

“Abordando” as abordagens da Educação Física escolar brasileira: uma análise reflexiva
“Addressing” the approaches of Brazilian school Physical Education: a reflective analysis
“Abordando” los enfoques de la Educación Física escolar brasileña: un análisis reflexivo

Luiz Fernando Badaró, Neidiana Braga da Silva, Vinicius Machado de Oliveira, Pedro Henrique Iglesias Menegaldo,
 Juliano de Souza
 Universidade Estadual de Maringá (Brasil)

Resumo. O objetivo do artigo é apresentar um modelo analítico sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física no Brasil em correlação com as especificidades que competem à própria disciplina. Circunscreve-se como um empreendimento teórico de abordagem qualitativa, tendo como predicado mobilizar as discussões demarcadas sobre as configurações da EF escolar no país. As análises se respaldaram no programa de pesquisa “Educação Física reflexiva”. Através do aporte teórico em tela, definimos um modelo analítico dimensionado nas categorias do “o que”, do “por que” e do “como” movimentar-se. Concluiu-se que as abordagens não articularam todos os conhecimentos que lhe são inerentes, sendo este um dos impeditivos para o desenvolvimento de uma ampla e relacional teoria pedagógica do movimento humano.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Abordagens pedagógicas; Teoria pedagógica; Educação Física reflexiva; Movimento humano.

Abstract. The objective of the article is to present an analytical model on the pedagogical approaches of Physical Education in Brazil in correlation with the specificities that compete with the discipline itself. It is circumscribed as a theoretical undertaking with a qualitative approach, with the predicate of mobilizing the demarcated discussions on the configurations of school PE in the country. The analyzes were supported by the research program “Reflective Physical Education”. Through the theoretical contribution on screen, we defined an analytical model dimensioned in the categories of “what”, “why” and “how” to move. It was concluded that the approaches did not articulate all the knowledge that is inherent to them, which is one of the impediments to the development of a broad and relational pedagogical theory of human movement.

Keywords: School Physical Education; Pedagogical Approaches; Pedagogical Theory; reflective Physical Education; Human Movement.

Resumen. El objetivo del artículo es presentar un modelo analítico sobre los enfoques pedagógicos de la Educación Física en Brasil en correlación con las especificidades que compiten con la propia disciplina. Se circunscribe como un emprendimiento teórico con abordaje cualitativo, con el predicado de movilizar las discusiones demarcadas sobre las configuraciones de la EF escolar en el país. Los análisis fueron apoyados por el programa de investigación “Educación Física Reflexiva”. A través del aporte teórico en pantalla, definimos un modelo analítico dimensionado en las categorías de “qué”, “por qué” y “cómo” moverse. Se concluyó que los enfoques no articularon todos los saberes que les son inherentes, lo cual es uno de los impedimentos para el desarrollo de una teoría pedagógica amplia y relacional del movimiento humano.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Enfoques pedagógicos; Teoría pedagógica; Educación Física reflexiva; Movimento humano.

Data de recepção: 29-12-21. Data de aceitação: 05-11-22

Luiz Fernando Badaró

luizbdr@hotmail.com

Introdução

Abordar o percurso histórico da Educação Física (EF) no Brasil na esteira de seu processo de inserção nas escolas e, em específico, da elaboração e desenvolvimento das orientações pedagógicas da disciplina, são comumente matéria de análise do campo científico (Marinho, 1977; Oliveira, 1985; Freire, 2011; Betti, 1991; Kunz, 1991; Lovisolo, 1995; Tani, 1996, 2008; Melo, 1996, 1997; Castellani Filho, 1999; Bracht et al., 2011; Fensterseifer, 2001; Tubino, 2002; Daolio, 2007; Darido, 2012; Taffarel, 2016). É possível exprimir dessas discussões a emergência de uma EF que – entre o final do século XIX e começo do século XX – se expressava, sobretudo, na forma de ginástica mediante as influências e determinações das instituições médicas e militares.

Com o desenvolvimento dos padrões científicos da área percebe-se o surgimento de novos paradigmas de conhecimento, incluindo aqueles que dizem respeito a sua cons-

tituição e funções pedagógicas. Mediante o desdobramento desse processo tem-se, entre os anos de 1970 e 1990, o desenrolar do que poderíamos retratar como um “movimento teórico” que mobilizou diversos agentes pesquisadores do campo científico no sentido de discutir e sistematizar formas de ensino com referenciais, objetivos, métodos e sistemas avaliativos distintos daqueles que pautavam o período anterior. Tal contexto é descrito por Tani (1996, p. 11) quando declara que “após um período de relativo abandono, a Educação Física Escolar foi colocada na ordem do dia das discussões acadêmicas”.

Tal movimento proporcionou a formulação do que se caracterizou comumente como as abordagens pedagógicas da EF no Brasil. Entende-se por abordagens pedagógicas os movimentos empreendidos na renovação teórico-prática para a estruturação do campo de conhecimentos particulares da EF (CARVALHO, 2011), buscando a compreensão dos objetivos específicos da área, de modo a operacionalizar pedagogicamente seus conteúdos para o ensino e avali-

ação dos mesmos (SOUZA JÚNIOR, 1999). Essas propostas, por sua vez, encontram-se socializadas em livros e artigos científicos, produções que em seus conteúdos concebem a EF (como área de conhecimento e prática pedagógica) por meio de diferentes interpretações, empreendendo, em razão disso, perspectivas e ângulos particulares quando proposta a visualização de objetos, eventos e fenômenos. Nesse sentido, as abordagens legadas ao campo puderam oferecer maior variedade em relação às formas de ensino, além de concepções distintas sobre a função da área como disseminadora de conhecimento no ambiente escolar. Como consequência dessa dinâmica, nota-se também deflagrar um sistema de concorrência entre as mesmas, visto que até o momento há estudos, debates e classificações acerca das propostas, além da emergência de novas tendências em contextos mais recentes.

Ao considerar esse cenário de pluralidade teórico-pedagógica, nos propusemos a investigar dez abordagens que obtiveram relativo destaque no campo da EF – algumas com mais circulação, outras com menos – e que de maneira direta contribuíram para a ampliação do debate sobre as questões concernentes aos aspectos de ensino-aprendizagem.

Referimo-nos às abordagens Humanista (Oliveira, 1985), Desenvolvimentista (Tani et al., 1988; 2008), Construtivista (Freire, 2011), Fenomenológica (Moreira, 1990), Sistêmica (Betti, 1991), Crítico-Superadora (Soares et al., 1992), Crítico-Emancipatória (Kunz, 1994), Plural (Daolio, 1994), Saúde Renovada (Guedes; Guedes, 1997; Guedes, 1999; Nahas, 2010) e Pós-Crítica ou Cultural (Neira, 2018).

Em relação aos estudos sobre as questões científico-pedagógicas da Educação Física em um contexto mais ampliado, é pertinente destacar, à título de exemplificação, que as pesquisas, por vezes, se direcionam a apresentar reflexões sobre experiências e estratégias docentes (Kirk; Tinning, 1994; Kirk, 2009; Kirk; Macdonald; Tinning, 1997; Fernandez-Rio et al., 2018; Filgueiras et al., 2022) e análise do direcionamento das investigações e perspectivas pedagógicas da Educação Física (Kirk, 1988, 2009, 2019; Tinning; Kirk, 1990; Stolz; Kirk, 2015; Puyo; Alcalá, 2020; Fernández; Zwierewicz; Tafur, 2022; Guarnizo Carballo; Pusch; Polo, 2021). No caso da produção teórica da EF no Brasil, além dessas discussões presentes do domínio das abordagens pedagógicas, houve também a preocupação de se estabelecer marcos comparativo e modelos originais de classificação e análise das abordagens, tais como: as que as classificam como “não propositivas” e “propositivas” (Castelani Filho, 1999); “preditivas” e “não-preditivas” (Azevedo; Shigunov, 2000); em vertentes pedagógicas direcionadas a objetivos específicos (Darido, 2012)¹; e em correntes tradicionais, críticas e

pós-críticas (Eto; Neira, 2017). Apesar desse cenário de estudos que buscam classificar e analisar as abordagens pedagógicas da área, verifica-se ainda a necessidade de modelos que se propõem a analisar os conteúdos originais de cada abordagem (Badaró et al., 2022), de modo a revelar a configuração desse campo de conhecimento, suas fragilidades e as potencialidades para se avançar em novas conjecturas de saberes específicos da Educação Física.

Diante desse quadro é que o presente estudo revisitou teoricamente as abordagens pedagógicas da EF do cenário brasileiro, tendo por objetivo apresentar um modelo classificatório e analítico das mesmas, com vistas à diagnose de suas especificidades e das idiosincrasias que demarcaram a área enquanto componente curricular e prática pedagógica. As análises realizadas estão fundamentadas no pressuposto epistêmico que localiza o movimento humano como um espécime de demarcador interno da própria EF. Desse recorte investigativo, assumimos o enunciado de que as abordagens pedagógicas diferem entre si acerca do que defendem como especificidades ou atribuições da disciplina no contexto escolar.

É válido destacar que no cenário global, ou para além das fronteiras do território brasileiro, identificam-se estudos que buscam indicar determinados padrões de desenvolvimento teórico da EF escolar assim como a organização de modelos de ação que orientem a prática pedagógica (Fernández; Sánchez, 2002; Stolz; Thorburn, 2019; Jones; Penney, 2019; Barker et al., 2017; Barker, 2020; Macphail, 2018; García et al., 2020; Fitzpatrick, 2018). Nesse sentido, as discussões que investigam os aspectos relacionados às abordagens da área no âmbito escolar ocorrem a partir de um panorama internacional, porém sem perder de vista as singularidades intrínsecas de cada país ou região. Essa diagnose é um indicativo de que o ensino da EF escolar é uma pauta importante no debate científico, além de que as perspectivas adotadas podem direcionar os pressupostos pedagógicos para caminhos (ainda) indefinidos.

Material e método

Sobre o delineamento metodológico, esta pesquisa se circunscreve no âmbito de uma abordagem exploratória de caráter qualitativo. De acordo com Gil (2002), esse tipo de estudo visa a construção de conhecimentos que permitem não só criar e reformular teorias, mas também redimensionar abordagens já consolidadas no contexto científico. No bojo da EF tem o predicado de reavivar discussões ainda pouco esclarecidas sobre a definição de sua própria constituição em paralelo com o universo escolar, tendo o mérito de trazer à tona um novo referencial que subsidiou as análises de obras de caráter pedagógico com reconhecida relevância.

A técnica de pesquisa utilizada foi a bibliográfica, sendo a coleta de dados realizada a partir de uma revisão exploratória que auxiliou na descrição e no aprofundamento do conhecimento acerca da temática (Garabito et al., 2009).

Em adição, foi levado a rigor o o exercício de vigilância

¹ Darido (2012) classifica as abordagens em cinco vertentes pedagógicas, sendo essas: [1] Educação Física como meio, [2] Educação Física com o objetivo exclusivo de melhoria da saúde e qualidade de vida, [3] Educação Física como qualidade do movimento e desenvolvimento motor, [4] Educação Física como transformação social e [5] Educação Física na perspectiva da cultura.

epistemológica (Bourdieu, 2004), de modo a revisar os estudos sem deixar de fazer uma autocrítica das próprias posições teóricas que autoria assumiu no manuscrito. Na esteira desses direcionamentos, foram elencadas dez abordagens pedagógicas da área de EF no Brasil para análise, a saber: Humanista (Oliveira, 1985), Desenvolvimentista (Tani et al., 1988), Construtivista (Freire, 2011), Sistêmica (Betti, 1991), Fenomenológica (Moreira, 1990), Crítico-Superadora (Soares et al., 1992), Crítico-Emancipatória (Kunz, 1994), Plural (Daolio, 1994), Saúde Renovada (Guedes; Guedes, 1997; Guedes, 1999; Nahas, 2010) e Pós-Crítica ou Cultural (Neira, 2018).

Tais abordagens foram selecionadas, pois são reconhecidas pela literatura nacional como movimentos relevantes na estruturação do corpus de conhecimento da EF, vindo a se configurarem historicamente no campo acadêmico como as principais abordagens pedagógicas da área de EF no Brasil (Oliveira, 1997; Darido, 1998; Azevedo, Shigunov; 2000). Desse modo, a bibliografia selecionada de cada abordagem constitui-se como material investigativo que, em suas conjecturas e reflexões, preservaram o núcleo duro dos conhecimentos estruturantes de cada vertente para a área pedagógica da EF.

A organização e análise de dados apoiaram-se no referencial teórico do programa de pesquisa de nomeado “Educação Física reflexiva” (Souza, 2021), o qual permitiu uma visão relacional acerca da temática investigada. Logo, para auxiliar no processo de análise, as abordagens pedagógicas foram posicionadas em um campo relacional que mobilizou três entendimentos, a saber, abordagens positivas, normativas e pragmáticas do movimento humano e da EF (Souza, 2021). Cabe destacar que o referencial em questão não procura problematizar ou mesmo prescrever a formatação de uma abordagem, mas explorar e revelar por meio de suas categorias a configuração desse campo de conhecimento, tendo como potencial verificar suas composições e possibilitar avançar em compreensões mais amplas sobre o objeto investigado.

A seguir, serão apresentados alguns dos pressupostos epistemológicos da Educação Física reflexiva, buscando matizar os elementos que atribuem sustentação a um modelo de análise das abordagens pedagógicas da EF no Brasil. Na sequência, são trazidos os resultados e discussões, compostos por uma diagnose sobre as abordagens pedagógicas em relação às especificidades da EF escolar e, na sequência, pela exposição de um novo modelo de análise das abordagens da EF no Brasil, apresentado possibilidades para se avançar no conhecimento. Por fim, são situadas as considerações finais do estudo.

Referencial teórico: pressupostos epistemológicos da “Educação Física reflexiva”

Educação Física reflexiva é um programa investigativo que busca desenvolver uma teoria² da EF (reflexividade

epistêmica) e, portanto, visitar as bases teóricas que a legitimaram como campo de conhecimento relativamente autônomo e uma profissão com cátedra reconhecida nas universidades. É também uma teoria que considera a reflexividade dos agentes sociais e, portanto, daqueles que dão sentido à realidade da EF nos diferentes espaços de intervenção (reflexividade social). Dessas duas frentes dialógicas, resulta o esforço de não se estabelecer como um programa de pesquisa dogmático e restritivo, procurando, ao invés disso, aderir a modelos de pensamento e ação relacionais, sem perder de vista o diálogo com a produção teórica internacional. Sustenta-se, além disso, que apesar das inúmeras formulações teóricas presentes na literatura brasileira e internacional, a maior parte desses constructos aponta para uma especificidade científico-pedagógica da EF que se assenta na noção de movimento humano, sendo ele mesmo o seu objeto de conhecimento (Souza, 2021).

A escolha por essa noção decorre, sobretudo, de sua simplicidade e lógica ao abranger e garantir uma especificidade minimamente consensual para a EF, uma vez que todas as ações que os seus profissionais vêm desenvolvendo historicamente valem-se do movimentar-se ou, no limite, de indivíduos que se movimentam como o elemento prevaletente na construção de apontamentos pedagógicos, independentemente dos espaços de intervenção (Souza, 2021). Essa demarcação sobre o objeto da área pode ser assumido tanto pelo horizonte de um critério internamente metodológico como também de um critério recursivamente histórico, visto que, mediante a um esforço revisionista, é possível reconhecer que o conceito em tela situa-se no centro do grande programa de pesquisa da EF mundial – considerando as teses dos challengers da área em alcance internacional, a exemplo de Le Boulch, Parlebas, Cagigal, Manuel Sérgio, Henry, além daqueles intelectuais que sintetizam os esforços mais representativos de organizar epistemologicamente a área no Brasil, a saber, Bracht e Tani (Souza, 2021).

Havendo, dessa forma, a assertiva sobre o seu objeto, a EF reflexiva também traz ao debate teórico-científico a noção de biografias de movimento, inserindo o agente/aluno no centro do processo pedagógico. O conceito, apoiado no arcabouço teórico da modernização reflexiva, significa que a escrita da vida dos indivíduos perpassa pelo movimentar-se, sendo então função precípua da EF, independente dos espaços de intervenção, contribuir para que os sujeitos construam relações com as práticas motrizes “de forma pedagógica e prazerosa em benefício tanto de suas existências quanto da convivência social respeitosa” (Souza, 2021, p. 33).

As biografias de movimento não se constroem e se orientam apenas pelas dimensões psicológicas, biológicas, culturais ou sociais; tampouco se sugere uma hierarquização entre essas dimensões no processo de escrita da vida pelo movimentar-se. A diagnose, pelo contrário, é relacional: todos os enfoques contribuem para enriquecer o objeto que tem sido historicamente caro à área. Nesse sentido, um dos propósitos da EF reflexiva desdobra-se em

² Salienta-se que assumimos a Educação Física reflexiva como um programa teórico progressivo que, no estudo em questão, auxiliará na análise das dez abordagens pedagógicas.

dimensionar esses conhecimentos, expressando-os nas categorias do “o que”³ “por que” e “como” movimentar-se, sendo as relações cruzadas entre essas três dimensões o escopo de conhecimento e o principal objeto de interesse de uma teoria reflexiva do movimento humano (Souza, 2021).

As categorias, consideradas neste trabalho como dimensões de ensino e pesquisa, estarão mobilizadas para as subsequentes análises sobre as abordagens e representam, em nível teórico-conceitual, os conhecimentos advindos do subcampo pedagógico da EF⁴. Por conseguinte, e apoiando-se nos pressupostos do programa reflexivo, considera-se que a dimensão do “como” movimentar-se adquire uma maior relevância em relação às outras duas categorias. Entretanto, essa asserção não representa que o “por que” (os significantes socioculturais do movimento ou seus efeitos sociológicos) e o “o que” (as bases biológicas do movimento ou seus efeitos fisiológicos) devam ser desconsiderados. Em síntese, entende-se que a articulação entre as três dimensões é uma premissa quando vislumbrada a elaboração de uma teoria pedagógica ampla que atenda as exigências e necessidades dos indivíduos que terão acesso à EF na escola.

Resultados e discussões

Especificidades da Educação Física escolar: uma diagnose sobre as abordagens pedagógicas

Na proposta analítica sugerida foram confrontadas as inferências do programa EF reflexiva (Souza, 2021) junto às abordagens pedagógicas para desenvolver um modelo de análise alternativo aos que já se propuseram no campo, ampliando as percepções em relação às tendências pedagógicas. O modelo desenvolvido parte de uma construção teórica e configuracional aberta e relacional, resultando em três dimensões de ensino e pesquisa para a EF: entende-se que é possível diferenciar as abordagens em positivas, normativas e pragmáticas.

Por abordagens positivas entende-se àquelas concepções que valorizam os aspectos biológicos ou biodinâmicos do movimento humano, com ênfase na promoção da saúde (conferem primazia a dimensão do “o que” movimentar-se; não raro derivam um “por que” e um “como” movimentar-se de processos fisiológicos, metabólicos, bioquímicos e anatômicos do ser-humano). As abordagens normativas se referem às abordagens que perspectivam, sobretudo, potencializar as reflexões e problematizações sobre as práticas corporais, culturais e sociais no contexto de ensino (valorizam o “por que” movimentar-se, ou seja, os seus

significados, símbolos e representações; por vezes dando pouca ênfase as bases biológicas do movimento humano). Por fim, compreendem-se como pragmáticas as abordagens que fazem da dimensão do “como” movimentar-se a sua categoria proeminente, tendo a EF a incumbência última sobre o ensino e aperfeiçoamento das ações motoras ou das técnicas corporais tais quais ganham forma e sentido na área.

No turno das subsequentes análises, ressalva-se que as propostas podem oferecer pontos de encontros e desencontros em mais de uma dimensão, devido à complexidade dos próprios objetos de investigação. Nessa esteira, o objetivo de análise não perpassa pela definição de abordagens “boas” ou “ruins”, “exequíveis” ou “inexequíveis”; do contrário, almeja-se expandir a compreensão sobre as mesmas em termos do que se aponta como a especificidade da disciplina em seu contexto de ensino.

As abordagens positivas da Educação Física

As teorias positivas do movimento humano tem longa data em diferentes sociedades (Souza, 2021) e no domínio da teoria pedagógica da EF no Brasil se fizeram expressar, especialmente, mas não exclusivamente, na chamada abordagem Saúde Renovada. Com a finalidade de extrair os parâmetros que revelam de quais formas a sugerida proposta se posiciona em relação ao nosso enfoque de pesquisa, apoiamo-nos em três materiais: Características dos programas de educação física escolar (Guedes; Guedes, 1997), Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar (Guedes, 1999) e Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo (Nahas, 2010). Cumpre frisar que os autores dos textos são sistematizadores dessa linhagem pedagógica da EF no Brasil e vislumbram, através de parâmetros biológicos e fisiológicos, novas condições de propor a EF nas escolas.

Inicialmente, trazemos como destaque a ênfase sobre o conceito de saúde em relação aos pressupostos pedagógicos da área, sendo ela, aparentemente, a “razão de ser” da EF. É nessa perspectiva que Guedes (1999, p. 2), baseando-se numa visão que norteava os estudos do movimento humano à época, reforça que “qualquer tentativa de resposta a esta questão deve estar orientada para os aspectos que possam se relacionar, de maneira direta e efetiva, com a educação para a saúde”. Justificou-se frente ao excerto destacado o aumento das estatísticas associadas às doenças crônico-degenerativas em razão aos hábitos não saudáveis assumidos pela sociedade.

Em uma sociedade, na qual significativa proporção de pessoas adultas contribui substancialmente para o aumento das estatísticas associadas às doenças crônico-degenerativas em consequência de hábitos de vida não saudáveis, principalmente no que se relaciona com a prática de atividade física, parece existir fundamento lógico para a modificação da orientação oferecida às aulas de educação física para um enfoque de educação para a saúde (Guedes, 1999, p. 2).

Ao trazer para o debate dados que comprovavam os al-

³ A dimensão do “o que” poderia adquirir sentido semelhante ao “para quê”. A categoria “o que” tem uma relação com “qual”, enquanto o “por que” estaria próximo da *razão* ou aos significados do movimento; e a categoria “como” sendo o meio pelo qual ocorre o movimento (ou a ação que será desenvolvida).

⁴ Assim como o conceito de campo para Bourdieu (2004), o subcampo também é um espaço social com suas leis e normas próprias dotado de disputas de poder. Logo, a análise em questão se remete a intersecção do campo da EF com o ramo pedagógico, sendo denominado “subcampo pedagógico da EF”, no qual há disputas de autoridade científica em torno das especificidades e direcionamentos pedagógicos da área.

tos índices de indivíduos que adoecem por doenças crônico-degenerativas, há a sugestão de que a escola, de maneira geral, e a disciplina de EF, em particular, assumissem a responsabilidade no desenvolvimento de programas pedagógicos que levassem os alunos a perceberem a importância de se adotar um estilo de vida saudável (Guedes, 1999). Nesse sentido, há uma primeira percepção de que a proposta Saúde Renovada, ao subsumir aspectos referentes à saúde/qualidade de vida, alude como escopo específico da disciplina a dimensão do “o que” movimentar-se, ou seja, coloca em primeiro plano as necessidades de se valorizar os determinantes biológicos do movimento humano, aqui expressos na manutenção da saúde e na adoção de um estilo de vida saudável.

Em Nahas (2010), a visão de que a EF deve manter aproximações com os objetivos de manutenção dos padrões de saúde e qualidade de vida junto à sociedade e à escola, como exemplo, também se faz presente. Consequentemente, caracteriza o profissional de EF como genuinamente pertencente à área da saúde, sendo que na escola o mesmo tem como incumbência conscientizar, motivar e criar oportunidades para possíveis mudanças de comportamento sobre os alunos. Dessa forma, ao desenvolver um programa que atenda essas premências, oferece orientações para a prática de exercícios sistematizados atento a algumas variáveis fisiológicas e de treinamento.

Não obstante, para alcançar os objetivos de uma educação para a saúde nas aulas de EF, Guedes (1999), assim como Nahas (2010), também recorre à atividade física como conteúdo de excelência, propiciando o seu ensino-experiência de acordo com alguns parâmetros de esforço (intensidade e duração). Baseando-nos em um referencial reflexivo, entende-se que a atividade física é um componente valoroso na constituição da própria área, seja na escola ou fora dela. Entretanto, ao valorizá-la como conteúdo pedagógico basilar, acaba reduzindo todo o conjunto de expressões do movimentar-se a uma condição subalterna em relação aos exercícios físicos sistematizados, acarretando na inviabilidade dos alunos garantirem acesso ao patrimônio cultural do acervo motor da humanidade, comprometendo, em consequência dessa escolha, a construção das biografias de movimento dos educandos, elemento de distinção da EF em relação a qualquer outra disciplina (Souza, 2021), além de desconsiderar a variedade de significações e representações simbólico-afetivas que os alunos experienciarão em razão do contato que poderiam (e deveriam) ter com as expressões do movimentar-se.

É importante destacar que a proposta Saúde Renovada não desconsidera integralmente o valor da aprendizagem do movimento. Todavia, como havíamos evidenciado, vê-se que existe a primazia dos aspectos de melhora ou conservação da saúde e qualidade de vida em relação aos aspectos da conduta motriz, ou seja, o “o que” do movimentar-se adquire centralidade e o “como” do movimentar-se é disposto em função complementar. Podemos corroborar tal assertiva quando Guedes e Guedes (1997), ao estabele-

cerem as duas principais finalidades para os programas de EF e saúde, destacam que os mesmos devem [1] promover experiências motoras que possam repercutir satisfatoriamente em direção uma melhor condição de saúde, procurando afastar ao máximo a possibilidade de aparecimento dos fatores de risco que contribuem para o surgimento de eventuais distúrbios orgânicos; além de [2] levar os educandos a assumirem atitudes positivas em relação às práticas de atividades físicas para que se tornem ativos fisicamente não apenas na infância e na adolescência, mas também na idade adulta.

As abordagens normativas da Educação Física

Em relação às abordagens normativas, localizamos seis propostas pedagógicas. Estamos nos referindo às abordagens Fenomenológica (Moreira, 1990), Sistêmica (Betti, 1991), Crítico-Superadora (Soares et al., 1992), Crítico-Emancipatória (Kunz, 1994), Plural (Daolio, 1995) e Pós-Crítica ou Cultural (Neira, 2018). Ao partirmos de uma perspectiva analítica relacional, foi possível identificar que as propostas – umas mais, outras menos – puderam se aproximar ou manter pontos de contato para além das balizas que as demarcam como normativas, em específico no que versa à dimensão do “como” movimentar-se. Entretanto, depreendemos que em cada uma delas há o realçamento – também, cada qual com suas singularidades – de situações de ensino em que as reflexões sobre temas sociais, culturais e políticos, principalmente aqueles que têm relação com as práticas ou expressões do movimentar-se, sobrepõe-se ao aprendizado do movimento.

Definimos, em razão disso, um formato metodológico que num primeiro momento apresenta as três abordagens que mantêm menos pontos de contato com a dimensão do “como” se-movimentar (Soares et al., 1992; Daolio, 1995; Neira, 2018) para discutir posteriormente as propostas que, conforme nosso entendimento, apresentaram-se ora numa perspectiva normativa, ora numa lógica pragmática (Moreira, 1990; Betti, 1991; Kunz, 1994). Adiante, às discutiremos simultaneamente seguindo o critério de segmentá-las em dois blocos, buscando encontrar similaridades ao mesmo tempo em que preservamos suas idiosincrasias.

De início, observamos que em Metodologia do ensino de Educação Física (Soares et al., 1992) e Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica (Neira, 2018) o conceito de cultura corporal é o escolhido para definir os aspectos singulares da disciplina. Sobre a primeira obra, a EF enquanto prática pedagógica ou matéria escolar que se ocupa dos temas da cultura corporal, deveria preparar-se para “desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história” (Soares et al., 1992, p. 38) por meio dos jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica, entre outras expressões. Ao demarcarem a cultura corporal como especificidade da EF, a proposta buscou se diferenciar de outras abordagens que privilegiariam o desenvolvi-

mento da aptidão física⁵.

De forma semelhante, Neira (2018) impõe ao conceito em tela o resultado dos embates em torno dos significados atribuídos às brincadeiras, esportes, lutas, danças e ginásticas. Ao dimensionar a EF como um componente da área de Linguagens, espera-se que as situações didáticas proporcionem a interpretação dos códigos existentes nas práticas corporais, assim como possíveis análises dos seus significados em circulação. Nesse sentido, defende a problematização junto aos alunos como uma das principais ferramentas pedagógicas “pela qual se questiona tudo o que possa parecer ‘natural e inevitável’. A ideia é que os alunos coloquem em xeque aquilo com que usualmente lidam de modo acrítico” (Neira, 2018, p. 64-65).

Em termos gerais, os aspectos alusivos às reflexões e problematizações estão radicalmente associados às especificidades e objetivos pedagógicos da disciplina. Tais finalidades não devem ser suprimidas de uma teoria pedagógica para a área de EF, tendo em vista que o movimentar-se compreendido sem a sua interface com as dimensões culturais e sociais da vida torna-se um objeto incompleto, ao passo que se desconsiderarmos as contingências de natureza biológica, psicológica e motora, estamos a descaracterizar a EF e a própria realidade do homo movens (Souza, 2021). Sob essa perspectiva relacional, os designios sugeridos nas propostas anunciadas somente fazem sentido quando acompanhados de iniciativas, proposições e conteúdos que considerem a aprendizagem do movimento como o seu escopo de atuação, com as representações simbólicas sobre o movimentar-se vindo a posteriori de sua aprendizagem.

Em continuidade ao que está sendo posto, têm-se a abordagem Plural (Daolio, 1995) que procurou suplantá-la, ao menos virtualmente, a dicotomia natureza versus cultura. Nossa retomada dessa abordagem se fez por meio da obra *Da Cultura do Corpo*. Nessa, Daolio (1995) pôde introduzir o debate sobre a especificidade da EF escolar e, diferente das outras propostas analisadas, há uma disposição em compreendê-la de acordo com uma possível ausência de especificidade no âmbito das disciplinas curriculares. Evidenciando as ambiguidades do papel da EF escolar, Daolio (1995, p. 92) pondera que o caráter “diferencial, aleatório e extracurricular, mostrado até aqui como problemático e criticado em vários estudos atuais, é o que dota a prática escolar de Educação Física de uma eficácia simbólica” que é responsável pelo seu sucesso entre a comunidade escolar, além de destacar que o seu caráter diferenciado fazia com que os professores colaborassem com outras atividades no ambiente escolar, seja contribuindo com as diferentes disciplinas ou organizando atividades extracurriculares. Essa indefinição de sua atribuição na escola, por mais paradoxal que possa sugerir, corrobora com o seu sucesso (Daolio, 1995), visto que seus professores eram os mais valorizados.

Nota-se que entre as obras discutidas nesta subseção, duas delas alocam a cultura corporal (Soares et al., 1992; Neira, 2018) como escopo da EF, um objeto que, com base na tematização, reflexão e problematização das expressões corporais, acaba conferindo especificidade à disciplina, ao passo que na outra proposta evocada (Daolio, 1995), a EF carece de uma especificidade na escola, sendo que essa característica parece contribuir não só para a sua valorização, mas também para a de seus professores frente à comunidade escolar. Assim, levando em consideração os pressupostos de um programa reflexivo, as propostas acabam se afastando da concepção do movimento humano ou, se poderíamos reportar, de indivíduos que se movimentam como o seu elemento prevalecente na construção de apon-tamentos pedagógicos para a disciplina.

Além das abordagens caracterizadas, há também outras três que estão diretamente ligadas à dimensão do “por que” movimentar-se, muito embora consigam estabelecer nexos ou aproximar-se do que poderia ser definido como uma abordagem pragmática da área. Nesse escopo analítico, situam-se a abordagem Fenomenológica (Moreira, 1990) com a tese *A ação do professor de educação física na escola: uma abordagem fenomenológica*; a abordagem Sistêmica (Betti, 1991) expressa na obra *Educação Física e Sociedade*; e a proposta Crítico-Emancipatória (Kunz, 1994) com o livro *Transformação didático-pedagógica do Esporte*.

Sobre a primeira proposta, que teve como intento compreender a ação do professor de EF na escola, Moreira (1990) busca alocar o corpo numa dimensão central nos processos pedagógicos da disciplina. Dessa forma, vemos o corpo assumindo-se como fonte de experiências significantes, um veículo de comunicação com o mundo, ou a expressão possível do ser-no-mundo⁶. Essa centralidade do corpo não afasta a proposta das discussões sobre o movimento humano quando, ao debater a legitimidade da EF, e apoiado em Santin (1987), destaca que o homem é um ser que se move, com o seu próprio movimento ultrapassando os limites impostos por simples atividades mecânicas. Também discorre sobre as implicações negativas que os movimentos realizados de forma mecânica ou sem significação para quem o realiza, poderiam ocasionar. Não obstante, e seguindo Freire (2011), também defende uma EF que possa prover uma técnica que permita ao ser humano realizar movimentos como arte, ou seja, que os atos de correr, saltar, andar, driblar, jogar, dentre outros, quando realizados com consciência, possam ser encarados também como manifestações artísticas.

Com relação à próxima abordagem investigada – a Sistêmica –, compete pontuar que Betti (1991) amplia o entendimento sobre o que poderia conferir especificidades à EF, definindo-a como [1] disciplina acadêmica ou corpo organizado de conhecimento, [2] componente curricular

⁵ As abordagens que valorizavam o desenvolvimento da aptidão física, de acordo com Soares et al. (1992, p. 36), contribuem historicamente para a “defesa e interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista”.

⁶ A expressão, derivada das investigações sobre Merleau-Ponty, evoca a representação de um corpo não como um objeto isolado no mundo, mas uma fonte de experiências significantes e um meio que possibilita a comunicação do ser com ele, ou seja, da pessoa com o próprio mundo (Moreira, 1990).

que se utiliza de atividades físicas institucionais para atingir objetivos educacionais, além de [3] área profissional que oferece serviços à sociedade. Estas três perspectivas se relacionariam com o conceito de cultura, visto que a EF lida com “padrões da cultura física” (Betti, 1991, p. 23). Quanto à definição de componente curricular, há a concepção de que o movimento é o seu principal conteúdo e instrumento pedagógico, sendo o elemento que o diferencia das demais disciplinas escolares. Nessa aceção sobre a área, os seus profissionais promoveriam a elaboração, condução e avaliação de programas de atividades físicas (Betti, 1991). Há dúvidas, porém, sobre os objetivos educacionais que deveriam ser alcançados tratando-se do contexto escolar.

Em relação à proposta Crítico-Emancipatória empreende-se, bem como a abordagem Sistêmica, que a especificidade pedagógica da EF se traduz no se-movimentar (Kunz, 1994). Nessa apreensão sobre o movimento, o esporte pedagógico poderia expressar o protagonismo sobre os conteúdos que deveriam ser propostos nas aulas de EF, substituindo o esporte de rendimento, expressão que requer exigências que poucas pessoas conseguem realizar. O objetivo de ensino da EF, entretanto, não deveria apenas ter o enfoque de desenvolver as ações do esporte, mas assegurar a “compreensão crítica das diversas encenações esportivas, os seus interesses e os seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico” (p. 73). Aqui, observa-se um direcionamento, sobretudo das problematizações dirigidas ao campo do esporte, em detrimento a outros conteúdos. Todavia, a interação com a dimensão pragmática, em tese, pode fornecer subsídios para ampliar o repertório motor dos alunos, porém, pode restringir as experiências de outras expressões.

Essa demarcação sobre o movimento humano, no sentido de dotá-lo como um objeto que confere especificidade à disciplina, é um aspecto teórico que associa ambas as abordagens e as aproximam em alguma medida do que foi por nós denominado de uma abordagem pragmática da EF. Há também, nas propostas Sistêmica e Crítico-Emancipatória, uma proposição em evocar o movimento humano com fins a explicar algumas das diferentes orientações que vem caracterizando-o cientificamente. Em Betti (1991) temos a discussão sobre as suas aceções de acordo com os períodos históricos, enquanto Kunz (1994) apresenta as interpretações e análises sobre o objeto tendo uma mobilização teórica de diversos autores, a exemplo de Buytendijk, Merleau-Ponty, Tamboer, Gohner e Trebels.

Importa aqui reconhecer que a centralidade acerca do movimentar-se no escopo de situações pedagógicas da área com o intuito de demarcar um consenso mínimo sobre as atividades profissionais da EF (Souza, 2021), confere às abordagens supracitadas possíveis pontos de conexão com o programa da EF reflexiva, ao menos quanto à definição do objeto que assegura à EF identidade profissional e epistêmica. Vale novamente explicar que a proposta Fenomenológica, apesar de se aproximar e valorizar os aspectos concernentes ao movimentar-se, também alça o corpo

(este com maior ênfase) a uma condição teórica que conferiria especificidade à área.

Por outro lado, essas propostas, mesmo atribuindo uma centralidade do movimento humano como elemento que confere especificidade à disciplina, não determinam que sua aprendizagem se torne o objetivo pedagógico ou a função específica que caiba ao professor de EF. Kunz (1994, p. 41), por exemplo, realça a importância do desenvolvimento das ações comunicativas como objetivos a serem realizados quando discorre que saber se comunicar e compreender a comunicação dos outros é um “processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico”, não devendo se concentrar apenas à linguagem do movimento, visto que “[...] a linguagem verbal deve ser desenvolvida, fala-se muito pouco numa aula de Educação Física”.

Nessa esteira, cumpre-nos reflexivamente indagar o que deveria então ser anteposto como objetivo principal da EF? A aprendizagem do movimentar-se ou as questões relacionadas ao desenvolvimento comunicativo dos alunos? Supõe-se, ao menos quanto aos objetivos de ensino, que a proposta Crítico-Emancipatória se assemelha às propostas Crítico

Superadora (Soares et al., 1992) e Pós-Crítica (Neira, 2018) quando estabelece que o professor, além de valorizar as ações comunicativas, deve também garantir a compreensão crítica dos mesmos em relação às encenações esportivas. Sua intencionalidade pedagógica não abrangeria como especificidade apenas auxiliar o aluno na organização e prática do esporte, “mas é acima de tudo uma tarefa de reflexão crítica sobre as formas da encenação esportiva” (Kunz, 1994, p. 73).

Em paralelo à Kunz (1994), a proposta Sistêmica (Betti, 1991) reforça a tese de que o esporte de rendimento não é o mais adequado para a EF escolar, tecendo ressalvas de que este conteúdo poderia se reduzir a um fazer mecânico. Assim, expressa que o esporte, quando desenvolvido pedagogicamente, deveria possibilitar um compreender, incorporar, aprender atitudes, habilidades e conhecimento. A intencionalidade do seu ensino, no entanto, é definida pelo professor de EF, posto que o modelo sociológico ou Sistêmico concebe o educador como um “agente consciente do processo, libertando-o de determinismos e esquemas ideológicos pré-fabricados” (Betti, 1991, p. 167).

Além disso, a permanência do esporte com características de rendimento, ao menos quando dialogamos com Moreira (1990), também é colocada em xeque ao se tratar do ambiente escolar, entendendo que essas características, segundo os autores, contribuem pouco para a formação reflexiva e emancipatória do aluno. Em seu lugar, buscam-se selecionar conteúdos e formas de ensino que tenham relações com elementos lúdicos e de prazer, dimensões estas essenciais para uma aula de EF e que estariam supostamente ausentes do esporte de rendimento⁷.

⁷ Esse tipo de crítica está presente em Huizinga (1980) e se fez rotinizar sobremaneira no campo da EF internacional. Há que se diferenciar, no entanto, o esporte de rendimento do esporte de alto rendimento, se bem que visões mais

Tomadas sob esse crivo analítico, as propostas Crítico-Emancipatória e Sistêmica não localizam no “como” se movimentar a dimensão de ensino que atribua sentido ou especificidade teórica à EF escolar. A proposta Fenomenológica, por seu turno, indica aproximações com o que denominamos aprendizagem do movimento, porém situa o corpo (sem perder totalmente o seu envolvimento com o movimentar-se) como objeto que distingue à área. É por esta razão, inclusive, que também situamos as referidas propostas na primazia do “por que” movimentar-se, visto que tanto em relação aos objetivos pedagógicos (Betti, 1991; Kunz, 1994), quanto pela centralidade do corpo no horizonte de justificação epistêmica da profissão (Moreira, 1990), elas (as propostas) acabam por não oferecerem orientações objetivas para que os professores atuem na construção e desenvolvimento das biografias de movimentos dos estudantes.

Dessa forma, a sobreposição das denúncias ou críticas ao esporte de rendimento (Kunz, 1994; Moreira, 1990), o entendimento sobre a imprecisão dos objetivos da EF escolar (Betti, 1991) e a centralidade do corpo como objeto que define especificidade à área (Moreira, 1990) demarcam as abordagens Crítico-Emancipatória, Sistêmica e Fenomenológica também como teorias normativas da EF.

As abordagens pragmáticas da educação física

Por fim, destacamos as abordagens que puderam revelar pressupostos pedagógicos que dimensionam o movimento humano não em suas interfaces com os processos de natureza biodinâmica, ou seja, aqueles que investem em objetivos de ensino concernentes à promoção da saúde ou qualidade de vida; tampouco aos seus determinantes socio-culturais, alusivo às reflexões e discussões sobre as expressões do que se definiu como cultura corporal – enfoques necessários caso almejemos o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica que atenda às expectativas da comunidade escolar em relação à EF –, mas que reconhecem e sublinham, como elemento que lhe confere especificidade enquanto disciplina escolar, a sua própria aprendizagem: estamos a enunciar as abordagens Humanista (Oliveira, 1985), Desenvolvimentista (Tani et al., 1988) e Construtivista (Freire, 2011), dado que os resultados, de acordo com nossa discrição, preconizam em seus apontamentos a ênfase nos processos de ensino-aprendizagem do “como” movimentar-se.

Trataremos inicialmente da perspectiva Humanista através da obra Educação Física Humanista. Nela, Oliveira, (1985, p. 50) sugere que a EF deveria contribuir com o desenvolvimento das capacidades físicas dos alunos, posto que “desenvolver as qualidades físicas é, sem dúvidas, um dos objetivos mais importantes a serem atingidos”. Entretanto, as expressões do movimentar-se devem envolver,

relacionais têm demonstrado teórica e empiricamente que o esporte, independente de seu formato e do contexto de aplicação a que se refira, não é ausente de ludicidade e prazer. Para um estudo mais adensado do tema, ver: *Garcia, R. IP. (2015). No labirinto do desporto: horizontes culturais contemporâneos. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.*

também, significação, buscando atender o caráter holístico da psicologia humanista, fazendo com que se sobrevenha além dos desenvolvimentos de ordem física, a inclusão dos aspectos sociais, afetivos e intelectuais.

Ao compreender o movimentar-se como um elemento que caso realizado ou proposto com valores reconhecidamente educativos dispõe de potencial criativo e libertador, Oliveira (1985) reforça que as crianças devem expressá-lo da maneira mais autêntica possível. Nesse sentido, “o que compete à educação física é tentar a aproximação, na medida do possível, do natural autêntico⁸” (Oliveira, 1985, p. 55-56), que eclode no surgimento do natural construído. Ressalta-se que não há oposição entre eles. O que existe é o conflito entre movimentos elaborados através das estruturas analíticas (a exemplo da calistenia) com os que partem das estruturas globais (a exemplo da ginástica natural austríaca).

O termo natural autêntico expõe uma possível contrariedade aos modelos de ensino baseados unicamente nos aspectos técnicos ou de rendimento, destoando de sua concepção de ensino do movimento sustentado em pressupostos libertários, cujo propósito seja atender às individualidades apresentadas pelos alunos. Assim, Oliveira (1985) argumenta que a diversificação de experiências motrizes oferecidas em uma aula é, supostamente, mais significativa do que a aprendizagem perfeita de três ou quatro movimentos.

Semelhante à Oliveira (1985), Freire (2011), por meio da abordagem Construtivista, também defende o ensino do movimento com significação ou, em outros termos, organizado e instruído pedagogicamente. Em sua obra Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física há o entendimento de que o especialista em EF deve ser um estudioso da ação corporal. Frente ao exposto, os seus objetivos estariam relacionados à educação corporal, educação do movimento e educação pelo movimento, preterindo a educação para o movimento, perspectiva pedagógica tida pelo autor como insuficiente por considerar os aspectos motores de maneira isolada, estreitando seus horizontes e perdendo sua identidade como componente de uma educação humanista (Freire, 2011). Além disso, há o elemento do prazer, assim como aponta Oliveira (1985), pela realização de movimentos autênticos e particulares dos alunos:

Não acredito na existência de padrões de movimento, pois, para tanto, teria que acreditar também na padronização do mundo. Constato isso sim, a manifestação de esquemas motores⁹, isto é, de organizações de movimentos

⁸ Segundo Oliveira (1985), o termo natural autêntico sugere uma acepção semelhante à Seybold (1980) quando apresenta que os movimentos naturais têm um sentido, são determinados por uma finalidade e surgem principalmente quando devem produzir algo que tem sentido para o executante, ou também o que evidencia, de acordo com o autor, o que Schmidt (1965, p. 83 apud Oliveira, 1985) afirma sobre exercício natural, isto é: “deve ser manifestação da participação total e imediata de todo o ser humano e deve permitir a expressão do estilo, do matiz pessoal do executante”.

⁹ Define-se esquema motor o que, “numa ação, é assim transponível, generalizável, ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação” (Piaget, 1973, p. 16).

construídos pelos sujeitos em cada situação, construções essas que dependem tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive (Freire, 2011, p. 14).

Nesse sentido, uma EF que se comprometa com o desenvolvimento integral dos alunos não deveria investir na homogeneização dos movimentos realizados. Pelo contrário, espera-se que as crianças apreendam e apresentem em cada estágio da vida uma boa qualidade de movimentos conforme modelos teóricos validados cientificamente. Isso significa que “aos três anos, por exemplo, corram ou andem com certa habilidade, que saltem de certa forma aos sete anos etc.” (Freire, 1994, p. 14), corroborando com a tese daqueles que defendem cuidados especiais para que as habilidades motoras estejam suficientemente desenvolvidas em cada etapa da vida.

Em Tani et al. (1988), por seu turno, há uma sistematização teórica sobre o escopo da EF em sua relação com a aprendizagem de movimentos. Tal empreendimento está expresso na obra *Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvimentista*. Nela, têm-se a premissa de que a EF trabalha com movimentos, independente do campo de atuação, sendo que “o propósito de uma atuação mais significativa pode levar a Educação Física a estabelecer, como objetivo básico, o que se costuma denominar aprendizagem do movimento” (Tani et al., 1988, p. 64). Ao estabelecer os objetivos cabíveis à EF escolar, justifica-se a importância do movimentar-se não apenas na perspectiva do aperfeiçoamento motriz dos indivíduos, sendo a aprendizagem motora também responsável em estimular, entre outras variáveis, o desenvolvimento amplo de capacidades latentes dos seres humanos.

Ao posicionarem em sua obra o movimento humano como no centro dos interesses da EF, Tani et al. (1988) estruturam uma proposta teórica que leva em conta os processos de desenvolvimento da motricidade como ação contínua e demorada. Nesse sentido, dissertam sobre as sequências de desenvolvimento dos padrões fundamentais de movimento (locomoção, manipulação e equilíbrio), das ações motoras (andar, correr, saltar, arremessar, receber, chutar e quicar), dos padrões hierárquicos do movimento, além de explanarem, de modo semelhante à Freire (1994), as relações cruzadas entre o desenvolvimento cognitivo e suas implicações na atividade motora.

Nota-se que as propostas Humanista, Construtivista e Desenvolvimentista convergem sobre a indispensabilidade de situar o movimento humano como objeto que confere uma razão de ser ao trabalho pedagógico na EF escolar. Ambas, inclusive, sugerem que o escopo de atuação do profissional ocorra mediante as expressões do movimentar-se no sentido de assegurar, por meio delas, o seu próprio aprendizado, condição responsável pelo desenvolvimento de outras competências humanas, a exemplo dos processos cognitivos, socioafetivos, de criatividade, imaginação, sentimento de segurança, além da adaptabilidade dos próprios alunos ao ambiente exterior. Deste modo, é possível depreender que as abordagens se diferenciam dos

modelos tecnicistas que promovem o aprendizado de habilidades técnicas padronizadas e estereotipadas sem fundamentações científicas ou pedagógicas subjacentes, inviabilizando o aprendizado e, mais que isso, outras aptidões ou habilidades atinentes aos próprios seres humanos.

É nesse sentido que para Freire (2011) não haveria o porquê de se desenvolver habilidades motoras que não tenham relações estreitas com o aperfeiçoamento das relações entre sujeito e mundo. Para o autor, produzir ações que tornem os alunos cada vez mais humanos e conscientes do mundo em que vivem é possível por meio de uma pedagogia do movimento. Dessa forma, tece restrições às concepções e estruturas educacionais que desconsideram o mérito da aprendizagem do movimento quando destaca que o desenvolvimento humano é tão dependente de condutas motoras, e isto foi tão “fartamente demonstrado por autores importantes, como Piaget e Wallon, que custa crer no descaso da escola pela atividade corporal infantil” (Freire, 2011, p. 91).

As dimensões do ensino em Educação Física: um novo modelo de análise

Nas seções anteriores procuramos retomar as abordagens pedagógicas da EF no Brasil em diálogo com alguns dos pressupostos metateóricos do programa de pesquisa EF reflexiva, observando o tratamento atribuído às dimensões relacionais do “o que”, “por que” e “como” movimentar-se. Definimos, em conjunção ao aporte teórico em tela, categorias que sugeriram diferenciações acerca dos fundamentos de ensino da EF ou sobre que lhe disponha como sua principal competência pedagógica. Tratando-se dos resultados obtidos, atentamos que as propostas destacam em seus pressupostos teórico-pedagógicos os pontos referentes às dimensões do seu ensino, cada qual com seus predicados e particularidades. Dessa forma, identificamos que além de segmentarem em demasia os domínios sugeridos, nenhuma das propostas propôs a articulação dessas três dimensões, o que nos leva a crer que a construção de uma teoria pedagógica ampla, que consiga mobilizar os conhecimentos e estabelecer consensos mínimos, ainda está a se realizar. Talvez por essa razão nos lançamos ao encontro do programa EF reflexiva (Souza, 2019a, 2019b, 2021), pois o mesmo disponibiliza meios de se compreender a área numa perspectiva, diríamos, aberta e relacional, mobilizando todos os dispositivos de conhecimento em favor do desenvolvimento teórico autônomo da EF.

Nessa orientação teórico-metodológica, além de apresentar uma proposta de análise sobre as abordagens que buscam assinalar como se posicionam em relação às especificidades da disciplina, nos atentamos na exibição de uma referência ilustrativa que perceba a disposição estrutural do subcampo pedagógico da EF ou que demonstre os espaços distributivos que demarque as abordagens. Essa contribuição de um programa reflexivo à área propiciou a reflexão sobre como estabelecer uma espécie de mapa conceitual sobre as propostas em correspondência com o seu contexto estrutural (o próprio subcampo pedagógico) e às

subsequentes dimensões de ensino, procedendo-se, em razão desse constructo, na seguinte representação:

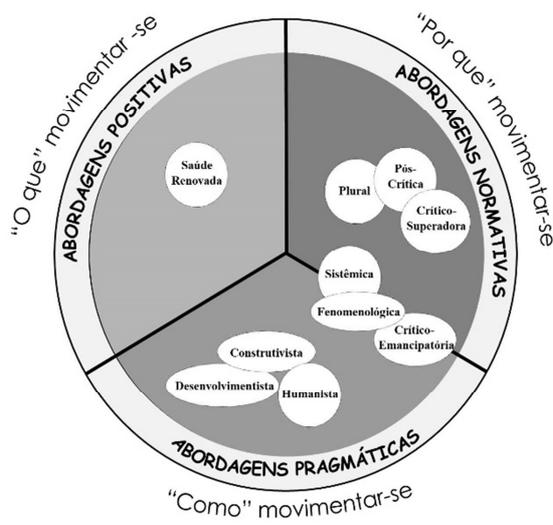


Figura 01 – Subcampo pedagógico da EF.

Vemos que as abordagens ocupam determinados espaços dentro do que denominamos subcampo pedagógico da EF. Como dito, nenhuma proposta considerou as três dimensões em suas estruturas teóricas. Aparentemente, as abordagens pressupõem que as outras dimensões se expressariam a posteriori, ou seja, que os saberes envolvidos poderiam se manifestar sem que houvesse um arcabouço teórico subjacente que indicasse a necessidade de se abordar tais questões. Talvez por isso tenha ocorrido essa segmentação observada em nossas análises.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito sobre uma teoria pedagógica para a área: partindo do modelo apresentado, uma teoria pedagógica ampla e reflexiva abrange a articulação dos três domínios, empreendendo que as questões concernentes à aprendizagem do movimento dos alunos só se realizam mediante as aulas de EF, sendo esta, então, a condição idiosincrática que orienta as atividades profissionais dessa disciplina. As maneiras e formas como esta transmissão de conhecimento ocorrem; os conteúdos mais adequados para determinada faixa etária a considerar os aspectos motores e socioafetivos dos alunos (levando-se em conta todo o processo formativo escolar); a lógica interna às próprias atividades do movimentar-se; enfim, investigações dessa natureza, ao nosso juízo, deveriam se fazer necessárias quando vislumbrado o desenvolvimento de uma teoria pedagógica ampla para a EF.

Conclusão

Daquilo que pôde ser empreendido no presente estudo, ao explorar as abordagens à luz de compreensões das possíveis especificidades da EF escolar, nota-se que as categorias utilizadas de um referencial teórico ou programa investigativo emergente no campo científico da EF permitiu, a partir de uma perspectiva de síntese dos conhecimentos das abordagens pedagógicas de destaque no cenário nacional, apresentar as fragmentações desse sub-

campo, assim como possibilidades de avanços de conhecimentos mais amplos e aderentes à especificidade da área no âmbito da intervenção no meio escolar. Tal condição foi possível em razão de correlacionar todos os agentes e escopo de produções de conhecimento com o intuito de garantir suas especificidades, corroborando com aqueles que defendem que a área e a profissão, incluindo as intervenções realizadas no espaço formal de ensino, não só têm um objeto delineado como também uma atribuição específica.

Em suma, esperamos que o modelo de análise aqui proposto e discutido possa servir de apoio aos novos (e porque não aos mais experientes) professores da EF, de modo a possibilitar que em suas aulas seja possível abordar “o que” e o “porquê” do movimento humano, mas sem perder a ênfase no “como” movimentar-se, ou seja, sem perder de vista do horizonte profissional da EF uma pedagogia do movimento que favoreça uma vivência ampla (e duradoura) dos conteúdos da disciplina.

Almeja-se, também, que a proposta desenvolvida contribua epistemologicamente para que o próprio campo avance na construção de uma teoria pedagógica ampla que organize e correlacione os seus diversos saberes. Talvez esta seja uma das principais carências de uma área que se mostra tão meritosa, significativa e necessária para o desenvolvimento humano, mas que, às vezes, parece se esquecer de sua importância, em função de organizar-se de forma tão fragmentada e distante do ofício da profissão.

Agradecimentos

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

Referências

- Azevedo, E. S.; Shigunov, V. (2000). Reflexões sobre as Abordagens Pedagógicas em Educação Física. *Kinein, Florianópolis*, v. 1, n. 1.
- Badaró, L. F., Brasil, M. R., Souza, N. B. da S., Ferrari, S. F., de Oliveira, V. M., dos Santos, M. R., & de Souza, J. (2022). Abordagens pedagógicas da Educação Física brasileira: critérios analíticos e modelos de classificação. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 46, 254–263.
- Barker, D. (2020). Re-thinking pedagogical content knowledge for physical education teachers: implications for physical education teacher Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 25, p. 451-463.
- Barker et al. (2017). Developing the practising model in physical education: an expository outline focusing on movement capability. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 23, p. 209-221.
- Betti, M. (1991). Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento.
- Bourdieu, P. (2004). Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP.
- Bracht et al. (2011). A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34.
- Castellani Filho, L. (1999). A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Carvalho, S. F. (2011). A abordagem pedagógica sistêmica: um modelo sociológico para a Educação Física Brasileira. *EFDeportes*, Buenos Ai-

- res, v. 16, n. 159,
- Daolio, J. (1995). *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus.
- Daolio, J. (2007). *Educação física e o conceito de cultura*. 2. ed. São Paulo: Autores associados.
- Darido, S. C. (1998). Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.20, n.1, p.58-66.
- Darido, S. D. (2012). *Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola*. São Paulo: Univesp.
- Eto, J., & Neira, M. G. (2017). Em defesa de uma teoria pós-crítica de educação física. *Pensar a Prática*, 20(3), 580-592.
- Fernandez-Rio, J., Alcalá, D. H., & Perez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, n. 423, p. 57-80.
- Fensterseifer, P. E. (2001). *A Educação Física na crise da modernidade*. Rio Grande do Sul: Unijuí.
- Fernández, M. D; Sánchez, P. T. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la educación física*. Barcelona: INDE. 2002.
- Filgueiras, I. P., Rodrigues, A. S., de Souza, M. D., Freire, E. dos S. (2022). Portafolio reflexivo, praxis pedagógica y la cultura de los niños en clases de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45, 1127–1136.
- Fitzpatrick, K. (2018). What happened to critical pedagogy in physical education? An analysis of key critical work in the field. *European Physical Education Review*, v. 25, p. 1128-1145.
- Freire, J. B. (1994). *Educação do corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione.
- Freire, J. B. (2011). *Educação do corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione.
- Garabito, R.; Gómez, S. T.; González, M. L.; Macías, L. M.; D'Agostino, M.; Cabo, J. V. (2009). *Revisión Sistemática Exploratoria*. *Med. segur. trab.*, Madrid, p. 12-19.
- García, R. P. (2015). *No labirinto do desporto: horizontes culturais contemporâneos*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Guarnizo Carballo, N., Pusch, N., Campos Polo, F. (2021). La educación física entre las sugerencias: ¿Las especificidades en el limbo? *Retos*, 40, 1–7.
- Guedes, D. P.; Guedes, J. E. R. P. (1997). Características dos programas de Educação Física escolar. *Rev. paul. Educ. Fís.*, São Paulo, p. 49- 62.
- Guedes, D. P. (1999). Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Motriz*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun.
- García, D. B. et al. (2020). Research on Cooperative Learning in Physical Education: Systematic Review of the Last Five Years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, London, v. 92, p. 146-155.
- Huizinga, J. (1980). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva.
- Jones, A; Penney, D. (2019). Investigating the 'integration of theory and practice' in examination physical education. *European Physical Education Review*, v. 25, p. 1036-1055.
- Kirk, D.; Macdonald, D.; Tinning, R. (1997). The social construction of pedagogic discourse in physical education teacher education in Australia. *The Curriculum Journal*, v. 8, n. 2, p. 271-298.
- Kirk, D.; Tinning, R. (1994). Embodied self-identity, healthy lifestyles and school physical education. *Sociology of Health and Illness*, v. 16, n. 5, p. 600-625.
- Kirk, D.; Tinning, R. (1990). *Physical Education, curriculum and culture: critical issues in the contemporary crisis*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Kirk, D. (2009). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Kirk, D. (2019). *Precairy, critical pedagogy and Physical Education*. London: Routledge.
- Kirk, D. (1988). *Physical Education and curriculum study: a critical introduction*. London: Routledge.
- Kunz, E. (1991). *Educação física: ensino & mudança*. Rio Grande do Sul: Unijuí.
- Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Rio Grande do Sul: Unijuí.
- Lovisoló, H. (1995). Mas, afinal, o que é Educação Física? A favor da mediação e contra os radicalismos. *Movimento*, Rio Grande do Sul, ano 2, n. 2.
- Macphail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, London, v. 23, p. 294-310.
- Marinho, I. P. (1977). *História geral da Educação Física*. Rio de Janeiro: Cia Brasil Editora.
- Melo, V. A. (1996). Reflexão sobre a história da Educação Física no Brasil: uma abordagem historiográfica. *Movimento*, Rio Grande do Sul, v.3, n.4, p. 41-48.
- Melo, V. A. (1997) *Porque devemos estudar história da educação física e do esporte nos cursos de graduação? Motriz*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 56-61.
- Moreira, W. W. (1990). *A ação do professor de Educação Física na escola: uma abordagem fenomenológica*. 1990. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Nahas, M. V. (2010). *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 5. ed. Londrina: Midiograf., 318 p.
- Neira, M. G. (2018). *Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica*. Jundiaí: Paco.
- Oliveira, A. A. B. (1997). Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. *Revista da Educação Física / UEM, Maringá, Brasil*, v.1, n.8, p. 21-27.
- Oliveira, V. M. (1985). *Educação física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Piaget, J. (1973). *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Pueyo, Á. P., Alcalá, D. H. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física?: Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 579-587.
- Santin, S. (1987). *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí.
- Soares, C. L. et al. (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Souza Júnior, M. (1999). O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...? isso é história? *Recife: EDUPE*.
- Souza, J. (2019a). Educação física reflexiva: problemas, hipóteses e programa de pesquisa. *Movimento*, Rio Grande do Sul, v. 25, p. 1-15.
- Souza, J. (2019b). Digressões acerca da ciência aplicada do movimento humano (ou sobre como podem prosperar revoluções simbólicas na área de educação física?). *R. bras. Ci. e Mov.*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 43-63.
- Souza, J. (2021). Do homo movens ao homo academicus: rumo a uma teoria reflexiva da educação física. São Paulo: Liber Ars.
- Stolz, S. A.; Kirk, D. (2015). David Kirk on physical education and sport pedagogy: in dialogue with Steven Stolz (part 1). *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, v. 6, n. 1, p. 77-91.
- Taffarel, C. N. Z. (2016). *Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações*. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23.
- Tani, G. (1996). *Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica*. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 9-50.
- Tani, G. (2008). Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. *Rev. Educação Física/UEM, Maringá*, v. 19, n. 3, p. 313-331.
- Tani, G. et al. (1988). *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Stolz, S.; Thorburn, M. (2019). Sisyphus, crisis discourse, and the theory-practice gap in physical education: a polemic. *Sport, Education and Society*, London, v. 25, p. 518-529.
- Tubino, M. (2002). *As teorias da Educação Física e do Esporte*. São Paulo: Manole.
- Watts Fernández, W. J., Zwierewicz, M., & Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 290–299.