saindo de uma vida feudal e vindo trabalhar nas fábricas, nas manufaturas, com um salário muito pequeno, um trabalho muito extenuante, mas com a garantia de, no final da semana ou do mês, ter algum dinheiro.

Então, morava-se precariamente, ganhando pouco, mas tendo a possibilidade de se juntar. E, com isso, veio a diversão, a bebedeira, os vícios, as brigas, as doenças, e as cidades ainda não sabiam como lidar com isso. Eles tinham a polícia, as forças armadas, a medicina, a igreja, mas eles não davam conta disso. Era preciso ensinar as pessoas desde a escola, e nenhuma disciplina escolar sabia dar conta disso, então inventaram a Educação Física para resolver a questão.

Lembrem-se de que, o que alimentava a sociedade, acima de tudo, era o lúdico. As pessoas têm uma necessidade gigantesca, inevitável, de viver ludicamente, de jogar, de brincar. Isso, levado além de um certo limite, vira briga, bagunça, promiscuidade, crime. Então, a última coisa que não se queria na Educação Física era o lúdico, já que ela foi criada exatamente para combater os vícios advindos das aglomerações, das diversões, das farras, das festas, ou seja, o lúdico ou o jogo.

Tanto é que, sobre cursar Educação Física no começo dos anos de 1970, o que aprendíamos, para ensinar depois, era uma ginástica extremamente rígida, dura. A ginástica sueca antiga, a dinamarquesa, a francesa, a alemã. Nada de diversão, só disciplina, militar. Só que essa Educação Física, assim como o futebol, veio para um país como o Brasil, que adorava festa, que adorava diversão, e começamos praticando Educação Física do jeito que ela era na Europa, mas, aos poucos, fomos subvertendo isso e começamos a inserir ludicidade nessa prática.



Lembro quando estava no antigo ginásio, com dez anos, e já havia professor que colocava algumas brincadeiras em nossa aula, no meio da calistenia. Aquela coisa dura, de vez em quando uma brincadeira, de vez em quando um jogo de bola, um futebol, futsal, e foram aumentando os conteúdos lúdicos na Educação Física.

No final dos anos 1970, final da ditadura de militar de 1964, verificamos dois movimentos grandes da Educação Física: o aumento do lúdico, acompanhado da insatisfação com a ditadura, a insatisfação quanto ao modo como a Educação Física se comportava na ditadura. Sobretudo, porque, durante a ditadura, aquela prática não sofria muitos incômodos, pois havia sido criada para ser uma coisa rígida, militar, então ela era bem aceita. Porém, algumas pessoas se incomodavam muito com isso, porque a gente aspirava acabar com a ditadura e ter um país democrático, e um país democrático tem tudo a ver com uma Educação Física para a vida, uma Educação Física para formar o cidadão, e não apenas uma Educação Física para ensinar disciplina e saúde.

Não temos nada contra a saúde, mas temos tudo contra a obsessão pela saúde. Não temos nada contra a disciplina, mas temos tudo contra o exagero da disciplina, que existia durante a ditadura, que existia no começo da Educação Física. Então, nós começamos um movimento para mudar, reinventar a Educação Física, e foi uma confusão, pois eram muitas as ideias e muitas as oposições a isso e, de alguma maneira, a gente reinventou pela metade. Hoje, a Educação Física é uma disciplina bastante diferente da sua fundação e há um conjunto gigantesco de professores que elegeram, como conteúdo principal da sua disciplina, o jogo.

Só tem um problema. Nós temos uma coisa para resolver na Educação Física. Se a gente lida com tantos jogos, que, na compreensão que temos, nós não estudamos, que compreensão temos sobre o método? Em um país como o Brasil, de cultura tão rica, não faltam conteúdos, mas falta método.

Se eu mudar agora para o Piauí e me sentar com um grupo de crianças ou jovens e perguntar a eles, ou aos pais, que brincadeiras eles conhecem, haverá um mundo de brincadeiras, e ali está um ponto de partida, temos conteúdos fartos. Mas como é que vamos fazer isso? Não sou contra a rotina de exercícios, de jeito nenhum, mas entendemos que o conteúdo principal, hoje em dia, é o jogo.

3. O jogo como elemento lúdico na aprendizagem

Historicamente, utilizamos muito as palavras jogo e lúdico, além da palavra brincadeira. Jogo é uma palavra da língua portuguesa, substantivo, que deriva da palavra latina *jocus*, e quer dizer distração, diversão, descompromisso. E lúdico é um substantivo da língua portuguesa, que deriva da palavra latina *ludus*, e quer dizer distração, diversão, descompromisso. Ou seja, esses dois termos possuem o mesmo significado. No entanto, no tempo em que se falava latim, na Roma antiga, *ludus* era a palavra usada pelos mais cultos, e *jocus* era a palavra usada pelo povão, o povo que não tinha instrução. Como hoje, há um vocabulário na classe popular que diverge bastante, por exemplo, dos acadêmicos, dos professores universitários, da classe média; essas palavras são usadas com definições diferentes, mas que querem dizer a mesma coisa.



Na língua portuguesa, a palavra jogo refere-se ao verbo jogar, e a palavra lúdico refere-se a um substantivo ou adjetivo, em alguns casos. E o que é esse jogo ou esse lúdico? É a dimensão humana que a gente vive nos momentos em que nós estamos descompromissados, os momentos em que a gente faz a coisa pela própria coisa, um fazer por fazer.

Segundo Darido (1999, p.23) “O jogo é, então, considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois, enquanto joga ou brinca, a criança aprende”. Quando jogamos, estamos com uma bola na mão, ou mesmo brincando em casa, por exemplo, não há um compromisso além de jogarmos e nos divertimos. Essa é uma ação que fazemos espontaneamente; não estamos fazendo isso em troca de dinheiro, por um compromisso com alguém; não temos que prestar contas com o patrão ou com uma pessoa fora da brincadeira, mas fazemos isso voluntariamente, usufruindo do prazer de viver, o que pode ser riso ou pode ser choro. Não significa que, quando temos prazer, necessariamente estamos alegres; o prazer não se define por riso, por alegria, mas por muitas coisas. É por prazer, é voluntário, é descompromissado; é um fazer por fazer, ou um viver por viver, gratuitamente.

Dessa maneira, compreendemos que o jogo é aquilo que não se paga, e essa coisa linda é conteúdo principal da Educação Física, ninguém mais tem isso. Só a disciplina de Educação Artística, quando compreende a arte e as suas ligações com o lúdico. E esse jogo, ou esse lúdico, para existir, precisa se materializar.

O lúdico ou o jogo se materializam como brincadeira de criança, brincadeira de adultos, como circo, como lutas, como esporte. O esporte é uma manifestação bastante



complexa de jogo. Pode ser dança, pode ser conversa fiada, pode ser muita coisa, qualquer atividade desinteressada, descompromissada, de graça, em troca de nada que não seja apenas viver. Isso chama-se jogo ou lúdico; é com isso que a Educação Física trabalha, é com isso que nós trabalhamos.

Entendendo que é com o jogo que vocês vão lidar, quanto melhor entenderem os jogos, melhor será a experiência. Então, quando se escolhe um “pega-pega”, um “pula-corda”, uma “mãe da rua” ou um “baleado”, você sabe com o que está lidando e, quanto mais se compreende isso do jogo, mais será capaz de lidar, da melhor forma, com esse jogo. Vocês irão entender o significado, para que que ele serve, o que oferecer aos nossos alunos.

E aí vem a questão do método; esqueçam esse método tradicional da escola. Não tratar a criança como criança e adolescente como adolescente é uma crueldade. Sobre este aspecto, vejamos: eu trabalhei com adolescentes por uns 30 anos, com crianças também, mas, trabalhando com os adolescentes, eu chamo a moçada, vamos sentar e conversar, eu não vou chegar e dizer assim: “pessoal, todo mundo em volta da quadra, dez voltas na quadra, agora peguem uma bola, façam isso, façam aquilo”; eu nunca vou fazer isso com adolescente.

Nessa perspectiva, é importante entendermos que o adolescente está em uma fase do desenvolvimento que tem um alcance de inteligência igual ao do adulto, ou seja, o adolescente já começa a ter certeza de que “a terra é redonda”. Assim, é possível dialogarmos e decidirmos o que vamos fazer, de maneira coletiva, considerando o conhecimento que os adolescentes já trazem consigo, suas experiências, saberes acumulados, necessidades individuais de



aprendizagens. Outrossim, é importante lembrarmos que os adolescentes possuem um pensamento virtual, estão pensando lá na frente, e é isso que a gente vai fazer, ao sentarmos em roda com eles e falarmos de brincadeiras, ou mesmo investigar o conhecimento deles acerca de uma ou outra brincadeira.

Então, vamos brincar de pular corda? Quem gosta de pular corda? Quem conhece a brincadeira de corda? E a garotada levanta a mão, até quem não conhece levanta a mão, porque quer brincar. Como é que brinca de pular corda? Então um fala, o outro também fala, então vamos fazer, começamos a bater a corda e quase ninguém consegue entrar e pular, um ou dois conseguem, então eu digo para eles, “vou começar pelo jeito mais fácil de se fazer, eu vou bater a corda, não precisa saber pular, basta correr por baixo da corda, vamos ver quem consegue?” Quem acha que não consegue pode tentar quantas vezes quiser. Nesse momento, eu vejo quem sabe mais, quem sabe menos, e ofereço ajuda para quem não consegue. Eu posso auxiliar dando a mão, como também um colega pode ajudar.

Começamos a aprender primeiro em casa. A família é uma instituição educacional privada, que educa para a vida privada, com alguns acenos para a vida pública. A escola é o espaço de passagem da família para a vida pública, e a rua é pública. São as três instâncias educacionais que mais considero. Das três, as mais poderosas ainda são a família e a rua, e a escola precisa achar uma maneira de educar as pessoas para a vida. Agora, depende da vida que as ideologias definem. Se for uma ideologia de vida apenas comportada, dócil, conformada, repetitiva, monótona e burocrática, a



escola que tranca a criança em meio metro quadrado, em uma carteira, cumpre e muito bem o seu papel. Em uma vida numa sociedade democrática, livre, alegre, de realizações, serena, ela não cumpre em nada o seu papel. A rua e a família fazem melhor.

As teorias são meus mestres, tive o privilégio de ter alguns bons professores na Educação Física e fora dela. Meu método, a que chamo de transdisciplinar, não é meu; eu tomei emprestado de autores muito melhores do que eu e que me ensinaram. Transdisciplinar significa disciplinar através das disciplinas e além das disciplinas. Então, um método transdisciplinar em Educação Física significa que, quando eu estou ensinando Educação Física, ao mesmo tempo o aluno vai aprender coisas para Matemática, Português, para outras brincadeiras e esportes fora daquela aula.

Exemplificando, tudo que faz parte da teoria, na base da Educação Física, se não virar prática, não virar pedagogia, não vale de nada. Só para esclarecer, pedagogia quer dizer a teoria da prática educacional. Quando brinco na rua, vejo a brincadeira de rua; quando eu penso sobre aquilo, quando eu falo sobre aquilo, quando eu escrevo sobre aquilo, eu estou fazendo uma pedagogia daquela educação da rua. Metodologia é a teorização do método; quando as crianças estão brincando na rua, elas têm método; primeiro elas olham, depois se aproximam, depois perguntam. Elas tentam, isso é método. Quando eu descrevo esse método, quando eu penso sobre isso, escrevo, eu estou fazendo uma metodologia, uma teoria daquele método.

4. Considerações Finais

As reflexões apresentadas neste capítulo nos fazem pensar sobre o papel da Educação Física na escola, enquanto componente curricular de ensino que deve buscar, através de sua prática pedagógica e inserida num contexto sociocultural, ofertar oportunidades de aprendizagem diversas, de forma permanente e contínua. Trata-se de permitir e oportunizar que os alunos conheçam seu corpo, suas limitações, na perspectiva de superá-las, e suas potencialidades, no sentido de desenvolvê-las de maneira autônoma e responsável.

Portanto, sendo a pedagogia a teoria de uma prática educacional, um espaço de aprendizagem e socialização de crianças e jovens, torna-se claro e necessário um aprofundamento e novos estudos na área, na perspectiva de compreender os aspectos que valorizam a Educação Física escolar, entendendo as possíveis contribuições quanto à formação do aluno nos extratos mental, social, cultural e físico. É importante perceber que, as brincadeiras e os jogos, quando trabalhados de forma lúdica, permitem que o aluno desenvolva novas capacidades de criação e resolução de problemas, o que promoverá uma melhoria de rendimento, não somente nas aulas de Educação Física, mas em outras disciplinas também.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **A Linguagem do Afeto**. Como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- DARIDO, S. C. **Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na Escola**. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 34-50, 2012.
- FRANCO, G. **História do Futebol**. Brasil Escola, 2018. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/historia-do-futebol.htm>. Acesso em: 10 set. 2023.
- FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LCT, 1971.

CAPÍTULO 5

CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Jocimar Daolio

Aline Lima Torres

Anna Paula Vieira Barboza

Jéssica Bruna Faustino Moura

Fabrcio Leomar Lima Bezerra

Qualquer abordagem de Educação Física que negue a dinâmica cultural inerente à condição humana correrá o risco de se distanciar de seu objetivo último: o ser humano como agente de cultura. Correrá o risco de se desumanizar.

(Daolio, 2010, p.17).

1. Apresentando a conversa

A referida palestra¹, cuja temática se faz presente no título deste capítulo, foi proferida pelo professor Dr. Jocimar Daolio, no dia nove de setembro de 2020, compondo a

¹ A palestra pode ser acessada no *link* a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=k-GjkwWsTtA>. Acesso em: 28 mai. 2023.



quarta palestra do I Seminário Virtual de Educação Física Escolar e realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar da Universidade Estadual do Ceará-GEPEFE/UECE.

Jocimar Daolio concentra seus estudos nas temáticas Educação Física escolar, cultura e corpo, e lança um olhar sobre a Educação Física a partir de pressupostos das Ciências Humanas e Sociais, principalmente ancorados na Antropologia Social. Trata-se de um olhar que, para a época (década de 1990), representou um grande avanço, pois ajudou a compreender a escola e a Educação Física como práticas culturais dotadas de significados e valores, vislumbrando-a, assim, como um fenômeno complexo (DAOLIO, 2010).

Este capítulo teve como base a fala de Jocimar Daolio, e, por isso, o palestrante se encontra como autor principal do texto. Os coautores foram importantíssimos na composição do capítulo, seja atuando como mediador, apoio e/ou na transcrição da palestra, assim como na organização geral deste escrito.

Ademais, o objetivo do capítulo é apresentar pontos-chave na discussão trazida pelo autor, os quais destacam as contribuições da Antropologia Social/Cultural para a Educação Física Escolar. Para tanto, realizou-se a transcrição da palestra proferida e levantaram-se categorias principais que ajudam a compreender a temática. A fala é apresentada no tópico 2 e, no seguinte, trazemos as considerações finais.

2. Dialogando com o palestrante

Neste tópico, apresentamos as ideias do autor proferidas na palestra, organizando-as nas seguintes categorias: *Anos 1980 e a ruptura paradigmática na Educação Física: a importância das Ciências Humanas; o conceito de cultura e sua relação com a Educação Física; conceitos antropológicos e suas relações com a Educação Física. e A Educação Física Escolar como prática cultural.* Em cada categoria, buscamos organizar a fala do autor, a fim de transmitir, o mais fielmente possível, suas percepções.

Anos 1980 e a ruptura paradigmática na Educação Física: a importância das Ciências Humanas

As reflexões se iniciam apontando a década de 1980 como um período de grandes mudanças para a Educação Física, principalmente pelo fato da aproximação desta com as Ciências Humanas. Com a redemocratização brasileira pós-ditadura, e com a ampliação dos estudos no âmbito das Ciências Humanas, muitos profissionais buscaram suas pós-graduações em áreas como História, Sociologia, Educação, Antropologia e Filosofia, de maneira que novas formas de pensar o corpo e as práticas corporais foram sendo estabelecidas. No caso do autor, essas relações foram buscadas, especificamente, na Antropologia Social/Cultural, permitindo vislumbrar o ser humano e as práticas corporais em um contexto mais amplo.

A riqueza desta década está, principalmente, no fato de a Educação Física ter ampliado as suas lentes de visão, agora enxergando o corpo não apenas com os óculos biológi-



cos, mas também com os sociológicos e culturais. A partir de 1980, houve um processo de crítica sobre a preponderância da área biológica dentro da área da Educação Física, trazendo abertura para as possibilidades pedagógicas. O predomínio biológico das pesquisas no campo da Educação Física passou a ser questionado, trazendo à tona a questão sociocultural, de um corpo vivo como expressão de cultura. Temos o esporte, por exemplo, não apenas como uma prática corporal, mas também um fenômeno político. A Educação Física, nesse período, dava os seus passos para uma convivência necessária entre as áreas biológica e das Ciências Humanas.

A transição epistemológica da Educação Física, entre os anos de 1980 e 1990, com a introdução do termo cultura nas pesquisas científicas e na prática docente, se torna fundamental para uma demarcação de fases. Passamos de uma Educação Física que explicava e justificava suas ações somente pelo viés biológico, para uma Educação Física que, sem negar o olhar biológico, percebe o corpo inserido em um contexto histórico, sociocultural, político, econômico e de classe.

Os pesquisadores e professores começaram a pensar em um corpo cultural, numa prática corporal influenciada pela própria cultura, sendo esse processo reflexivo muito inovador para a época, pois ampliava sobremaneira a perspectiva de atuação dos profissionais da área de Educação Física. Esse período traz para a área uma centralidade no ser humano, inserido em um contexto mais amplo, sem ser analisado como um conjunto de ossos, músculos ou articulações.

Essa centralidade no ser humano traz uma relevância para o corpo que, em um processo de intervenção pedagógica, passaria a ser compreendido não em sua forma



reduzida, funcionando de forma passiva, mas sim como um corpo ativo, em sua totalidade. Dessa forma, nos diversos contextos em que a aprendizagem dos conhecimentos em Educação Física acontece, é preciso tratar o ser humano em sua constante relação com os outros seres humanos, na perspectiva de um corpo ativo, vivo, enfim, cultural.

Comparando os processos formativos nos anos de 1980 e o que passam os estudantes de graduação na atualidade, constata-se que, se os alunos eram formados a partir de uma perspectiva puramente das Ciências Biológicas e Biomédicas, hoje é comum a consideração da cultura, pensando numa prática corporal que seja influenciada pela sociedade. Esse fato, se é comum hoje, foi bastante inovador naquela época.

O conceito de cultura e sua relação com a Educação Física

Os estudos empreendidos sobre as questões antropológicas, principalmente com base no antropólogo francês Marcel Mauss e no antropólogo americano Clifford Geertz, sempre tiveram a intenção de trazer contribuições para a Educação Física. Nesse caminhar pela Antropologia, inicia-se um estudo sobre o conceito de cultura como condição humana. Para a Antropologia, a cultura é um processo, portanto, é dinâmica, contínua; um processo pelo qual as pessoas se orientam, dão sentido e transformam as suas ações.

Assim, a cultura é o principal conceito, a principal categoria para discutir e debater Educação Física. Não se pode falar de Educação Física sem considerar a própria cultura, todavia são necessárias algumas ressalvas e algumas observações quanto ao uso desse conceito.

O termo cultura aparece de diferentes maneiras na área da Educação Física: cultura corporal, cultura de movimento, cultura do movimento, cultura corporal de movimento, cultura física, cultura motora, dentre outros termos. Contudo, é importante uma visão crítica sobre como o termo é apresentado, para que não se incorra em aparições rápidas, superficiais e até equivocadas².

Discussões sobre quem tem mais ou menos cultura, ou uma cultura melhor, ou pior, ou ainda apresentando uma classificação de cultura, se alguém tem mais cultura corporal que outro, claramente apresentam percepções equivocadas de cultura.

Cultura é o processo pelo qual os seres humanos orientam, dão sentido e transformam as suas ações por meio de manipulações simbólicas que são próprias dos seres humanos. Assim, é preciso compreender que os seres humanos são seres de cultura, fazem e pensam cultura durante toda sua existência, mesmo que não se deem conta desse processo. Os seres humanos estão o tempo todo fazendo cultura, agindo culturalmente, porque a condição humana é uma condição cultural³.

2 Vale a pena conferir a obra *“Educação Física e o Conceito de Cultura”* (DAOLIO, 2004), em que o autor tece uma análise crítica com base na Antropologia Social, especificamente com base em Marcel Mauss e Clifford Geertz, sobre como a cultura é trazida em obras clássicas da Educação Física escolar.

3 O profissional de Educação Física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica (DAOLIO, 2004, p. 2).

Conceitos antropológicos e suas relações com a Educação Física

De maneira geral, a Educação Física Escolar é circundada por cinco grandes temas: jogo, esporte, ginástica, dança e luta. Eles fazem parte de uma gama de conteúdos corporais que foram histórica e culturalmente construídos, sendo formatados e modificados no decorrer do tempo. O esporte, por exemplo, não está inserido na Educação Física simplesmente por conta do viés biológico; ele está inserido como um tema que faz parte da sociedade, da cultura, sendo necessário ser tematizado nas aulas de Educação Física em seus diversos aspectos.

Olhar a Educação Física como uma prática eminentemente cultural implica refletir sobre três conceitos muito caros para a Antropologia: o reconhecimento das diferenças, a diversidade de expressões e a alteridade⁴.

O primeiro conceito diz respeito ao reconhecimento das diferenças entre os estudantes. A ideia de diferença se faz importante porque, do ponto de vista biológico, o homem é caracterizado pela semelhança e repetição, ou seja, quando se menciona uma reação bioquímica humana, se trata de uma repetição, uma vez que homens e mulheres reagem do mesmo jeito. Essa é a ideia de uma regularidade biológica, fundamental para a sobrevivência das pessoas; contudo, não dá conta da complexidade da expressão humana. Esses mesmos corpos biologicamente semelhantes se expressam de formas absolutamente diferentes do pon-

4 Tais conceitos são destacados nos livros *Da Cultura do Corpo* (DAOLIO, 1995) e *Educação Física e o Conceito de Cultura* (DAOLIO, 2004), enfatizando a defesa das diferenças culturais, pluralidade e alteridade como importantes aspectos a serem garantidos na prática escolar da Educação Física.



to de vista cultural. Se não compreendemos as relações de classe social, as relações de poder, as influências culturais, as crenças religiosas, as inserções políticas, dentre outras questões, não será possível acessar e explicar o ser humano.

A Educação Física Escolar ainda apresenta dificuldades no reconhecimento das diferenças humanas. Isso se deve ao fato de, até pouco tempo atrás, ou mesmo atualmente, em determinados contextos, as aulas se pautarem em medidas, mensurações e classificações, como, por exemplo, classificar um estudante como apto ou inapto. É primordial reconhecer as diferenças e oportunizar uma atuação escolar que possibilite o desenvolvimento de todos, considerando suas diferenças.

O segundo conceito é a consideração da diversidade de expressões, pois, a partir das diferentes expressões, é possível perceber a pluralidade de atuações. A Educação Física, como componente curricular, precisa proporcionar essa diversidade, visto que trabalhar apenas determinadas expressões corporais limita e impede que os alunos experienciem a diversidade e pluralidade de formas humanas de se portar⁵.

O terceiro conceito é o da alteridade, muito usado na Antropologia e o que menos avançou na Educação Física. Diz respeito à capacidade de se familiarizar com aquilo que, no início, apresenta-se estranho, exótico. *Alter* significa outro. Então, considerar a alteridade implica se colocar na condição do outro. É uma característica importantíssima

5 Daolio reforça, em um de seus escritos, que uma Educação Física plural permite ao corpo discente explorar suas vivências com a bola, com os movimentos esportivos, o espaço e suas mais diversas formas de atuação, não tendo como principal objetivo a aptidão física e o rendimento esportivo de forma mecânica (DAOLIO, 1996).



na prática de um pesquisador da Antropologia. Quando o antropólogo vai a campo, se ele não tiver uma intenção de alteridade, ele não entende o que o outro faz e vai somente estranhar aquilo que observa. Esse estranhamento talvez o impeça de reconhecer os significados que o outro (o *alter*) possa assumir.

Além de se familiarizar com aquilo que é estranho, estranhar o que é familiar também se faz importante. Como geralmente nos familiarizamos com aquilo que nos é familiar, podemos deixar de perceber coisas. É esse jogo de familiarização com o que é estranho e de estranhamento com o que é familiar que é necessário para se colocar na condição do outro, tentando compreender aquilo que ele faz. Se nesse entender o outro, eu também me reconheço como o outro do outro, é possível alcançar uma relação intersubjetiva. Nem só subjetiva, nem só objetiva, mas intersubjetiva.

Quando não se exercita a alteridade, ou seja, não se tenta compreender o outro, corre-se o risco de desenvolver atitudes discriminatórias, achando que quem pensa diferente, ou quem torce para um time diferente, ou quem crê em um Deus diferente está errado. Esse é a grande dificuldade das relações humanas. Colocar-se na condição do outro é um exercício necessário nas relações humanas e também na condução de uma aula. Muitos o fazem, e fazem bem, sem saber que se chama alteridade. Essa ideia se desenvolve na prática de pesquisa de campo da Antropologia e é fundamental na prática profissional do professor.

A Educação Física Escolar como prática cultural

Atualmente, pensar a relação cultural com a prática docente nas aulas de Educação Física pode ser óbvio, entretanto essa relação nasce em um período de redemocratização do Brasil, pós-ditadura militar, sendo uma demanda da própria área, que buscava uma Educação Física Escolar que fosse capaz de dar conta de um ser humano mais integral. Era preciso resgatar o humano dentro do ser humano para perspectivar uma Educação Física que desse conta da nova sociedade brasileira que nascia nesse período, apontando no horizonte para uma Educação Física Escolar como prática cultural, servindo para “desbiologizar” a visão biomédica da área. Ou seja, a intenção era de uma Educação Física Escolar para além de uma estimulação muscular, esquelética ou fisiológica, constituindo uma atuação no plano da cultura.

O que hoje é óbvio, antes era necessidade. Era uma busca por explicações e caminhos que dessem suporte ao professor para atuar nas aulas para além do viés biológico. Culminou numa atuação no plano da cultura, pois a aula de Educação Física acontece em uma determinada escola, que tem uma certa história, com professores que, além de serem executores de um certo plano de aula, de um currículo, são seres de cultura e fazem a mediação pedagógica subsidiados por uma subjetividade, pelos seus desejos, gostos, preferências e pela formação profissional que os fez estarem ali.

Se o viés fosse apenas biológico, nós poderíamos deduzir, por exemplo, que o professor, ao ministrar uma aula para estudantes de duas turmas de quinto ano, na mesma faixa etária, poderia esperar, a partir dos estímulos que fossem dados na aula, uma resposta corporal biologicamente



igual de todos. Todavia é uma dedução errada porque, como seres de cultura que são, eles fazem mediações, eles têm certas escolhas, preferências, tiveram aulas com outros professores, vivem em um determinado bairro, têm histórias de vida particulares, enfim, são também seres de cultura.

Compreender que os seres humanos são seres de cultura e que, por meio de seus corpos, expressam sua própria dinâmica cultural, implica ampliar a percepção da ideia de cultura corporal e, conseqüentemente, da noção de aula. Com isso, não é mais possível compreender a dinâmica da aula como uma simples operacionalização de conteúdos. Ela é muito mais que isso. Ela se atualiza no momento em que ocorre, pois há uma circulação de sentidos, seja o sentido que o professor dá para aquele tema, o sentido que cada um dos estudantes dá para aquele assunto, e também o sentido que a escola dá para aquela temática. E indo mais a fundo, o sentido que a comunidade dá. Então, a aula é extremamente dinâmica, justamente por ocorrer esta circulação de sentidos.

Os sentidos de um ou do outro podem acabar gerando conflitos, pois a forma como cada um vê o seu corpo e o que pode fazer com o seu corpo, dependendo da sua crença religiosa, das histórias que teve, da mídia que acessa etc. pode gerar tensões. Há a influência midiática, daquilo que os pais permitem, do que a escola permite. É uma circulação de sentidos que apresenta disputas e tensões, portanto os professores precisam mediar essas tensões em sua práxis pedagógica.

Sobre as tensões que permeiam a mediação do professor na efetivação de sua práxis pedagógica, uma importante questão se coloca: como promover a reflexão e a ampliação de conteúdos envolvendo outras culturas, sem ignorar a cultura dos alunos?



De fato, não é algo de simples resposta que remete a conceitos da Antropologia evolucionista do século XIX para contextualizar essa complexidade. Esse período da Antropologia estabeleceu uma gradação entre homem civilizado, bárbaro e selvagem. O conceito era firmado com base na negativa. Se aquele povo não tinha os mesmos costumes e crenças que aqueles considerados civilizados, logo eram classificados como um dos dois grupos restantes, ou seja, tomava-se um enfoque etnocentrista.

Infelizmente, ainda encontramos uma formação nessa perspectiva etnocêntrica, o que acaba por reverberar no contexto escolar. Essas questões referentes ao “mais civilizado” estão enraizadas na sociedade e gerando diversos conflitos, os quais devem permanecer por muitos anos, pelo fato de ainda ser tão difícil para a humanidade aceitar o diferente, implicando que alguns grupos sofram mais que outros⁶.

Dessa forma, cabe ao professor fazer essa constante mediação entre estimular os alunos a se reconhecerem como são, mostrar outros exemplos, hábitos e culturas, e refletir junto a eles sobre a possibilidade de viver socialmente com essas diferenças. Para além disso, precisamos formar alunos mais críticos, mais ativos, mais informados e mais engajados na luta pela superação desse quadro.

Resgatando um conceito do antropólogo Marcel Mauss, é possível afirmar a aula de Educação Física como

6 É preciso compreender a dominância de alguns grupos em relação a outros, e reconhecer a resistência que vem sendo empreendida atualmente para uma descolonização dos currículos. Para o aprofundamento dessa discussão, vale a pena debruçar-se sobre os trabalhos do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, principalmente na obra organizada por ele junto a Maria Paula Menezes, intitulada *Epistemologias do Sul*, do ano de 2009, e que pode ser encontrada no link: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf.



um fato social total⁷. O conceito de fato social total, da década de vinte do século XX, destaca que há um entrelaçamento das relações, o que faz da aula um momento complexo. Dessa maneira, ela precisa problematizar as temáticas, a partir dos diferentes sentidos e significados para cada grupo social.

Essa característica de fato social total e a necessidade de problematizar considerando os sentidos e significados dos grupos envolvidos reforçam a ideia da complexidade do “dar aula”. Não é algo simples, pois nos colocamos todo o tempo em uma mediação de conhecimentos vivos, dinâmicos, que são transformados o tempo todo pelos próprios alunos.

No que tange à Base Nacional Comum Curricular-BNCC, documento atual que norteia os aprendizados mínimos para os alunos da Educação Básica, acredita-se que ela apresenta pontos interessantes, uma vez que as pessoas envolvidas na sua elaboração estudam a Educação Física numa perspectiva mais cultural. Contudo, é importante alertar que se trata de um documento orientador e, sendo de âmbito nacional, de fato precisa ser orientador e geral. Deve apresentar caminhos, os quais serão delineados com maior especificidade em cada região deste imenso país, considerando sua pluralidade.

Dessa forma, a aula torna-se um momento complexo, cheio de diversidade, rico de sentidos e discussões, na qual o professor precisa realizar mediações com a perspectiva de ampliação do olhar para a diferença, pluralidade e alteridade.

⁷ Em síntese, o conceito propõe considerar o ser humano em sua totalidade, englobando aspectos fisiológicos, psicológicos e sociológicos, uma vez que essas três dimensões estariam interligadas (DAOLIO, 2004).

3. Considerações finais

Ao pensar a Educação Física pelo viés cultural, apesar de reconhecido atualmente, se faz importante dar os devidos créditos àqueles que contribuíram para tal avanço. Ainda que muitos tenham ampliado a discussão da Educação Física para além do viés biológico, é com os estudos e a dedicação de Jocimar Daolio que temos um aprofundamento dessa discussão, em uma época na qual essa tomada de consciência era extremamente necessária. O autor contribuiu com questões teóricas e epistemológicas, mas também elucidou e ampliou o papel da Educação Física no contexto escolar.

Daolio deixa claro que não foi sua intenção criar uma abordagem, mesmo que alguns a reconheçam como tal. Seus esforços e contribuições foram para pensar uma Educação Física diferente, a partir das lentes da Antropologia. Ele justifica que a ideia de criação de uma abordagem implica defender uma única linha, defini-la, ampliá-la, caracterizá-la e desenvolvê-la, o que ele julga, de certa forma, restritivo para o livre pensar.

O autor afirma ser possível e necessário dialogar com determinados temas dentro das aulas de Educação Física (ética, diversidade, justiça social, meio ambiente, inclusão, padrões de beleza, entre outros), tendo como finalidade formar estudantes mais reflexivos, críticos, ativos, informados e engajados. O olhar cultural sobre a Educação Física, por seu turno, possibilita que os discentes vivam um processo de aprendizagem de corpo inteiro para experimentarem e viverem uma experiência mais complexa e de significados diversos.



Assumir a Educação Física Escolar como prática cultural implica considerar o corpo em sua inteireza, em sua sabedoria. Não é mais o corpo eficiente que se trabalha e se exercita para apenas executar algo, mas o corpo dotado de saberes e que precisa ser tomado em seus aspectos inteligíveis, sensíveis, racionais, emocionais, fisiológicos, sociais, políticos e culturais.

O docente, ao compreender a Educação Física como prática cultural, poderá conduzir mediações que ampliem o olhar dos alunos para os sentidos existentes nas práticas corporais/sociais. Com essa visão de que ele, a escola e os alunos são dotados de cultura, esse profissional não buscará por certezas, por uma verdade absoluta, por uma normalização, por um disciplinamento ou pelo desejo de pertencimento a alguma coisa. E, sim, por uma abertura de possibilidades, a ampliação do olhar de uma Educação Física como prática cultural, de corpos que vivem uma vida de constante transformação e mudanças, que resistem e mostram que não necessitam sempre estar prontos e preparados para realizar algo.

Ações como a ampliação das temáticas a serem desenvolvidas nas aulas, partir do conhecimento dos alunos, ir além da dimensão prática da disciplina, bem como a busca pela participação de todos, já são consequências desse interpretar a Educação Física como prática cultural. Como disse Daolio, ainda precisamos avançar muito, principalmente no que tange à alteridade, mas é visível que estamos no caminho.

REFERÊNCIAS

DAOLIO, Jocimar. **Contribuições da antropologia cultural para o ensino da Educação Física**. YouTube, 9 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k-GjkwwsTtA>. Acesso em: 18 jun. 2021.

DAOLIO, Jocimar. (Coord.); Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura-GEPEFIC. **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Educação Física e Esportes).

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

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

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

CAPÍTULO 6

ABORDAGEM PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Maria de Fátima Brito Fontenele Rocha

Maria Adriana Borges dos Santos

Paulo Gabriel Lima da Rocha

Livia Gomes Castelo Branco

“Para desenvolver significativamente as capacidades e torná-las utilizáveis em condutas futuras, é preciso dirigir-se à pessoa em sua totalidade.”

(Le Boulch, 1986).

1. Introdução

Este capítulo se propõe a discorrer acerca da palestra “Abordagem psicomotora na Educação Física escolar”, proferida pela professora Dra. Maria de Fátima Brito Fontenele Rocha, no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar-GEPEFE, no dia 28 de outubro de 2020¹. A citada palestra

¹ A palestra pode ser acessada no link: <https://www.youtube.com/watch?v=eMjTX-w2urcQ&t=1s>. Acesso em: 28 mai. 2023.



tratou dos temas Influência da Psicomotricidade na Educação Física; Regulamentação da Psicomotricidade; Abordagem psicomotora como ferramenta nas aulas de Educação Física; Fatores psicomotores e desenvolvimento motor.

Para tanto, realizamos uma seleção dos principais trechos a partir dos fundamentos da Psicomotricidade e sua contribuição, relevância e importância para a Educação Física escolar.

Pensando na melhor compreensão do leitor, organizamos o texto em dois tópicos: “Reflexões acerca da abordagem psicomotora na Educação Física escolar” e “Diálogo entre a Psicomotricidade e a Educação Física: um olhar para o contexto escolar”.

Para a construção do capítulo, além da palestrante – autora principal –, contamos com o apoio de coautores que desenvolveram tarefas imprescindíveis para a elaboração do texto, tais como: Lívia Gomes (transcrição); Adriana Borges e Gabriel Rocha (mediação durante o evento); Lívia Gomes (apoio tecnológico durante a palestra); e todos os coautores ainda desempenhando as atividades de correção ortográfica, formatação e trato pedagógico do texto final.

Este capítulo justifica-se por transitar entre as conquistas legais alcançadas pela Psicomotricidade, as aproximações epistemológicas e as possibilidades de diálogo entre a abordagem psicomotora e a Educação Física escolar.

Sendo assim, o capítulo tem relevância para todos aqueles que se interessam pelos temas da Psicomotricidade e da Educação Física, bem como os profissionais que estão envolvidos com a educação e a saúde e já se encontraram refletindo sobre as interseções das duas áreas em questão.



Desta feita, o objetivo deste capítulo é apresentar as principais ideias sobre a abordagem psicomotora na Educação Física escolar, sua importância e desenvolvimento na área educacional.

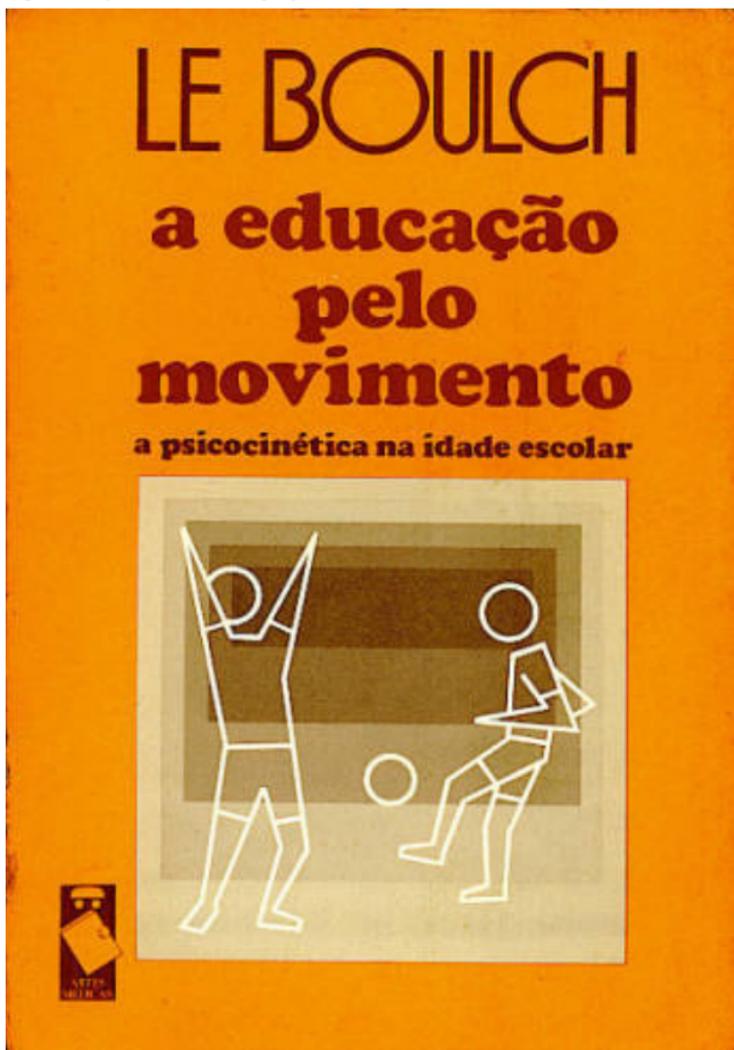
2. Reflexões acerca da abordagem psicomotora na Educação Física Escolar

Nas linhas a seguir, vamos dialogar sobre a abordagem psicomotora na Educação Física e conhecer o que é específico da Psicomotricidade e da Educação Física, estabelecendo relações entre ambas as ciências.

Na primeira palestra desse mesmo seminário, sobre como se deu a história das abordagens, Heraldo Simões Ferreira afirma que a abordagem da Psicomotricidade surge na década de 1970. No contexto de surgimento de tal abordagem, a Educação Física tinha como foco uma ação educativa para atingir a perfeição dos movimentos, de forma mecânica. É importante lembrar que Le Boulch (1986)², a partir do momento em que percebe esse foco, identifica fragilidades na Educação Física para se trabalhar o ser humano, em especial a criança, de forma integral. Então, inquieto, propõe em sua obra “A Educação pelo movimento: a Psicocinética na idade escolar” (Figura 4), a Psicomotricidade na escola como meio de trabalhar o corpo sem instrumentalizá-lo.

2 O autor discorre sobre as ideias iniciais da abordagem psicomotora na Educação Física (LE BOULCH, 1986).

Figura 4 - Capa do Livro: A Educação pelo movimento - Le Boulch



Fonte: <https://www.traca.com.br/livro/51755/#> (2023).



Le Boulch (1996), considerado criador dessa abordagem, escreve que a Educação Física tradicional centra a atenção na finalidade prática e no rendimento gestual do movimento. Conduz a uma concepção de corpo-instrumento e leva a um adestramento do aluno da educação básica, sem preocupar-se com as múltiplas dimensões do ser.

Isso acontece na França e chega ao Brasil por volta da década de 1970, juntamente com outras abordagens. Desse modo, essa abordagem psicomotora avizinha-se e causa impacto nas instituições, por se contrapor ao modelo de perfeição dos movimentos e a busca pela *performance*, como anunciava a Educação Física.

A psicomotricidade surge então como uma alternativa no campo do trabalho com o corpo, com o movimento não instrumentalizado, e influencia diversas áreas, dentre elas a Educação Física, que passa a beber nos teóricos que fundamentam aquela ciência com teorias menos positivistas, tais como o já citado Le Boulch, André La Pierre, Bernard Aucouturier e Victor da Fonseca, e muitos outros.

Nessa perspectiva, vamos tratar sobre o que é a psicomotricidade, como é, por que aparece como abordagem na Educação Física e como é formar-se em Educação Física e trabalhar com a Psicomotricidade na escola. São várias questões que começam a gerar algumas dúvidas, e não ter essa percepção real do que é específico da Psicomotricidade e do que é específico da Educação Física dificulta mais ainda a compreensão.

A Psicomotricidade, até então, era como uma especialização da área da saúde e da educação. As pessoas que costumavam cursá-la tinham formação em Fisioterapia, Educação Física, Pedagogia, Fonoaudiologia ou Psicologia.



Então, quando se conclui a especialização, o que é que eu sou? Posso trabalhar diretamente com a Psicomotricidade? Posso atender como psicomotricista? E quem faz só a Psicomotricidade como uma disciplina na faculdade, como o aluno da graduação, quando ele se formar, vai trabalhar Psicomotricidade? Ele é um psicomotricista?

Como já explanado, a Psicomotricidade chega ao Brasil na década de 1970 e na década de 1980 é fundada a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), com sede no Rio de Janeiro – sede Nacional –, e nos outros estados ficam as demais sedes, uma delas no Ceará.

Recentemente, tivemos uma mudança muito importante na Psicomotricidade, pois, no dia 3 de janeiro de 2019, através da Lei n° 13.794 (BRASIL, 2019), foi regulamentada a profissão de psicomotricista. Então, trata-se de uma profissão regulamentada e nós estamos trabalhando para a criação dos conselhos, que ainda devem ser liberados pelo Ministério da Saúde.

Santos *et al.* (2019) dialogam sobre esse processo de reconhecimento da Psicomotricidade como profissão e como essas mudanças reverberam no uso dos termos. Era comum professores de Educação Física assumirem a expressão Psicomotricidade na realização das suas práticas. Entretanto, com a nova legislação, estariam exercendo ilegalmente a profissão se não tivessem também a formação na área. Dessa forma, adotaremos a terminologia ‘abordagem psicomotora’ para tratar da Psicomotricidade no campo da Educação Física escolar.

Sabemos que compete ao psicomotricista, conforme a lei, atuar nas áreas de educação, reeducação e terapia psicomotora, utilizando recursos para prevenção e desenvolvimen-



to. Mas, afinal, o que é trabalhar nas áreas da educação, da reeducação e da terapia psicomotora? Trabalhar na clínica?

Na educação, o psicomotricista vai trabalhar na escola, mas não significa que ele vai trabalhar na escola dando aula de Educação Física? Não! Esse lugar é do professor de Educação Física e não é do psicomotricista. O psicomotricista vai trabalhar na área da educação no sentido de estimular o desenvolvimento, observando principalmente o esquema corporal e a imagem corporal. Na reeducação e na terapia psicomotora, vai trabalhar os déficits do desenvolvimento. Então, esse trabalho é muito diferente do trabalho desenvolvido na abordagem psicomotora na Educação Física escolar. Nessa perspectiva, podemos pensar que a psicomotricidade tem uma especificidade, que é exatamente atuar na interface saúde, educação, cultura, avaliação, prevenção e estimulação dos processos de desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor do indivíduo.

Desse modo, a psicomotricidade trabalha com o movimento, e esse movimento observa os aspectos afetivo, cognitivo e motor através dos fatores psicomotores. O objeto de estudo está nas dimensões do esquema e da imagem corporal, que serão observados no movimento e nas questões afetivas e cognitivas desse movimento.

Como é essa abordagem psicomotora na Educação Física? A abordagem psicomotora, quando se iniciou na década de 1970, tinha uma especificidade maior dentro da própria Educação Física. Era o professor dessa disciplina que trabalhava com a Psicomotricidade. Ele, por exemplo, desenvolvia a motricidade fina para melhorar a escrita, noção de espaço e tempo para desenvolver a leitura e escrita, e o foco estava na Psicomotricidade e não na Educação Física.



Tal fato levou ao surgimento de muitas críticas, como, por exemplo, a de Darido (2005), quando afirma que a inserção da Psicomotricidade na Educação Física representou o abandono do que era específico da Educação Física, como seu conhecimento do esporte, da dança, da ginástica e dos jogos, que deveriam ser apropriados pelos alunos.

Era esse o formato que antes se via dessa abordagem, mas hoje já temos uma visão diferenciada de como trabalhá-la na Educação Física escolar. Não se pode, por exemplo, deixar os conteúdos da Educação Física e se preocupar com as especificidades da Psicomotricidade, mas sim trazer essa ciência como uma ferramenta para melhorar o modo como os professores lidam com o corpo e os movimentos referentes aos conteúdos desse componente curricular.

Sobre esse olhar de críticas, não podemos esquecer que elas fazem referência à abordagem psicomotora no ato do seu surgimento; portanto, com o passar dos anos e da própria evolução das áreas, o olhar e as contribuições entre elas também se modificaram.

As contribuições da abordagem psicomotora, como defende Santos (2020), devem ser apoiadas numa determinada concepção de educação, ensino, aluno e em uma temporalidade que remete a uma sociedade contemporânea. O professor de Educação Física que assumir essa abordagem deve tomar para si uma postura de mudança de paradigma no tocante às velhas concepções de Educação Física, aquelas que instrumentalizam o ser, que fundamentam seu trato pedagógico em raízes positivistas, dentre outras mudanças.

A seguir, discutiremos sobre os fatores psicomotores como conhecimentos específicos da Psicomotricidade que fundamentam a abordagem psicomotora na Educação Física.



Dentre os fatores psicomotores, temos o tônus, que é a capacidade do músculo de contrair e descontrair. Assim, a criança percebe e sente quando ela está contraindo o músculo e que ele está ali naquele movimento. Lógico que a criança pequena não vai perceber isso, mas uma criança em desenvolvimento vai percebendo qual músculo que ela precisa usar em um determinado movimento para que não fique tão cansada e são esses conhecimentos que o profissional de Educação Física vai trabalhando com a criança em relação à melhoria desse tônus.

Outro fator psicomotor é o equilíbrio que é também uma valência física. Os equilíbrios dinâmico e estático são importantíssimos para caminhar, correr e para todos os movimentos juntamente com o tônus, pois se tornam base para essa movimentação.

O terceiro fator psicomotor é a lateralidade, único fator psicomotor inato. A pessoa nasce já com essa tendência, é genético, e ela tem uma importância muito grande, porque é a partir da lateralidade que se consegue ter uma melhor noção de espaço, de esquema corporal e da imagem corporal. A lateralidade pode ser homogênea destra, homogênea canhota, ou você pode também ter lateralidade cruzada ou ambidestra.

São ideais as lateralidades homogêneo destro e homogêneo canhoto. Na primeira, destro de mão, de pé, de olho e de ouvido. Na segunda, canhoto de mão, de pé, de olho e de ouvido. Porque o tipo de lateralidade que acompanha alguma dificuldade é a lateralidade cruzada, na qual os dois lados do cérebro estão atuando ao mesmo tempo e isso, muitas vezes, traz uma maior dificuldade de noção de espaço. Quem tem lateralidade cruzada, muitas vezes, che-



ga a um lugar e não sabe voltar, não sabe muito se organizar nesse espaço e quase sempre percebe que tem uma lateralidade cruzada.

Outro fator psicomotor é o esquema e a imagem corporal. O esquema é você ter noção do seu próprio corpo, de uma forma psicológica, fisiológica ou anatômica. A criança pequena começa a ter noção do esquema corporal no momento em que a gente pergunta onde está a cabeça, a mão, e ela vai mostrando. Assim, ela está estruturando o esquema corporal. Já a imagem corporal vem um pouco depois. É uma estrutura que permite você se ver como é. É a imagem do espelho? Pode ser que sim ou pode ser que não. Às vezes, essa imagem pode ser bem diferente do que a pessoa é na realidade e a imagem é como você se percebe.

A noção de espaço, outro fator, é como eu me vejo, como eu me coloco no espaço. É a percepção do que está ao meu redor, do que está em cima, embaixo, na frente, atrás e, muitas vezes, tem uma confusão quando o profissional de Educação Física quer trabalhar noção de espaço e ele acaba trabalhando noção de lateralidade.

Ao colocar um aluno para realizar atividades de deslocamento para o lado direito ou esquerdo, ou mesmo que trabalhem a mão direita ou esquerda, isso não se configura como trabalho da noção de espaço, mas de lateralidade. Noção de espaço envolve o reconhecer de todo o espaço, não apenas os lados direito e esquerdo.

A noção de tempo, outro fator, é uma noção abstrata, muitas vezes, de difícil percepção pela criança. Em geral, ela só consegue compreender essa abstração após os sete anos de idade.



Temos o desenvolvimento da praxia global ao realizar movimentos amplos, enquanto a praxia fina é solicitada em movimentos de pinça.

A Psicomotricidade compõe o desenvolvimento desses fatores psicomotores, mas isso tem que acontecer pela espontaneidade da criança. A Psicomotricidade não foca em um desempenho, nem na perfeição do movimento, muito pelo contrário, esse trabalho que é feito observando os fatores psicomotores, observando a estruturação motora, dentro da estruturação afetiva e cognitiva, busca essa harmonia do desenvolvimento em si e não só do movimento.

Os fatores defendidos estão organizados na teoria de Vitor da Fonseca (FONSECA, 2012) da seguinte forma: o autor associa as unidades de Luria e integra os fatores psicomotores às unidades, a saber: tonicidade e equilíbrio na primeira unidade; lateralização, noção de corpo e estruturação espaço-temporal na segunda unidade; praxia global e praxia fina localizadas na terceira unidade.

Luria, Psicólogo Russo, e considerado pai da Neuropsicologia, estuda o cérebro humano, classifica três unidades cerebrais, que correspondem a três zonas corticais; a primeira unidade é estruturada no subcórtex, tronco cerebral, tálamo e hipocampo; a segunda unidade corresponde a região occipital, região temporal superior e região pós-central parietal; a terceira unidade inclui a região pré-central e a região frontal. Fonseca (2012) por sua vez relaciona em seu estudo as unidades aos fatores psicomotoras, da seguinte forma: a primeira unidade é a área do cérebro que regula a tonicidade de alerta e estímulos mentais correspondendo aos fatores psicomotores tonicidade e equilíbrio; a segunda unidade capta a percepção, análise e armazenamento de in-



formação, relaciona-se com os fatores lateralidade, noção de corpo e estruturação espaço-temporal; e a terceira unidade responsável pela programação, regulação e verificação da atividade cerebral, diz respeito aos fatores praxia global e fina.

No que tange ao desenvolvimento dos fatores psicomotores, Le Boulch aponta que, quando a Psicomotricidade é bem aplicada por meio de vivências práticas, desenvolve aspectos importantes para a melhoria da qualidade da atividade motora, tais como: noção de corpo, lateralidade, tonicidade, equilíbrio, estrutura, espaço temporal, coordenação global e fina.

Essa abordagem é usada como uma ferramenta nas aulas de Educação Física e na Educação Infantil, e vem como suporte para o professor estar atento à criança, não só quanto ao desenvolvimento motor, mas também no que se refere ao desenvolvimento dos fatores psicomotores, para o seu adequado desenvolvimento durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

E o que seria desenvolvimento motor? E desenvolvimento psicomotor? Como é que isso realmente acontece? Como eles podem estar presentes no processo de ensinar?

O desenvolvimento motor que é proposto por Gallahue no livro “Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças” diz que a criança nasce na fase reflexa. Ela se desenvolve e a mudança de fase pode acontecer antes ou depois dessa faixa etária, isto é, uma média: ela passa por esse desenvolvimento reflexo dependendo dos estímulos que vai receber.

As fases do desenvolvimento motor são estabelecidas por Gallahue pelo controle motor e competência motora.

São elas: fase motora especializada, fase motora fundamental, fase motora rudimentar e fase motora reflexiva.

A fase motora reflexiva corresponde ao estágio de codificação e decodificação, representada pelos bebês desde o nascimento a 4 meses e 1 ano de idade. A fase motora rudimentar compreende os estágios de inibição reflexo e pré-controle, do nascimento a 1 a 2 anos e idade. No tocante a fase motora fundamental são três estágios que formam essa fase: estágios inicial, elementar e maduro relacionados à faixa etária da criança de 2 anos a 7 anos. Por fim, a fase motora especializada com os estágios de desenvolvimento motor de transição, aplicação e utilização vitalícia de 7 a de idade acima.

Os processos e produtos do desenvolvimento motor devem, de acordo com Gallahue e Donnelle (2008), constantemente nos lembrar da individualidade do aprendiz. Cada indivíduo tem um tempo para o desenvolvimento e uma extensão para a aquisição de habilidades. Embora nosso “relógio biológico” seja de alguma maneira possível quando há sequência na aquisição da habilidade motora durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a média e a extensão de desenvolvimento são individualmente determinadas e intensamente influenciadas pelas exigências de desempenho da própria tarefa específica.

Dentro do desenvolvimento motor, os fatores psicomotores estão se estruturando, e isso é importante para o profissional de Educação Física, para perceber e direcionar suas aulas dentro dos conteúdos, ou seja, dos jogos, das aulas, do brincar, observando qual é a fase de desenvolvimento motor em que a criança se encontra. No entanto, deve entender ainda quais são os fatores psicomotores que estão sendo trabalhados nas atividades realizadas, do que essa



criança precisa mais e como ela precisa ser estimulada para que possa cada vez mais se preparar para entrar na fase dos movimentos fundamentais elementares.

Nessa fase elementar, a criança já tem um controle maior dos movimentos, já consegue desempenhar as habilidades motoras com muito mais harmonia e vai, enfim, para o estágio maduro. É válido ressaltar que alguns movimentos nunca atingem o estágio maduro. Os estágios não estão vinculados apenas à idade, e os estímulos impostos pelas tarefas são extremamente relevantes, por isso a importância de a criança trabalhar diversos tipos de movimentos e habilidades motoras diversas, para que ela possa se desenvolver ao máximo.

Pensando na especialização da criança muito cedo, concordamos com a teoria do Gallahue. Não é ruim essa especialização precoce; o ruim é só especializar e a criança deixar de executar movimentos, deixar de participar de uma aula na qual estimulem, na Educação Física escolar, certos movimentos, em vez de apenas aprender o futebol ou só a dança. Então, a participação em aulas de Educação Física vai fazer a criança ter essa aprendizagem motora de uma gama muito maior de movimentos.

É muito importante que o profissional de Educação Física tenha essa consciência. Muitas vezes, a gente percebe uma criança fazendo futebol profissional e ela é tão pequena que ainda não tem a força suficiente para chutar uma bola, se não for uma bola pequena, e mesmo assim os pais querem. Eu sempre conversava muito com meus alunos sobre isso e eles diziam: “*Professora, se a gente não fizer, os pais não aceitam. Eles dizem que a criança não vem para mim só para brincar*”. Fazer a especialização adequadamente requer estimular também outros movimentos.



A aprendizagem motora tem uma perspectiva muito maior do que fazer um movimento perfeito porque, até na fase fundamental, ainda deve ser observado que esse movimento não deve ser tão exigido, mas deve ser diversificado e, ao mesmo tempo, todos os fatores psicomotores estão sendo trabalhados. Na fase especializada é que é mais necessário se olhar para essa aprendizagem motora e para a aprendizagem motora do movimento específico que está sendo especializado.

O que são as habilidades motoras, dentro desse desenvolvimento motor e dentro desse desenvolvimento psicomotor? Habilidades motoras são todos os movimentos que a gente consegue fazer. Existem as habilidades motoras de estabilidade, as locomotoras e as manipulativas.

As habilidades motoras de estabilidade são exatamente aquelas nas quais o tônus e o equilíbrio, a praxia fina estão presentes, com movimentos de equilíbrio, movimentos manipulativos e movimentos locomotores. As habilidades locomotoras são habilidades nas quais existe um deslocamento, caso contrário, é uma habilidade de estabilidade. As manipulativas são todas as habilidades em que se manipula algum objeto, seja com a mão, seja com pé. Essas habilidades motoras caminham juntas desde que o bebê nasce até a velhice. O desenvolvimento motor também vai acontecendo desde útero e só finda na morte.

Na retrogênese, ou seja, quando os fatores psicomotores sofrem danos da velhice, perdemos o equilíbrio, o tônus muscular e sofremos com a sarcopenia (perda de massa muscular). Os movimentos vão diminuindo, mas se a pessoa é estimulada, é possível retardar bastante a retrogê-



nese. É importante também ter consciência de que, mesmo fazendo atividade física a vida inteira, podemos apresentar problemas de equilíbrio, embora isso deva ocorrer em uma escala muito menor.

É importante ainda considerar que os fatores psicомotores, como o equilíbrio, lateralidade, noção de corpo, espaço, praxia global e fina, e outros, devem ser trabalhados conjuntamente. Uma criança jogando amarelinha, por exemplo, ao ficar em um pé só, trabalha o equilíbrio, a estabilidade; quando salta, desenvolve a habilidade motora de deslocamento. Então é locomotora e trabalha o equilíbrio dinâmico.

Esse jogo popular, apesar de trabalhar muitos fatores psicомotores, acaba focando mais alguns fatores do que em outros, o que é perfeitamente normal nas demais atividades. Por isso a importância de oferecer experiências diversas, como forma de contemplar o máximo de fatores possível.

Vamos supor que eu dou aula de vôlei e observo que a criança não está conseguindo fazer uma manchete direito. Ela faz, mas não tem tanta habilidade. Qual é o fator psicомotor que não está bem? Do que ela precisa para fazer a manchete? Que habilidade motora vem a partir dos fatores psicомotores? Esse olhar psicомotor é específico da Educação Física, essas são as contribuições da abordagem psicомotora.

Desse modo, concordamos com Darido (2005), a Psicомotricidade permite ao professor de Educação Física a compreensão das etapas do desenvolvimento humano e o entendimento dos fatores psicомotores, sendo relevante a aquisição desse conhecimento na formação desse pro-



fissional, pois o mesmo atuará com a Cultura Corporal do Movimento na escola, entendida como uma parte da cultura humana, envolvendo atividades físicas definidas pelos costumes e tradições de cada local.

Quando se relaciona o movimento humano com o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social, se expressa uma globalidade da personalidade em sua totalidade, mediada por diferentes estímulos (andar, saltar, correr, rastejar, rebater equilibrar, coordenar, esquivar-se, quicar, equilibrar, chutar, passar, receber, transportar, dentre outros) que possibilitam desenvolver diferentes funções compreendidas na interface das áreas da Psicomotricidade e Educação Física.

Portanto, a Psicomotricidade tem essa extensão como abordagem que todo profissional de Educação Física precisa conhecer, mas não deve trabalhar apenas com ela. É preciso conhecer outras.

Sendo a abordagem psicomotora o observar e estimular o desenvolvimento dos fatores psicomotores, posso fazer isso no brincar, no jogo, na ginástica ou com qualquer conteúdo da Educação Física. Não preciso fazer um planejamento enfocando a abordagem psicomotora. Tenho a especificidade da Educação Física, conteúdos a trabalhar durante o ano, planejamento anual, plano de aula. Posso trabalhar qualquer conteúdo, mas tenho que ter conhecimento do desenvolvimento motor, do desenvolvimento psicomotor, das habilidades motoras, da aprendizagem motora, do que é desempenho, o que é proficiência, e esses são temas que um profissional de Educação Física não pode deixar de conhecer, independentemente da abordagem que utilizar. Será importante olhar para o meu aluno de uma



forma afetiva, cognitiva e motora e, atento a esses fatores, vou conseguir percebê-lo de uma forma muito mais ampla.

Santos (2020) também destaca que o professor de Educação Física que diz trabalhar com essa abordagem deve ter um olhar voltado para o sujeito de forma integral, ou seja, deve enxergar o aluno em todas as suas dimensões, o que caracteriza muito bem a ciência da Psicomotricidade. A Educação Física, ao beber na fonte da Psicomotricidade, precisa ter essa compreensão em sua epistemologia e ainda ter seu olhar voltado para o sujeito com seu corpo em movimento. Isso significa, em termos práticos, que o professor precisa enxergar a subjetividade presente no aluno, pois esse tem sua linguagem própria. Se o professor for capaz dessa sensibilidade, podemos imaginá-lo em um estado de transformação, de superação e de ruptura.

É válido ressaltar que, como trazido por Rocha (2018) em seus estudos, que professores de Educação Física ainda apresentam dificuldades no ensino da abordagem psicomotora no que tange às estratégias de ensino e aos conteúdos abordados. O autor afirma que não existe uma coerência na estrutura do ensino, uma vez que as técnicas, atividades e didática dos professores não apontam para o mesmo sentido. Assim, o ensino em uma abordagem psicomotora não mantém um escopo próprio, mas fica definido naquilo que o professor tem mais afinidade para tratar nas aulas. É nesse sentido que se propõe uma atenção maior ao programa de unidade didática da disciplina de Psicomotricidade. É preciso que sejam estabelecidos, de forma qualitativa, os conteúdos a serem tratados, os principais autores e as atividades práticas a serem desenvolvidas na disciplina, de acordo com os pressupostos dos saberes em Psicomotricidade.

3. Diálogo entre a Psicomotricidade e a Educação Física: um olhar para o contexto escolar

A palestra torna-se de extrema importância para a formação do professor de Educação Física, uma vez que os conhecimentos acerca da abordagem psicomotora trazem aspectos de reflexão sobre o corpo em um tripé de vivências que considera as dimensões cognitivas, afetivas e motoras.

Há diversas possibilidades para a atuação da Educação Física escolar dentro dessa abordagem. Precisamos ressaltar alguns aspectos que são interessantes, como princípios da Psicomotricidade e que, por sua vez, influenciam o fazer pedagógico desse professor.

O caráter transdisciplinar da Psicomotricidade oferece um princípio interessante para as aulas de Educação Física no que concerne ao olhar profissional. O professor que atua nessa abordagem deverá dar conta do corpo fenomenológico, isto é, o corpo em toda a sua complexidade.

Levando em consideração esses aspectos, consideramos o que enfatiza Le Boulch sobre a importância dos jogos e da livre expressão. O professor, na abordagem psicomotora, dará ênfase aos aspectos desenvolvidos em grupo e nas atividades coletivas para que, além dos aspectos físico-motores, os alunos sejam estimulados em suas habilidades sociais. Nessa perspectiva, terão a oportunidade de desenvolver os relacionamentos interpessoais e intrapessoais, alcançando, numa relação de retroalimentação, o desenvolvimento do seu esquema corporal que é base de toda a construção da personalidade.

Então, o professor deve trabalhar dentro de uma perspectiva muito mais de habilidades motoras fundamentais e não só concentrada no brincar, isso dentro da especificidade da Educação Física. Essa abordagem dará a esse profissional a percepção de que pode trabalhar no jogo as valências físicas, a coordenação motora global e fina, não na perspectiva de que a criança possa escrever melhor, mas de que ela possa pegar na bola com maior destreza, no material de ginástica com mais harmonia.

Desse modo a abordagem psicomotora é uma postura que o profissional assume na perspectiva do desenvolvimento integral do sujeito, envolvendo-o em suas dimensões afetiva, psicomotora e cognitiva ao passo que forma e se forma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI Nº 13.794, DE 3 DE JANEIRO DE 2019.** Dispõe sobre a regulamentação da atividade profissional de psicomotricista e autoriza a criação dos Conselhos Federal e Regionais de Psicomotricidade. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13794.htm. Acesso em: 31 de out. de 2023.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora:** significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. 2 ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

GALLAHUE, D.; DONNELLY, F. C. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças.** 4. Ed., São Paulo: Phorte, 2008.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento:** a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos.** A psicocinética na idade pré-escolar. Partes Médicas Sul, 1996.

ROCHA, M. F. B. F. **Abordagem psicomotora em Educação física escolar.** 01 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eMjTXw2urcQ>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ROCHA, P. G. L. **O ensino da psicomotricidade na licenciatura em educação física:** práticas pedagógicas e formação docente. 126f. Dissertação de Mestrado Profissional Ensino na Saúde do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2018.

SANTOS, M. A. B, FERREIRA, H.S, ROCHA, P. G. L, ARAÚJO, C. C. S, OLIVEIRA, E. C. C. Abordagem psicomotora na educação física escolar: o que considerar? In: FERREIRA, H. S. (org.) **Abordagens da Educação Física escolar:** da teoria à prática. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará: EdUECE, 2019.

SANTOS, M. A. B. **Práxis pedagógica e saberes docentes no ensino superior:** análise do ensino da psicomotricidade em cursos de educação física no Ceará. 315f. Tese (Doutorado em educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará- PPGE/UECE, Fortaleza-CE, 2020.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ÊNFASE NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Dartagnan Pinto Guedes

Thaidys da Conceição Lima do Monte

Itamárcia Oliveira de Melo

Bruna Queiroz Allen Palácio

Daniele da Silva Nascimento

“A educação em saúde abordada em um sentido exclusivamente biológico e higienista inibe o domínio e o encorajamento de atitudes favoráveis à própria saúde, não permitindo que novos conhecimentos sejam incorporados de forma integrada e duradoura em direção à auto independência em decisões quanto à adoção de um estilo de vida saudável (GUEDES, 1999).”

1. Introdução

Este capítulo versa sobre a palestra intitulada Educação Física Escolar: Ênfase na Educação em Saúde, que fez parte do I Seminário Virtual de Educação Física Escolar promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar - GEPEFE da Universidade Estadual do Ceará

– UECE, que foi realizada no dia 21 de outubro de 2020, com transmissão pelo canal¹ do GEPEFE no *YouTube*.

O convidado que conduziu a palestra foi o professor Doutor Dartagnan Pinto Guedes, graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina, em 1974, mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria, em 1984, doutor em Educação Física pela Universidade de São Paulo, em 1994, e pós-doutor em Condição Física e Saúde pela Universidade Técnica de Lisboa, em Portugal, no ano de 1997. Profissionalmente, Dartagnan Pinto Guedes é Professor-Associado aposentado do Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, onde atuou de 1980 a 2011. Atualmente, é docente-orientador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências do Movimento Humano da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e lidera o Grupo de Estudo e Pesquisa em Atividade Física Relacionada à Saúde, criado em 1994. Na perspectiva de professor pesquisador, também é bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq desde 1998.

Outras atividades desenvolvidas pelo professor Dartagnan Pinto Guedes é a função de revisor, além de publicar artigos em periódicos científicos de impacto nacional e internacional. É autor de livros em sua área de atuação e assessor científico no desenvolvimento de *softwares* direcionados à avaliação/prescrição de exercício físico.

Com o intuito de trazer aos leitores uma aproximação com a palestra em si, selecionamos os principais tópicos, ideias e reflexões do professor Dartagnan Pinto Guedes no que se refere ao ensino de Educação Física e à saúde na escola.

¹ A palestra pode ser acessada no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=iHpXcdf3WoA>.



O tema da palestra foi organizado em quatro grandes grupos. Inicialmente, tratou-se da realidade do ensino no Brasil, uma vez que o palestrante destaca que, para se falar em Educação Física no ambiente escolar, “é preciso entender melhor como está atualmente esse ambiente escolar no Brasil” (GUEDES, 2020, s/p). Na sequência, seguem uma explanação a respeito do cenário atual da Educação Física no mundo, as concepções de Educação Física e, por fim, a proposta com ênfase na educação em saúde.

Para a construção do capítulo, contamos com a colaboração de um grupo de profissionais, dentre os quais, além do autor principal – o palestrante Dartagnan Pinto Guedes –, estão os coautores que desempenharam funções imprescindíveis para a construção do texto, como a transcrição da palestra, realizada por Bruna Palácio; a mediação da palestra, encaminhada por Thaidys Monte e Itamarécia Melo; e o apoio de Danielle Nascimento. O grupo ainda organizou a escrita do texto.

Nessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo apresentar as principais ideias e reflexões sobre o ensino de Educação Física com ênfase na saúde.

2. A Saúde e o ensino de Educação Física: da realidade às proposições

2.1. A realidade do ensino no Brasil

Para o início da palestra, foi feita uma contextualização sobre a atual realidade do ensino no Brasil, uma vez que, conforme defendido pelo professor palestrante, para se dia-

logar sobre a Educação Física no âmbito escolar, é necessário conhecer como se encontra o ambiente do ensino em nosso país e, assim, situar o tempo e lugar da Educação Física. Nessa perspectiva, o palestrante apresentou dados relevantes para suscitar uma reflexão sobre a atual realidade do ensino em nosso país. Para tanto, fez uma contextualização sobre o ensino, esclarecendo que os dados utilizados foram coletados antes do período da pandemia da Covid-19, e que, portanto, poderia haver uma alteração significativa dos dados após esse período. Nesse sentido, ele destacou que:

52% dos adultos entre 19 e 25 anos, em algum momento abandonou o ensino escolar, ou seja, metade dos adultos pós-idade de escolarização deixou por algum momento a escola. 43% de adultos com mais de 25 anos não concluíram o Ensino Médio, constituindo-se em um dos índices mais baixos do mundo. 62% dos escolares não se encontram no seu ano adequado de escolarização, por vários motivos, sobretudo reprovação, com predomínio do abandono momentâneo; depois retornam, e assim sucessivamente. Outro dado importante, um a cada grupo de quatro alunos do Ensino Médio de 15 a 17 anos abandona anualmente o estudo, gerando uma perda de recursos financeiros próxima de 3 bilhões de reais. Desse modo, em um país com tanta escassez de recursos para a área educacional, imaginem a quantidade de recursos que são perdidos com o abandono escolar (GUEDES, 2020, s/p).

O autor incita uma reflexão relevante no que se refere à atual situação do ensino no Brasil, sobre as taxas de abandono de jovens no Ensino Médio e que isso interfere na permanência e o êxito dos jovens nas escolas, e essas informações são relevantes, pois podem contribuir com o debate sobre o papel da escola na formação humana e cidadã.



Nesse sentido, sobre o papel da escola, o autor defende que a escola não tem a função unicamente de transmissão de conhecimento, que essa é apenas uma das tarefas (GUEDES, 2020).

No que se refere à conclusão do Ensino Médio pelos jovens, o autor nos leva a uma outra reflexão importante quando aponta que para a conclusão do Ensino Médio, apenas, 4,5% dos jovens dominam o conhecimento sobre matemática, o que infere que quase 95% dos alunos egressos do Ensino Médio não conseguiram aprender os conhecimentos sobre matemática. Além de matemática, o palestrante faz um alerta ainda mais assustador em relação à disciplina de português, e coloca que “apenas 1,6% dos jovens que concluem o Ensino Médio demonstram domínio suficiente de português” (GUEDES, 2020, s/p).

Para contextualizar os dados apresentados com a disciplina de Educação Física, foco da palestra em questão, foi feito um questionamento: “o que a Educação Física tem a ver diretamente com isso?” e, em seguida, apontada uma resposta:

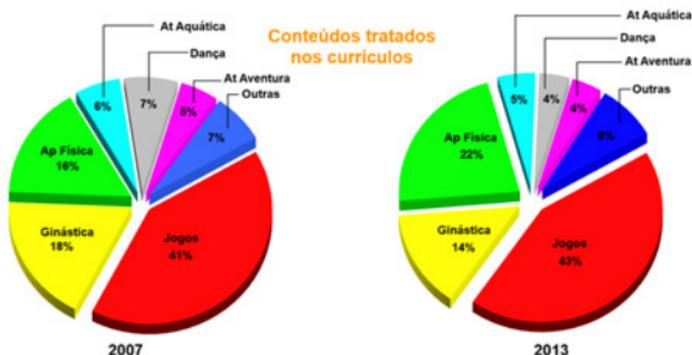
“[...] eu diria que a Educação Física tem tudo a ver. Não que a Educação Física vai se propor a ensinar matemática ou português, obviamente que não. Mas a Educação Física, que é o nosso componente curricular de trabalho, está inserida no ambiente escolar, o que nos remete a um lugar de preocupação, uma vez que, como componente curricular, a Educação Física está inserida em um contexto que apresenta esse nível de qualidade; portanto, nós temos que nos preocupar, e não nos conformar com esse *status quo* e procurar contribuir para que haja uma tendência de melhora nessa realidade” (GUEDES, 2020, s/p).

Nesse sentido, a Educação Física como componente curricular na escola deve cumprir o papel de ensinar condutas de saúde para um estilo de vida saudável por meio de conteúdos sistematizados, no sentido de contribuir para a adequada formação dos estudantes. Assim, apesar dos múltiplos fatores que contribuem para a evasão escolar, a disciplina de Educação Física pode ser um meio capaz de contribuir para a redução desses índices.

2.2. A Educação Física no mundo

Neste segundo tópico, foram apresentados dois levantamentos realizados em 2007 e 2013 em diferentes países, incluindo o Brasil. Para tanto, um grupo de trabalho idealizou 48 questões e encaminhou aos professores de Educação Física que atuavam nas escolas de ensino básico.

Figura 1 - Conteúdo do componente curricular de Educação Física no mundo

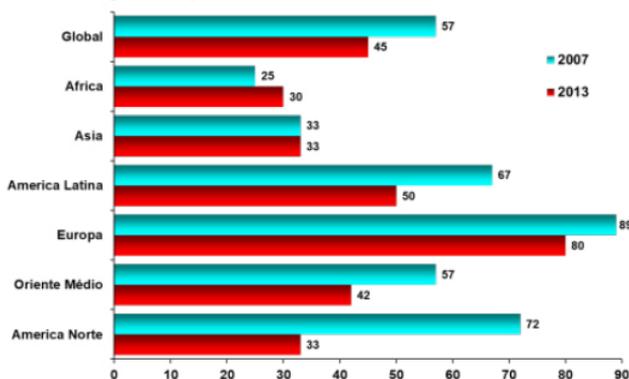


Fonte: Hardman e Marshall (2014).

A figura 1 ilustra os conteúdos trabalhados nos currículos relatados pelos professores de Educação Física. De imediato, destaca-se que não foram identificadas diferenças importantes entre ambos os levantamentos, predominando conteúdos vinculados aos jogos, seguidos de aptidão física e ginástica.

Outro ponto de análise apresentado refere-se à implementação do componente curricular de Educação Física de acordo com as normas educacionais vigentes no país, ou seja, questão em que o professor respondeu se na escola em que estava atuando, a quantidade de aulas de Educação Física atendia ao que era proposto (Figura 2).

Figura 2 - Implementação do componente curricular de Educação Física de acordo com as normas educacionais vigentes no país



Fonte: Hardman e Marshall (2014).

No gráfico anterior, identifica-se que, nos seis anos que separaram um levantamento do outro, ocorreu uma redução na proporção de escolas que atendia à quantidade

de de aulas de Educação Física prevista nas normas educacionais vigentes no país. Considerando dados de todos os países reunidos no levantamento, em 2007 a proporção de escolas que atendia à quantidade de aulas de Educação Física prevista nas normas educacionais vigentes foi equivalente a 57%, reduzindo para 45% em 2013. Em vista disso, Hardman e Marshall (2014) apontam que em muitos países e regiões ao redor do mundo a disciplina de Educação Física não consegue se instituir socialmente na escola como um componente curricular com relevância para a Educação nos dias atuais.

Logo na abertura, na apresentação do documento, a diretora geral da Unesco, Irina Bokova, expõe o seguinte texto, que chama atenção para a temática da saúde vinculada à Educação Física:

Mesmo assim, apesar do reconhecido poder da Educação Física, nós testemunhamos um declínio mundial na sua implementação *[o que Marshall já tinha apresentado anteriormente]*, o que serve de combustível para uma crise mundial de saúde. Estimativas conservadoras consideram que a inatividade física é responsável por 6% de mortalidade no mundo” (UNESCO, 2016 *apud* Guedes, 2020, s/p, grifo nosso).

Na sequência, o documento procura oferecer aspectos norteadores para a implementação de uma Educação Física de qualidade. Nele, são tratados planos estratégicos de desenvolvimento de longo prazo, baseados em princípios e metas que são representados por políticas, recursos humanos, recursos físicos, desenvolvimento de capacidades, apoio ao professor, monitoramento e avaliação, currículo, vínculos externos e entre currículos, pesquisa e alunos.

Destaca-se um item importante de se mencionar. Trata-se dos alunos: “Os alunos demonstram uma atitude positiva em relação ao engajamento da Educação Física e demonstram compreensão sobre benefícios de se adotar e manter um estilo de vida saudável e ativo” (UNESCO, 2016, p. 77).

Guedes (2020) alerta sobre a preocupação da Unesco com relação à falta de motivação para as aulas de Educação Física a partir da segunda metade do ciclo de escolarização, e ratifica que esses documentos direcionam para a necessidade de ampliar o entendimento etimológico historicamente atribuído ao termo “física” (do grego *physis*), que compõe a Educação Física. Nesse caso, sugere que, em vez de assumir o termo “física” unicamente direcionado à “natureza ligada ao movimento”, que o faça considerando o termo “física” com significado de “natureza ligada à conservação do corpo”. Logo, a Educação Física enquanto componente curricular de escolarização passa a lidar com conteúdos associados ao cuidado com o corpo, mediante o ensino das condutas para um estilo de vida saudável.

2.3. As concepções de Educação Física

Neste terceiro tópico, o foco são as diversas concepções de Educação Física, procurando esclarecer a relevância de ampliar o entendimento sobre essas concepções antes de seguir com uma proposta de programa de ensino da Educação Física (GUEDES, 2020, s/p).

Para iniciar a abordagem, aponta-se como foco a carreira do docente universitário e a relevância da caracterização acadêmica influenciada fortemente pelo currículo

de formação do profissional universitário, bem como da caracterização profissional. Aliás, “caracterização acadêmica e profissional são elementos que não se separam, elas caminham juntas” (GUEDES, 2020, s/p).

Sendo assim, há uma temporalidade histórica sobre a concepção de Educação Física na década de 1980-1890:

...ao longo da história recente da educação física, a partir da década de 1980-90, muito se estudaram as concepções de Educação Física. Porém, no meu entendimento, foi uma abordagem de cunho filosófico, sociológico, e assim por diante, mas não diretamente relacionada à caracterização acadêmica e profissional. Algo que hoje está repercutindo para que nós e a sociedade em geral tenhamos dificuldade de entender o verdadeiro papel da Educação Física.

Nessa perspectiva o entendimento de Educação Física perpassa uma realidade sobre o termo, o que permite oferecer diferentes ideias e concepções à Educação Física. Considera-se que a sociedade tem ainda dificuldade de compreender o que é um componente curricular e o que é a Educação Física enquanto disciplina, e os próprios colegas professores que ministram outros componentes curriculares tem essa dificuldade também. Outro ponto ao se discutir a concepção de Educação Física é que “esqueceu-se de tratar a Educação Física no mundo acadêmico e sua atuação profissional”.

Com o objetivo de provocar uma reflexão coletiva sobre a concepção de Educação Física, o autor apresenta alguns questionamentos para contribuir com o debate e análise dos participantes:

- O que estudamos na universidade para sermos professores de Educação Física?

- O que ensinamos aos nossos alunos na escola?
- O que as famílias dos nossos alunos julgam que ensinamos aos seus filhos na escola?
- O que os nossos colegas professores que ministram outros componentes curriculares pensam sobre o nosso trabalho no ambiente escolar?
- E, ainda, o que a sociedade em geral pensa do componente curricular de Educação Física?”

Vemos que, para que haja uma caracterização profissional e acadêmica, é necessário passar por respostas a essas questões. E observamos que, ao longo da história, essas questões não foram colocadas ou não foram tratadas de forma adequada, e isso vem gerando alguma dificuldade de entendimento, alguma dificuldade de encaminhamento, por exemplo, de um programa de ensino na área de Educação Física.

Guedes (2020) defende que a Educação Física pode ser vista de diferentes ângulos, “Porque a Educação Física é um termo polissêmico, é um termo que comporta concepções de diferentes interpretações, de conteúdo semântico que varia muito.” Ainda, existe um entendimento diferente de Educação Física, dependendo da região geográfica em que se está inserido, do lugar e da época.

Diversas expressões são utilizadas como sinônimo de Educação Física, o que também contribui para dificultar compreender as diferentes concepções. Por exemplo: cultura corporal é possível entender como Educação Física, assim como movimento humano, ciências da atividade física, educação motora, cultura física, gimnologia, educação esportiva, pedagogia do esporte; fisiopedagogia, ciências do esporte, expressão corporal, cinesiologia, educação corporal, entre outras.

O componente curricular de Educação Física não deve mais se restringir unicamente a conteúdos vinculados ao movimento do corpo; existe necessidade de ampliar sua concepção e abordar conteúdos associados ao cuidado com o corpo, mediante o ensino das condutas para um estilo de vida saudável.

E, se estamos falando de escola, a proposta é tratar diferentes situações que preparam o cidadão, seja criança ou adolescente, futuro adulto, para viver na sociedade. Nesse contexto, se o estilo de vida está interferindo de forma tão acentuada para que se possa viver bem e de maneira saudável, a escola passa a assumir papel decisivo mediante programas de ensino direcionados à educação em saúde.

Na realidade brasileira, a proposta é que os programas de ensino direcionados à educação em saúde sejam vinculados ao componente curricular de Educação Física. E por que mediante o componente de Educação Física? Em razão da identificação inicial existente entre Educação Física e saúde, e por uma série de outros fatores, nos quais o professor dessa disciplina tem uma relação mais estreita com a temática da saúde na execução do seu trabalho didático. Mais à frente, tentamos esclarecer tais argumentos.

2.4. Proposta de programas de ensino para a Educação Física com ênfase na educação em saúde

Pela argumentação apresentada anteriormente e pelos documentos que circulam na área, a proposta é que o componente curricular de Educação Física seja tratado com ênfase na educação em saúde. Porém, para tanto, é necessário que haja um entendimento mais claro do que vem a ser “saúde”.



Saúde é um construto que não é tão simples de entender, inclusive a Educação Física já teve momentos em que procurou direcionar seus programas de ensino para o campo da saúde, porém na tentativa de prevenir o aparecimento de doenças nos escolares ou reabilitar aqueles que eventualmente já apresentassem algum diagnóstico de doenças. No entanto, saúde não é somente isso. Esse é o contexto biológico da saúde, que não é atribuição fundamental do professor de Educação Física. O professor atua no campo educacional (GUEDES, 2020, s/p).

Por essa dificuldade de entendimento, apresentamos a saúde em um *continuum* em que se podem vislumbrar traços de saúde positiva nos vários domínios (físico, social, mental e espiritual) e de saúde negativa (limitações funcionais e morte). Contudo, esse *continuum* possui vários estágios, e aqui expomos três: (a) Condutas de Proteção e Risco; (b) Fatores de Risco; e (c) Doenças.

No primeiro estágio, encontra-se a saúde com vertente educacional. Os demais estágios estão direcionados à vertente biológica. O primeiro deles, de imediato, trata das condutas de proteção e risco, ou seja, condutas que se adere e que podem proteger ou deteriorar a saúde presente dos jovens ou a saúde futura quando adultos. Por exemplo: sedentarismo, atividade física, tempo de tela, sono, alimentação, tabagismo, abuso de álcool, uso de drogas ilícitas, violência, entre outras condutas.

Desse modo, é importante entender que não se assumem condutas de saúde sem que haja o fator educacional, que é o cerne da escola. Saúde para o componente curricular de Educação Física é se apropriar de uma educação para cuidar do corpo. Logo, saúde não é somente um componente biológico, mas, sobretudo, modos de vida, estilo de vida.



No componente curricular de Educação Física com ênfase na educação em saúde, é sugerido que os programas de ensino abordem ações direcionadas à conservação do corpo, ou seja, condutas de saúde e estilo de vida saudável. A prática adequada e suficiente de atividade física é apenas uma, e não a única conduta de saúde a ser contemplada nos programas de ensino. Dessa forma, o componente curricular de Educação Física que se candidata a trabalhar com educação em saúde deve levar em conta que, além da “prática adequada e suficiente de atividade física”, existem outras condutas de saúde, como: comportamento sedentário controlado, alimentação equilibrada, abstinência de tabaco e de outras drogas, uso controlado de bebidas alcoólicas, controle de estresse, sono adequado, autoestima e autoconceito, sexualidade e anticoncepção e controle de riscos.

Guedes destaca a urgência de se estabelecer as competências específicas para legitimar o componente curricular de Educação Física na escola:

A Educação Física se insere na área escolar, e estando na área escolar é um componente curricular, e sendo um componente curricular precisa urgentemente ter seu conteúdo claramente definido. Precisa eleger suas competências específicas, caso contrário, não se define como um componente curricular, mas sim como uma atividade isolada no ambiente escolar. (GUEDES, 2020, s/p).

Nesse sentido, o programa de ensino proposto, é tratado na vertente de “conhecimento, atitude e valores”. E para que?

Para um estilo de vida saudável e não somente para a prática de movimento do corpo humano, o que universalmente se denomina de atividade física. E isso é



o que se configura Educação em Saúde. Essa é a razão por que alguns países substituíram a denominação, e somente a denominação, de Educação Física por Educação em Saúde (GUEDES, 2020, s/p).

Na estrutura escolar de alguns países europeus, constata-se que, a partir de determinado ciclo de escolarização, a Educação Física não está mais presente. Nesse caso, existe um componente curricular que se denomina Educação em Saúde. No entanto, Guedes (2020) coloca que, na sua opinião, no Brasil, pelo seu histórico, o componente curricular deve permanecer com a denominação de Educação Física.

Em síntese, a fundamentação básica no campo pedagógico da Educação Física direcionada à educação em saúde seria:

Propor aos professores de Educação Física que assumam novo papel na estrutura educacional, procurando adotar nas aulas não mais uma visão exclusiva de cultura do movimento humano, mas, fundamentalmente, metas que se identificam com educação em saúde, mediante seleção, organização e disponibilização de conteúdos e experiências que possam propiciar aos educandos não apenas situações que os tornem crianças e jovens mais ativos e saudáveis, mas, sobretudo, que lhes ofereçam condições de optar voluntariamente por um estilo de vida ativo e saudável também quando adultos (GUEDES, 2020, s/p).

Existe uma possível justificativa evidenciada em estudos experimentais para a menor identificação dos escolares com o componente curricular de Educação Física a partir da segunda metade do ensino básico:

[...] a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, os alunos começam a perder o interesse pelas aulas de Educação Física, provavelmente porque estão sendo tratado como crianças que já não são mais. Eles [os alunos], nessa idade, têm um processo de evolução cultural, social, cognitivo e motor diferente (GUEDES, 2020).

Assim, o autor reconhece que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos maiores avanços que ocorreram nos últimos tempos na educação brasileira. E a BNCC não deve ser entendida como uma proposta curricular, mas sim um referencial para que as escolas estabeleçam seus projetos político-pedagógicos e seus currículos locais. O grande avanço que houve foi exatamente tratar as diretrizes enquanto competências.

Guedes (2020) chama a atenção para a competência da BNCC que propõe “usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde” (BRASIL, 2017, p. 223). Nessa lógica, salientamos que a proposta apresentada até aqui converge e coincide com o que é atualmente a BNCC. “Porque de acordo com a presente proposta de educação em saúde, todas as competências sugeridas pela BNCC são contempladas [...]; porém, se nos basearmos no capítulo referente ao componente curricular de Educação Física que está na BNCC, acredito que teremos dificuldade de fazer isso” (GUEDES, 2020, s/p).

A dificuldade de relacionar a Educação Física à educação em saúde tem seu pontapé inicial na inserção da Educação Física na área de Linguagens, pois, de acordo com o entendimento de Guedes (2020, s/p), o maior equívoco foi



“[...] considerar que o movimento humano possa se configurar como linguagem corporal”. Para ele, essa relação não está correta. Uma outra compreensão errônea apresentada na BNCC é o estabelecimento de um elo entre práticas corporais e movimento humano, considerando que ambos apresentam conceitos diferentes. Em vista disso, tais situações podem dificultar o estabelecimento de currículos locais.

Destaca-se outra dificuldade encontrada na BNCC diz respeito às unidades temáticas do componente curricular de Educação Física, considerando que os conteúdos propostos não aparecem em todos os anos do Ensino Fundamental.

E, por fim, há uma dificuldade de elaborar as diretrizes para o Ensino Médio no campo da Educação Física. Percebe-se que as diretrizes da Educação Física para o Ensino Médio na BNCC tratam simplesmente de aprofundar e ampliar o trabalho realizado no Ensino Fundamental, ou seja, uma réplica do que já havia sido apresentado (GUEDES, 2020 s/p).

Em relação à BNCC, existem algumas incoerências e limitações que são naturais para uma área como a Educação Física, que não tinha, até então, um direcionamento na elaboração de currículos e diretrizes. Por isso, o autor enfatiza que as unidades temáticas, tal como estão apresentadas no documento, na verdade englobam atividades, recursos e estratégias para que os alunos se tornem mais ativos somente durante as aulas, e não se constituem em conteúdos de programas de ensino de um componente curricular. Em vista disso, muitos “enxergam a Educação Física como não tendo um conteúdo específico para que possa ser vista como um componente curricular” (GUEDES, 2020, s/p).

Guedes (2020) finaliza apresentando a proposta relativamente bem avançada de Educação Física com ênfase na educação em saúde. Elegemos 14 unidades de ensino distribuídas ao longo de todo o Ensino Fundamental e Médio. Não existe réplica de conteúdo, ou seja, o que se estuda em um ano não se replica no ano subsequente. Portanto, existe uma evolução na distribuição do conteúdo desde o início do ensino fundamental até o final do Ensino Médio com a conclusão de todo ciclo de aprendizagem.

No sentido de realizar uma última reflexão, Guedes (2020) retorna às indagações apresentadas inicialmente, agora com o olhar para o componente curricular de Educação Física direcionado à educação em saúde: o que estudaríamos na Universidade para sermos professores de Educação Física? O que ensinariamos aos nossos alunos na escola? O que as famílias dos nossos alunos julgariam que ensinamos aos seus filhos na escola? O que os nossos colegas professores que ministram outros componentes curriculares pensariam sobre o nosso trabalho na escola? O que a sociedade em geral pensaria do componente curricular de Educação Física?

3. Considerações Finais

As palavras de Guedes em sua palestra incitam para que as aulas de Educação Física no âmbito escolar privilegiem o aspecto educacional, no sentido de levar os estudantes a se apropriarem de conhecimentos que os tornem capazes de desenvolver atitudes e valores para manter um estilo de vida ativo e saudável, não somente durante a infância e adolescência, mas também na idade adulta.



No entanto, antes de efetuar a prática, são imprescindíveis o planejamento e a construção de uma base sólida. Como visto neste capítulo, a base da Educação Física enquanto componente curricular é frágil e está necessitando da concentração de esforços dos professores da área para construir e estabelecer seu conteúdo e suas competências específicas.

Para tanto, é importante compreender que questões educacionais são amplas e complexas, principalmente quando envolvem a Educação Física no âmbito do ensino. E, mesmo que a Educação Física ao longo dos anos venha ocupando um maior espaço no ambiente escolar, ainda existe alguma dificuldade em seu reconhecimento como componente curricular.

A sociedade ainda encontra grande dificuldade para entender o que é um componente curricular vinculado à Educação Física. Mas não só a sociedade, os próprios professores também se deparam com essa dificuldade. A Educação Física vem se construindo em um contexto importante, o das vertentes filosóficas e culturais, por exemplo, que vem contribuindo de forma significativa para sua compreensão. Mas, não se resume a isso, pois existem questões acadêmicas que demandam atenção na Educação Física.

Dessa forma, Guedes (2020) nos convida a pensar e refletir. “O que estudamos na universidade para sermos professores de Educação Física? O que ensinamos aos nossos alunos na escola? O que as famílias dos nossos alunos julgam que ensinamos aos seus filhos na escola? O que os nossos colegas professores pensam sobre o nosso trabalho no ambiente escolar? E, ainda, o que a sociedade em geral pensa do componente curricular Educação Física?”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física Escolar. **Revista Motriz**, v. 5, n. 1, p. 10-15, junho, 1999. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n1/5n1_ART04.pdf. Acesso em: abr. 2023.

GUEDES, D. P. **Educação Física Escolar: ênfase à Educação em Saúde**. YouTube, 21 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iHpXcdf3WoA>. Acesso em: maio 2022.

HARDMAN, K.; MARSHALL, J. **Second World-Wide Survey of School Physical Education**: final report. Berlin: ICSSPE, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229335>. Acesso em: 20 jun. 2023.

UNESCO. **Diretrizes em Educação Física de Qualidade**. 2016. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4026292.pdf>. Acesso em: dez. 2022.

CAPÍTULO 8

ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Aguinaldo César Surdi

Symon Tiago Brandão de Souza

Jocyana Cavalcante da Silva Maciel

Talisson Mota de Oliveira

“Na concepção crítico-emancipatória, a Educação Física é o caminho pelo qual o se-movimentar pode ser entendido como forma de linguagem que possibilita um conhecimento mais reflexivo do mundo. O educando deve ser o centro do processo educativo, ele deve ser ativo e participativo como sujeito pensante.”

(SURDI; KUNZ, 2010).

1. Introdução

Este capítulo se propõe a discorrer acerca da palestra “Abordagem crítico-emancipatória”, proferida pelo professor Aguinaldo César Surdi, no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar¹, no dia 07 de outubro de 2020.

Durante seu mestrado e doutorado, Aguinaldo Surdi esteve sob orientação do professor Elenor Kunz, desenvol-

¹ A palestra pode ser acessada no link: https://www.youtube.com/watch?v=cUJyHHAQSVs&list=PLaWOLuQR_F2eEmUEGcVO8tzZqMbKCIW1b&index=8.



vendo pesquisas bem próximas das discussões que envolvem a abordagem crítico-emancipatória. Assim, tendo a consciência de que realizar um recorte específico de uma teoria requer coragem e conhecimento sobre tal assunto, tem-se como proposta de escrita deste capítulo trazer colocações feitas pelo professor convidado para refletir/pensar a Educação Física escolar e a abordagem crítico-emancipatória.

Para tanto, realizamos uma seleção dos principais trechos da fala do professor a partir da relevância, importância e reflexão sobre a Educação Física escolar, na perspectiva de compreender as relações da abordagem crítico-emancipatória com esse campo de conhecimento, fundamentadas na proposta de Kunz. Para uma melhor organização, o texto foi dividido em três partes. Além da introdução, que tem o intuito de esclarecer a proposta de escrita do capítulo, o tópico seguinte evidencia a fala do palestrante; e, por fim, trazemos as considerações finais, sob a ótica das contribuições da abordagem para a área da Educação Física escolar.

Essa organização se faz necessária para uma melhor compreensão do contexto histórico da Educação Física escolar, bem como para um entendimento da transformação pedagógica proposta por Kunz no que se refere ao ensino dos esportes no âmbito escolar. Trata-se de uma visão de esporte inicial, que foi (re)formulada e pensada pedagogicamente por Kunz para atender a todos os alunos, dando a oportunidade de uma nova significação e reflexividade crítica a partir das problematizações das ações e situações que vão surgindo.

Para a construção do capítulo, além do autor principal, o palestrante, contamos com o apoio de coautores que desenvolveram tarefas imprescindíveis para a elaboração do



texto, tais como: transcrição, realizada por Jocyna Cavalcante da Silva Maciel; mediação durante o evento, proporcionada por Symon Tiago Brandão de Souza; apoio tecnológico durante a palestra, efetuado por Talisson Mota de Oliveira; além de correção ortográfica, formatação e trato pedagógico do texto final, produzidos por todos os coautores.

O tópico a seguir se propõe a colocar em destaque a discussão evidenciada pelo palestrante quanto aos conceitos utilizados por Kunz ao pensar a abordagem crítico-emancipatória; a fundamentação teórica na qual o referido autor se baseou; e a crítica apontada por ele quanto ao modelo de Educação Física escolar vigente no período em questão. As informações foram organizadas de forma a facilitar a compreensão das ideias expostas, destacando em nota de rodapé acréscimos trazidos pelos autores, para além do momento de fala durante a palestra.

2. Conceituação e fundamentação da abordagem crítico-emancipatória

Após o fim do período ditatorial, o Brasil passou por um processo de redemocratização no país, com modificações no âmbito político, social e educacional. Influenciada pelas pedagogias críticas, na década de 1980, emergiu um processo de transformação na forma de pensar a Educação em diversas áreas. Isso ocorreu devido a diversos acontecimentos, tais como o final da ditadura, a consolidação da própria Constituição Federal e as transformações que vinham acontecendo na área da Educação, como o surgimento dos cursos de Pós-Graduação.



No campo da Educação Física, diversos professores nesse período estavam buscando melhorar suas formações e muitos estavam fazendo uma crítica ao modelo de Educação Física vigente. Em vista disso, uma nova perspectiva para a área começava a ser desvelada. Essa nova maneira de pensar a Educação Física contribuiu com o surgimento de algumas abordagens contrárias aos modelos militarista, higienista e tecnicista do esporte, dentre elas as aulas abertas, a crítico-superadora e a crítico-emancipatória. Esta última, proposta pelo Professor Elenor Kunz, está ancorada na fenomenologia, na teoria do se-movimentar e na teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas.

Colocando em evidência brevemente essas três propostas, na concepção de aulas abertas, por exemplo, o foco é o aluno; o processo; a problematização; e a comunicação. O conhecimento prévio dos educandos é levado em consideração, pois é a partir dele que cada um é capaz de atuar conjuntamente com o outro, dando significação às suas ações. Dessa forma, é dada aos alunos a oportunidade de expor suas opiniões e realizar suas experiências oriundas das vivências individuais de cada discente, e, conseqüentemente, oportunizar a problematização das situações que vão surgindo. Nessa perspectiva, são propostas temáticas complexas e diversificadas, relacionadas aos interesses e às experiências adquiridas na história de vida de cada um.

A abordagem crítico-superadora se sustenta na teoria do materialismo histórico-dialético de Marx, fundamentada na Sociologia, colocando no centro da discussão a Educação Física e a Cultura Corporal. A partir da diversidade de temas para a seleção dos conteúdos, é preciso considerar a relevância social, propiciando a leitura da realidade do pon-



to de vista da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, entende-se como uma abordagem diagnóstica por se propor a interpretar os dados da realidade, compreendê-los e expor um significado sobre eles, que depende da interpretação de quem os analisa.

Na abordagem crítico-emancipatória, a significação do movimento humano é considerada relevante no processo de ensino e aprendizagem, pois faz parte de todas as ações expressivas que constituem o ser no mundo e as suas relações. Dessa forma, a ação expressa através do movimento corporal é uma forma de comunicação pela qual o ser humano se relaciona com o meio, e com o outro, trazendo para a discussão o processo comunicativo e dialógico.

Destarte, nas questões relacionadas ao esporte, o trabalho do professor Elenor Kunz, após sua chegada do doutorado na Alemanha, deu um salto significativo para o campo da Educação Física. Ele propôs à Educação Física no âmbito escolar transformações em seu saber pedagógico, não apenas no que consiste a sua crítica aos modelos tecnicistas do esporte, mas também no sentido de apresentar soluções práticas de ensino. Após a publicação de dois livros, o primeiro deles “Educação Física, Ensino e Mudança” (1991) que é fruto da tradução de sua Tese de Doutorado; e, o segundo livro, “Transformação didático-pedagógica do esporte” (1994), considerada sua obra de maior destaque, o diálogo sobre essa crítica ao modelo esportivo de alto rendimento na escola se consolidou.

Após a Segunda Guerra Mundial, o esporte ganha espaço e assume uma lógica de rendimento, associada a princípios do trabalho: questões técnicas, rendimento, resultados e hiper competitividade. Nesse sentido, assume a perspecti-

va do próprio capital, da indústria, da visão mercadológica. Destacam-se, a partir daí, o tecnicismo e o entendimento homem-objeto-reprodução. Tais perspectivas acabam chegando ao universo escolar, e daí iniciam-se as críticas.

A ideia de esporte tratada na abordagem crítico-emancipatória está para além do modelo de sociedade em que foi criada. Entre a década de 1960 e 1980, a tendência competitivista estava imperando a “todo vapor”. O ideal era outro, apresentava-se uma significação de esporte ancorada no rendimento. O esporte se constituiu levando como referências códigos e significados que foram impostos pela sociedade capitalista, não podendo trilhar caminhos opostos, especialmente no trato pedagógico, fator que justificava sua inserção na escola. Dessa forma, para fundamentar o discurso, Kunz trouxe os pressupostos teóricos da Escola de Frankfurt, principalmente com Habermas, destacando-se conceitos como “razão instrumental” e “razão comunicativa”.

O conceito de razão instrumental está baseado numa sociedade tecnocrática e na Ciência. Nessa conjuntura, se desenvolvia um tipo de razão instrumental, e o esporte acabou entrando nessa mesma lógica, a partir do enaltecimento do esporte de alto rendimento, no qual se coloca em evidência a execução de movimentos padronizados; além disso, havia o aprendizado das regras e o fomento à competição exacerbada. Assim, esse modelo estereotipado/instrumental e envolto da lógica do capital não cabia mais na escola. Embora as Leis nº 5.540² (BRASIL,1968) e nº 5.692³

2 A lei 5.540, sancionada pelo Presidente da República em 28 de novembro de 1968, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

3 A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, é responsável por fixar as Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus.

(BRASIL, 1971a), além do Decreto nº 69.450⁴ (BRASIL, 1971b) amparassem e reforçassem, nesse período, esse caráter instrumental, isto é, atividades voltadas apenas para o desempenho técnico e tático do aluno com ênfase na aptidão física, isso já não era mais tolerado.

A razão comunicativa, por seu turno, coloca como prioridade o diálogo e a oportunidade de os alunos exporem suas vivências através da relação com o outro, proporcionando uma participação ativa dos discentes no processo pedagógico.

A abordagem também tem raízes com a fenomenologia de Merleau-Ponty. A fenomenologia é capaz de identificar a unicidade na existência humana, no entendimento de que o homem se constitui num certo tempo e espaço, com um determinado tipo de vivência. Nela se busca fazer uma reflexão sobre a possibilidade de se voltar às coisas mesmas, ao sujeito do conhecimento, às coisas próprias. A dualidade entre corpo e mente até então vivida volta a ganhar unicidade, totalidade. Ancorada nesse pensamento surge a reflexão de que “eu não tenho um corpo”, mas que “eu sou o meu corpo”, e que ele é “a extensão do meu mundo” e tem que ser entendido como uma obra de arte e não “como uma máquina”. O pensar o corpo como obra de arte problematiza o sujeito, a própria construção, o movimento “em si” e “para si”. É com o corpo que eu me reconheço e sinto o mundo. Então, o corpo como fonte de sensibilidade, em uma dimensão artística, é fundamental. Merleau-Ponty buscou essa unidade, onde o corpo seria essa síntese que faria esse contato com o mundo.

4 O Decreto 69.450, de 01 de novembro de 1971, estabelece a relação da Educação Física com a Sistemática da Educação Nacional, apontando seus objetivos e currículo, e dá outras providências.



Esse diálogo com o corpo e o movimento na abordagem crítico-emancipatória resgata dois conceitos que divergem para alguns autores: “cultura de movimento” e “cultura corporal de movimento”. Sobre este, Elenor Kunz coloca para reflexão que dentro da cultura já se tem o corpo, sendo assim, cria-se o termo “Cultura de Movimento”. Por isso, essa questão do corpo, necessariamente, já estaria inserida na cultura, uma vez que não pode existir uma cultura sem corpo. Para Kunz (1991) a cultura de movimento é definida como toda atividade de movimento humano, seja no esporte ou fora dele, e que pertencem a esfera do “se-movimentar”, em que o homem conduz e cria possibilidades de emancipação a partir de suas ações, condutas e comportamentos. A emancipação aparece quando o indivíduo reconhece essa realidade e se torna o próprio ator de diferentes possibilidades. Cada ato, cada movimento, cada ação tem sentido e significado únicos. Nessa compreensão, Kunz apresenta a teoria do “se-movimentar”.

A teoria do “se-movimentar” é pensada pelos Holandeses Buytendijk, Gordijn e Tamboer e tem como principal preocupação as pessoas se movimentando e não as formas de movimento. Isso difere do esporte de rendimento, o qual apresenta vivências excludentes em que o mais capaz e habilidoso terá mais vantagens, características criticadas na perspectiva crítico-emancipatória. Entretanto, a partir dessa abordagem, o inédito viável é que o movimento passa pelo sujeito que o produz, isto é, o ser humano passa a ser o ator/construtor do movimento. E o esporte de rendimento, por focar em padrões de movimento e na técnica padronizada, desconsidera essa perspectiva, reduzindo as possibilidades pedagógicas no contexto escolar.



Apesar de trazer para a discussão a teoria do “se-movimentar”, no período em questão não ocorreu um debate epistemológico no que se refere a essa proposta pedagógica. Podemos perceber isso na fala de Kunz em entrevista concedida para a Dissertação de Ghidetti (2010), na qual afirma não ter sido questionado quanto às suas colocações e à proposta de transformação pedagógica nos esportes. Com isso, era preciso (re)pensar, dialogar e refletir sobre o “agir comunicativo”.

O agir comunicativo emerge da influência da teoria da ação comunicativa de Jurgen Habermas (1987), a qual destaca que, a partir da interação de dois indivíduos ou mais, é que estes objetivam compreender-se a respeito de algo no mundo, utilizando-se da linguagem, da comunicação. Isto é, com base no corpo do próprio sujeito, o estímulo de suas potencialidades, o agir no mundo com o mundo, com os seus movimentos, que são únicos e que possuem significados.

Kunz traz também, para fundamentar a abordagem crítico-emancipatória, a relação e superação entre competência objetiva, social e comunicativa, conceitos importantes para a construção dessa abordagem. Na competência objetiva, o trabalho seriam das práticas corporais presentes na cultura de movimento, tais como as danças, as lutas, os esportes etc. Na competência social (ou na interação), seria a possibilidade de as pessoas participarem, terem os seus papéis dentro dessas práticas corporais, isto é, a experimentação, a fruição, o uso e apropriação trazidos para a realidade atual. E, por último, na comunicativa, a linguagem seria uma reflexão, uma autorreflexão, uma crítica, uma construção sobre essas práticas, uma criação de novas práticas, ou seja, a necessidade de envolver o diálogo, o debate, de lançar questionamentos, por exemplo. Enfim, são



essas possibilidades dentro do agir comunicativo: por meio da oralidade, ou através da expressão corporal, constitui-se uma linha de pensamento bastante presente em Habermas. Isto é, essas três competências articuladas, de forma crítico-reflexiva, contribuem com a perspectiva de contraposição ao modelo tradicional/técnico-desportivo.

Na abordagem crítico-emancipatória, essas competências precisam ser desenvolvidas/favorecidas. É preciso compreender o que Kunz chama de transcendência de limites: direta (referente à experiência que cada sujeito carrega em si), de aprendizagem (partindo da problematização) e criativa (criar novas possibilidades, ampliar). Nesse caso, essas experiências que os alunos trazem sobre aquela prática, para problematizar, incorporam novos elementos, novas aprendizagens, e depois possibilitam o momento de criação.

Com isso, é preciso oportunizar ao aluno o direito de participar das atividades, de refletir e se posicionar, de “se-movimentar” e se comunicar com o mundo e com o meio no qual está inserido, pois no “se-movimentar” o homem se relaciona significativamente com o meio. Trata-se de um “acontecimento relacional” em que o homem dialoga com o mundo. Essa concepção de ensino orientada pela problematização ou resoluções de problemas significa que, no processo pedagógico da estruturação do problema e na busca de sua solução, devem-se seguir caminhos que possibilitem uma significação e interesse comum a todos os envolvidos, uma vez que a relação dos participantes com o movimento deve basear-se em possíveis soluções encontradas que possam representar cada contexto social.

Nesse sentido, o conceito da razão comunicativa se baseia em uma forma de oportunizar uma reflexão crítica



sobre a razão instrumental, fato que se veiculou na perspectiva do esporte a partir da década de 1980, uma reflexão que partiu do ser humano, isto é, de uma autorreflexão sobre o que estava sendo feito. E isso através do agir comunicativo. Essa razão comunicativa seria uma forma de racionalidade maior, mais ampla, a qual englobaria outras possibilidades de crítica, ou até mesmo outras possibilidades para se pensar o esporte naquele momento; o que já era extremamente necessário. Era preciso viabilizar essa transformação; favorecer uma contraposição significativa à hegemonia/supervalorização do modelo técnico-desportivo, visando à democratização e ao papel dialógico das práticas corporais ou mesmo das próprias práticas esportivas.

Para Kunz (1994) a preocupação principal da abordagem crítico-emancipatória é estimular transformações reais e concretas, tanto na perspectiva do ensino, através dos conteúdos e métodos, como também anunciando possibilidades na prática pedagógica. Assim, a abordagem crítico-emancipatória busca refletir sobre a possibilidade de ensino dos esportes pela sua transformação didático-pedagógica, tendo como foco o desenvolvimento das competências críticas e emancipatórias dos discentes por meio da didática comunicativa, na qual o ser humano pode criticar e se emancipar apropriando-se da Cultura. Vale salientar que a emancipação se manifesta, nessa proposta, como um processo de libertação das ações que limitam o uso da razão crítica e seu agir comunicativo, cultural e esportivo. Com isso, busca-se estimular o aluno para que ele seja capaz de refletir e problematizar as ações, atribuindo sentidos e significados a elas a partir de sua liberdade e autonomia.

2.1. Diálogo sobre a crítica levantada por Kunz

Os aspectos criados pelo esporte competitivo ratificam o caráter antipedagógico que, conseqüentemente, exclui o humano do movimento humano. O livro “Transformação didático-pedagógica do esporte” dialoga bastante com essa crítica. Não era mais possível aceitar o esporte sem a dimensão didática e pedagógica na escola. Como aceitar que o eixo fundamental de ensino da educação básica fosse a busca de novos talentos? Ou mesmo limitar os conteúdos da Educação Física escolar ao tema esporte? E ainda assegurar a convivência com a exclusão, a falta de diálogo, a tomada de decisões com/pelo grupo?

Dessa forma, em meados da década de 1980, a partir das abordagens críticas, emerge a tentativa de tirar da escola a função de promover os esportes de alto rendimento. O ensino baseado na crítica se tornava cada vez mais essencial para libertar os alunos das estruturas sociais pré-estabelecidas, tornando-o modelo próprio de seus desejos, anseios e decisões.

Com isso, é colocada uma crítica ao modelo de esporte tratado no alto rendimento: um esporte excludente que veio para a escola e que nesse sentido perdeu seu caráter pedagógico, atendendo ao interesse de uma minoria discente. Importante lembrar que essa esportivização na escola teve forte influência política, que se aproveitou, por exemplo, da euforia ocasionada pelo título da seleção brasileira de futebol e propagou a ideia de tornar o país uma potência olímpica, influenciando diretamente a formação e a prática pedagógica de professores de Educação Física no período em questão.



Muitas práticas corporais, cabe ressaltar, também tiveram um tratamento envolto do processo de esportivização, sendo tratadas como objetos ou instrumentos para o trabalho com os esportes, ou mesmo se transformando em esportes. Tiveram que entrar no processo de racionalização, ou seja, da técnica, da padronização para serem esportivizadas, para estarem em competições internacionais e em Olimpíadas, por exemplo. É nessa perspectiva que se dá a crítica do professor Kunz, ao se colocar contrário ao caráter biológico e esportivista da Educação Física escolar como sendo o único caminho pedagógico possível.

Problematizar isso, em outras palavras, amplia a leitura de mundo acerca da importância do papel do educando no processo de ensino-aprendizagem, do professor enquanto mediador da construção de conhecimentos possibilitados pelo uso de metodologias estratégicas, do jogo como elemento ímpar no desenvolvimento de aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos, e de considerar a criatividade, a espontaneidade e a liberdade dos educandos. Na abordagem crítico-emancipatória, o intuito está em problematizar o entendimento dos movimentos no esporte, com foco em movimentos padronizados e repetidos de forma técnica, pois, conseqüentemente, impedem uma maior compreensão do sujeito sobre a real importância do seu “se-movimentar” de forma livre. É a incapacidade de compreender o significado das suas relações com o meio e com o outro a partir do movimento, tornando essas relações algo estritamente técnico e mecânico.

Entretanto, possibilidades de ensinar os esportes em uma perspectiva diferente do modelo tradicional e técnico-esportivo são uma realidade. Se faz importante

agora ampliar o debate crítico sobre o modelo técnico-esportivo e suas implicações para a Educação Física escolar e estimular o processo de conscientização de professores, alunos e da escola como um todo. A Educação Física pode e deve se preocupar com os esportes. Entretanto, não se pode desenvolvê-lo com um fim nele mesmo, mas compreendê-lo como um movimento humano, uma manifestação da relação do homem com o meio, com as coisas e com os outros. Assim, se faz necessário levar em consideração a complexidade desse debate e a problematização das representações sociais.

2.2. Contextualização da Educação Física escolar e dos esportes nos dias atuais

No que tange à discussão dos esportes no âmbito escolar, se faz importante contextualizar os conceitos “esporte Na escola” e “esporte Da escola”. O termo “esporte Na escola” refere-se a uma abordagem fragmentada do esporte, na qual o professor se baseia em uma metodologia muito voltada para o treinamento, tendo para o processo de aprendizagem a ótica da repetição dos gestos técnicos, no intuito de aperfeiçoar os fundamentos da modalidade esportiva para atender ao que é estabelecido no jogo competitivo. Já o “esporte Da escola” utiliza-se de uma metodologia mais pedagógica, com o objetivo de atender os interesses, a participação e satisfação de todos os educandos. É sob esse olhar que ocorrerá a transformação no esporte, proposta por Kunz, como ferramenta de ensino, adaptando as regras, os espaços de prática e os materiais utilizados; incentivando os alunos a refletirem sobre o esporte de forma



que sejam capazes de formar suas opiniões sobre o modelo existente na sociedade.

Por isso, é importante falar da possibilidade de momentos distintos para a Educação Física, pois sabemos que o esporte competitivo ainda é forte em algumas instituições de ensino, por conta dos jogos escolares, que se apresentam com uma dinâmica de seleção de alunos mais talentosos. Como exemplo disso, no Rio Grande do Norte, muitas escolas trabalham com os jogos escolares como se fosse algo fundamental, atendendo a uma minoria discente. Assim, os jogos escolares que deveriam ter a perspectiva da educação e do esporte educacional acabam assumindo a lógica do esporte de rendimento.

A reflexão é válida, pois existem outras possibilidades de entender o esporte na perspectiva dos jogos escolares, como, por exemplo: seria possível fazer jogos educativos com meninos e meninas juntas; criar novas possibilidades de adaptação utilizando o diálogo como instrumento pedagógico; incentivar a participação de todos os alunos, envolvendo-os também na organização de eventos; estimular a criatividade dos alunos para a criação de novas possibilidades de práticas corporais, e, quem sabe, novos esportes, isto é, poderiam ser feitas muitas ações para incentivar a prática de todos, de diferentes maneiras.

Se levarmos em consideração as orientações da Base Nacional Comum Curricular-BNCC⁵ (BRASIL, 2017), atendendo às diversas possibilidades existentes nos esportes

5 A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20 de dezembro de 2017, é um documento de caráter normativo que abrange um conjunto progressivo de aprendizagens que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que sejam assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.



para desenvolver as habilidades e competências propostas, como trabalhar os jogos escolares no âmbito da Educação Física? Em uma perspectiva tradicional, sabendo que esses jogos apresentam como foco a competitividade, a seleção de talentos, como isso seria possível? Por isso, é preciso discutir, criticar, refletir e problematizar as diferentes temáticas e ações que fazem parte do campo de conhecimento da Educação Física.

Dentre as possibilidades de problematizar a dança, por exemplo, poderíamos estabelecer o diálogo desta como prática corporal, como profissão em sua realização nos espaços formais e não formais; dialogar ainda sobre questões de preconceito e culturais que as cercam. No que diz respeito às lutas, podemos dialogar com a diversidade de modalidades, aspectos filosóficos e culturais, promover novas vivências, variações de movimentos, contextualizar Lutas e Briga, pensar diferentes jogos de luta, adaptações das regras, criar novos jogos a partir das vivências. Esse entendimento estimula a competência objetiva que oportuniza essas práticas corporais, a competência social para que todos consigam participar e tenham os seus papéis nessas práticas, e possibilita a crítica reflexiva que é comunicativa sobre essas práticas e, assim, a construção de várias possibilidades.

Mesmo com essa discussão, ainda existem dificuldades em assimilar a abordagem e possibilitá-la na escola. São vários os fatores: a complexidade das diferentes possibilidades de escola, se a escola é do interior ou da cidade, as condições de estrutura física. Cada escola é entendida pela sua complexidade, mas também pela sua individualidade e pelas especificidades da comunidade: pais, alunos, professores, funcionários. Daí, cada escola é um mundo à parte,



cada escola tem uma realidade diferente, que é o seu mundo. São várias as dificuldades, por exemplo: esse processo dialógico com o aluno, de desconstruir algumas coisas, de questionar, de criticar, isto é, pode se tornar um pouco mais difícil e complicado dependendo do lugar.

A presença dessas possibilidades críticas nas aulas de Educação Física se torna um desafio também pelas questões que envolvem a formação inicial e continuada dos professores: o tipo de currículo que é proposto e a perspectiva dessa formação, além da não aceitação de alguns professores quanto a (re)pensar a sua prática pedagógica. Muitos professores parecem que só conseguem ministrar aula de uma forma tradicional, trazendo os esportes a partir das regras, dos fundamentos, da preparação física. Isso nos inquieta a questionar: “Então, dessa forma, possibilitou o quê?”.

A causa disso pode estar no distanciamento entre a universidade e a escola, pois falta uma aproximação maior para que o aluno em formação perceba e vivencie essas dificuldades. É preciso problematizar e se aproximar mais do chão da quadra, da sala de aula, enfim, engajar o graduando nos espaços escolares; é preciso uma contribuição mais direta. A realidade do que é visto na universidade, muitas vezes, não se aproxima da realidade da escola. Se olharmos sob a ótica do que já foi colocado, é preciso, antes de tudo, entender onde aquela escola está inserida. Quais os desafios, as necessidades, e aproximar o aluno (futuro professor) em formação de vivências capazes de discutir, analisar e refletir sobre as problematizações que irão surgir no âmbito educacional, o que poderá mostrar caminhos para o desenvolvimento das competências colocadas por Kunz.



Os caminhos para driblar essas dificuldades podem estar também em estudos já existentes que mostrem o que já foi vivenciado, experimentado; que faça o professor (re) pensar, (re)avaliar e (re)constituir a sua prática pedagógica. Essa (re)constituição da prática pedagógica deve buscar atender a todos os alunos, proporcionando “o pensar” o esporte: refletir sobre as possibilidades; trabalhar os valores; e estimular o senso crítico a partir da interação com o outro e com o meio. Imagine que chega à sala de aula um aluno de cadeira de rodas. Então, como pensar o esporte nesse caso? Os alunos têm que ter essa consciência de por que devem estar inclusos. O esporte, da forma que é, não dá conta de tudo; é uma abordagem bastante estreita, instrumental. Assim, deve-se problematizar para que os alunos tenham uma visão crítica, aproveitando as oportunidades que acontecem durante as aulas. É necessário que o aluno consiga entender esse processo de inclusão e de acesso também fora da escola.

É preciso apresentar aos alunos possibilidades de reflexão para o desenvolvimento de um senso crítico a partir da problematização de assuntos, dos fatos, dos acontecimentos. É necessário orientar o aluno para um determinado conteúdo que lhe coloque diante da necessidade de solução de um problema nele implícito.

Nessa perspectiva, trazemos para reflexão um exemplo de um momento de jogo na aula de Educação Física: a bola de jogo bate em um dos alunos e sai além das linhas de demarcação da quadra, e, com isso, surge certa discussão em torno de decidir de qual time seria a bola. Nesse instante, faz-se necessária uma intervenção do professor na perspectiva de problematizar a situação, colocando para reflexão aspectos referentes à honestidade, por exemplo. É



sabido que, ao jogar, a criança se manifesta com significados de suas ações, pelas quais apresenta suas vontades e se conscientiza criticamente de suas escolhas e decisões.

Colocando outra situação em evidência, o estudo de um discente de Mestrado na UFRN que traz para investigação os jogos eletrônicos propôs aos alunos de uma escola do Rio Grande do Norte reflexões e problematizações quanto a esse tema. Inicialmente, buscou-se o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto em questão, e, em seguida, foi feita a escolha de alguns jogos nos quais eles possuíam mais afinidade para que fossem vivenciados na prática.

Após esse primeiro momento, foram problematizados alguns aspectos quanto à associação dos jogos eletrônicos com a violência, e, também, sobre a exposição em excesso à *internet*, na qual os alunos puderam expor sua opinião acerca do debate. Foram discutidas também questões sobre o que é real e o que não é real, e a construção de novas possibilidades de jogos para serem vivenciados de forma não virtual a partir dos exemplos virtuais. Dessa forma, possibilitaram-se a problematização de um determinado tema e a aprendizagem dos discentes, acrescentando à experiência deles novas formas de jogos, havendo momentos de reflexões ao longo de todo o processo.

A complexidade da abordagem, por vezes, tende a assustar, e muitos professores podem continuar com o ensino a partir do que consideram mais fácil e viável dentro da sua realidade. Professores que, muitas vezes, preferem continuar o trabalho com o treino e a formação de equipes. E isso ganha um apoio significativo da gestão da escola, professores e de alguns alunos, abrindo espaço para essa pers-

pectiva de “esporte Na escola”, e dificultando o caminho de se trabalhar o esporte de forma crítica e reflexiva. Para Kunz (1991), a exclusão dessa visão de esporte de rendimento na escola não o anula, mas busca contribuir para que este ganhe novos sentidos e que seja transformado a partir de uma perspectiva pedagógica crítica. Assim, a abordagem crítico-emancipatória vem propor a superação do interesse técnico para esse campo de conhecimento (estendendo também aos demais conteúdos), objetivando uma educação mais emancipadora, voltada para a formação cidadã. Essa intenção significa emancipar os alunos, para que esses possam interferir na sua própria realidade.

3. Contribuições da abordagem crítico-emancipatória para a Educação Física escolar

São várias as possibilidades de trabalho no contexto da Educação Física escolar. Entretanto, propostas mais críticas, tal como a abordagem crítico-emancipatória, apesar de excepcionalmente vantajosas, ainda parecem incipientes. Existem projetos e iniciativas pontuais de algumas prefeituras, como a da cidade de Fortaleza, no Ceará, por exemplo, no evento “Diálogos on-line” transmitido pelo *YouTube*, que estimula a formação continuada de seu corpo docente, com o objetivo de qualificá-los para uma ótica mais atual na maneira de pensar e compreender a Educação Física escolar (menos técnica e mais pedagógica).

Importante ratificarmos que são atitudes ainda isoladas, e, contudo, ainda se mostram distantes de uma proposta como a de Kunz, haja vista a repercussão que ainda têm



os jogos escolares e a abordagem dos esportes em muitas escolas, numa perspectiva tecnicista e excludente. Ademais, as instituições de ensino superior também parecem investir pouco na potencialidade da proposta.

Além disso, é importante também considerar outros aspectos, como: o papel do professor, o cotidiano escolar, as oportunidades de trabalho, de vivências, planos de cargos e carreiras, apoio à formação continuada, jornada de trabalho etc. Dessa forma, o professor se sentirá motivado para que assim possa refletir sobre a sua prática docente e enfrentar os desafios da docência. Na visão dessa abordagem, um dos desafios para o professor de Educação Física, atualmente, seria o desenvolvimento de competências capazes de transformar didaticamente o esporte e a cultura de movimento, com o intuito de situá-los na esfera do mundo vivido, em que a reflexão e a criticidade possam ser estimuladas e construídas pelos alunos através de uma racionalidade comunicativa. Daí a importância da pesquisa, da formação do pesquisador, do trabalho parceiro entre escola e universidade nesse processo de formação.

Nesse diálogo, destacou-se e observou-se também outra dimensão para a questão dos jogos escolares, com elementos para repensar a estrutura desses eventos, e, quem sabe, propor mudanças nas ações dentro da escola, as quais podem reverberar no entendimento de uma nova proposta para esse tipo de momento, atendendo aos anseios de todos os discentes. Sabemos, a partir das colocações feitas no texto, que se tem oportunidade de observar e compreender o esporte sob outra ótica, mas isso está diretamente ligado à prática pedagógica de cada professor, o que ratifica a necessidade de novas discussões.



Os processos de ensino e aprendizagem em Educação Física deveriam significar a introdução e, ao mesmo tempo, a possibilidade de usufruir e desenvolver no educando a cultura de movimento, no contexto sociocultural em que se vive. O esporte não pode moldar o homem, mas o homem é que deve dar sentido ao esporte, determinar o que, como, quando, onde, sob que condições e regras e quais seus objetivos. Essa significação de esporte permite que o aluno participe ativamente do seu próprio desenvolvimento, expondo suas experiências e contribuindo com a construção e (re) construção do seu “eu”, através da relação com o outro. Essa relação se faz necessária para que os esportes não sejam vivenciados sob a perspectiva excludente e competitiva, mas sim sob uma perspectiva pedagógica.

É preciso dialogar com a formação de competências para que discentes possam não apenas participar como atores dessa cultura de movimento, mas participar também de sua construção e reconstrução, como atores inventores. Enfim, os alunos precisam construir conhecimento, produzir cultura, transformar cultura, com base nas práticas corporais que se estabelecem. Kunz (1994) aponta que o ensino escolar deve se ancorar na criticidade, pois a partir do questionamento é que o discente se torna autor de suas ações e pensamentos. E a escola é o lugar ideal para que isso aconteça. Entretanto, isso só será viável quando oportunizar ao discente um maior protagonismo nas aulas, mediante propostas participativas, cooperativas e criativas que evitem a hiper competitividade e a falta de respeito. Ou seja, os alunos devem ser capazes de aprender a recortar o tecido de que é composto o mundo de movimento que compõem essa cultura.

Por fim, é conveniente ratificar que o intuito do capítulo foi contribuir com a discussão acerca da relação entre a abordagem crítico-emancipatória e a Educação Física escolar, na compreensão dos autores que acreditam na relevância dessa temática para esse campo de conhecimento, abrindo espaço para novos debates e produções científicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 5.540** de 28 de novembro de 1968. Casa Civil. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.&text=Par%C3%A1grafo%20%C3%BA-nico,-Far%C3%A3o%20parte%20do. Acesso em 27 de out. 2023.

_____. Presidência. **Lei 5.692** de 01 de outubro de 1971. Casa Civil. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em 27 de out. 2023.

_____. Presidência. **Lei 69.450** de 11 de agosto de 1971. Secretaria-Geral. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm#:~:text=Art.,das%20finalidades%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional. Acesso em 27 de out. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

GHIDETTI, F. F. **A Teoria do “se-movimentar” humano (TSMH) em questão**: limites e possibilidades para uma teoria da Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, p. 174, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/7208>. Acesso em: 28 set. 2023.



HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didá-tico-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNI-JUÍ, 1994.

SURDI, A. C.; KUNZ, E. Fenomenologia, movimento humano e a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 263-290, outubro/dezembro, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333862614_Fenomenologia_movimento_humano_e_a_educacao_fisica. Acesso em: 28 set. 2023.

SURDI, A. C. **Abordagem crítico-emancipatória**. *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cUJyHHAQSVs&list=UUGm4v-W5cnnxM6-CA6sjE5fg>. Acesso em: 07 jun. 2023.

CAPÍTULO 9

CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcos Garcia Neira

Francisco Eraldo da Silva Maia

Francisco Silva Barroso Junior

Maria Iranilda Meneses Almeida

George Almeida Lima

Maria Neurismar Araújo de Souza

O currículo cultural da Educação Física é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas. (NEIRA, 2011).

1. Introdução

Este capítulo toma como referência a palestra *Currículo Cultural da Educação Física*¹, ministrada pelo professor Marcos Garcia Neira no dia 02 de setembro de 2020, durante o 1º Seminário Virtual de Educação Física do GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar). A elabo-

1 A palestra pode ser acessada por meio do link: <https://www.youtube.com/watch?v=S2c-2nTod88>. Acesso em: 01 nov. 2023.



ração do texto contou com a participação do próprio palestrante, dos membros da equipe técnico-pedagógica (que cuidaram da transmissão e mediação do evento na plataforma *YouTube*) e dos(as) responsáveis pela transcrição da gravação.

Na tentativa de se manter fiel ao discurso, além de atender à proposta da obra, o capítulo reproduz o que foi dito e a estrutura da locução: introdução, desenvolvimento em quatro tópicos e considerações finais. Em linhas gerais, são apresentadas a gênese do currículo cultural da Educação Física, sua função e principais características.

Trata-se de uma proposta relevante à área por considerar a escola um lugar oportuno para o debate, diálogo, interpretação e produção da cultura corporal, mediante o reconhecimento da pluralidade de significados atribuídos às práticas corporais, e do reconhecimento e valorização das brincadeiras, das danças, das lutas, dos esportes e das ginásticas, que constituem o repertório de diferentes grupos sociais.

Embora o currículo cultural da Educação Física venha sendo experienciado e investigado em escolas das cinco regiões do país e estudado em diversas universidades, o principal *locus* de produção de conhecimentos é o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF-FEUSP). O referido grupo é um coletivo que busca inspiração nas teorias pós-críticas, quais sejam, os estudos culturais, *pós-colonialismo*, o multiculturalismo crítico, o pós-estruturalismo, a teoria *queer*², os estudos de gênero e a filosofia da diferença, para articular as práticas pedagógicas na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em conjunto, essa

2. A teoria *queer* explica que a orientação sexual e a identidade sexual são construções sociais.



base epistemológica subsidia o questionamento dos marcadores de classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual, religião etc. que perpassam as práticas corporais e as pessoas que delas participam.

2. O surgimento do currículo cultural da Educação Física

No final dos anos 1990, identificamos cinco teorias curriculares da Educação Física: a esportivista, a desenvolvimentista, a psicomotora, a educação para a saúde e a teoria crítica.

Demo-nos conta de que essas perspectivas de ensino não correspondiam às demandas da sociedade contemporânea. Nesse sentido, enfrentar os desafios, as características e os obstáculos impostos pela sociedade pós-moderna com “ferramentas” concebidas na Modernidade, além de anacrônico, consistia em puro negacionismo (NEIRA, 2022). Afinal, significava desconsiderar os avanços científicos e filosóficos na produção de outras formas de análise social.

Foi essa averiguação que levou um grupo de professores(as) de Educação Física, que atuavam na educação básica, a se reunir nas dependências da FEUSP para aprofundar-se nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico em busca de referências para pensar suas ações didáticas.

Entendíamos, em 2004, que esses dois campos teóricos ofereciam explicações interessantes para compreender uma sociedade pós-moderna, cada vez mais multicultural, globalizada, neoliberal e desigual.

As primeiras tentativas de traduzir os estudos culturais e o multiculturalismo crítico em experiências peda-

gógicas para a Educação Física foram nos mostrando que a maneira de definir os temas, desenvolver as aulas e avaliar o trabalho realizado se modificava juntamente com os conteúdos mobilizados (NEIRA, 2008). Algo que ficou mais evidente na medida em que os(as) professores(as) passaram a se inspirar em outros campos teóricos, como o pós-estruturalismo, a teoria *queer*, os estudos de gênero, a teoria feminista, o pós-colonialismo e as filosofias da diferença.

Cada professor(a) passou a elaborar suas experiências curriculares de uma determinada maneira, conforme as características do contexto. Todavia, a noção de cultura (que assumiu a centralidade), linguagem e conhecimento se tornaram aspectos comuns nas experiências. Esse processo culminou naquilo que se tornou conhecido por currículo cultural da Educação Física. Logo, é uma proposta que surgiu da prática, e não uma teoria a ser aplicada. Ademais, o tempo mostrou que ela é constantemente reelaborada, vive em metamorfose.

3. As contribuições do currículo cultural para a Educação Física

Quando uma criança está brincando, ela produz a prática corporal através da sua linguagem corporal, que também se materializa naquela brincadeira; quando um(a) adulto(a) está dançando em uma festa ou quando um(a) atleta profissional está em uma competição, todos(a) estão fazendo a mesma coisa. Sempre que alguém produz uma prática corporal, ele(a) a materializa por meio da linguagem corporal, colocando em circulação os significados que lhe atribui.



Todavia, as pessoas ao seu redor leem a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica em questão a partir dos seus repertórios culturalmente acessados. Por exemplo, durante um jogo de voleibol, o “toque” executado por João poderá ser lido como “condução” por José. Um “passe” que Maria fez durante uma partida de futebol, Carolina poderá interpretá-lo como um “chute”, e assim por diante.

É por essa razão que, para a Educação Física cultural, as práticas corporais são textos da cultura. Assim, todos os grupos sociais produzem práticas corporais. Portanto, não existem práticas corporais mais interessantes ou menos interessantes, todas constituem traços de uma determinada identidade cultural.

As práticas corporais são patrimônios dos grupos culturais que as produzem ou reproduzem. A depender do território (zona rural, urbana, escola etc.), além dos significados, o formato, as regras, a composição, entre outros, podem não ser os mesmos. Isso explica o porquê de algumas lutas da cultura indígena (a luta marajoara ou o huka-huka) ou da cultura afro-brasileira (a capoeira e o maculelê, por exemplo) emergem aqui no Brasil, mas não aparecem em outros lugares do mundo. Cada grupo produz a gestualidade que singulariza essas manifestações, assim como os seus significados.

No entanto, em uma sociedade globalizada, neoliberal, multicultural e profundamente desigual como a nossa, as crianças de uma escola periférica, muito provavelmente, interagem e conhecem danças urbanas de origem estadunidense disseminadas pelo *YouTube* ou pelo *TikTok*, mas o inverso, possivelmente, jamais acontecerá. Impossível negar a influência das relações de poder presentes nesse pro-



cesso. Logo, fazem-se necessários outros referenciais científico-filosóficos que inspirem o tratamento pedagógico das práticas corporais nas aulas de Educação Física.

Se as teorias pós-críticas ressignificaram as noções de cultura e linguagem, elas também recriaram a noção de conhecimento. Para as teorias tradicionais de currículo, o conhecimento é algo que está dado cientificamente e que precisa ser transmitido. Ou seja, é algo que os(as) professores(as) possuem e as crianças precisam aprender. Para as teorias críticas, é o conhecimento científico analisado criticamente que proporcionará as condições necessárias para a modificação da prática social.

Já para as teorias pós-críticas, a noção de conhecimento é ampla e dialoga com várias outras fontes de saberes (mas isso não significa desvalorizar a noção de conhecimento científico). O conhecimento é tomado como resultado de embates, influenciados por vetores de força. Essa concepção busca assegurar que, quando uma prática corporal for tematizada na escola, os(as) estudantes possam acessar os mais variados significados a seu respeito e, também, a respeito das pessoas envolvidas.

As várias formas de realizar uma prática corporal podem ser confrontadas com base nos conhecimentos dos(as) professores(as), dos(as) estudantes, dos(as) convidados(as), dos(as) praticantes etc., sem que isso implique a adesão obrigatória a um ou outro modo de ver. Tal encontro de conhecimentos distintos contribui para qualificar a leitura e a produção da manifestação.

É justamente por isso que a Educação Física está na área das Linguagens. Na medida em que os(as) professores(as) e os(as) estudantes acessam conhecimentos variados

sobre a ocorrência social de uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, suas maneiras de vê-las, dizê-las e fazê-las se modificam.

4. Aspectos didáticos do currículo cultural da Educação Física

No currículo cultural, as práticas corporais não são ensinadas, mas tematizadas. A ocorrência social, ou seja, a maneira como uma prática corporal efetivamente acontece na rua, no ginásio, na academia, na praia, na praça e em tantos outros espaços, é transformada em tema cultural. Assim, não faz sentido trabalhar com jogos pré-desportivos, com brincadeiras inventadas por professores(as) e com atividades instrumentais e descontextualizadas. O ponto de partida da tematização é sempre o modo como a brincadeira, a dança, a luta, o esporte ou a ginástica acontecem na sociedade (NEIRA, 2016).

Nesse sentido, os(as) professores(as) organizam um amplo número de situações didáticas abarcando vivências corporais, leitura e ressignificação da prática corporal, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

Vivenciar implica realizar a prática corporal, produzi-la com a gestualidade possível aos(às) estudantes. Esse processo, em si, implica leitura e ressignificação. Ou seja, intercambiam-se e reelaboram-se os significados inicialmente disponíveis. Aprofundar, por sua vez, tem a ver com propor situações didáticas que propiciem o acesso às informações acerca do modo de realizar, formato, indumentária, técnicas específicas e história, entre outras. Ampliar rela-



ciona-se com acessar significados partilhados pelas pessoas diretamente envolvidas com a prática corporal. Tais saberes são mais comuns nos locais de ocorrência social da manifestação em tela, mas também podem ser disponibilizados mediante convites, entrevistas, vídeos ou áudios gravados por seus praticantes.

Mas isso só tem sentido se os(as) professores(as) mantiverem registros das respostas da turma às atividades, pois é o que permite avaliar o trabalho realizado. Então, na Educação Física cultural, não se avalia a aprendizagem dos(as) estudantes. Avalia-se o que vem sendo feito para, durante o trabalho, perguntar-se por que certas situações didáticas geraram certos efeitos, por vezes, inesperados.

Os(as) professores(as), culturalmente orientados, são autores(as) do currículo juntamente com os(as) estudantes. Não recorrem a apostilas, a sequências didáticas, muito menos a conhecimentos definidos com antecedência. A próxima aula é planejada a partir dos efeitos da aula anterior, é o que se denomina por escrita-curriculo ou escrita “artistada”. Os(as) docentes vão “artistando” o currículo cultural na medida em que a tematização acontece. Trata-se de uma produção criativa, inédita, impossível de ser repetida.

Isso não significa renunciar ao planejamento. Muito pelo contrário, a perspectiva cultural da Educação Física requer que se planejem, cuidadosamente, todas as situações didáticas compreendidas pela tematização, a começar pelo mapeamento do universo cultural e corporal da comunidade. Mapear é o mesmo que cartografar o território, buscando identificar as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas presentes, acessadas ou conhecidas. O entrecru-



zamento dessas informações com os objetivos expressos no projeto político pedagógico da escola permitirá definir a manifestação a ser tematizada por meio de vivências, leituras da sua ocorrência, ressignificações, aprofundamentos e ampliações. É a problematização das representações enunciadas pela turma durante as atividades que viabiliza a “costura” entre as situações didáticas. Problematizam-se as maneiras de fazer e de dizer as práticas corporais e as pessoas que delas participam.

Enquanto as representações são problematizadas, os discursos a respeito das práticas corporais são desconstruídos. É a inspiração no campo teórico do pós-estruturalismo que faculta os(as) professores(as) a organizarem situações didáticas de aprofundamento e ampliação que permitam os(as) estudantes compreenderem como determinadas formas de narrar a manifestação em tela foram construídas. Isto é, como as relações de poder influenciaram esse processo, quais grupos operaram para que certas formações discursivas estabelecessem regimes de verdade.

Às vezes, os(as) estudantes menosprezam ou exaltam a prática corporal tematizada e as pessoas que com ela se envolvem. O menosprezo é mais comum quando se trata de uma manifestação cultivada por um grupo minoritário, seja pela classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual ou território de origem. Por outro lado, a exaltação costuma acontecer quando o tema está mais presente na mídia ou é praticado pelos grupos hegemônicos.

Independentemente do caso, os(as) professores(as) que afirmam colocar em ação o currículo cultural não se acanham. Por meio do aprofundamento e ampliação, pro-

movem a análise criteriosa desses discursos, permitindo que a turma identifique suas origens, o modo como foram construídos e, mais que isso, quem se beneficia ou se prejudica com a sua disseminação. Desconstruir não é destruir. Simplesmente negar ou silenciar uma narrativa favorável, ou contrária, apenas contribui para a que as coisas fiquem como estão. O que, convenhamos, só interessa aos setores que tiram vantagem disso.

5. Algumas observações importantes sobre o currículo cultural da Educação Física

Dizer que a tematização no currículo cultural da Educação Física se efetiva mediante situações didáticas de mapeamento, leitura da prática corporal, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação pode transmitir a falsa impressão de que qualquer professor(a) que conheça os encaminhamentos pedagógicos seja capaz de artístá-los. Infelizmente, não é tão fácil assim. Para que isso aconteça, é fundamental que os(as) docentes sejam “agenciados(as)” por determinados princípios ético-políticos.

A filosofia da diferença explica que é o agenciamento que faz despertar o desejo de agir, que leva o sujeito a realizar algo. O fato é que os(as) professores(as) que colocam em ação o currículo cultural são agenciados(as) por um ou mais dos seguintes princípios ético-políticos: reconhecimento da cultura corporal da comunidade, articulação com o projeto político pedagógico da escola, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural, ancoragem social dos conhecimentos, justiça curricular e potencialização da



enunciação dos saberes discentes. Todos eles reverberam concepções específicas de sociedade, educação, escola, estudante e docência, que influenciam na definição da prática corporal a ser tematizada e o modo de organizar e desenvolver as situações didáticas.

Em outras palavras, os(as) professores(as), culturalmente orientados(as), reconhecem e valorizam a cultura corporal da comunidade; realizam um trabalho coletivo e alinhado aos objetivos da instituição em que atuam; estimulam o pronunciamento dos(as) estudantes durante as aulas, incorporando seus conhecimentos ao currículo; promovem uma análise sócio-histórica e política da manifestação abordada; tematizam práticas corporais pertencentes aos vários grupos que coabitam a sociedade e organizam atividades inclusivas, sem perspectivarem a homogeneização dos seus efeitos nos(as) estudantes (NEIRA, 2010).

Ante todo o exposto, vale questionar a noção de conhecimento, isto é, conteúdo, adotada pelo currículo cultural da Educação Física. Partindo do pressuposto de que, nesta vertente, o conhecimento é resultado do encontro dos repertórios dos(as) estudantes com aqueles veiculados durante as aulas, a noção de cultura corporal (objeto da Educação Física cultural) se amplia para toda produção discursiva e não discursiva alusiva às práticas corporais e às pessoas que com elas se envolvem. Portanto, todas as formas de pensar, fazer e dizer que circulam nas aulas compõem conteúdos, que podem ser, ou não, apropriados pelo alunado.

Nesses termos, inexistente um saber melhor ou pior, uma prática corporal mais ou menos adequada, um conhecimento relevante ou irrelevante. Absolutamente, todos

interessam, desde que contribuam para qualificar a leitura e a produção do tema cultural, seja uma brincadeira, uma dança, uma luta, um esporte ou uma ginástica.

Caminhando para o final deste capítulo, ainda cabe perguntar: afinal, quem o currículo cultural quer formar? Qual é a sua utopia? A Educação Física cultural quer formar sujeitos solidários, que reconheçam que todas as formas de expressão corporal são importantes porque constituem as identidades dos grupos sociais, quem eles são. É isso que esse grupo maravilhoso de professores(as) que se deixaram afetar por outra forma de realizar o trabalho pedagógico tem produzido (NEIRA, 2007).

Os registros de uma parcela significativa dessas ações estão disponíveis no *site* do GPEF-FEUSP³ no formato de relatos de experiência escritos ou em vídeos, disponíveis para quaisquer pessoas com acesso à *internet* (NEIRA; NUNES; LIMA, 2012). Na nossa visão, esses documentos são mais importantes que as teses, as dissertações e os artigos também disponíveis, pois representam um tipo bem específico de conhecimento: o conhecimento científico-pedagógico produzido na escola, durante e a partir do exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio, seja na modalidade regular, profissionalizante ou na educação de jovens e adultos.

6. Considerações finais

A partir da exposição do professor Marcos Garcia Neira, conclui-se que currículo cultural da Educação Física

³ Link do site: <https://www.gpef.fe.usp.br/>. Acesso em: 01 nov. 2023.



pode ser compreendido como uma proposta teórico-prática que evidencia a cultura corporal enquanto campo de luta social e política, problematizando, dessa forma, determinados critérios de validação e de negação dos significados atribuídos às diferentes práticas corporais e aos seus participantes.

Os(as) professores que seguem a proposta são agenciados(as) por princípios ético-políticos: reconhecimento da cultura corporal da comunidade e sua articulação com o projeto político pedagógico da escola; justiça curricular; descolonização do currículo; ancoragem social dos conhecimentos, potencialização dos saberes discentes e rejeição ao daltonismo cultural.

A Educação Física cultural ganha materialidade por meio da tematização das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, o que requer encaminhamentos pedagógicos de mapeamento, leitura da prática corporal, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

Posto isso, infinitos são os caminhos que os(as) professores(as) comprometidos(as) com a artistagem do currículo cultural percorrem. Impossível prevê-los com antecedência, pois se trata de uma produção autoral, artistada. Por fim, entende-se que a palestra transcrita se coloca como um convite aos(às) professores(as) de todo o Brasil que ainda não estão familiarizados(as) com o currículo cultural da Educação Física, para se aventurarem na sua criação. Cada qual à sua maneira, em intenso diálogo com o contexto de atuação. O que se pretende, em suma, é a produção de uma docência cada vez mais solidária, democrática e democratizadora.

Referências

NEIRA, M. G. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.3, pp.174-180, jul./set. 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/820>. Acesso em: 02 nov. 2023.

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: carta de navegação. Arquivos em **Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul-dez., 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/11149>. Acesso em: 02 nov. 2016.

NEIRA, M. G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, pp.39-54, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/neira.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**. Botucatu, v. 14, n. 35, p. 783-795. dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/YqR-L45kX97wt98JcJyt5F6J/>. Acesso em: 02 nov. 2023.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. Tese (Livre-Docente em Metodologia do ensino da Educação Física). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-10042012-164200/publico/NeiraOcurriculo.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

NEIRA, M. G. **Currículo cultural da Educação Física**. *YouTube*, 02 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S2c-2nTod88>. Acesso em: 24 junho de 2023.

NEIRA, M. G. Efeitos do negacionismo científico no ensino de Educação Física. In: VIEIRA, R. A. G. (Org.) **Desafios pandêmicos**: a educação física frente à crise. Belém: RFB, 2022. p. 68-78. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos_68.pdf. Acesso em: 02 nov. 2023.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.; LIMA, M. E. **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE

Osmar Moreira de Souza Junior
Kessiane Fernandes Nascimento
Milena Karine de Sousa Lourenço
Gardênia Coelho Viana

“Podemos conhecer (cientificamente) o corpo em movimento, mas, o que podemos conhecer com o movimento do corpo? Como o movimentar-se participa do processo de conhecimento do mundo? Que caráter tem esse conhecimento? O que pode o corpo ou o movimentar-se?”
(Valter Bracht, 2019)

1. Considerações Iniciais

Este capítulo versa sobre o componente curricular Educação Física e sua busca por identidade no contexto da área de linguagens. A elaboração deste escrito partiu da palestra proferida pelo professor Dr. Osmar Moreira de Souza Junior¹, ministrada e transmitida de forma virtual pela

¹ Doutor em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-Unicamp); professor da Universidade Federal de São Carlos; docente no curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede

plataforma *YouTube* no dia 13 de janeiro de 2021, a convite do grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar - GEPEFE, como parte do I Seminário Virtual de Educação Física Escolar².

Para a construção deste capítulo, além do professor Osmar, que se destaca como autor principal, contamos com as contribuições dos coautores tanto na organização e mediação do evento, quanto na produção textual aqui apresentada.

O texto situa a Educação Física na área de linguagens, traçando reflexões constitutivas de uma identidade a partir da observação da dinâmica do lugar que a disciplina ocupava e ocupa dentro da escola. Para melhor entendimento, o texto foi dividido em quatro tópicos, os quais se propõem a traçar o caminho percorrido pela disciplina escolar, tendo como referência documentos oficiais norteadores da prática pedagógica docente, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC. Também apresenta a análise de livros didáticos, provas de avaliação de ensino e pesquisas científicas nessa área de conhecimento.

Desta feita, o objetivo do capítulo é apresentar as principais ideias do palestrante acerca da temática proposta, buscando contribuir com as discussões sobre a construção da identidade da Educação Física Escolar como componente curricular integrante da área de linguagens.

Nacional - PROEF; líder do Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol (ProFut-UFSCar); coautor dos livros "Para Ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola", "Futebol de Mulheres: a batalha de todos os campos" e "Práticas corporais: Educação Física" (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental).

2 Para acessar palestra pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=MQuSD_AjAno&list=PLaW0luQR_F2eEmUEGcVO8tzZqMbKCIW1b&index=20.

2. Dialogando com o palestrante

Neste tópico, iremos nos reportar ao documento de transcrição da palestra proferida pelo autor principal, elencando as principais ideias e argumentos levantados. Para tanto, organizamos o conteúdo abordado em quatro categorias: *O “Não lugar” da Educação Física escolar: um resgate histórico entre o não mais e o ainda não*; *A inserção da Educação Física na área de linguagens: em busca de um lugar de sentido*; *O lugar da Educação Física na BNCC: aproximações com a área de linguagens*; e *O fruir da Educação Física na área de linguagens: apropriações de professores pesquisadores*.

2.1 O “Não lugar” da Educação Física escolar: um resgate histórico entre o não mais e o ainda não

Pensar o lugar da Educação Física Escolar na área de linguagens nos impulsiona a compreender a trajetória histórica vivenciada por essa disciplina e que está refletida nos documentos oficiais de regulamentação do sistema educacional.

Nossa breve caminhada epistemológica nos permitiu construir uma linha do tempo que teve como ponto de partida o ano de 1964, ocasião do Golpe Militar. Sem a pretensão de aprofundar os trâmites históricos de cada evento, apresentamos a linha do tempo: 1971 - Promulgação da LDB/71, que, dentre outras orientações, determinava a separação por sexo entre meninos e meninas para as aulas de Educação Física Escolar, iniciação esportiva a partir da 5ª série e um ensino voltado para a formação profissional; 1985 - Período de redemocratização do país, com o movimento Diretas Já; 1988 - A Promulgação da Constituição

Cidadã; 1996 - Promulgação da LDB/96, sendo observado o avanço da Educação Física, considerada como componente curricular obrigatório; 1997/1998 - O advento dos PCNs, que é um documento organizador dos pressupostos e princípios básicos da educação e das disciplinas; 2006 - Início da construção dos currículos estaduais; 2015 a 2017 - A elaboração da BNCC.

Cabe destacar que a promulgação da LDB de 1996 teve como pano de fundo as orientações neoliberais, buscando atender às demandas internacionais de movimentos de alinhamento da educação coordenada pelas grandes agências da economia mundial. Nessa perspectiva, surge o fomento ao ensino por competências e habilidades, incidindo fortemente no modelo educacional brasileiro.

Outro aspecto que vale ressaltar é o processo de construção da BNCC, o qual já se apresentava como uma demanda consequente da LDB de 1996. Tal processo teve seu início em 2015, apresentando uma proposta de elaboração democrática, abrindo possibilidade de ouvir toda a comunidade docente por meio de consulta pública. Contudo, o transcorrer político impactou na condução desse documento: o golpe político com o *Impeachment* da presidenta Dilma teve como consequência o rompimento com essa construção democrática, culminando com a versão final datada entre os anos de 2017/2018,³ a qual não reflete exatamente a proposta original.

Para nos ajudar a pensar essa linha do tempo, o texto do professor Fernando Jaime González e do professor Pau-

3 Em 2017 foi publicado o texto referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e apenas em 2018 foi homologado o texto do Ensino Médio.



lo Evaldo Fensterseifer⁴ fala que a Educação Física está no não lugar, entre o não mais e o ainda não. Para os autores citados, a Educação Física não quer mais estar restrita aos conceitos de exercitar-se para a saúde, para valores morais ou rendimento; disso decorre o termo “não mais”. A compreensão do “ainda não” supera a consolidação do conceito de cultura corporal da Educação Física como componente curricular, atingindo o patamar de integração com a área de linguagens, numa perspectiva ampliada, o que, claramente, ainda não deixa bem definido como seria uma prática pedagógica da disciplina nessa perspectiva.

Nesse mesmo texto, pensando em saídas para o não lugar da Educação Física escolar, os autores propõem um alinhamento com um projeto de escola voltado para a leitura de mundo. Eles pensam que essa proposta deve considerar dois elementos básicos como ponto de partida: 1. A identificação dos campos de conhecimento pelos quais ela deve se responsabilizar; 2. A definição e as formas de abordagem desses conhecimentos.

Como campo de conhecimento, os autores elencam as possibilidades do se-movimentar, das práticas corporais de forma sistematizada, contemplando as estruturas e representações sociais. Nesse sentido, podemos organizar esses campos de conhecimento progressivamente, porque as possibilidades do se-movimentar ganham maior ênfase na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando as crianças ainda estão construindo seu repertório de movimento. E, à medida que dão continuidade aos

4. Artigo publicado no Caderno de Formação RBCE da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 1, n. 1, em 2009, com o seguinte título: Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929>.



anos finais do Ensino Fundamental e ingressam no Ensino Médio, essas práticas corporais vão cada vez mais se sistematizando e incorporando estruturas e representações que atravessam tais práticas, como, por exemplo, discussões sobre gênero, questões relacionadas à saúde, ao alto rendimento e outras estruturas e representações que dialogam com essas práticas corporais.

O segundo ponto destacado pelos autores nos leva a compreender a importância em se definir as formas de abordagem desses conhecimentos que incluem as características do universo de estudo e as especificidades do tratamento frente a outras instituições. Ou seja, a abordagem desse objeto de estudo deve partir de um olhar universal e plural, contemplando as práticas corporais tanto no nível corporal quanto conceitual, além dos aspectos sociais envolvidos. Podemos tomar como exemplo a abordagem dos esportes na escola, os quais não devem utilizar a mesma metodologia que se aplica em academias, pois sua leitura no ambiente escolar deve possibilitar a apreciação crítica desses conhecimentos.

Essa abordagem inicial nos ajuda a prospectar possibilidades de saídas para esse não lugar em que a Educação Física se encontra, para finalmente alcançar uma compreensão mais lúcida sobre essa disciplina na área de linguagens.

2.2 A inserção da Educação Física na área de linguagens: em busca de um lugar de sentido

Para nos ajudar a entender o sentido que a Educação Física representa na área linguagens, nos ancoramos no texto *Matizes da linguagem e ressonâncias da Educação Fí-*



sica no Ensino Médio, de Denise Grosso da Fonseca e colaboradores (FONSECA *et al.*, 2017), no qual os autores pontuam que o Conselho Nacional de Educação, em 1998, começa a tratar a Educação Física como componente da área de linguagens. O que quer dizer isso?

Até então, o olhar dado à Educação Física estava atrelado ao campo das ciências biológicas. Com a reestruturação das áreas de conhecimento, houve um deslocamento dessa disciplina para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O pensamento epistemológico que guiou essa reestruturação buscava romper com a lógica seriada de conteúdos por disciplina para uma concepção interdisciplinar por áreas de conhecimento, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências.

Vale ressaltar que essa orientação visava atender às determinações das agências internacionais de educação, as quais defendiam o ensino a partir do desenvolvimento de habilidades e competências. Nesse escopo, a Educação Física, assim como a Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira, estariam na mesma área de conhecimento, por serem formas de comunicação.

Destacamos a justificativa inconsistente, até mesmo precária, para inserir a Educação Física na área de Linguagens, equiparando-a com Artes e Informática como formas de comunicação. Sobretudo, pensar nas atividades físicas como forma de comunicação parece atribuir um conceito restrito, em vez de ancorar-se no conceito de cultura corporal de movimento.

Ainda nos reportando ao trabalho Fonseca *et al.* (2017) voltemos o nosso olhar para o significado que os professores de Educação Física entrevistados na pesquisa atribuem

a essa disciplina como componente na área de linguagens. Dentre as falas, destacamos a de dois professores que demonstram uma resistência:

Quando se pensa em Educação Física e a Área de Linguagens, parece que só tem a expressão corporal, a linguagem corporal para oferecer, enquanto que com os outros componentes da área das Ciências da Natureza a contribuição é muito mais ampla, muito maior. (Professor 1)

Eu não concordo em simplesmente incluir na Área das Linguagens. Porque a Educação Física se assemelha muito com a Biologia, com a Física e Química, e até com a Matemática. A gente utiliza muito. Então nós, as Linguagens é a parte mais difícil de trabalhar com interdisciplinaridade. Eu sei que a linguagem corporal, Movimento (Professor 2).

Partindo dessas falas, os autores, discutem o sentido que os professores atribuem ao conceito de linguagem, restringindo-o aos saberes relativos ao corpo e à expressão corporal. Nessa perspectiva, o termo linguagem fica restrito à coisa em si, visão reducionista que atribui poucos significados às práticas corporais. As reflexões levantadas aqui buscam superar essa visão.

Fonseca *et al.* (2017) apontam ainda que as discussões dentro da área de linguagens foram pautadas por um referencial estruturalista, que faz parte do percurso da construção das áreas de conhecimento. Nessa perspectiva estruturalista, a coisa em si, o fato em si era o objeto a ser valorizado. Dessa forma, quando se pensava em trabalhar a linguagem corporal, o olhar voltava-se justamente para o que os professores cujas falas foram citadas tinham como preocupação: a expressão corporal, que era mais evidente em práticas corporais como a dança, por exemplo.



Os autores do artigo citado argumentam que o olhar para a área de linguagens deve ser guiado por uma perspectiva mais pós-moderna, denominado de virada linguística, movimento que supera a ideia da coisa em si para trabalhar com a relação entre o sujeito e a coisa, entre o sujeito e o objeto, numa abordagem que se adéqua mais a um viés fenomenológico.

Tal concepção pode ser observada no texto apresentado nos PCNs para o Ensino Médio da área de linguagem, o qual considera que a linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

Compreender a linguagem como a capacidade humana de articular significados coletivos supera a ideia da Educação Física restrita à expressão corporal, à linguagem corporal. Ao incorporar essa ideia de produção de sentidos, conseguimos analisar as práticas corporais, como o *skate* ou jogo de futebol, para além dos gestos técnicos, para além da expressão corporal, compreendendo os significados dessas práticas de acordo com cada cultura.

Nessa conjuntura, não poderíamos deixar de falar da professora Suraya Darido⁵, uma vez que esta contribuiu com a escrita do documento de Educação Física dentro do PCN+. Ela o organizou em três eixos: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização

⁵ Professora Suraya Darido é referência para a área de Educação Física. Participou da construção dos PCNs da Educação Física e da Base Nacional Comum Curricular. Foi mentora do palestrante, orientando-o em seu trabalho de conclusão de curso na graduação, na especialização e no mestrado.



sociocultural, a partir dos quais a Educação Física tenta dialogar com os conceitos estruturantes da área de linguagem.

Para superar essa relação e compreensão da coisa em si, precisamos esclarecer algumas questões: o que é o signo de Educação Física? O que é o símbolo da Educação Física? O que é conotação? São perguntas importantes a serem analisadas, sem ficar restritas apenas à compreensão estrutural, mas construindo relações.

Na tentativa de elucidar tais questões, assim como o conceito ampliado de linguagem a partir da perspectiva pós-moderna, remetemos à análise da pintura *Memórias de Infância*, de Ricardo Ferrari. Na referida obra, observamos crianças brincando em um espaço aberto, utilizando brinquedos populares e interagindo entre si. O desafio que se apresenta seria olhar para a imagem a partir de uma perspectiva de área e não apenas da disciplina.

Não seria simplesmente olhar e tentar identificar quais são os signos presentes ou qual é a linguagem corporal evidente ali. É pensar quais tipos de relações são construídas por aqueles que a observam. É trabalhar esse quadro com os alunos e dizer para eles: quais brincadeiras vocês conhecem que aparece dentro desse quadro? Onde vocês brincaram dessas brincadeiras? As que vocês não conhecem, será que os pais de vocês conhecem? Dessa forma, começamos a estabelecer outra relação com uma prática corporal do jogo, da brincadeira, que não a simples execução.

Em uma outra tentativa de contemplar a Educação Física na área de linguagens podemos apresentar como primeiro ensaio o livro *Para ensinar Educação Física* (SOUSA JR.; DARIDO, 2007). Essa obra, escrita coletivamente, surge



no contexto de ‘não lugar’ da Educação Física na área de linguagem, ou seja, é uma tentativa de vislumbrar esse componente na área de linguagem sob um prisma mais ampliado.

O livro parte das práticas corporais, não exatamente dos conteúdos presentes nos PCNS, nem na BNCC. Foram selecionados alguns esportes, como, por exemplo, futebol, basquetebol, voleibol, handebol, atletismo e desdobramentos de esportes e outras práticas corporais: atividades aquáticas, jogos e brincadeiras, ginástica, lutas, ritmo e movimento, dança, capoeira, educação física e saúde, nutrição, atividade física, educação física e capacidades físicas, educação física e socorros de urgência.

Tomando como exemplo o capítulo sobre futebol, podemos observar já de início uma ruptura com a abordagem tecnicista, uma vez que parte de um tema gerador e se ramifica em diferentes desdobramentos. Um dos temas apresentado no capítulo intitulado *Da origem do futebol ao seu desembarque no Brasil* propõe textos e imagens que auxiliam na discussão sobre a origem do futebol no Brasil, fazendo um diálogo entre futebol, cultura e arte. Ou, ainda, a apreciação e análise da obra de arte de Cândido Portinari, da música *Partida de Futebol* da banda Skank, além da proposição de vivências práticas de diferentes jogos envolvendo o futebol e seus fundamentos técnicos.

Essa breve descrição do capítulo permite-nos afirmar que os autores se empenharam em construir uma proposta de trabalho para a Educação Física escolar pautada na interdisciplinaridade com a área de linguagens. O uso desses artefatos artísticos para falar sobre futebol demonstra a superação da abordagem tecnicista, buscando compartilhar



significados, produzindo sentidos coletivos e fomentando diálogos reflexivos sobre a relação entre o sujeito e o tema estudado.

Podemos apresentar uma segunda aproximação da Educação Física na área de linguagens partindo da sua presença nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. Apesar de a Educação Física estar presente na área de linguagens nos documentos oficiais desde os anos de 1990, sua primeira aparição nas provas do ENEM se deu no ano de 2009.

Na tentativa de ilustrar a evolução do entendimento que se tem da Educação Física na área de linguagens, destacamos duas questões localizadas em temporalidades diferentes. A primeira, presente na prova do ano de 2010, apresenta imagens de movimentos técnicos do voleibol e tinha como enunciado e alternativas:

O voleibol é um dos esportes mais praticados na atualidade, está presente nas competições esportivas nos jogos escolares e na recreação. Nesse esporte, os praticantes utilizam alguns movimentos específicos como: saque, manchete, bloqueio levantamento, entre outros na sequência de imagens, identificam-se os movimentos de: a) sacar e colocar a bola em jogo defender e realizar a cortada como forma de ataque; b) arremessar a bola tocar para passar a bola ao levantar e bloquear [...].

A questão acima destacada é muito emblemática para percebermos o quanto não se compreendia o que era a Educação Física como linguagem, uma vez que aborda de forma inexpressiva o conhecimento que é trabalhado dentro da área.

A segunda questão é da prova de 2014 e tem como texto base o enunciado a seguir:



O boxe está perdendo cada vez mais espaço para um fenômeno relativamente recente do esporte, o MMA. E o maior evento de artes marciais mistas do planeta é o Ultimate Fighting Championship, ou simplesmente UFC. O ringue, com oito cantos, foi desenhado para deixar os lutadores com mais espaço para as lutas. Os atletas podem usar as mãos de aplicar golpes de jiu-jitsu. Muitos podem falar que a modalidade é uma espécie de vale-tudo, mas isso já ficou no passado: agora, a modalidade tem regras e acompanhamento médico obrigatório para que o esporte apague esse estigma negativo. (CORREIA, D.UFC: saiba como o MMA no-outeou o boxe em oito golpe.

Veja, 10jun.2011(fragmento)

O processo de modificação das regras do MMA retrata a tendência de redimensionamento de algumas práticas corporais, visando enquadrá-las em um determinado formato. Qual o sentido atribuído a essas transformações incorporadas historicamente no MMA?

Percebemos aqui uma mudança abissal entre a prova de 2010 e a prova de 2014. Nesta, podemos identificar a produção de sentidos muito mais sofisticada; não se trata simplesmente de analisar o gesto técnico, mas fazer uma comparação entre as modalidades, perceber as mudanças de regras que vão ocorrendo através do tempo e sua representatividade para a esportivização e espetacularização da modalidade.

Nas provas seguintes, é possível identificar o diálogo com outros componentes da área de linguagens por meio de trechos de músicas, por exemplo, bem como o fomento à análise crítica e social das práticas corporais. Partindo dessa análise, podemos vislumbrar uma mudança no lugar da Educação Física, estando mais próxima de uma visão ampla da disciplina na área de linguagens.

2.3 O lugar da Educação Física na BNCC: aproximações com a área de linguagens

A Educação Física está situada na BNCC na área de linguagens, junto com Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa, a partir do Ensino Fundamental. A organização da Educação Física nesse documento ocorre por unidades temáticas, que são seis práticas corporais que foram elencadas e estão organizadas de uma forma relativamente arbitrária.

As brincadeiras e jogos, as danças e as lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social – do local para o mais distante. Para jogos e brincadeiras, e as danças também, há também a possibilidade de tratar das manifestações indígenas e africanas. Em ginástica, a organização dos objetos de conhecimento ocorre pela diversidade com que essas práticas aparecem na sociedade: ginástica de condicionamento físico, ginástica de consciência corporal e ginástica geral. O esporte tem uma tipologia diferente, que é um modelo de classificação⁶ desenvolvido por Fernando Jaime Gonzalez, com base em outros modelos de classificação que estão presentes na literatura internacional. E as práticas corporais de aventura são organizadas pelas vertentes: urbanas e da natureza.

O modelo de classificação dos esportes, por si só, nos faz pensar seu ensino como uma tentativa de aproximação e de articulação de significados coletivos para a produção de sentidos que a área de linguagens exige. Pensar que existem esportes que têm interação entre os adversários e outros que não têm, entender que algumas características de dife-

⁶ As categorias dos esportes propostas na BNCC se fundamentam na Praxiologia Motriz, disciplina que dá base para o estudo das manifestações motrizes elaboradas por Pierre Parlebas.

rentes esportes podem gerar a formação de famílias (categorias) diferentes, que exigem formas de comunicação diferentes, faz produzir sentidos que, coletivamente, facilitam a comunicação. Então, o entendimento dessa classificação por si só pode ser uma forma de se representar a importância do tratamento da Educação Física como linguagem.

Existe uma previsão de que determinados objetos de conhecimento sejam trabalhados em diferentes ciclos. Não quer dizer que o professor não possa trabalhar, por exemplo, lutas ou práticas corporais de aventura no primeiro e segundo anos⁷, até porque são feitas muitas críticas a essa organização, por considerar que ela foi feita de forma relativamente arbitrária. O mesmo ocorre com jogos e brincadeiras no 8º e 9º anos, ou no 6º e 7º, em que constam somente os jogos eletrônicos. Professores sabem o quanto alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos gostam do conteúdo jogos e brincadeiras, portanto, deve-se pensar que a base coloca referências mínimas de objetos de conhecimento, mas que é possível ampliá-los; o que não é possível é deixar de lado os que já estão propostos.

Outra referência importante para se pensar a perspectiva da Educação Física como linguagem são as dimensões do conhecimento presentes na Base, porque elas acabam também orientando para algumas competências e para diferentes formas de comunicação. Os conhecimentos da Educação Física devem ser tratados a partir das dimensões de:

1. Experimentação - primeira aproximação pela experimentação, como proporcionar que o aluno suba no *skate* e tente se equilibrar em cima dele;

⁷ Na BNCC, as unidades temáticas “lutas” e “práticas corporais de aventura” não aparecem no ciclo que corresponde ao 1º e 2º anos.

2. Uso e apropriação - corresponde a uma experimentação que exige um nível de profundidade maior, para que o aluno consiga pensar para além daquele momento em que o professor está oferecendo toda a segurança para ele realizar aquela manobra, pensar que ele consegue andar de *skate* fora da aula;
3. Fruição - pode partir tanto do ponto de vista do praticante como do espectador; trata-se de pensar no deleite que determinada prática corporal ou sua apreciação podem causar, então é tanto conseguir fruir a prática do *skate* como a visão de uma pessoa que fez uma manobra difícil;
4. Reflexão sobre a ação - diz respeito à pessoa pensar sobre aquilo que ela está fazendo, conseguir analisar, por exemplo, o movimento que fez no *skate* e que a levou a cair, e depois corrigir;
5. Construção de valores - está ligada aos saberes atitudinais, correspondendo a pensar um pouco sobre quais são os valores que atravessam a prática de *skate*, a questão da marginalização e mesmo das relações que as pessoas estabelecem dentro dessa prática corporal;
6. Análise - mais conceitual e mais próxima da lógica interna, daqueles conhecimentos que o indivíduo precisa dominar para realizar determinada prática corporal; no caso do *skate*, análise é saber o nome das manobras, é esse saber das regras de determinada competição, das peças do *skate*;
7. Compreensão - é um saber conceitual crítico que não está relacionado diretamente ao saber-fazer; contempla questões sobre a marginalização do *skate* e sobre discriminação de gênero, por exemplo; e, por fim,

8. Protagonismo comunitário - envolve extrapolar os muros da escola no sentido de levar aquela prática para a comunidade, como fazer uma oficina de *skate* para a comunidade ou levar a comunidade para uma competição de *skate* organizada dentro da escola, sensibilizando-a.

Com relação à Educação Física na área de linguagens nos livros didáticos, destacamos aqui o livro “Práticas Corporais”, publicado pela editora Moderna, do qual compus o grupo de autores, juntamente com outros colegas do Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física-LETPEF⁸, e que foi contemplado no Plano Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD⁹ de 2019-2020, passando a ser referência para escolas de todo o Brasil. O material é composto por três livros direcionados a todo o Ensino Fundamental, sendo dois deles voltados para os dois primeiros ciclos, ou seja, um para o 1º e 2º anos, e outro para o 3º ao 5º anos; e o terceiro livro, que abrange os dois ciclos dos anos finais: 6º, 7º, 8º e 9º anos. Ressalta-se que esses livros são manuais para o professor, pois não há livro do aluno nessa coleção.

A organização dos livros busca um diálogo com as dimensões do conhecimento ao longo dos anos. No intuito de ilustrar um dos percursos propostos nos livros, apresenta-se a seguir o exemplo dos esportes, restrito aos anos finais do Ensino Fundamental, mostrando a divisão dos objetos de conhecimento para cada ano no quadro a seguir:

8 Grupo de estudos liderado pelos professores Osmar Moreira de Souza Júnior e Fernanda Moreto Impolcetto, vinculado ao Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em Rio Claro-SP.

9 Programa que visa avaliar e disponibilizar livros e materiais didáticos diversos às escolas públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

OBJETOS DE CONHECIMENTO
6º ano
Esportes de precisão Esportes técnico-combinatórios Esportes de invasão
7º ano
Esportes de marca Esportes de técnico-combinatórios Esportes de invasão
8º ano
Esportes de rede/parede Esportes de rede/quadra dividida Esporte de campo e taco Esporte de invasão
9º ano
Esportes de rede/parede Esportes combate Esporte de invasão

Os autores dos livros dessa coleção optaram por colocar esportes de invasão em todos os anos, por ser um conteúdo que, além de ter grande aderência por parte dos estudantes, envolve uma complexidade interessante dentro da lógica interna, com enfrentamento simultâneo de cooperação entre os componentes da equipe e interação com o adversário.

Para materializar o tratamento didático dado à Educação Física na área de linguagens, vamos apresentar o tema dos esportes de invasão do 6º ano: lógica interna dos esportes de invasão.



Para começar esse tema, iniciamos perguntando aos alunos o que lhes vem à mente quando ouvem a expressão “esportes de invasão”. Em seguida, mostram-se a eles as imagens de quatro modalidades de invasão e pede-se que identifiquem e registrem os elementos que essas modalidades possuem em comum. Esse seria o primeiro momento de sensibilização.

Na sequência, tratamos do conhecimento conceitual, explorando a análise e a compreensão por meio do texto: “Com a bola, atacar; sem a bola, defender”, que trata da lógica interna dos esportes de invasão. Esse texto-base é tanto para o professor se apoiar, como para a possibilidade de trabalhar com os alunos da forma que o texto está ou realizar adaptações.

Em seguida, exploramos a experimentação e a fruição por meio da indicação de vivências de alguns jogos, seguidos de uma discussão orientada por algumas questões, como: quais são as semelhanças dos jogos que você experimentou nesse tema com basquete, o futebol e o handebol?

Tem ainda outra seção do livro que propõe a construção de valores, abordando o contexto de pessoas com deficiência e os esportes de invasão. O objetivo é valorizar o potencial dessas pessoas nas práticas esportivas. Por fim, na seção “Para saber mais”, constam sugestões de textos, atividades de avaliação e registro, entre outros.

2.4. O fruir da Educação Física na área de linguagens: apropriações de professores pesquisadores

Esta última parte teve o propósito de apresentar alguns exemplos de como a Educação Física pode ser perce-

bida na área de linguagens por professores que atuam na educação básica e investigaram sua atuação docente. Para isso, destacamos alguns trabalhos de conclusão de curso orientados no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF, que teve sua primeira turma concluindo o curso em 2020.

O trabalho de Antônio Jorge Martins Malvar, de Feira de Santana, na Bahia, intitulado *“A participação das meninas nas aulas de Educação Física: dilemas de um professor no ensino do futsal”*, rendeu como produto um livro de cor-de-rosa contando a história dos dilemas que viveu como professor para trabalhar com o futsal com meninas.

O trabalho de Tiago Grifoni, professor de Educação Física na rede municipal e estadual na cidade de Araraquara, interior de São Paulo, é intitulado *“Processos educativos emergentes de uma unidade didática com o Fútbol Callejero¹⁰ nas aulas de Educação Física”*.

O trabalho do Professor Fábio de Moraes, professor em São Carlos, do qual participei como coorientador, teve como título: *“Educação Física escolar e a contribuição da metodologia Callejera nos conhecimentos atitudinais”*, que assumiu também a mesma metodologia do Tiago, que surge a partir do *fútbol callejero*.

E, por fim, o trabalho da Ana Cristina Gabriel Pereira, professora da rede municipal de Ribeirão Preto, no interior de São Paulo, que teve como título *“Ensaio de uma metodologia da experiência crítico-afetiva nas aulas de Educação*

10 O Fútbol Callejero surgiu de um projeto de Educação Popular em meados de 2001 na Argentina com o objetivo de promover a mobilização social para encarar as dificuldades sociais que tomavam conta do país naquele momento, tendo como princípios de sustentação a Cooperação, o Respeito e a Solidariedade (GRIFONI, 2020).



Física: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas” e que parte da ideia de propor uma unidade didática que faça um diálogo entre os jogos esportivos de invasão e as questões de gênero, trazendo elementos da pedagogia do esporte e das metodologias ativas da educação para discutir principalmente questões de gênero, organizado em uma unidade didática de 12 encontros.

Agora, discorrendo um pouco mais sobre este último, essa metodologia foi chamada de Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva - MECA. O trabalho da professora foi desenvolvido a partir de uma unidade didática aplicada entre abril e junho de 2019. A estrutura das aulas envolvia uma roda de conversa inicial para compartilhar os temas e algumas experiências, com mediações, orientações e indagações durante os jogos esportivos de invasão e rodas de conversa, para fazer conscientização, leitura tática e rodas de conversas finais.

Ela começa a unidade didática com um *quiz*, que é um jogo interativo de perguntas e respostas, no laboratório de informática da escola, a partir de uma plataforma chamada *Kahoot!*. Nessa plataforma você insere perguntas e compartilha um *link* com os alunos, que respondem em tempo real. As perguntas foram elaboradas a partir das questões de gênero e dos esportes de invasão, a fim de sensibilizar e começar a mostrar para os alunos o que seria tratado ao longo do das aulas.

No segundo encontro, foi solicitado aos alunos que eles procurassem identificar se existem esportes que socialmente são reconhecidos como masculinos ou como femininos. Na sequência, discutiram e experimentaram jogar o futebol e o voleibol.



O terceiro, quarto e quinto encontros foram focados em ensinar a jogar pautados nos princípios táticos, porque a preocupação da professora era com o empoderamento das meninas, por perceber que as alunas, apesar de terem um discurso engajado e empoderado, tinham dificuldades na participação dos jogos por falta de competência tanto tática quanto técnica.

Nessa etapa, a professora colocou momentos com jogos situacionais, jogos com demandas táticas para trabalhar essas questões e mostrar a importância de se treinar essas dificuldades para se desenvolver melhores decisões ao longo do jogo. Então foram realizados variados tipos de jogos, o que possibilitou a percepção de que os jogos mistos têm participação ativa de meninos e meninas. Também foi feita a construção dos espaços pelos próprios alunos, como protagonistas, e a estimulação à percepção de estratégias táticas de jogo por meio de perguntas provocadoras.

Na sexta e sétima aulas, ela trabalhou com a estratégia do “júri simulado”, dividindo a turma em três grupos, dos quais um deles foi o júri e os outros dois grupos fizeram a defesa e a acusação de uma determinada situação que partia da seguinte questão orientadora: *homens e mulheres podem, juntos, jogar esportes profissionais coletivos?* Um grupo teve que defender, o outro teve que argumentar contra. Para sensibilizar os alunos para esse júri simulado, ela trabalhou também com alguns vídeos que são muito interessantes e estão disponíveis no *YouTube*: 1. “Desigualdade de gênero”, no qual as crianças, meninos e meninas, fazem as mesmas tarefas e depois são premiados com quantidades diferentes de doces, então a reação dessas crianças a essa premiação

diferente gera a discussão; 2. “*Like a girl*”¹¹, um vídeo que problematiza a questão do que seria jogar como uma menina; 3. “*Invisible Players*”, um vídeo da ESPN¹² que mostra silhuetas de atletas e depois pergunta para as pessoas na rua quem fez a cesta, quem fez o gol, e todos apontam nomes de homens, quando na verdade eram atletas mulheres, provocando a discussão de que quando se fala de atleta, normalmente pensamos em homens, e não em mulheres.

É interessante analisar e pensar que a Educação Física dentro da área de linguagens vai trabalhar com vídeos, com músicas, mas sempre vinculados a intenções pedagógicas. Esses vídeos provocaram uma reflexão sobre os diferentes tipos de menina, e que isso tem que ser valorizado, e não desqualificado, e o professor tem que ser protagonista nisso também.

No oitavo encontro, foi feito um futebol de rua com a organização das regras feita por eles. No nono encontro, a metodologia *callejera* foi usada com o *frisbee*, que consistiu basicamente na realização de um jogo de três tempos: os alunos construíram as regras coletivamente no primeiro; jogaram no segundo tempo; e, no terceiro, discutiram sobre o jogo a partir dos pilares do respeito, da cooperação e da solidariedade para avaliar quem ganhou o jogo, pois não necessariamente quem ganha é quem faz mais gols, mas sim quem coopera, quem é solidário, quem respeita. Não tem árbitro e meninos e meninas têm que jogar juntos.

11 Vídeo de propaganda comercial de absorventes da marca ALWAYS: “O que significa: fazer as coisas tipo menina?”. *Link* de acesso: www.youtube.com/watch?v=mOdALoB7Q-o.

12 Abreviação de “*Entertainment and Sports Programming Network*”, que significa “Rede de Programação de Entretenimento e Esportes”, que possui uma rede de canais com programas esportivos em TV por assinatura dos Estados Unidos.

Ainda nas vivências, foi feito o futebol generificado, que é um jogo de futebol criado¹³ com a intenção de usá-lo como uma plataforma para discutir relações de gênero, transformando a quadra numa representação da sociedade, onde as meninas “cuidam da casinha” e os meninos “saem para trabalhar”. Eles não percebem isso durante o jogo, apenas quando acaba é que puxamos essa discussão. O jogo contempla diversas situações: dos meninos receberem o pagamento na forma de pontos; das meninas terem dupla jornada quando precisam sair para atacar, mas continuam obrigadas a defender os alvos que ficam no final da quadra. Discute-se também, por exemplo, uma regra de que o ponto das meninas vale apenas a metade, fazendo alusão às desigualdades salariais existentes na sociedade. O jogo vai discutir: gênero, acesso ao trabalho, esporte e lazer, no sentido de dar empoderamento às meninas.

Ao final da unidade didática, a professora fez uma roda de conversa para tentar, junto com os alunos, pensar sobre toda essa experiência e fez conversas individuais com alguns alunos que não se sentiram à vontade para falar na roda coletiva, e tudo isso fez parte dos resultados do trabalho dela.

É possível dizer que a elaboração da ideia da MECA ainda está em processo, mas é também viável afirmar que alguns elementos são inegociáveis para pensar em trabalhar com essa metodologia, pois são portas de entrada muito importantes para colocar a Educação Física na área de linguagens.

As rodas de conversa constituem um bom exemplo. Tem que ter roda de conversa antes, durante e depois das

13 Jogo criado pelo professor Osmar Moreira de Souza Junior.



aulas. A aula tem que ser permeada por conceitos e valores que se fazem presentes no jogo, e não se trata simplesmente de esperar acontecer alguma coisa para colocar em discussão. O uso das tecnologias, o aprender a jogar jogando, as abordagens táticas, na MECA pensamos em aprender a ser e a conviver (direitos humanos), a aprender pelo esporte (dimensão sociocultural), a tornar-se praticante e espectador, crítico e afetivo.

Como possibilidade, destacamos uma tirinha do artista Junião¹⁴, onde aparecem duas personagens: dona Isaura e sua neta. Esta inicia o diálogo: *Vó, os meninos me tiraram do jogo porque eu driblei todo mundo e fiz gol*"; ao que Dona Isaura comenta: *"Homens e suas incríveis dificuldades em lidar com mulheres empoderadas"*.

Em seguida, destacamos outra possibilidade de trabalho com a classificação funcional dos esportes em cadeira de rodas aplicada nas aulas de Educação Física para os alunos se autodeclararem, se autopontuarem e se classificarem.

A palestra foi finalizada com a exposição de imagens de algumas atividades realizadas nas aulas do professor Osmar, como o tiro ao alvo com estilingue, a corrida de carrinho de rolimã, o jogo da opressão, o vôlei sentado, o *cricket*, o futebol de botão, o *frisbee* e jogo de basquete em cadeira de rodas, enfatizando ser possível encontrar muitas possibilidades pedagógicas pensando em Educação Física dentro da área de linguagens.

14 Junião (Antônio Junião) é um cartunista e jornalista nascido em Campinas-SP, que publica conteúdos de teor crítico em veículos de comunicação como Folha de São Paulo, O Estado de S. Paulo, Veja e Courier International na França. GANHOU o Salão Internacional de Desenho para Imprensa de Porto Alegre, em 2011, o prêmio Vladimir Herzog de 2005 e o prêmio, em 2004, do Ministério da Saúde, com cartuns sobre AIDS, entre outros.

3. Contribuições para a Educação Física Escolar

Explorar a temática da Educação Física escolar, situando-a no contexto da área de linguagens, é uma necessidade inadiável, uma vez que, para além de ser uma indicação dos documentos curriculares oficiais, significa um avanço para o reconhecimento desse componente curricular como elemento fundamental no desenvolvimento do papel que a escola cumpre socialmente.

O reconhecimento da vinculação entre a Educação Física e a área de linguagens amplia as possibilidades pedagógicas a serem exploradas por meio desse componente, bem como provoca uma postura permanentemente atenta aos interesses e necessidades dos escolares, uma vez que são eles que realizam a leitura e produção de sentidos das práticas corporais a partir dos significados culturalmente construídos pela humanidade nos diversos lugares e tempos.

A formação de professores não pode mais se manter alheia a essa discussão, sob pena de fragilizar a constituição dos saberes necessários à atuação docente. Afinal, como o professor Osmar destacou em sua fala: precisamos superar a ideia de que a relação entre a Educação Física e a área de linguagens se basta na expressão corporal e na linguagem corporal. É preciso avançar!

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **A Educação Física no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser.** Ijuí: ED.Unijui, 2019.

FONSECA, D. G. da; MACHADO, R. B.; TAVARES, N. da S.; MACHADO, S.; PUJOL, L. A. P.; LIMA, V. D. de. **Matizes da linguagem e ressonâncias da Educação Física no ensino médio.** *Revista Movimento.* Vol. 23, n. 02, abr-jun, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/68963>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GRIFONI, T. **Processos educativos permanentes de uma atividade didática com Futebol Callejero nas aulas de Educação Física.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12923/TIAGO_GRIFONI%20overs%20a30%20final%20disserta%20a7%20a30.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 20 jul. 2023.

SOUZA JR., O. M.; DARIDO, S. C. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

SOUZA JR., O. M. **Educação física na área de linguagens: em busca de uma identidade.** *YouTube.* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MQusd_AjAno&t=4290s. Acesso em: 10 jun. 2023.

POSFÁCIO

O livro ora apreciado oferece uma contribuição valiosa tanto para os leitores quanto para a sociedade como um todo. Ao explorar diferentes perspectivas e correntes teóricas, esta obra enriquece o repertório dos profissionais da Educação Física, estimulando a reflexão crítica e a busca por práticas pedagógicas mais efetivas.

Os capítulos abordam temas relevantes, como a importância da crítica na Educação Física, a valorização da cultura corporal, a promoção da saúde, a inclusão e o respeito à diversidade cultural e social, entre outros. Essas temáticas contribuem para ampliar a compreensão sobre a Educação Física como uma disciplina que vai além do ensino de habilidades motoras, englobando aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Os leitores são instigados a repensar suas práticas pedagógicas, buscando abordagens mais inclusivas, críticas e contextualizadas. Ao se aprofundarem nesses conteúdos, os profissionais da Educação Física encontrarão subsídios teóricos e práticos para aprimorar seu trabalho em sala de aula, promovendo uma educação mais significativa e transformadora.

Além disso, as reflexões presentes no livro têm um impacto direto na sociedade. Ao adotar abordagens pedagógicas mais progressistas, críticas e emancipatórias, a Edu-



cação Física contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, participativos e comprometidos com a transformação social. O livro oferece resgates sobre as temáticas abordadas, mas também propostas concretas para que os profissionais da área possam contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e saudável.

Portanto, ao ler e desenvolver as ideias apresentadas neste livro, os leitores têm a oportunidade de enriquecer sua prática pedagógica, ampliar seus conhecimentos teóricos e refletir sobre o papel da Educação Física na formação dos estudantes e na construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente.

Por isso, acredita-se que a obra em questão é um convite para explorar e aprofundar o conhecimento sobre Educação Física escolar, transcender os limites dos conteúdos teóricos convencionais e descobrir como eles se manifestam no mundo real.

Profa. Dra. Stela Lopes Soares¹

Fortaleza, julho de 2023.

¹ Centro Universitário INTA - UNINTA

ORGANIZADORES

Heraldo Simões Ferreira. Graduado em Educação Física (UNIFOR). Doutor em Saúde Coletiva (UECE). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (UECE). Professor e vice coordenador do Curso de Mestrado Profissional Ensino da Saúde (CMEPES/UECE). Coordenador do Curso de Graduação em Educação Física à Distância (UAB/UECE). Coordenador da Especialização em Artes Marciais, Esportes de Combate e Lutas (UECE). Coordenador do Projeto de Extensão - Núcleo de Danças e Lutas (NUDAL/UECE). É conselheiro no Conselho Regional de Educação Física - CREF5. Líder do GEPEFE (UECE). heraldo.simoese@uece.br

Aline Lima Torres. Graduada em Educação Física (UECE). Mestre em Educação (UECE). Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE) e do Grupo de Pesquisa em Tecnologia da Informação, Saúde e Educação do Instituto Federal do Ceará (TISE/IFCE). alinamic@gmail.com

Aline Soares Campos. Graduada em Educação Física (UNIFOR) e Pedagogia (PLUS). Mestre em Educação (UFC). Professora e Coordenadora Escolar da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Integrante do GEPEFE (UECE). alinescampos71@gmail.com



Mabelle Maia Mota. Graduada em Educação Física (UECE). Mestre em Educação (UECE). Coordenadora Escolar da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Professora do Centro Universitário Fametro (UNIFAMETRO). Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Educação Física no Ensino Médio (UNIFAMETRO). Integrante do GEPEFE (UECE). mabelleemota@gmail.com

AUTORES

Aguinaldo César Surdi. Graduado em Educação Física (UFSM) e Filosofia (UNOESC). Doutor em Educação Física (UFSC). Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação em Educação Física (GEPEFEF/UFRN). Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFRN). aguinaldosurdi@yahoo.com.br

Aline Lima Torres. Graduada em Educação Física (UECE). Mestre em Educação (UECE). Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE) e do Grupo de Pesquisa em Tecnologia da Informação, Saúde e Educação do Instituto Federal do Ceará (TISE/IFCE). alinamic@gmail.com

Aline Soares Campos. Graduada em Educação Física (UNIFOR) e Pedagogia (PLUS). Mestre em Educação (UFC). Professora e Coordenadora Escolar da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Integrante do GEPEFE (UECE). alinescampos71@gmail.com

Anna Paula Vieira Barboza. Graduada em Educação Física (UECE). Professora de Educação Física no Clube Recreativo dos Subtenentes e Sargentos do Exército-CRESSE. paulav.barboza@gmail.com

Bruna Queiroz Allen Palacio. Graduada em Nutrição (UECE). Mestra em Saúde Coletiva (UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa em Nutrição e Doenças Crônico-Degenerativas (NUTRINDO/UECE). brunaqap@gmail.com

Celi Nelza Zülke Taffarel. Graduada em Educação Física (UFPE). Doutora em Educação (UNICAMP). Professora titular participante especial da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora visitante da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). taffarel@ufba.br

Daniele da Silva Nascimento. Graduação em Educação Física (UECE). Mestre em Educação (UECE). Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE). danysilvan@hotmail.com

Dartagnan Pinto Guedes. Graduado em Educação Física (UEL). Doutor em Educação Física. Docente-orientador do Programa Stricto Sensu em Ciências do Movimento Humano da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Atividade Física Relacionada à Saúde. darta@sercomtel.com.br

Elainny Patrícia Lima Barros. Graduada em Educação Física (UECE). Especialista em Educação Física Escolar (UECE). Professora de Educação Física da Secretaria Mu-

nicipal de Educação de Fortaleza-Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA /UECE). elainnylima@gmail.com

Eliza de Castro Custódio Oliveira. Graduada em Educação Física (UECE/ UNIFAJ). Especialista em atividades aquáticas (FLF). Professora particular de Natação na Barbantana Personal Swimming. elizac.oliveira@gmail.com

Fabício Leomar Lima Bezerra. Graduado em Educação Física (UFC). Mestre em Educação (UFTM). Professor de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará. hermanozfabricio@gmail.com

Francisco Eraldo da Silva Maia. Graduado em Educação Física (IFCE). Mestre em Educação (UFC). Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Integrante do Grupo de Pesquisa Ontologia Marxiana e Educação (UFC). Integrante do Grupo de Pesquisa Corponexões: Corpo, Cultura e Sociedade (IFCE). eraldo2maia@gmail.com

Francisco Silva Barroso Júnior. Graduado em Educação Física (UECE). Especialista em Artes Marciais, Esportes de Combate e Lutas (UECE). Professor do Colégio Loureço Filho (CE). Integrante do GEPEFE (UECE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Artes Marciais, Esportes de Combate e Lutas (GAMA/UECE). profbarrosojunior@gmail.com

Gabriel Campelo Ferreira. Graduado em Educação Física (UECE). Professor temporário de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia-Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE). gabriel_ferreiraedfisica@hotmail.com

Gardênia Coelho Viana. Graduada em Educação Física (UNIFOR). Especialista em Educação Física Escolar (Universidade Veiga de Almeida), Psicomotricidade (Faculdade Lourenço Filho), Psicopedagogia (Unichristus) e em Neuropsicopedagogia (Faveni). Professora da Educação Física na rede particular de ensino. Coordenadora de Esportes, Inclusão e Acessibilidade da Rede Cuca. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação para as Diferenças e os Estudos Surdos numa Perspectiva Interdisciplinar (GEDESPI/UFC). gardeniacviana@gmail.com

George Almeida Lima. Graduação em Educação Física (FAVENI). Especialista em Educação física Escolar (FAVED). Professor e Coordenador Escolar da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Integrante do GEPEFE (UECE). Integrante do Grupo de Estudos sobre Educação e Práticas Corporais (GEEPRACOR/UNIVASF). Integrante do Grupo de Estudo em Sociologia do Esporte (GESOE/ULBRA). george_almeida.lima@hotmail.com

George Marques Fernandes. Graduado em Educação Física (UNIFOR). Mestre em Educação e Gestão do Esporte (Universidade Americana do Paraguai). Professor de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE). george.marques@educacao.fortaleza.ce.gov.br

Heraldo Simões Ferreira. Graduado em Educação Física (UNIFOR). Doutor em Saúde Coletiva (UECE). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (UECE). Professor e vice coordenador do Curso de Mestrado Profissional Ensino da Saúde (CMEPES/UECE). Coordenador do Curso de Graduação em Educação Física à Distância (UAB/UECE). Coordenador da Especialização em Artes Marciais, Esportes de Combate e Lutas (UECE). Coordenador do Projeto de Extensão - Núcleo de Danças e Lutas (NUDAL/UECE). É conselheiro no Conselho Regional de Educação Física - CREF5. Líder do GEPEFE (UECE). heraldo.simoes@uece.br

Isabelle Maria Braga da Silva. Graduação em Educação Física (UECE). Especialista em Psicopedagogia (UniAte-neu). Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE). isabelle.braga@yahoo.com.br

Itamércia Oliveira de Melo. Graduada em Educação Física. Mestre em Educação (UECE). Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo do Amarante-Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE). Integrante do Grupo de Estudos de Pesquisa em Artes Marciais, Esportes de Combate e Lutas (GAMA/UECE). itamarciom@gmail.com

Jéssica Bruna Faustino Moura. Graduada em Educação Física (UEVA) e Bacharel em Direito (UNINTA). Mestre em Ensino da Saúde (UECE). Professora de Educação Física da rede privada e da Secretaria Municipal de Educação de Sobral-Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE). jeehmoura28@hotmail.com

João Batista Freire. Graduado em Educação Física (Faculdade de Educação Física de Santo André). Doutor em Psicologia Educacional (USP). Docente aposentado (UNICAMP). Professor visitante na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). jbfreire32@gmail.com

Jocimar Daolio. Graduado em Educação Física (USP) e Psicologia (USP). Doutor em Educação Física (UNICAMP). Professor titular aposentado da Faculdade de Educação Física da UNICAMP. jocimar.daolio@gmail.com

Jocyana Cavalcante da Silva Maciel. Graduada em Educação Física (UFC). Doutora em Educação Brasileira Contemporânea (UFC). Professora do Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ/UVA). Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Itaitinga-CE. Membro da Comunidade Professor Autor (CPA). jocyanaefi@gmail.com

Kessiane Fernandes Nascimento. Graduada em Educação Física (UECE). Doutora em Educação (UECE). Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE. Integrante do GEPEFE (UECE). kessianefn@hotmail.com

Leandro Nascimento Borges. Graduado em Educação Física (UNIFAMETRO). Mestre em Educação (UECE). Professor da Universidade Vale do Jaguaribe (UNIJAGUARIBE). Professor de Treinamento Personalizado. Integrante do GEPEFE (UECE). leandronborges@gmail.com

Lino Castellani Filho. Graduado em Educação Física (USP). Doutor em Educação pela (UNICAMP). Professor Livre-Docente (aposentado) da Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas (UNICAMP). lino.castellani@uol.com.br

Lívia Gomes Castelo Branco. Graduada em Educação Física (UECE). Especialista em Educação Física Escolar (UECE). Professora temporária de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). liviagomes1992@gmail.com

Manoela de Castro Marques Ribeiro. Graduada em Educação Física (UECE). Especialista em Atividade Física para Grupos Especiais (FANOR). Professora de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Integrante do GEPEFE (UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos “Prof. Dra. Adriana Inês de Paula” (AIP/UFC). manolaribeiro86@hotmail.com

Marcos Garcia Neira. Graduado em Educação Física (FE-FISA). Doutor em Educação (USP). Professor Titular da Universidade de São Paulo (USP). Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF/USP). mgneira@usp.br

Maria Adriana Borges dos Santos. Graduada e, Educação Física (UECE). Doutora em Educação (UECE). Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará. Tutora EaD do curso de Graduação em Educação Física (UAB/UECE). Integrante do GEPEFE (UECE). madriborges@hotmail.com

Maria de Fátima Brito Fontenele Rocha. Graduada em Educação Física (UNIFOR) e Psicologia (Centro Universitário Estácio do Ceará). Doutora em Psicologia (UNIFOR). Técnica da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE).

Maria Iranilda Meneses Almeida. Graduada em Educação Física (UFC). Mestre em Ciências da Educação (UA-PY). Professora de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-CE) e da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE). irenildameneses@gmail.com

Maria Neurismar Araújo de Souza. Graduada em Pedagogia (Faculdade Christus). Mestre em Educação (UECE). Professora e responsável pelo Núcleo de Apoio e Atendimento Psicopedagógico do Centro Universitário da Estácio do Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE). neurismararaujodes@gmail.com

Maria Petrília Rocha Fernandes. Graduada em Educação Física (UVA). Doutora em Educação (UECE). Professora de Educação Física pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Tutora do Curso de Educação Física UAB/UVA. Integrante do GEPEFE (UECE). petrilial@hotmail.com

Milena Karine de Sousa Lourenço. Graduada em Educação Física (UECE). Mestre em Educação (UECE). Coordenadora Escolar da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Integrante do GEPEFE (UECE). milenakarinesousa@gmail.com

Niágara Vieira Soares Cunha. Graduada em Educação Física (UECE) e Fisioterapia (UNICHRISTUS). Doutora em Educação (UECE). Professora Assistente da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Gênero, Raça, Classe e Sexualidade (GER-CLASSE/UVA). niagaravscunha@gmail.com

Osmar Moreira de Souza Junior. Graduado em Educação Física (UNESP). Doutor em Educação Física (UNICAMP). Professor do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar e do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol (PROFUT/UFSCar). osmar@ufscar.br

Paulo Gabriel Lima da Rocha. Graduado em Educação Física (UVA). Doutor em Ciências do Desporto (UTAD). Professor de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará. Integrante do Grupo de Estudos em Educação Física e Desporto Adaptado (GEFDA). gabriel-lima_o8@hotmail.com

Pedro Henrique Silvestre Nogueira. Graduado em Educação Física (UNIFAMETRO). Mestre em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Professor Assistente da Universidade Vale do Jaguaribe (UNIJAGUARIBE). Integrante do GEPEFE (UECE). pedrohenrique.livia91@gmail.com



Sarah Galdino dos Santos. Graduada em Educação Física (UECE). Supervisora do Projeto Atleta Cidadão - Prefeitura Municipal de Fortaleza/FETRIECE. Integrante do GEPEFE (UECE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Artes Marciais, Esportes de Combate e Lutas (GAMA/UECE). sarahgaldino93@gmail.com

Symon Tiago Brandão de Souza. Graduado em Educação Física (UECE). Mestre em Educação (UECE). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Integrante do GEPEFE (UECE). symontiago@gmail.com

Talisson Mota de Oliveira. Graduado em Educação Física (UECE). Auxiliar técnico do Fortaleza Esporte Clube. talisson.mota15@gmail.com

Thaidys da Conceição Lima do Monte. Graduada em Educação Física (UEPI). Doutora em Educação (UECE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Integrante do GEPEFE (UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Exercício Físico (IFCE). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva (UECE). thaidyslimamonte@gmail.com



EDIÇÕES INESP

João Milton Cunha de Miranda
Diretor Executivo

EDIÇÕES INESP

Ernandes do Carmo

Orientador da Célula de Edição e Produção Gráfica

**Cleomárcio Alves (Márcio), Francisco de Moura,
Hudson França e João Alfredo**
Equipe de Acabamento e Montagem

Aurenir Lopes e Tiago Casal
Equipe de Produção em Braille

João Victor Sampaio, Mário Giffoni e Rical Gomes de Oliveira
Diagramação

José Gotardo Filho, Saulo Macedo e Valdemice Costa (Valdo)
Equipe de Design Gráfico

Jerdeth Almeida e Leticia Albuquerque
Estagiários

Rachel Garcia Bastos de Araújo
Redação

Valquiria Moreira
Secretaria Executiva / Assistente Editorial

Manuela Cavalcante
Secretaria Executiva

Luzia Lêda Batista Rolim
Assessoria de Imprensa

**Gustavo Rodrigues de Vasconcelos, Lúcia Maria Jacó Rocha
e Sandra Bastos Mesquita**
Equipe de Revisão

Marta Lêda Miranda Bezerra e Maria Marluce Studert Vieira
Equipe Auxiliar de Revisão

Site:
E-mail: presidenciainesp@al.ce.gov.br
Fone: (85) 3277-3702



ALECE

Av. Desembargador Moreira, 2807,
Dionísio Torres, Fortaleza, Ceará, CEP: 60.170-900
Site: <https://www.al.ce.gov.br/>
Fone: (85) 3277.2500









ALECE

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DO CEARÁ

Mesa Diretora 2023-2024

Deputado Evandro Leitão
Presidente

Deputado Fernando Santana
1º Vice-Presidente

Deputado Osmar Baquit
2º Vice-Presidente

Deputado Danniell Oliveira
1º Secretário

Deputada Juliana Lucena
2ª Secretária

Deputado João Jaime
3º Secretário

Deputado Dr. Oscar Rodrigues
4º Secretário



Escaneie o QR CODE
e acesse nossas
publicações