

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, LEGITIMIDADE E ESCOLARIZAÇÃO

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION, LEGITIMACY AND SCHOOLING

Renan Santos Furtado **1**
Carlos Nazareno Ferreira Borges **2**

Resumo: O trabalho discute os desafios para a legitimidade e o reconhecimento da Educação Física como uma disciplina capaz de fazer parte de um amplo processo de escolarização na contemporaneidade. Apresenta como questão problema: quais as prerrogativas que a disciplina Educação Física pode incorporar para fazer parte do processo de escolarização que ocorre na Educação Básica? Construiu-se um texto que utiliza a abordagem qualitativa da ciência, com análise e discussão de uma bibliografia especializada do tema da Educação Física escolar e suas formas de legitimidade. Aponta dois grandes desafios para a disciplina Educação Física, que são: 1) É necessário compreender a Educação Física como uma área de conhecimento e intervenção com a cultura corporal de movimento que é impreterível no processo de escolarização de crianças jovens e adultos que frequentam a escola. 2) É preciso refletir sobre o que significa e qual a função das práticas corporais na formação escolar dos sujeitos.

Palavras-chave: Práticas corporais. Escola. Disciplina curricular. Legitimidade. Emancipação.

Abstract: The work discusses the challenges for the legitimacy and recognition of Physical Education as a discipline capable of being part of a broad schooling process in contemporary times. It presents as a problem question: what are the prerogatives that the area of Physical Education can incorporate to be part of the schooling process that occurs in Basic Education? A text was constructed that uses the qualitative approach of science, with analysis and discussion of a specialized bibliography on the subject of Physical Education at school and its forms of legitimacy. It points out two major challenges for the Physical Education discipline, which are: 1) It is necessary to understand Physical Education as an area of knowledge and intervention with the body culture of movement that is imperative in the schooling process of young children and adults who attend school. school. 2) It is necessary to reflect on what it means and what the role of bodily practices in the subjects' school education.

Keywords: Body practices. School. Curricular discipline. Legitimacy. Emancipation.

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Pará. **1**
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED). Professor da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0724633321532061>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>. E-mail: renan.furtado@yahoo.com.br

Licenciado em Educação Física pela Fundação Educacional do Estado do Pará. Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestrado e Doutorado em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Pós-doutorado em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Docente associado IV da Universidade Federal do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2548063126332942>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1908-3315>. E-mail: enosalesiano@hotmail.com **2**

Introdução

Legalidade e legitimidade são temas presentes nas discussões epistemológicas e pedagógicas da Educação Física na contemporaneidade. Somado a estes debates, tem-se na área certa esperança de que a disciplina¹ pode ser capaz de contribuir no processo de escolarização de crianças, jovens e adultos que estão na escola. O que é importante mencionar, é que o *status* de ser uma disciplina legal (do ponto de vista da legislação educacional), por si só não torna a Educação Física uma disciplina legítima na escola.

Do ponto de vista da legalidade, a Educação Física é componente curricular obrigatório desde a Lei de Nº 10.328 de 12 de dezembro de 2001, que foi promulgada devido às críticas ao fato de que na Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o termo obrigatório não havia sido designado ao tratar da Educação Física. Sendo assim, pode-se afirmar que a partir de 2001, grande parte dos nossos problemas de legalidade e de reconhecimento legislativo foram sanados.²

Contudo, a questão da legitimidade opera de outro modo. De acordo com Bracht (1997), a legitimidade tem a ver com a razão de ser da Educação Física no currículo da escola. Em outros termos, uma disciplina pode ser legal, porém, ao mesmo tempo não conseguir construir critérios e práticas que a torne legítima e reconhecida dentro da escola. No caso da Educação Física, o estudo de revisão sistemática de Almeida (2017) a respeito da produção do conhecimento sobre práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física, apontou que no cotidiano da cultura escolar ainda dominam as iniciativas de abandono do trabalho docente, que no fundo contribuem para a falta de sentido da Educação Física escolar.

É importante destacar, que esse debate sobre a legitimidade da Educação Física na escola pensada a partir da demanda de tornar a disciplina um componente curricular se consolidou no cenário da produção do conhecimento após as contribuições do Movimento Renovador da Educação Física³ a partir da década de 1980. Esse aspecto é fundamental nessa discussão, pois, observa-se na formação inicial de professores e na produção de conhecimento contemporânea sobre a Educação Física escolar, uma espécie de senso de urgência pela completa legitimação da disciplina. Todavia, a historicidade do processo aponta que o atual momento é muito mais de construir as bases dessa legitimação, do que se cobrar que o novo surja de modo tão repentino.

Segundo Machado e Bracht (2016), apesar das divergências presentes dentro do Movimento Renovador,⁴ alguns pontos podem ser considerados unitários, como, por exemplo, a reivindicação de que a Educação Física passasse a ser considerada como uma disciplina na Educação Básica, deixando de ser uma mera atividade. Esse conjunto de reivindicações foi elaborado tendo como suporte a ampliação das bases teóricas presentes nos discursos da Educação Física e a efervescência das lutas sociais pela redemocratização da sociedade brasileira. Nesse contexto, criou-se um cenário propício para que as teorias das Ciências Humanas e sociais passassem a ser a base para a revisão e para a crítica das práticas tradicionais e do conservadorismo instaurados na história da Educação Física.

Após o período de maior atuação do Movimento Renovador, e do aparecimento de

1 Sinalizamos para o leitor que o texto fará uso dos termos, disciplina, área e campo para se referir a Educação Física. O termo disciplina serve para abordar a Educação Física como componente curricular da Educação Básica. Os termos áreas e campo evidenciam um sentido mais amplo, da Educação Física como campo de conhecimento, formação de professores e ramo de atuação profissional.

2 Fala-se grande parte, pois, a legislação educacional vigente não diz que a Educação Física é componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica. Desse modo, os sistemas de ensino interpretam a lei de diferentes modos. Em algumas redes, a disciplina não é ofertada, por exemplo, na Educação Infantil e no terceiro ano do Ensino Médio.

3 De acordo com Machado e Bracht (2016) o Movimento Renovador da Educação Física pode ser considerado como um período de contestação e crítica às tradições médica, militar e esportiva que constituíram e ainda exercem influência na área desde o século XIX. Desse modo, além de ter sido um movimento de caráter de denúncia, criaram-se consensos entre os seus agentes, dentre eles, a necessidade da Educação Física se tornar um componente curricular com conteúdo a ser socializado na Educação Básica e a demanda pelo aumento das discussões e das pesquisas realizadas a partir dos enfoques teóricos das Ciências Humanas.

4 A respeito das divergências, das diferentes propostas, dos caminhos epistemológicos e dos subgrupos presentes no Movimento Renovador da Educação Física, ler Daolio (1998).

propostas pedagógicas para a Educação Física escolar, a área acreditou que paulatinamente os seus problemas na escola seriam resolvidos, tudo isso devido ao forte apelo pela racionalidade e pelos discursos de emancipação social presentes nas propostas pedagógicas críticas da Educação Física (VAZ, 2019). Contudo, conforme indicam os trabalhos de campo/caso de Machado et. al. (2010); Da Silva e Bracht (2012); Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018), a prática pedagógica na Educação Física escolar encontra-se entre três possíveis definições, que são: o modelo tradicional de ensino dos esportes ancorado na lógica do alto rendimento, a inovação e o desinvestimento pedagógico.

Em uma rápida revisão na literatura, encontramos práticas pedagógicas inovadoras⁵ identificadas em experiências pedagógicas no Brasil conforme evidenciam Neira (2011); Farias, Nogueira e Maldonado (2017); Maldonado, Jabois e Neira (2019); Bracht (2019); Furtado, Monteiro e Vaz (2019), entre outros. Em geral, consegue-se encontrar relatos de experiências pedagógicas bem sucedidas, indicando uma diversidade de possibilidades de exploração dos conteúdos da Educação Física, na forma como foram apresentados por Soares et. al. (1992). No entanto, o que a maioria dos estudos aponta é que o fenômeno do desinvestimento pedagógico tem sido a expressão principal da Educação Física escolar.

Por desinvestimento pedagógico, consideram-se aquelas práticas que por motivos internos e externos à cultura escolar, o professor abandona as suas funções docentes, transformando-se em uma espécie de mediador do tempo livre dos estudantes e entregador de materiais (bolas, cones, arcos, fitas, etc.) (MACHADO et. al., 2010). Assim, acontece o fenômeno da não aula, tendo em vista que o abandono da tarefa de ensinar contribui para a falta de reconhecimento e a consideração por parte da cultura escolar da Educação Física como uma disciplina de segunda classe. Com isso, nos termos anteriormente citados, é possível inferir que a legitimidade da Educação Física continua prejudicada apesar do seu reconhecimento legal como disciplina do currículo da Educação Básica.

Tendo como pressuposto que o fazer docente de qualquer disciplina deve ser compreendido não somente a partir da identificação imediata daquilo que os professores fazem ou não nas suas aulas, considera-se que outros aspectos podem ser questionados quando pensamos o cenário da Educação Física escolar, dentre eles, os esforços que o próprio campo realiza para superar as suas principais problemáticas. Nesse sentido, apresenta-se a seguinte questão problema: quais as prerrogativas que a disciplina Educação Física pode incorporar para fazer parte do processo de escolarização que ocorre na Educação Básica?

Do ponto de vista metodológico, construiu-se um texto a partir de um estudo que utiliza a abordagem qualitativa da ciência, com análise e discussão de uma bibliografia especializada do tema da Educação Física escolar e suas formas de legitimidade na Educação Básica. A partir dessa discussão, tem-se a intenção de realizar apontamentos a respeito do objeto em discussão.

Tendo em vista o cumprimento da discussão proposta, divide-se este trabalho em três momentos. Inicialmente o foco será nos discursos históricos de legitimação da Educação Física escolar. Em seguida, o debate caminhará para os apontamentos e prerrogativas que podem ajudar a área da Educação Física na sua busca por reconhecimento na cultura escolar. Por último, têm-se as considerações finais deste escrito.

Educação Física e escolarização: perspectivas históricas

A disciplina Educação Física historicamente tem cumprido funções específicas na escola, corroborando tal como as demais disciplinas escolares com a reprodução de modelos hegemônicos de sociedade.⁶ De acordo com Soares (2007), desde o século XIX na Europa moder-

5 Para o interesse do atual estudo, não faremos o confronto entre autores que apontam os avanços na Educação Física em termos das práticas inovadoras e aqueles que apontam as limitações de avanço na área. Por ora, nossa problematização é no sentido de como podemos indicar alternativas para superar as limitações de legitimação.

6 Cabe destacar, que a partir deste momento do texto considera-se a Educação Física como uma disciplina escolar caracterizada pelo exercício corporal que surge na modernidade, e começa a ser sistematizada de fato em países como Inglaterra, França, Alemanha e Suécia. Posteriormente, esse conjunto de exercícios utilizados para a educação do corpo chega ao Brasil, sendo o parecer de Nº 224 de 1882 que teve como relator principal o baiano

na a introdução dos exercícios físicos, em especial nesse período a inserção da ginástica, teve a pretensão de formar sujeitos disciplinados e prontos para atuarem na emergente sociedade, que necessitava de homens produtivos e saudáveis, e de mulheres cientes da sua função de cuidar das questões domésticas e de gerir a boa vida familiar. E tudo isso era realizado por via da intervenção no corpo dos alunos.

Conforme explica Foucault (2000), o cuidar, no sentido de adestrar o corpo é um empreendimento moderno que emerge da demanda de formação de consciências dominadas pela racionalidade burguesa. Portanto, qualquer projeto social de dominação ideológica resulta de um domínio do corpo dos sujeitos por via da utilização do poder. Assim, diz o filósofo francês que “O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo...” (p. 82).

Cabe destacar, que a narrativa da Educação Física como importante atividade escolar que intervém no corpo dos sujeitos encontrava no século XIX amparo nas recentes descobertas de áreas como a pedagogia, a anatomia e a fisiologia, além de ser embasada pelo discurso médico-higienista que era hegemônico em diversas áreas da vida social. Em suma, a Educação Física deve ser compreendida no contexto da modernidade, ou melhor, como “filha” da modernidade (BRACHT, 2014).

No contexto que vimos descrevendo, destacam-se três aspectos ou consequências da inserção da Educação Física como atividade na escola moderna. O primeiro deles, é que todos os projetos de Educação Física construídos no século XIX e consolidados na primeira metade do século XX legitimaram a área por meio de intenções externas. Com isso, segundo as evidências de Soares (2007), a Educação Física na escola passou a ser compreendida como complemento da educação moral e cívica,⁷ e não como uma disciplina capaz de ensinar e potencializar por via do trabalho educativo o desenvolvimento das capacidades humanas dos sujeitos tendo em vista a formação que pensasse o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Como consequência dessa intenção, de acordo com González e Fensterseifer (2009) temos na área, e em particular na disciplina escolar uma tradição construída na lógica do *exercitar-se para*. Ou seja, exercitar-se para manter a saúde, exercitar-se para formar o caráter/moral, exercitar-se para o desenvolvimento do homem integral, etc.

O segundo aspecto, que pode ser compreendido tanto como uma consequência, como uma causa do primeiro, refere-se à questão de que a Educação Física é uma área que surge e constrói toda a sua tradição dentro e fora da escola tendo como fundamento a ideia de intervenção. Pois, diferentemente das ciências clássicas que se tornaram disciplinas na escola (matemática, física, química, biologia, português, etc.), e que antes disso descobriram e sistematizaram os seus conhecimentos com auxílio do método científico, a Educação Física fez o caminho inverso. Logo, primeiro pensou no seu fazer nas instituições sociais, para posteriormente refletir em nível satisfatório e com critérios explícitos sobre a natureza epistemológica deste fazer (LOVISOLO, 1995).

De acordo com o estudo de Bracht (2014), essa associação acrítica da Educação Física com o fazer corporal e com o “*exercitar-se para*” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009) apresentou efeitos corrosivos para a área. Dentre eles, destacam-se a construção tardia de um campo acadêmico sólido e a ausência em primeira instância de um conjunto de intelectuais dispostos a pensar e produzir conhecimento tendo como suporte as teorias sociais e filosóficas oriundas das Ciências Humanas.

Rui Barbosa, um marco da entrada da Educação Física nas escolas brasileiras (GORDO; SANTOS; MOREIRA, 2014).
7 De acordo com Castellani Filho (2011), desde o surgimento dos estados nacionais na Europa, passou a fazer parte dos currículos das instituições educativas uma disciplina para tratar das questões morais. Ou seja, para formar a moralidade dos alunos conforme as prerrogativas de cada sociedade. No Brasil, a adoção da disciplina no currículo escolar nacional ganhou efetividade com o Decreto-lei Nº 2.072, de 8 de março de 1940, no governo de Getúlio Vargas. Com isso, estabeleceu-se a obrigatoriedade da educação moral, cívica e física para as crianças e jovens do Brasil. É interessante notar, que o trato da educação moral, em diálogo com o desenvolvimento físico é um tema que ilustres pensadores da modernidade se dedicaram a discutir. Não por acaso, em uma das suas notas sobre a Educação da juventude francesa, Durkheim (2014) sinalizou que a formação intelectual da juventude deveria estar em consonância com os aspectos referentes à educação moral e física ofertados pelos sistemas de ensino.

Essa associação da Educação Física com a intervenção, no sentido de uma disciplina que opera unicamente com o fazer corporal talvez seja uma das caracterizações que surgiram nos meandros do século XIX e que persistem no nosso tempo. Não cabe agora construir uma explicação mais aprofundada a respeito da continuidade dessa associação, contudo, é evidente que a própria cultura escolar, em geral, hierarquiza disciplinas e formas de conhecimento. Tradicionalmente a escola despreza o corpo e o movimento (como meios de emancipação), e privilegia uma dimensão da educação. Essa dimensão é eminentemente cognitivista, pautada nas teorias educacionais e da aprendizagem que falam em assimilação e transmissão do conhecimento (no sentido mais restrito do “dar ao outro”) (FREIRE, 1989; STAZZACAPPA, 2001; LE BOULCH, 2008).

Nessa lógica história de desconsideração da experiência corporal na escola, a Educação Física “sofre em dobro”. Primeiramente devido à escola não considerar importante para a formação básica de crianças, jovens e adultos os conhecimentos produzidos pelo conjunto da humanidade que se expressam por via da linguagem corporal. Outro ponto, é que a associação da disciplina com o fazer corporal parte do pressuposto de que esse saber é desprovido de uma reflexão teórico-conceitual mais densa a respeito dele. Nesse sentido, acredita-se, por exemplo, que o esporte é somente um conjunto de técnicas corporais produzidas pelo movimento e com repercussões na esfera biológica do corpo. Com isso, o esporte como fenômeno sociocultural, suas implicações políticas, econômicas e suas diversas formas de apropriação em diferentes culturas no decorrer da história são desconsiderados como conteúdos a serem ensinados/socializados na escola.

Como terceiro aspecto da relação entre Educação Física e escola na modernidade, pode-se citar que a disciplina se formou tendo como suporte teórico conhecimentos oriundos de outros campos e ciências. Desse modo, a caracterização da Educação Física como uma atividade ligada à intervenção considerou também a dimensão plural dos conhecimentos que norteiam essa intervenção. Segundo Da Costa (1999), desde a construção dos primeiros currículos ainda na época do renascimento, sempre existiu na disciplina Educação Física uma espécie de ecletismo curricular, baseado na interação e na pluralidade de ciências que norteiam o fazer profissional.⁸ Nos termos de Betti e Gomes-da-Silva (2019), a Educação Física apresenta uma natureza híbrida, afinal, ela é educação e saúde ao mesmo tempo.

Sobre esse aspecto, cabe notar que em um determinado período a suposta falta de cientificidade da Educação Física, foi gerando incômodo em uma parcela considerável da intelectualidade da área. De acordo com nossas investigações, ocorreu pelos meandros do Movimento Renovador uma espécie de cisão epistemológica. Essa cisão se deu entre os que reconheciam a especificidade da Educação Física na prática pedagógica com a cultura corporal de movimento⁹ fazendo uso das contribuições de outras áreas do conhecimento (Pedagogia, História, Biologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia, etc.), e aqueles que acreditavam que a Educação Física para se legitimar, deveria se tornar uma ciência aos moldes das ciências clássicas. Para esses últimos, a Educação Física deveria possuir um objeto de estudo bem delimitado, métodos e modos de intervenção derivados de um corpo de conhecimento produzido no campo acadêmico. Não é por acaso, que em um determinado período histórico, falou-se bastante na construção da Ciência do Movimento Humano (SÉRGIO, 1991), das Ciências do Desporto (GAYA, 1994), e da Cinesiologia (TANI, 1996).

Em prosseguimento na descrição histórica da Educação Física escolar, observamos que na segunda metade do século XX poucos esforços foram realizados a fim de superar o anacro-

8 No sentido atual que reconhecemos como atuação de um pedagogo das práticas corporais, no século 15, na Itália, Vittorino de Feltre (1378-1446) desenvolvia atividades que o fizeram ser reconhecido como o primeiro pedagogo e o primeiro professor de Educação Física nos moldes contemporâneos (DA COSTA, 1999).

9 Ainda que com diferenças epistemológicas, na perspectiva de Betti (1996) e Bracht (2014) a cultura corporal de movimento pode ser compreendida como uma parte da cultura que se expressa por via do movimentar-se humano. Assim, o que o professor de Educação Física realiza é uma intervenção pedagógica com as manifestações da cultura corporal de movimento (brincadeira, jogo, exercícios físicos, ginástica, luta, esporte, dança, etc.). De acordo com os autores, o centro da questão não deve ser a construção de um discurso meramente acadêmico sobre a cultura corporal de movimento, mas sim, uma prática pedagógica com ela nos diferentes campos de atuação, aproximando a teorização sobre essa parte da cultura com a prática social.

nismo e o utilitarismo pedagógico da Educação Física na escola. Segundo Bracht (2017), nesse período o esporte baseado na perspectiva do alto rendimento “substituiu” a ginástica de orientação médico-militar, tornando-se a prática corporal hegemônica que passou a direcionar o sentido do exercitar-se para na escola. Dessa maneira, ocorreu aquilo que o autor denominou de esportivização da Educação Física escolar e das políticas de Estado voltadas para a disciplina no Brasil.

Não foram poucos os trabalhos que versaram sobre a influência da instituição esporte na Educação Física escolar a datar principalmente da instauração dos governos militares no Brasil (1964-1985). Nesse contexto, Ghiraldelli Junior (1988) identificou uma tendência histórica denominada de Educação Física competitivista, pois, o esporte de alto rendimento passou a ser a orientação principal da Educação Física escolar. Na mesma via, Castellani Filho (2002) realiza densas críticas sobre o processo histórico de desportivização da Educação Física, que para o autor, acabou reduzindo o fenômeno esportivo ao seu fazer corporal, desconsiderando todas as implicações socioculturais desse fenômeno.

Em uma obra que se propõe a tratar do discurso legitimador da Educação Física escolar no Brasil, ou melhor, do seu universo simbólico de legitimação, Bracht (2019) aponta que a disciplina hegemonicamente fez uso de parâmetros externos para a construção de suas práticas nas escolas. Desse modo, termos como trabalho, lazer, esporte e saúde estiveram presentes nos marcos legais e nas justificativas para a manutenção da Educação Física como disciplina escolar.

Feito este preâmbulo histórico, concebe-se que o debate a respeito da legitimidade da Educação Física na escola no cenário contemporâneo tem sofrido influências de diversas ordens, como por exemplo, a formação para o trabalho e para o consumo das práticas corporais em espaços orientados pela lógica do mercado (academias de ginástica, centros esportivos, espaços públicos e privados de lazer, etc.) (BRACHT, 2017). Todavia, a argumentação funcionalista da Educação Física com foco em finalidades que a descaracterizam como componente curricular tem sido confrontada com perspectivas críticas e transformadoras, que pensam a Educação Física dentro de um projeto democrático e republicano de educação (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010; FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ; DA SILVA, 2019).

Outro aspecto, é que a formação de professores de Educação Física no Brasil paulatinamente passou por transformações e reorientações que sinalizam para perspectivas formativas. Segundo Darido (2003), a datar do final dos anos 1980 principalmente com a aprovação da Resolução de Nº 03 do Conselho Federal de Educação (CFE), de 16 de junho de 1987, que fixava os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena), a tensão entre os modelos de formação na área aumentou. De acordo com a autora, a lógica do currículo tradicional-esportivo, dominado pelo ensino da técnica e do saber fazer das modalidades esportivas passou a ser questionada pela concepção do currículo científico, que se baseia na ideia de que o importante é aprender a ensinar, e para tal, o suporte teórico de disciplinas como a História, a Filosofia, a Antropologia e a Biologia é fundamental.

Ademais, parte significativa dos esforços de alteração do sentido da Educação Física escolar foram e continuam sendo elaborados pelas Diretrizes Curriculares da área a datar de 1987, como também pela dinâmica da formação inicial de professores. O que cabe nesse momento é nos perguntarmos sobre as razões de mesmo com todo o esforço epistemológico, legislativo e formativo, a Educação Física ainda ser considerada como uma disciplina de segunda classe e que pouco contribui no processo de escolarização dos alunos da Educação Básica conforme apontam os trabalhos de Faria et. al. (2010); Pich, Schaeffer e Carvalho (2013); Almeida (2017).

O que parece evidente, é que a Educação Física apresenta dificuldades para ser legitimada por suas próprias justificativas na escola, pois, com frequência foram outros objetivos oriundos da vida social que delimitaram uma forma de intervenção com as práticas corporais na escola. É possível inferir, que por conta das suas potencialidades formativas capazes de intervir no pleno desenvolvimento das capacidades humanas a cultura corporal de movimento, como campo de conhecimento produzido na prática social pelo conjunto da humanidade

pouco foi reconhecida como saber a ser socializado na escola. Afinal, a ideia hegemônica foi a de fazer uso das práticas corporais para a reprodução de modelos de sociedade com base na disseminação dos valores dominantes.

No entanto, o debate contemporâneo, os marcos legais, e experiências construídas com o ensino das práticas corporais que têm sido socializadas principalmente no novo século apontam para o questionamento de todo esse campo de legitimação que designa à Educação Física uma função de menor prestígio na escola. Soma-se a isso, a crítica às práticas de desinvestimento pedagógico, e a busca pela inovação nas aulas de Educação Física. Entretanto, não é possível dizer que já se tem um novo universo simbólico de legitimação para a Educação Física escolar. Compreendendo que essa tarefa deve ser encarada por todos os agentes do campo, no tópico seguinte ariscamo-nos a pensar e a refletir sobre determinados desafios para a Educação Física escolar na contemporaneidade.

Desafios da Educação Física para a escolarização na contemporaneidade

A reflexão de González e Fensterseifer (2009; 2010) sobre o “não mais” e “ainda não” da Educação Física escolar¹⁰ torna-se ainda mais profícua quando analisamos que apesar de todas as propostas construídas para o campo escolar, o que os estudos já citados nesse trabalho apontam, é que as práticas consideradas inovadoras não são aquelas que seguem ou que reproduzem os princípios e os fundamentos das teorias da educação e das abordagens pedagógicas da Educação Física.

Segundo Faria et. al. (2010), para a parcela de professores formados no período ou após o Movimento Renovador, a atuação com as práticas corporais na escola tem se dado muito mais no sentido de buscar a tradução prática e possível das ideias do movimento nos diversos contextos educativos, do que propriamente a reprodução direta das propostas didático-pedagógicas construídas para a Educação Física escolar.

Outro aspecto interessante para a análise, é que as propostas didático-pedagógicas do Movimento Renovador se apresentavam sob tensão. Ao mesmo tempo em que convergiam em enunciados do tipo: a Educação Física necessita ser um componente curricular obrigatório na escola, deve ser uma disciplina com um campo de conhecimento próprio a ser socializado e precisa ser tratada como as demais disciplinas pela cultura escolar; as propostas também possuíam seu tom de arbitrariedade. No sentido de Machado e Bracht (2016) e Furtado e Betti (2019), essas propostas acabaram tendo a aspiração de serem legisladoras do campo. Em outras palavras, havia a pretensão das propostas em dizer a partir de quais fundamentos, concepções e metodologias os professores deveriam atuar na escola. No limite, os elaboradores das chamadas abordagens pedagógicas da Educação Física acreditaram que após a divulgação dos seus discursos/propostas, passaríamos a rapidamente encontrar nas escolas o tipo ideal do professor adepto das perspectivas da aula aberta às experiências, desenvolvimentista, construtivista, crítico-superador e crítico-emancipatório.

Contudo, o movimento histórico fez um percurso diferente. Assim, logo na primeira forma de interpretação dessas propostas para o campo legal/normativo, que foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)¹¹ de 1997, nenhuma abordagem pedagógica foi elencada como norteadora para a área. No entanto, foi possível notar as influências do Movimento Renovador e das abordagens pedagógicas da Educação Física no documento, principalmente no que diz respeito aos conteúdos de ensino (jogo, esporte, lutas, ginástica, dança, etc.), e a

¹⁰ De acordo com os autores, estamos em um período de transição. Muitos professores, bem como a produção acadêmica da Educação Física apontam o limite de certos elementos da tradição da disciplina, como, por exemplo, o militarismo, a predominância do esporte de alto rendimento nos currículos e o abandono da tarefa de ensinar (não mais). Contudo, apesar de sabermos o que não se quer mais, ainda não possuímos consenso sobre o que e como fazer para mudar de fato o cenário de desprestígio da Educação Física na escola (ainda não).

¹¹ No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi publicado em sua primeira versão no ano de 1997, pelo então Ministério da Educação e do Desporto, os PCN's, que se configura como um documento de caráter referencial para os sistemas de ensino, tanto para as discussões curriculares, como de outros aspectos do campo educacional.

tentativa de legitimação da Educação Física como um componente curricular do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Partindo dessas considerações, e da premissa de que a história mostrou certa incongruência entre a prescrição/ “legislação” das abordagens pedagógicas e a prática concreta que ocorria nas aulas de Educação Física na escola, pensamos que os desafios da área na contemporaneidade devem ser compreendidos tendo em vista outro horizonte. Desse modo, apresentam-se dois desafios que no nosso entendimento se reafirmam cada vez mais como necessários para os agentes do campo, tendo em vista a construção da legitimidade da Educação Física na escola.

Os desafios são: 1) É necessário compreender a Educação Física como uma área de conhecimento e intervenção com a cultura corporal de movimento que é impreterível no processo de escolarização de crianças jovens e adultos que frequentam a escola. 2) É preciso refletir sobre o que significa e qual a função das práticas corporais na formação escolar dos sujeitos.

O primeiro desafio na verdade já estava presente nas décadas de 1980 e 1990. Desde as décadas citadas, todas as obras clássicas e as tendências do Movimento Renovador já falavam que a área da Educação Física necessitava superar a sua tradição médico-militar e se constituir como uma disciplina orientada pelo processo de ensino-aprendizagem das práticas corporais e não unicamente pelo desenvolvimento da aptidão física dos alunos (FURTADO; BORGES, 2018).

Contudo, as dificuldades apareceram nas questões internas da cultura escolar, na organização dos conteúdos e no processo de escolarização com as práticas corporais. Em conexão com a narrativa sobre a necessidade da Educação Física se tornar uma disciplina curricular, devem-se articular os argumentos de legitimidade. Sendo assim, justificativas do tipo; a Educação Física é a disciplina mais “lúdica” do currículo, espaço e tempo prazeroso, a disciplina que opera exclusivamente com o movimento, etc., apresentam lacunas se a centralidade é pensar a demanda pela legitimidade e organização do conhecimento em todos os níveis de ensino e modalidades¹² de Educação da Educação Básica.

O mais interessante, é que esse discurso persiste. Por exemplo, na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC),¹³ ainda que sejam perceptíveis os avanços do ponto de vista do objeto de ensino e das funções para a Educação Física escolar, a argumentação legitimadora para a disciplina é oscilante caso se tome como pressuposto a demanda pela escolarização progressiva com as práticas corporais. Sobre esse tópico, vejamos a passagem abaixo:

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2018, p. 209).

Nessa passagem, persiste a histórica relação da Educação Física com o fazer corporal,

12 Para além de pensar a Educação Física dentro dos níveis de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), compreendemos que a reflexão sobre a necessidade do ensino da disciplina nas modalidades da Educação brasileira (Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional) é também um desafio que demanda esforços práticos e avanços na teorização a respeito.

13 No governo de Michael Temer (2016-2018), no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP Nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

ainda que exista o avanço na consideração da reflexão sobre esse fazer. Entretanto, o discurso de diferenciação da Educação Física das outras disciplinas apenas pelo ponto de vista da não influência exclusiva da racionalidade científica que estaria presente nas outras disciplinas merece nossa atenção. No trecho citado, a ênfase no acesso ao universo das práticas corporais por via da vivência e da experiência com elas, pouco sinaliza para a produção conjunta de compreensão e inteligência desse universo no sentido de Freire (2008). Aliás, caso se pretenda realmente aprender sobre as práticas corporais por via do diálogo entre os aspectos teórico-conceituais e as experiências corporais, ou se o foco é apenas em vivenciá-las tendo em vista o usufruto no cotidiano, é algo que o texto da BNCC não responde de modo satisfatório.

Corroborando com a linha argumentativa deste escrito, Betti (2018) após análise das competências, das habilidades e dos objetos de conhecimento propostos para a Educação Física na atual BNCC/Ensino Fundamental, aponta que o documento em questão mantém o discurso da Educação Física como uma disciplina desatrelada do processo de escolarização. Segundo o autor, não existe uma reflexão mais densa e nem o estabelecimento de critérios rigorosos para a seleção do que ensinar em cada nível de ensino. Com isso, tem-se novamente a primazia da vivência e da experiência desatreladas da reflexão e da aprendizagem efetiva sobre o universo das práticas corporais.

Recorreu-se a esse modo de argumentação em diálogo com a atual BNCC justamente para dizer que não basta dispor a disciplina no currículo nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica, se o discurso legitimador ainda opera contra o reconhecimento da área como impreterível na formação das crianças, jovens e adultos que frequentam a escola brasileira. Essa sinalização aponta para o debate do currículo da Educação Física, que não será objeto de nossa reflexão no momento.

Outrossim, é preciso lembrar que a proposta de BNCC organiza os saberes em campos, constituindo as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso (BRASIL, 2018). Nessa estrutura, a Educação Física compõe a área de linguagens, na qual constam ainda a Língua Portuguesa, a Arte e a Língua Inglesa. Nessa composição, e mediante as indicações dadas pela literatura (AGUIAR; DOURADO, 2018; UCHOA; SENA, 2019) quanto às influências político-ideológicas que estruturaram e constituem a BNCC, temos motivos para crer que a Educação Física e a Arte apresentam sérias ameaças de perda de espaço para a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa.

A perspectiva supra é acentuada, sobretudo, não somente pelo julgamento de maior ou menor contribuição à formação de um sujeito produtivo, senão também pela incerteza quanto à estrutura concreta dos saberes necessários que Educação Física e a Arte podem oferecer à formação. Dessa forma, como pudemos mostrar acima, tomando somente a Educação Física enquanto foco do presente texto, o sentido perspectivado no texto da BNCC converge para a proposição de atividades funcionais realizadas na escola, as quais se relacionem com aspectos estéticos, biológicos, lúdicos, sociais e agonistas, sem necessária vinculação a saberes com *status* de cientificidade.

A opção pelo desenvolvimento de competências e habilidades, conforme já mencionamos, encontra eco na própria história da Educação Física no Brasil. No entanto, ao longo dessa construção histórica, as categorias competência e habilidade apontam menos para saberes e mais para rendimentos e desempenhos no âmbito dos aspectos antes mencionados, sobretudo nos estéticos e agonistas. Há o agravante de que os aspectos estéticos estejam relacionados à ideia do belo e, nesse sentido, convergem com os aspectos agonistas quanto à direção de rendimento voltado ao espetáculo, esse mesmo de grande interesse mercadológico.

Diante da discussão que vimos operando, o desafio de compreensão da Educação Física que articule o conhecimento e a intervenção com a cultura corporal de movimento, implica ressignificar a interpretação e proposição de conteúdos e métodos que operem experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas voltadas à apreensão de saberes necessários à formação ampla dos sujeitos. Tais necessidades não precisam estar atreladas às demandas de mercado, mas, como bem diz o próprio trecho da BNCC antes mencionado, podem estar perspectivadas no lazer e na saúde.

Em outras palavras, deve ser uma Educação Física que corrobore para uma escola que prepara os estudantes não somente para o tempo do trabalho, mas para o tempo do lazer e

para uma efetiva educação à saúde enquanto necessidade e direito. Bem por isso é preciso pensar diferentes significados naquilo que propõe a BNCC, sobre o que falaremos adiante.

Além do desafio de se considerar a Educação Física como uma área de conhecimento e intervenção com a cultura corporal de movimento – que é impreterível no processo de escolarização de crianças, jovens e adultos frequentadores da escola – devemos refletir sobre o que significa e qual a função das práticas corporais na formação escolar dos sujeitos.

Assim, ao discutir a escolarização da Educação Física, acreditamos ser importante fazermos algumas questões: que Educação nós queremos? Que escola nós queremos? Que professor nós queremos? Que estudantes nós queremos?

Assumimos que nossa opção é por uma Educação que favoreça a emancipação dos sujeitos (ADORNO, 2001). Dessa forma, obviamente temos algumas incompatibilidades com as proposições da BNCC. No entanto, considerando eventualmente uma realidade dada e para além de qualquer estratégia de resistência que se possa operar, pensamos ser possível a proposição de um modelo diferenciado de educação a partir da ressignificação conceitual dos termos propostos pelo próprio documento da BNCC, tais como o de competência e habilidade, ou mesmo de desenvolvimento. A ressignificação é possível a partir do momento que operarmos com diferentes significados para os termos sem ferir o que está dado normativamente. Isso pode ser operado por meio da ideia de significação explicada por Lins (2012).

Segundo o autor supramencionado, os significados são expressões conceituais que surgem de crenças, que possuem um núcleo, um campo semântico, e que normalmente se constituem na relação autor, texto e leitor. Nessa relação, o significado é produzido não no enunciado do autor, mas na enunciação que o leitor faz dos resíduos de enunciado que estão no texto, transformando-se ele mesmo – o leitor – em autor (Op. Cit.). Portanto, os enunciados da BNCC podem ser ressignificados na prática de estruturação das propostas curriculares nas escolas, potencializando um modelo de educação divergente de possíveis interesses por parte de quem propôs o texto do documento original. E quanto à Educação Física, esta deverá ser um componente curricular que dialogue com a intenção do modelo de educação pretendido, isto é, que colabore no processo de emancipação dos sujeitos e não que os mantenha como consumidores potenciais e reféns da indústria cultural.¹⁴

É preciso ratificar o entendimento de que as práticas corporais se apresentam como parte da cultura que se expressa pelo movimento/corpo e que tem sido produzida histórica e coletivamente pelo conjunto da humanidade. Assim, como toda objetivação¹⁵ presente na vida social e com significado na dinâmica coletiva da humanidade, esse campo de conhecimento necessita ser transformado em conhecimento escolar tendo em vista a sua compreensão intencional e planejada como fenômeno social, político, estético, cultural e econômico.

Considerando-se esse ponto de vista, escolarizar com as práticas corporais significa organizá-las no currículo da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, no intuito de que a cada etapa de escolarização os estudantes possam compreender mais sobre esse universo (o que implica uma relação consistente e densa entre os aspectos teórico-conceituais e o fazer corporal); e não apenas tenham experiências e vivências no sentido mais reduzido e pragmático dos termos, nas quais se busca eminentemente a aplicação desse saber na chamada vida cotidiana.

Uma Educação Física escolarizada precisa encontrar uma escola aberta à perspectiva que estamos defendendo. Essa escola precisa ser um espaço/tempo de diálogo e construções coletivas, com abertura para as condições de proposições, oportunidades de argumentação e decisões democráticas. Somente uma escola assim concebida, pode permitir que o proposto na BNCC não se consolide como hierarquização de saberes, disciplinas ou áreas. Então, saberes, disciplinas e áreas que podem contribuir muito para a função social da escola, poderão ser reconhecidos em seu valor.

Quer exista a compatibilidade ou não entre a Educação Física e a escola que se quer para efetivar uma proposta de Educação perspectivada na emancipação dos sujeitos, faz-se

¹⁴ Termo cunhado Por Adorno e Horkheimer (2006), para tratar da dominação da cultura objetivada pela massificação da sociedade.

¹⁵ No sentido de Marx (2010).

necessária a existência de um professor de Educação Física Visível. Por visibilidade estamos entendendo a abordagem conceitual de Cidadino (2005), a qual diz que se faz visível a pessoa percebida pelos seus correspondentes. Nesse sentido, a visibilidade só é conseguida quando se cria ambiente democrático com igualdade de direitos e deveres para todos, independentemente de suas opções, características, marcas ou funções a ser desenvolvidas. Trata-se de uma situação em que as pessoas são reconhecidas como sendo da mesma identidade, no caso específico em que estamos tratando, como professores, educadores que vislumbram o mesmo objetivo para a escola.

Há evidências históricas de “uma outra” visibilidade do professor de Educação Física, comumente quando se realizam nas escolas atividades tais como: jogos internos; ensaios de danças e responsabilidades sobre as festas juninas ou comemorativas; ocupação de turmas enquanto os demais professores desenvolvem outras atividades, entre outras situações (NICACIO, 2009, PONTES JUNIOR, 2017). Sendo assim, nos demais momentos da escola o professor ficaria invisível.

Se por um lado não podemos cometer a injustiça de dizer que a proposição da BNCC mantenha o *status* de invisibilidade, também não temos otimismo em dizer que a proposição do documento seja pela visibilidade a partir da ideia sustentada em Cidadino. Como dissemos, o professor de Educação Física com a visibilidade que mantém relação identitária com os demais professores da escola, possibilita vislumbrar potenciais para efetivar a proposta de Educação Física e Educação que vimos defendendo e auxiliar a formação de estudantes emancipados.

Corrobora-se com os argumentos de Felicetti e Morosini (2010) a respeito do comprometimento como categoria determinante do ser estudante, espera-se daquele que venha a assim ser considerado, sobretudo aquele que frequenta a aula de Educação Física, que seja ao mesmo tempo destinatário e sujeito do processo educativo, participante da sua própria busca pela emancipação. Isso só pode ser vislumbrado a partir de um contínuo de todos os aspectos que vimos apontando. Nenhum estudante chegará pronto à escola, e nenhum estudante será emancipado ou contribuirá para uma sociedade emancipada, sem os perfis de Educação Física, escola, professor que discutimos como adequados para uma Educação que se destine a esse fim.

A ideia é que o estudante seja formado enquanto estudante, protagonista, sujeito, co-responsável pelo processo. Trata-se de um desafio mesmo, principalmente se considerarmos o início ainda na Educação Infantil. E também porque não é esse o perfil de estudante da BNCC. Embora o termo estudante apareça no documento 293 vezes, contra 225 do termo aluno, em ambas as situações se pode conceber o indivíduo receptor do ensino que o qualifica para o trabalho, e não necessariamente como o sujeito que se forma para intervir na sociedade. E ainda é preciso lembrar que o campo do trabalho é apenas um dos campos da sociedade e mesmo assim sob necessidade de atuação protagonista.

No que se refere ao estudante de Educação Física na perspectiva supra, não é sujeito em formação apenas como um esportista, bailarino, lutador, ginasta, jogador, brincante, senão um sujeito que domina as linguagens de cada um desses saberes e os utiliza como meio de intervir na realidade de modo a conseguir emancipação, quer seja no tempo do trabalho ou do lazer.

O elo da relação consistente entre os elementos teórico-conceituais e o fazer corporal a nosso ver é um aspecto carente de uma maior reflexão no campo da Educação Física. Vejamos: se um estudante do Ensino Médio terá acesso ao conteúdo de lutas, e nessa unidade o professor elenca uma determinada modalidade para vivenciar com os estudantes, essa vivência não pode ser reduzida aos gestos técnicos de determinada modalidade de luta, mas sim, a um fazer corporal que se articula e se explica por via de conceitos plausíveis de serem ensinados no nível de ensino em questão.

A nosso ver, a área da Educação Física nunca teve dificuldades em pensar as práticas corporais, e os movimentos que compõem o currículo. Porém, cabe agora na escola contemporânea pensar em quais movimentos e experiências corporais, articulados com qual campo conceitual e de valores é possível socializar em cada nível de ensino da Educação Básica.

Como consequência dos desafios citados, que nesse momento se apresentam como uma reflexão para o campo, fatalmente tem-se que tratar sobre a função da formação inicial e continuada de professores de Educação Física nessa demanda de busca pela legitimidade da disciplina na escola. Contudo, a reflexão sobre os desafios da formação inicial e continuada de professores tendo em vista a construção de legitimidade da Educação Física escolar é um tema que transcende nossas possibilidades de reflexão nesse texto. Portanto, acredita-se que a argumentação exposta para a discussão do problema levantado foi suficiente para este momento.

Notas Finais

Considera-se que a demanda pela escolarização por via das práticas corporais em diálogo com as outras disciplinas do currículo da Educação Básica é um desafio levantado pelo Movimento Renovador da Educação Física que tem sido mais bem compreendido no nosso tempo histórico. Após a efervescência de ideias educacionais que se converteram em abordagens pedagógicas da Educação Física, os estudos principalmente a datar de 2010 têm sugerido que os professores estão cada vez mais buscando formas de legitimar a disciplina dentro da cultura escolar.

Nesse sentido, propusemo-nos a discutir alguns dos desafios e dos possíveis caminhos que do ponto de vista de princípios gerais podem atuar tendo em vista a consolidação da Educação Física dentro do currículo das instituições de formação básica. Como desafios, apontou-se que: 1) É necessário compreender a Educação Física como uma área de conhecimento e intervenção com a cultura corporal de movimento que é impreterível no processo de escolarização de crianças jovens e adultos que frequentam a escola. 2) É preciso refletir sobre o que significa e qual a função das práticas corporais na formação escolar dos sujeitos.

Perpassando por querelas contemporâneas, em especial o discurso e a concepção de Educação Física expressa na BNCC, buscou-se sinalizar que para além dos desafios práticos no campo da cultura escolar, existe também a necessidade de refletirmos sobre os condicionamentos que os marcos legais e os documentos normativos impõem para determinadas disciplinas.

Por fim, reitera-se a demanda pela reflexão coletiva, bem como a construção de formas de emancipação no campo da Educação Física escolar que partam da ideia de que a prática educativa é algo que ocorre em diálogo entre o professor, os estudantes e o conhecimento. Sendo assim, é preciso superar as concepções de Educação e de Educação Física que colocam o professor como o vetor central (no sentido de único) do processo de ensino-aprendizagem. Afinal, uma Educação para a emancipação somente é possível como uma produção coletiva dos próprios caminhos para a emancipação.

Referências

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995. USP, S. Paulo, 13(1): 27-37, maio de 2001.

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ALMEIDA, F. Q. Educação Física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 21, n. 03 p. 7-16, set./dez., 2017.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar** Ano IV, V. 1 – Jul. 2018.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2. p. 51- 72. dez. 1996.

BETTI, M; GOMES-DA-SILA, P. N. **Corporeidade, jogo, linguagem**: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2019.

BRACHT, V. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. IN: **A educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. MEDINA, João Paulo (org.). 26. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica da educação física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BRACHT, V. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. 4. ed. unijuí, 2014.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei Nº 10.328 de 1º de dezembro de 2001**: introduz a palavra obrigatório após a expressão curricular do §3º do art. 26 da lei de nº 9.394/96.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: dispõe sobre as bases da educação nacional.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

CITTADINO, G. “‘Invisibilidade’, Estado de Direito e Política do Reconhecimento”. In: MAIA, A. C; MELO, C. C; CITTADINO, G; POGREBINSCHI, T (Org.). **Perspectivas atuais da filosofia do direito**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2005, p. 153-166.

DA COSTA, L. P. **Formação profissional em educação física, esporte e lazer no Brasil: memória, diagnóstico e perspectivas**. Blumenau: Ed. FURB, 1999.

DA SILVA, M. S; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Kinesis**, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012.

DAOLIO, J. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 80. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

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

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FARIA, B. A et. al. Inovação pedagógica na educação física. O que aprender com práticas bem

sucedidas? Ágora para **la EF y el deporte**, N°12 (1) 2010, 11-28.

FARIA, B. A; MACHADO; T. S; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.1, p.120-129, jan./mar. 2012.

FARIAS, U. S; NOGUEIRA, V. A; MALDONADO, D. T (org). **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar**: indícios de mudanças. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FELICETTI, V. I; MOROSINI, M. C. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 23-44, 2010. Editora UFPR.

FENSTERSEIFER, P. E; GONZÁLEZ, F. J; DA SILVA, S. Educação Física crítica em perspectiva democrática e republicana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25070, 2019.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Editora Grall, 2000.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FURTADO, R. S; BETTI, M. Summum jus, summa injuria: os acadêmicos como legisladores e a BNCC-Educação Física. **Movimentalidade**: plataforma de criação de saberes diagonais, 2019.

FURTADO, R. S; BORGES, C. N. F. Educação Física Brasileira entre 1980 e 1995: novos olhares sobre a produção do conhecimento. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.10, n.3, p. 506-535, set./dez. 2018.

FURTADO, R. S; MONTEIRO, E. C. P; VAZ, A. F. Lutas no Ensino Médio: conhecimento e ensino. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 57-69, mar. 2019.

GAYA, A. **As ciências do desporto nos países de língua portuguesa**: uma abordagem epistemológica. Tese de doutorado. Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Porto, 1994.

GHIRALDELLI, P. **Educação Física progressista**: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. Edições Loyola, São Paulo: Brasil, 1988.

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensado saídas do não lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”. Penando saídas do não lugar da EF na escola II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2010.

GORDO, M. E. S. C; SANTOS, M. A. R; MOREIRA, W. W. **A história da Educação Física no Brasil e as suas bases legais**. Belém: Editora Açaí, 2014.

LE BOULCH, J. **O corpo na escola no século XXI**: práticas corporais. São Paulo: Phorte, 2008.

LINS, R. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: ANGELO, Claudia Laus et. al. (Orgs). **Modelo dos campos semânticos e educação matemática**: 20 anos de História. São Paulo: Midiograf, 2012.

- LOVISOLO, H. R. **Educação Física**: arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1995.
- MACHADO, T. S; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016.
- MACHADO; T. S et. al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abril/junho de 2010.
- MALDONADO, D. T; JABOIS, D. P; NEIRA, M. Organização didático-pedagógica das aulas de Educação Física na Educação Básica: entre o “não mais” e o “ainda não”? **Conexões**: Educ. Fís., Esporte e Saúde, Campinas: SP, v. 17, e019016, p.1-17, 2019.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Expressão popular, 2010.
- NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011. (Coleção A reflexão e a prática de ensino; v. 8).
- NICACIO, F. **Educação Física e Eventos Escolares**: dando voz aos alunos do Colégio Santa Maria Pampulha. Monografia. Universidade Federal de Minas Gerais Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional Belo Horizonte, 2009.
- PICH, S; SCHAEFFER, P. A; CARVALHO, L. P. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Educação**, Santa Maria. v. 38.n. 3. p. 631-640, set./dez. 2013.
- SÉRGIO, M. **Educação Física, ou, ciência da motricidade humana?**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- SOARES, C. L. et. al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Papyrus, 2007.
- SOUZA, S. P; NASCIMENTO, P. R. B; FENSTERSEIFER, P. E. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, p. 143-159, julho/2018.
- STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, ano XXI, no 53, abril/2001.
- TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 9-50. dez. 1996.
- UCHOA, A; SENA, I (Orgs..). **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.
- VAZ, A. F. Certa herança marxista no recente debate da educação física no Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25069, 2019.

Recebido em 29 de janeiro de 2020.

Aceito em 20 de abril de 2020.