



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

RENAN SANTOS FURTADO

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, CONHECIMENTO E LEGITIMIDADE:
investigação a partir de ordenamentos legais

BELÉM-PA
2022

RENAN SANTOS FURTADO

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, CONHECIMENTO E LEGITIMIDADE:
investigação a partir de ordenamentos legais

Tese de Doutorado apresentada à linha de Pesquisa de “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.
Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges.

BELÉM-PA
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

F992e Furtado, Renan Santos.
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, CONHECIMENTO E
LEGITIMIDADE: investigação a partir de ordenamentos legais /
Renan Santos Furtado. — 2022.
257 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2022.

1. Educação Física escolar . 2. Legitimidade . 3.
Ordenamentos legais. 4. Formação de professores . I. Título.

CDD 370

RENAN SANTOS FURTADO

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, CONHECIMENTO E LEGITIMIDADE:
investigação a partir de ordenamentos legais

Tese de Doutorado apresentada à linha de Pesquisa de
“Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e
Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em
Educação do Instituto de Ciências da Educação da
Universidade Federal do Pará.
Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges

Data da defesa: 20/12/2022

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges (Orientador)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte de Camargo – Permanente (Avaliadora Interna)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira – Permanente (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz (Avaliador Externo) Universidade Federal de Santa
Catarina – UFSC

Prof.^a Dr.^a Sandra Soares Della Fonte (Avaliadora Externa)
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Pela dedicação de suas vidas, por todo o amor e apoio que empreenderam para o êxito de minha trajetória educacional, dedico a conclusão deste trabalho aos meus pais, Álvaro Luiz Magalhães Furtado e Marilha de Fátima da Silva Santos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por ter me permitido viver momentos tão especiais, expressos em conquistas e vitórias tão significativas em minha vida. Não tenho dúvida alguma de que o senhor tem me guardado e concebido a honra de alcançar realizações tão maravilhosas e gratificantes.

Gostaria de agradecer à minha família, em especial aos meus pais: Marilha de Fátima da Silva Santos e Álvaro Luiz Magalhães Furtado, bem como minha irmã, Thamiris Santos Furtado. Não tenho como, por via de palavras, expressar minha gratidão e amor por tudo que vocês têm feito por mim. Neste momento tão importante de minha vida, aproveito para agradecer aos meus avós que infelizmente já não estão aqui conosco, bem como aos meus tios e tias, que diariamente me acolhem com muito carinho.

Agradeço profundamente ao meu orientador e grande amigo, o professor Carlos Nazareno Ferreira Borges. Do fundo do coração, obrigado por tudo. O senhor possui o meu mais nobre respeito e admiração. Aproveito para agradecer por todo o suporte do “Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física” (CAÊ-UFPA), especialmente aos colegas da linha de pesquisa de “Corpo, cultura corporal e práticas corporais”, com os quais tenho tido a honra de, diariamente, compartilhar reflexões sobre uma série de questões que muito ajudaram na construção desta pesquisa. Sou grato por todos os momentos de debate, reflexões e provocações apontadas pelos colegas do grupo. Desse modo, posso dizer que esta é, sim, uma “obra” de muitas mãos.

Agradeço profundamente aos membros da banca examinadora deste estudo, formada pelas professoras Arlete Maria Monte de Camargo e Sandra Soares Della Fonte e pelos professores Damião Bezerra Oliveira e Alexandre Fernandez Vaz. Sou grato pela leitura atenta, provocativa e pelas valiosas contribuições que recebi desde o processo de qualificação. No caso do professor Alexandre, aproveito para agradecer a contribuição contínua em minha trajetória acadêmica e profissional desde o ano de 2019, inicialmente com sua participação no meu processo formativo de mestrado e posteriormente em outras frentes acadêmicas.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPA) pela estrutura ofertada e oportunidade de qualificar minha formação acadêmica a partir do contato com discussões tão importantes que constituem o campo educacional. Aos professores Carlos Nazareno Ferreira Borges, Fabíola Bouth Grello Kato, Gilmar Pereira da Silva e Waldir Ferreira Abreu, aqueles com quem tive contato mais próximo durante o curso de doutorado por meio de disciplinas, registro os meus mais sinceros

agradecimentos. Agradeço, também, à professora Monica Ribeiro da Silva, docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, por me oportunizar cursar a disciplina “Ensino Médio e Profissional: Políticas e Processos”. Destaco que nesta disciplina, consegui ampliar minhas reflexões sobre o campo da política educacional.

Agradeço aos professores e professoras de toda minha vida, da educação básica, graduação, pós-graduação etc. Esse registro é fundamental, pois alcançar o nível de formação de doutorado não seria possível sem um longo trabalho educativo, ao qual muitas pessoas dedicaram suas vidas para que eu pudesse avançar nos meus estudos.

Agradeço aos meus amigos da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Faço uma saudação aos meus colegas da Educação Física, em especial aos professores/as com os quais tive a oportunidade de compartilhar projetos de pesquisa e produções acadêmicas nestes últimos anos, a dizer: Elane Cristina Pinheiro Monteiro, Fernanda Yully dos Santos Monteiro, Harrison de Souza Bezerra, Luciana Rocha Magalhães Paiva e Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo. Não poderia deixar de citar minhas amigas, Aline Brasileira dos Santos Brito e Vergas Vitória Andrade da Silva, professoras de Filosofia e Sociologia, respectivamente. Nosso trabalho interdisciplinar, desenvolvido desde 2020, certamente provocou significativas mudanças em minha compreensão de educação, de processo formativo e sobre a relação entre a Educação Física e outras áreas de conhecimento.

Gostaria de mencionar, também, os meus bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da UFPA (PIBIC). Nesse processo de orientação e construção de pesquisas, pude refletir e amadurecer sobre vários aspectos que compõem esta pesquisa de doutorado.

Agradeço aos meus inesquecíveis alunos/as das três escolas da cidade de Ponta de Pedras (Marajó/PA), na qual trabalhei entre 2017 e 2018. Posso dizer que com eles, comecei a amar trabalhar com educação e formação de pessoas. Por último, não poderia deixar de falar sobre os meus amados alunos/as da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, instituição onde trabalho desde maio de 2018. Do fundo do coração, sou muito grato por todo o respeito, carinho e afeto que recebo de cada um e cada uma diariamente. A Escola de Aplicação é minha casa, é onde amo estar e, para vocês, dedico todas as minhas forças. Posso dizer que vocês são a razão de tudo isso, o impulso motivador para o prosseguimento dos meus estudos e busca incessante de melhora da minha prática profissional.

“A luta de classes, que um historiador educado por Marx jamais perde de vista, é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não existem as refinadas e espirituais. Mas na luta de classes essas coisas espirituais não podem ser representadas como despojos atribuídos ao vencedor. Elas se manifestam nessa luta sob a forma da confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da firmeza, e agem de longe, do fundo dos tempos. Elas questionarão sempre cada vitória dos dominadores. Assim como as flores dirigem sua corola para o sol, o passado, graças a um misterioso heliotropismo, tenta dirigir-se para o sol que se levanta no céu da história. O materialismo histórico deve ficar atento a essa transformação, a mais imperceptível de todas”.

(BENJAMIN, 1987, p. 223-224).

“Lia, declamava e, enquanto o fazia, seus olhos e sua voz transmutavam-se. A professora transformava-se em intérprete. O texto transformava-se em acontecimento (...). Lendo de viva voz, a professora instaurava na sala de aula uma relação sensível com o texto, mediada por sua paixão pela palavra e pela cálida corporeidade de sua voz, provocando nossa atenção de alunos e de leitores para a dimensão sensorial que a palavra oral guarda e cujas influências foram reconhecidas por todos os que desde a Antiguidade se preocuparam com a eficácia da palavra (...). Era a lógica mesma da fala professoral que aquela mulher implodia, deixando que a literatura prevalecesse sobre a pedagogização, que a paixão pela palavra prevalecesse sobre a homogeneização dos sentidos, a emoção da experiência sobre o saber que vale por si mesmo, a corporeidade pulsante sobre a negação do corpo. Tanto assim que dela e com ela aprendi algo que nunca enunciou: um princípio educativo de extrema corporeidade – a paixão de ensinar – sintetizada em uma expressão do poeta soviético Iessênin, citado por Kusnet: se você não estiver ardendo, não poderá inflamar ninguém”.

(CAÇÃO FONTANA, 2001, p. 48-50).

RESUMO

O presente estudo adentra a discussão referente à histórica e, ao mesmo tempo, contemporânea pretensão de legitimidade da Educação Física como uma disciplina que contribui para a formação dos estudantes da educação básica. Nesse sentido, temos como objeto de estudo a legitimidade da Educação Física enquanto disciplina necessária à função social da escola, mediante os seus ordenamentos legais. A partir de contribuições mais amplas dos campos da teoria social e educação de autores como Émile Durkheim, Hannah Arendt, Theodor Adorno e Paulo Freire, e de um quadro teórico específico da educação brasileira e da Educação Física, buscamos responder à seguinte questão: qual tem sido a função do ordenamento legal que orienta a formação e intervenção profissional no que diz respeito ao processo de construção de legitimidade da Educação Física na educação básica? O presente estudo tem como objetivo geral: compreender de qual modo o ordenamento legal que orienta a formação e a intervenção profissional em Educação Física atua no processo de construção de legitimidade da disciplina na escola contemporânea. Do ponto de vista dos nossos objetivos específicos, que também orientam a organização estrutural desta pesquisa, buscamos: 1) Tratar da categoria educação em diálogo com o conceito de corpo tendo em vista a construção de uma compreensão de educação emancipadora. 2) Investigar o papel de recentes políticas educacionais elaboradas em âmbito federal, como a reforma do ensino médio, a BNCC e o ensino remoto, para a legitimidade da Educação Física na escola contemporânea. 3) Discutir de qual modo o debate contemporâneo crítico sobre o objeto da Educação Física escolar contribui para o desafio da legitimidade da disciplina. 4) Examinar as propostas de organização dos cursos e os objetos de estudo apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física expressas nas Resoluções de nº 03/1987, nº 07/2004 e nº 06/2018. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico-documental, que fez uso da análise de conteúdo para o tratamento, organização e análise dos documentos selecionados. Indicamos que a questão da legitimidade da Educação Física escolar é multifatorial, por isso, esboçamos a noção de complexo legitimador da Educação Física, concebendo-o como um conjunto de campos que se articulam e se condicionam mutuamente e produzem significados e disputas sobre os sentidos da Educação Física escolar. Assim, pontuamos que o discurso e as práticas de legitimação da Educação Física escolar inter-relacionam quatro grandes campos, que são: o campo político-econômico, o acadêmico-científico/legitimidade do saber, a formação de professores e a cultura escolar. Desse modo, apontamos que o conjunto dos ordenamentos legais que orienta a intervenção e a

formação em Educação Física tem atuado no sentido de produzir uma “legitimação deslegitimadora”. No contemporâneo, encontramos críticas a essa lógica, principalmente por parte do campo acadêmico e na cultura escolar, além de tímidos avanços no âmbito da política educacional, por exemplo, na BNCC. Porém, no clima do neoliberalismo, tanto esse documento normativo, em menor grau, como outros processos, de modo mais acentuado, como a reforma do ensino médio e a Resolução nº 06/2018, apresentam uma concepção de Educação Física estreitamente direcionada pelas demandas do mercado e consumo das práticas corporais na esfera privada.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Legitimidade; Ordenamentos legais; Formação de professores.

ABSTRACT

The present study enters into the discussion regarding the historical and at the same time contemporary claim to legitimacy of Physical Education as a discipline that contributes to the formation of basic education students. In this sense, we have as an object of study the legitimacy of Physical Education as a necessary discipline for the social function of the school, through its legal orders. Based on broader contributions from the fields of social theory and education by authors such as Émile Durkheim, Hannah Arendt, Theodor Adorno and Paulo Freire, and from a specific theoretical framework of Brazilian education and Physical Education, we seek to answer the following question: what has been the function of the legal system that guides the formation and professional intervention with regard to the process of construction of legitimacy of Physical Education in basic education? The present study has the general objective: to understand how the legal system that guides the formation and professional intervention in Physical Education acts in the process of construction of legitimacy of the discipline in the contemporary school. From the point of view of our specific objectives, which also guide the structural organization of this research, we seek to:

- 1) Deal with the education category in dialogue with the concept of the body, with a view to building an understanding of emancipatory education.
- 2) Investigate the role of recent educational policies developed at the federal level, such as the reform of high school, the BNCC and remote teaching for the legitimacy of Physical Education at contemporary school.
- 3) Discuss how the critical contemporary debate on the object of Physical Education at school contributes to the challenge of the discipline's legitimacy.
- 4) Examine the proposals for organizing the courses and the objects of study presented by the National Curricular Guidelines for Physical Education expressed in Resolutions n° 03 of 1987, n° 07 of 2004 and n° 06 of 2018.

Methodologically, this is a qualitative research, of a theoretical-documentary nature, which made use of content analysis for the treatment, organization and analysis of the selected documents. We indicate that the issue of the legitimacy of school Physical Education is multifactorial, therefore, we outline in this study the notion of a legitimating complex of Physical Education, conceiving it as a set of fields that articulate and mutually condition each other and produce meanings and disputes about the meanings of school Physical Education. Thus, we point out that the discourse and practices of legitimation of school Physical Education interrelate four major fields, which are: the political-economic field, the academic-scientific/legitimacy of knowledge, teacher education and school culture. In this way, we point out that the set of legal orders that guide intervention and training in Physical Education

has acted in the sense of producing a “delegitimizing legitimation”. In the contemporary world, we find criticisms of this logic mainly from the academic field and school culture, in addition to timid advances in the scope of educational policy, such as, for example, in the BNCC. However, in the climate of neoliberalism, both this normative document, to a lesser extent, and other processes, in a more accentuated way, such as the reform of secondary education and Resolution nº 06/2018, present a conception of Physical Education closely directed by the demands of the market and consumption of bodily practices in the private sphere.

Keywords: School Physical Education; Legitimacy; Legal regulations; Teacher education.

RESUMEN

El presente estudio entra en la discusión sobre la reivindicación histórica y a la vez contemporánea de la legitimidad de la Educación Física como disciplina que contribuye a la formación de los estudiantes de educación básica. En este sentido, tenemos como objeto de estudio la legitimidad de la Educación Física como disciplina necesaria para el funcionamiento social de la escuela, a través de sus ordenamientos jurídicos. A partir de contribuciones más amplias de los campos de la teoría social y de la educación de autores como Émile Durkheim, Hannah Arendt, Theodor Adorno y Paulo Freire, y de un referencial teórico específico de la educación y la Educación Física brasileñas, buscamos responder a la siguiente pregunta: Cuál ha sido la función del ordenamiento jurídico que orienta la formación y la intervención profesional en relación al proceso de construcción de la legitimidad de la Educación Física en la educación básica? El presente estudio tiene como objetivo general: comprender cómo actúa el ordenamiento jurídico que orienta la formación y la intervención profesional en Educación Física en el proceso de construcción de legitimidad de la disciplina en la escuela contemporánea. Desde el punto de vista de nuestros objetivos específicos, que también orientan la organización estructural de esta investigación, buscamos: 1) Tratar la categoría educación en diálogo con el concepto de cuerpo, con miras a construir una comprensión de la educación emancipadora. 2) Investigar el papel de las recientes políticas educativas desarrolladas a nivel federal, como la reforma del bachillerato, la BNCC y la enseñanza a distancia para la legitimación de la Educación Física en la escuela contemporáneo. 3) Discutir cómo el crítico debate contemporáneo sobre el objeto de la Educación Física en la escuela contribuye al desafío de la legitimidad de la disciplina. 4) Examinar las propuestas de organización de los cursos y los objetos de estudio presentados por los Lineamientos Curriculares Nacionales de Educación Física expresados en las Resoluciones n° 03 de 1987, n° 07 de 2004 y n° 06 de 2018. Metodológicamente se trata de una revisión cualitativa. investigación, de carácter teórico-documental, que hizo uso del análisis de contenido para el tratamiento, organización y análisis de los documentos seleccionados. Indicamos que la cuestión de la legitimación de la Educación Física escolar es multifactorial, por lo tanto, en este estudio, esbozamos la noción de un complejo legitimador de la Educación Física, concibiéndola como un conjunto de campos que se articulan y condicionan entre sí y producen significados y disputas sobre los sentidos de la Educación Física escolar. Así, señalamos que el discurso y las prácticas de legitimación de la Educación Física escolar interrelacionan cuatro grandes campos, que son: el campo político-económico,

el académico-científico/legitimación del saber, la formación docente y la cultura escolar. De esta forma, señalamos que el conjunto de ordenamientos jurídicos que orientan la intervención y la formación en Educación Física ha actuado en el sentido de producir una “legitimación deslegitimadora”. En el mundo contemporáneo encontramos críticas a esta lógica principalmente desde el campo académico y la cultura escolar, además de tímidos avances en el ámbito de la política educativa, como, por ejemplo, en la BNCC. Sin embargo, en el clima del neoliberalismo, tanto este documento normativo en menor grado, como otros procesos, en forma más acentuada, como la reforma de la educación media y la Resolución n° 06/2018, presentan una concepción de la Educación Física estrechamente guiada por las exigencias del mercado y el consumo de prácticas corporales en el ámbito privado.

Palabras-clave: Educación Física Escolar; Legitimidad; Requisitos legales; Formación del profesorado.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fluxograma 1 – Educação e educação do corpo em Durkheim, Arendt e Adorno.....	90
Fluxograma 2 – Percurso da atividade cognoscitiva em Paulo Freire.....	100
Fluxograma 3 – Complexo legitimador da Educação Física escolar.....	145
Quadro 1 – Interdisciplinaridade na Educação Básica.....	166
Fluxograma 4 – Concepção de Educação Física e de objeto da disciplina na escola.....	173
Gráfico 1 – Número de cursos de graduação presenciais de Educação Física (licenciatura e bacharelado) entre os anos de 1991-2004.....	177
Quadro 2 – Cursos de formação superior em Educação Física no Brasil – 2020.....	179
Quadro 3 – Panorama da formação em Educação Física até 1969.....	189
Quadro 4 – Panorama da formação superior em Educação Física a partir de 1987.....	202
Quadro 5 – DCNEF e suas contribuições para a Educação Física escolar.....	225

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAÊ	Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CFE	Conselho Federal de Educação
CEENSI	Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do EM
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física
DEF	Divisão de Educação Física
EAD	Educação a Distância
EA-UFPA	Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EsEFEx	Escola de Educação Física do Exército
EXNEEF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
MEC	Ministério da Educação
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
MP	Medida Provisória
MREF	Movimento Renovador da Educação Física
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
REIPEFE	Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar
SEDUC-PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
STJ	Superior Tribunal de Justiça
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

SEÇÃO I	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	Aspectos iniciais sobre o objeto de estudo.....	19
1.2	Delimitação do problema de pesquisa.....	25
1.3	Apresentando a tese do estudo.....	32
1.4	Objetivos.....	38
1.4.1	Geral.....	38
1.4.2	Específicos.....	38
1.5	Argumentos para a justificativa do estudo.....	39
1.6	Referencial teórico-metodológico.....	43
1.7	Organização estrutural da pesquisa.....	48
SEÇÃO II	EDUCAÇÃO, CORPO, LEGITIMIDADE E EMANCIPAÇÃO.....	51
2.1	Durkheim e a educação.....	52
2.2	Arendt e a educação.....	61
2.3	Adorno e a educação.....	71
2.4	Educação escolar: corpo, experiência e legitimidade.....	87
SEÇÃO III	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, LEGITIMIDADE E	
	ORDENAMENTOS LEGAIS.....	102
3.1	Educação escolar, Educação Física e ensino remoto.....	103
3.2	Educação Física na Reforma do Ensino Médio e na BNCC.....	113
SEÇÃO IV	UNIVERSOS SIMBÓLICOS DE LEGITIMAÇÃO,	
	CONHECIMENTO E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA	
	ESCOLAR.....	134
4.1	Educação Física escolar e os seus universos simbólicos de legitimação...	134
4.2	Educação Física: da compreensão da sua natureza às especificidades do conhecimento que tematiza a sua prática pedagógica na escola.....	156
SEÇÃO V	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LEGITIMIDADE E	
	ORDENAMENTOS LEGAIS.....	175
5.1	Formação profissional em Educação Física no Brasil: desencontros, conexões e perspectivas para a educação escolar.....	176

5.2	DCNEF e legitimidade da Educação Física enquanto componente curricular da escola.....	200
5.2.1	Modalidades da formação, campos de trabalho e identidade docente.....	203
5.2.2	Currículo e autonomia das IES.....	212
5.2.3	Concepções de objeto(s) de conhecimento da Educação Física.....	219
	SEÇÃO VI CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	228
	REFERÊNCIAS.....	240

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO

“Sob a inspiração das ciências e da técnica, a educação física tornou-se uma tecnologia de transformação do corpo máquina. O grande modelo inspirador da intervenção no corpo humano. A medicina, mais do que a educação física, desenvolveu suas atividades terapêuticas utilizando esse modelo. Há, porém, uma diferença entre uma e outra. A ação médica visava restaurar a máquina avariada; a educação física dedicava-se a fortalecer a máquina para que tivesse melhores performances produtivas”.

(SANTIN, 1995, p. 19).

1.1 Aspectos iniciais sobre o objeto de estudo

O presente estudo adentra na discussão referente à histórica e, ao mesmo tempo, contemporânea pretensão de legitimidade da Educação Física como uma disciplina¹ que contribui para a formação dos estudantes da educação básica. Para tal, pretendemos investigar a função de um conjunto de ordenamentos legais e políticas que orientam a formação e intervenção profissional de professores de Educação Física para esse processo. Desse modo, o trabalho ora exposto parte da premissa de que a Educação Física, na condição de componente curricular alcançado no começo do novo século, necessita fazer parte do projeto de formação que se perspectiva para a escola. Nesse sentido, temos como objeto de estudo a legitimidade da Educação Física enquanto disciplina necessária à função social da escola, mediante os seus ordenamentos legais.

A Educação Física, como uma das disciplinas que faz parte do currículo da escola moderna, do mesmo modo que as outras áreas de conhecimento, tem desempenhado uma função de destaque na reprodução de modelos hegemônicos de sociedade. Conforme expõe Soares (2007), desde o século XIX, na Europa, a inserção dos exercícios físicos, em especial a introdução da ginástica, teve como base a ideia de que por via da educação do corpo, seria possível formar sujeitos alinhados com certos preceitos morais da sociedade então emergente, que precisava de homens saudáveis e produtivos e de mulheres conformadas em cuidar da vida familiar.

De acordo com Foucault (1998), a modernidade é a etapa histórica na qual o corpo se torna meio e fim da política e das formas de governo. Se Marx estava correto quando disse

¹ O presente texto utilizará os termos disciplina, campo e área em alusão à Educação Física. A expressão disciplina diz respeito à Educação Física como componente curricular da educação básica. Os termos área e campo apontam para outros sentidos, que podem fazer menção à Educação Física como campo de conhecimento, formação de professores e ramo de atuação profissional.

que a burguesia tende a controlar os campos de produção de ideias e, com isso, criar uma sociedade dominada pelas formas burguesas de ver o mundo, Foucault é enfático na afirmação de que não existe sujeição ideológica sem intervenção no corpo. Nesse sentido, 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 [...]” (FOUCAULT, 1998, p. 146). No limite, trata-se de compreender que o corpo passou a ser lugar de destaque na política moderna. Por isso, existem grandes esforços do poder sobre o corpo nas diversas instituições construídas na modernidade, inclusive na escola.

Cabe frisar que o discurso que posiciona a Educação Física como atividade escolar² fundamental que atua diretamente no corpo dos sujeitos passa a encontrar, paulatinamente, desde o século XIX, subsídio nas emergentes descobertas de áreas como a anatomia, a fisiologia e a pedagogia, além de ser embasada no ideário médico-higienista³, que passava a confrontar as formas mágicas de compreender o mundo. Em síntese, existe uma imbricação natural entre Educação Física e modernidade.

Essa conexão entre Educação Física e modernidade se aprofunda quando se pensa na relação entre o modelo produtivo da indústria emergente e o desenvolvimento das práticas corporais nas escolas. Nesse período de consolidação de certas práticas associadas à Educação Física/educação do corpo, a ideia restrita do corpo como algo natural a ser dominado e conhecido unicamente do ponto de vista biológico, deu à Educação Física escolar, desde então, uma conotação normativa e restritiva (alguns teóricos da área falam em biologicista).

Nos termos de Santin (1995, p. 19), “sob a inspiração das ciências e da técnica, a educação física tornou-se uma tecnologia de transformação do corpo máquina”. Todavia, como comentado anteriormente, essa ideia de dominação por via do corpo nunca esteve restrita somente à Educação Física, mas certamente tem sido mais evidente nessa disciplina, como sugere Crisório (2016):

² Atividade e disciplina dizem respeito a momentos distintos da história da Educação Física na escola. O termo disciplina é bem mais recente e faz menção ao componente curricular obrigatório da educação básica. A expressão atividade remete aos séculos XIX e XX (em parte), dizendo respeito ao conjunto de práticas e exercitações corporais realizadas nas escolas com o intuito de educar e intervir no corpo dos alunos. No Brasil, a ideia da Educação Física como atividade tem seu auge nos anos 1970, com a promulgação do Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971, que no seu Art.1º, diz: “a educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional”.

³ Sobre a gênese da medicina social e a caracterização de uma perspectiva médico-higienista, ler Foucault (1998), nos capítulos “O nascimento da medicina social” e “A política da saúde no século XVIII”.

Que la educación, particularmente a partir de fines el siglo XIX y hasta hoy, a través de la Educación Física, pelo no sólo de ella, haya entendido por cuerpo aquel do lo que Arendt define como labor y haya empeñado todos sus esfuerzos em excluir la acción em todos sus nivelas, promoviendo em su lugar la imposición de conductas “normalizadoras”, no nos obliga a dirigir nuestras investigaciones em esa dirección, más bien al contrario, nos impone buscar nuevos modos de pensar, nuevas teorías que nos orienten en nuestars prácticas. (CRISÓRIO, 2016, p. 19)⁴.

A respeito da descrição até aqui realizada, destacam-se três aspectos que se configuram, também, como consequências da inserção dos exercícios corporais nos currículos e práticas das escolas modernas. O primeiro deles é que as primeiras formas de legitimação da disciplina, no século XIX e começo do século XX, tiveram como suporte demandas sociais externas a serem alcançadas por via da educação do corpo. Logo, de acordo com a pesquisa histórica de Soares (2007), a Educação Física na escola passou a ser compreendida literalmente como intervenção no físico dos sujeitos, ou seja, como complemento da educação moral e cívica⁵.

Como resultado dessa concepção de Educação Física, passou a existir, na área e em particular na disciplina escolar, uma tradição baseada na lógica do exercitar-se para (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Quer dizer, exercitar-se para cuidar do corpo produtivo, exercitar-se para a saúde física, exercitar-se para formar o caráter/moral, exercitar-se para o desenvolvimento integral do homem etc. Com isso, a Educação Física se torna um meio eficiente para a formação de sujeitos adequados ao *status quo*.

O segundo aspecto que, do nosso ponto de vista, configura-se como um elemento fundamental para a compreensão da Educação Física, refere-se a sua identidade direta com a intervenção, ou melhor, com o fazer corporal. Pois, diferentemente de outras disciplinas escolares, que, na verdade, são oriundas das emergentes ciências construídas na modernidade (Matemática, Física, Química, Biologia, etc.) e que, antes de adentrarem no currículo escolar, já estavam em processo de sistematização dos seus conhecimentos e métodos, a Educação

⁴ “Que a educação, particularmente a partir do final do século XIX até os dias atuais, através da Educação Física, porém não somente por meio dela, tem entendido por corpo aquilo que Arendt define como trabalho e empenha todos seus esforços em excluir a ação em todos os seus níveis, promovendo em seu lugar a imposição de condutas “normalizadoras”. Isso não nos obriga a dirigir nossas investigações nessa direção, porém sim, nos impõe buscar novos modos de pensar, novas teorías que nos orientam em nossas práticas” (Tradução Nossa).

⁵ Desde o surgimento dos primeiros Estados nacionais europeus, passou a ser comum nos currículos das instituições educativas a presença de uma disciplina para dar conta da formação moral da juventude. Melhor dizendo, para formar a moralidade dos alunos em comum acordo com os grupos sociais hegemônicos de cada sociedade. No Brasil, a entrada dessa disciplina no currículo escolar obteve força de lei com o Decreto nº 2.072, de 8 de março de 1940, no governo de Getúlio Vargas. A partir de então, estabeleceu-se a obrigatoriedade da educação moral, cívica e física para as crianças e jovens das escolas brasileiras. É válido perceber que o uso da educação moral em conexão com o desenvolvimento físico é um debate que notáveis intelectuais da modernidade se dispuseram a realizar. Não à toa, Durkheim (2014), em escrito sobre a Educação e o sistema escolar francês, defendeu a necessidade de uma correlação entre a educação intelectual, moral e física na formação das crianças e da juventude.

Física possui outra trajetória. Assim, primeiramente se pensou na intervenção com os exercícios físicos e, somente no decorrer do século XX (de modo bem diferente em cada região), passou-se a refletir sobre a natureza epistemológica dessa intervenção (LOVISOLO, 1995).

O terceiro ponto que é possível destacar sobre o desenvolvimento da Educação Física na modernidade diz respeito a sua constituição com base em conhecimentos elaborados em outros campos e ciências. Se a Educação Física pode ser compreendida como uma área de intervenção, pode-se dizer também que os conhecimentos que desde o princípio deram suporte para essa intervenção não podiam ser considerados como algo próximo de um saber em Educação Física, mas como uma composição derivada de diferentes influências.

Sendo assim, até mesmo os primeiros currículos/programas da Educação Física, construídos na época do renascimento, expressavam o ecletismo curricular e a interação entre as diferentes ciências que direcionam o fazer profissional na área (DA COSTA, 1999)⁶. Como síntese desse processo histórico que permeia a discussão acadêmica do campo, Betti e Gomes-da-Silva (2019, p. 38) afirmam: “componente curricular obrigatório na Educação Básica, com longo trajeto histórico no interior da escola, a Educação Física é de origem híbrida: educação e saúde”.

Contudo, essa suposta falta de uma identidade epistemológica e pedagógica da Educação Física foi problematizada em uma determinada época histórica no Brasil. Assim, em um período específico do Movimento Renovador da Educação Física (MREF)⁷, ocorreu uma espécie de tensão político-epistemológica. É possível dizer que a tensão se deu principalmente entre aqueles que defendiam a Educação física como uma prática pedagógica com a Cultura Corporal/Cultura Corporal de Movimento/Cultura de Movimento⁸ e que, por

⁶ Marinho (1980) e Da costa (1999) destacam a importância de Vittorino de Feltre (1378-1446), ainda no século XV, para a sistematização dos primeiros currículos de Educação Física próximos ao que depois foi mais bem desenvolvido pelas escolas de ginástica do século XIX. Marinho (1980) menciona outros importantes sujeitos dos séculos XV, XVI e XVII que também valorizavam a função das atividades corporais dentro de programas de educação, sendo eles: Maffeo Veggio (1407-1458), François Rebelais (1489-1553), Miguel Eyquem de Montaigne (1533-1592), Jeronimo Mercuriale (1530-1606) e Richard Mulcaster (1530-1611).

⁷ Por MREF, compreende-se principalmente o período entre as décadas de 1980 e 1990, no qual emergiu uma produção de conhecimento e movimentos político-pedagógicos críticos às tradições médica, militar e esportiva que formam a base de constituição da Educação Física na modernidade. Uma pauta fundamental e de consenso entre todos os sujeitos envolvidos no movimento diz respeito à luta pela consideração legal da Educação Física como componente curricular obrigatório da escola (MACHADO; BRACHT, 2016). Pela perspectiva de Vaz (2019), é possível dizer que além da crítica ao esporte tradicional, das ideias e práticas higienistas e militarizadas, o movimento carrega em si uma forte denúncia ao sufocamento do corpo pela ordem disciplinar.

⁸ Em comunicação realizada no Webnário sobre “A contribuição para a educação de uma Educação Física frequentemente em crise”, promovido pelo Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ), no dia 29 de junho de 2020, o professor Valter Bracht apontou esses três conceitos como caminhos possíveis para se pensar a especificidade da prática pedagógica em Educação Física a partir da noção de

isso, precisa dialogar sem perder de vista a sua especificidade, com as contribuições de outras áreas de conhecimento (Pedagogia, Sociologia, Filosofia, História, Biologia, Psicologia, etc.), e aqueles que acreditavam que um projeto de legitimação da Educação Física como disciplina acadêmica e como ramo de intervenção profissional perpassa pela sua adequação e transformação em uma ciência.

Para o segundo grupo, a Educação Física deve primeiramente delimitar o seu objeto de estudo e seus métodos de fazer ciência, para posteriormente pensar em qualificar a intervenção por via dos conhecimentos produzidos no campo acadêmico. É com base nessa forma de compreender a relação entre Educação Física e ciência, ou melhor, a Educação Física como ciência, que, a datar principalmente da década de 1990, debateu-se intensamente sobre a construção da Cinesiologia (TANI, 1991; 1996)⁹, da Ciência da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1991; 1999), das Ciências do Desporto (GAYA, 1994) e do Movimento Humano Consciente (KOLYNIK FILHO, 1998).

O que vale destacar, neste momento, é que todas as três propostas supracitadas partem de uma premissa básica: é necessário construir uma espécie de lastro de pesquisa e por consequência de conhecimentos no campo acadêmico para ser possível a “aplicação” de uma dimensão deles nos ramos de atuação profissional. Por exemplo, do ponto de vista da relação entre ciência e escola, a Ciência da Motricidade Humana, que aponta a motricidade humana/o homem como seu objeto de estudo, destaca a educação motora como o seu ramo pedagógico. No caso das Ciências do Desporto, teríamos o próprio desporto como objeto de intervenção na escola. No que diz respeito à Cinesiologia, essa ciência diz que a Educação Física seguiria sendo o ramo de intervenção na escola, porém, sendo baseada em estudos produzidos em áreas como a Pedagogia do Movimento Humano e a Adaptação do Movimento Humano. No caso da proposta do Movimento Humano Consciente, a Educação Física em sua dimensão pedagógica teria como conteúdos as atividades motoras sistematizadas (exercícios ginásticos, movimentos cíclicos, lutas, jogos, acrobacias, etc.) e um conjunto de conceitos científicos relativos ao movimento humano.

cultura. Disponível em: <https://www.facebook.com/caeufpa/videos/1148996088810186>. Acesso em: 03 jul. 2020.

⁹ É importante destacar que Tani (1996) não utiliza o termo ciência, mas sim as denominações de área de conhecimento ou área acadêmica para se referir à Cinesiologia. Desse modo, apesar de toda a sua construção se aproximar da ideia de que a Cinesiologia poderia ser um grande campo que estuda o movimento humano e subsidia os programas de intervenção, o autor critica a concepção tradicional de ciência. De acordo com Betti (2005), “a contradição presente em TANI (1996) é que, em última instância, busca legitimar a Educação Física comparando-a com as ciências já estabelecidas, que para ele só precisariam de uma correção de rumos para superar o paradigma analítico e fragmentador do conhecimento prevalecente na ciência tradicional”.

Feita essa breve contextualização histórica¹⁰, é perceptível que as vias para a legitimidade, bem como o discurso legitimador da Educação Física escolar, sofrem interferências de diferentes ordens, por exemplo, da formação do corpo para o trabalho (tal como em grande parte dos séculos XIX e XX) e, mais recentemente, para o consumo da cultura corporal de movimento em contextos e espaços diretamente ligados às formas de ser do mercado (academias de ginástica, centros e assessorias esportivas, espaços privados de lazer, mídias sociais etc.) (BRACHT, 2017; 2019). Contudo, como indicam os estudos de González e Fensterseifer (2010), Fensterseifer e González (2013) e Fensterseifer, González e Da Silva (2019), a função estreitamente funcionalista da Educação Física, que historicamente a desqualifica como componente/disciplina curricular, tem sido questionada na contemporaneidade por perspectivas e projetos de Educação Física democráticos, críticos e transformadores.

Além do campo da educação básica, existem indícios de que a própria formação de professores em Educação Física tem sido reorientada tendo em vista a construção de parâmetros críticos. Darido (2003) afirma que, no final dos anos 1980, no bojo da influência da aprovação da Resolução nº 03 de 1987 (Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física – Bacharelado e/ou Licenciatura Plena), o questionamento do modelo de formação de professores vigente se aflorou. O que ocorreu é que o modelo tradicional-esportivo baseado no ensino dos gestos técnicos das modalidades esportivas hegemônicas passou a ser questionado por uma perspectiva de currículo que Darido denominou de científico. Nessa concepção, a técnica passa a ser considerada como um dos elementos (e não mais o meio e nem o fim) da formação e intervenção profissional, uma vez que o futuro professor deve aprender a ensinar os conteúdos da Educação Física, sendo fundamental, para isso, a contribuição teórica de disciplinas como Sociologia, História, Filosofia, Antropologia, Psicologia, Biologia, Biomecânica, etc.

¹⁰ Ratifica-se que o preâmbulo histórico realizado não teve a intenção de descrever e nem de analisar a história da Educação Física em todos os seus aspectos, mas de compreender como certas ideias construídas no decorrer da história influenciam na discussão sobre a legitimidade da Educação Física escolar também na contemporaneidade. Cabe, ainda, destacar que apesar da perspectiva histórica da Educação Física escolar no Brasil apresentada indicar o completo atrelamento da disciplina com a reprodução do *status quo* no decorrer dos séculos XIX e XX, a generalização dessa compreensão é equivocada do ponto de vista dos meandros dos acontecimentos históricos. Pois existiam diferentes perspectivas, intenções e representações sobre as práticas corporais em cada período histórico. Na primeira metade do século XX, é possível notar a presença de uma Educação Física popular ligada aos movimentos políticos de esquerda presentes na sociedade brasileira (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988). No mesmo sentido, durante a década de 1930, no Rio de Janeiro, os esportes e outras práticas corporais passaram a ser utilizados como parte da estratégia revolucionária da juventude comunista (GÓIS JUNIOR; SOARES, 2018). Em uma linha mais crítica, Oliveira (2002) questiona toda a “história oficial” da Educação Física no período da ditadura militar, afinal, de acordo com o autor, os sujeitos dentro das instituições educativas sempre deram diversos sentidos para as suas práticas, o que fazia emergir formas de atuação para além da mera reprodução dos ideários capitalistas.

É importante destacar que parte notável dos esforços de modificação da razão de ser da Educação Física escolar (ainda que com limites e tensões) tem sido solidificada nas Diretrizes Curriculares da área desde 1987. Além dos documentos normativos, o cotidiano da formação inicial de professores também expressa o anseio por mudanças no campo da Educação Física. Nesse sentido, é pertinente a reflexão sobre por quais motivos, mesmo com tantos esforços epistemológicos, pedagógicos, legislativos, curriculares e formativos, a Educação Física ainda é concebida como uma disciplina pouco virtuosa quando se pensa no processo de escolarização dos estudantes da educação básica (PICH; SCHAEFFER; CARVALHO, 2013; ALMEIDA, 2017; SOUZA; NASCIMENTO; FENSTERSEIFER, 2018).

Com a exposição até aqui realizada, acreditamos que existem vários indicativos de que a Educação Física tem tido dificuldades para produzir um discurso legitimador consistente na escola. Não por acaso, foram sempre justificativas externas ao universo pedagógico/formativo da cultura corporal de movimento que orientaram os motivos para a presença das atividades corporais no currículo escolar. É possível inferir que o reconhecimento da cultura corporal de movimento como uma dimensão da cultura humana que merece ser tematizada na escola não foi uma ideia que gozou de tanto prestígio entre os séculos XIX e XX. Isso porque, como já mencionado anteriormente, as práticas corporais quase sempre foram utilizadas com o intuito de reproduzir valores, condutas e práticas dos grupos sociais dominantes.

Nesse sentido, pretendemos, neste estudo, aprofundar a investigação a respeito do debate contemporâneo da busca pela legitimidade da Educação Física escolar, tendo como referências as funções de um conjunto de ordenamentos legais e políticas que orientam a formação e intervenção profissional. Por certo, a intenção de pesquisa se origina da crença de que existem mecanismos para além do cotidiano escolar que podem estar atuando de modo a contribuir ou não com a demanda coletiva de legitimar a Educação Física como componente curricular e como área de conhecimento fundamental no processo de escolarização de crianças, jovens, adultos e idosos que frequentam a escola brasileira.

1.2 Delimitação do problema de pesquisa

A questão da relação entre legalidade e legitimidade é tema recorrente nas discussões pedagógicas, epistemológicas e políticas da Educação Física desde a sua gênese nos currículos escolares. Não à toa, tem-se na área uma espécie de crença de que a disciplina pode ser capaz de contribuir no processo de escolarização de crianças, jovens, adultos e idosos que

estão na escola. O que se torna trivial destacar é que o *status* de ser uma disciplina legal (do ponto de vista da legislação educacional), por si só, não resolve a questão da sua legitimidade dentro da escola. Aliás, estudos realizados em diferentes momentos, como o de Da Costa (1971), Bracht (2019) e Betti (2020), indicam que mesmo com uma série de leis e documentos normativos promulgados, em muitos momentos e contextos durante o século XX no Brasil, simplesmente não ocorriam aulas de Educação Física nas escolas, seja por falta de professores e de estrutura física, ou mesmo pela não valorização desse campo de conhecimento como importante na formação dos estudantes.

Portanto, a intenção deste trabalho é discutir a legitimidade da Educação Física escolar por meio da análise de como um conjunto de ordenamentos legais e políticas que orientam a formação e intervenção profissional de professores de Educação Física corroboram esse processo. Assim, conforme explica Bracht (1997), legitimidade se diferencia de legalidade. Na perspectiva da legalidade, a Educação Física é componente curricular obrigatório desde a Lei de nº 10.328 de 12 de dezembro de 2001, que introduz a palavra “obrigatório”¹¹ após a expressão “curricular” do §3º do Art. 26 da lei nº 9.394/96, que foi promulgada em decorrência das 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 utilizado ao tratar da Educação Física. Nesse sentido, não é equivocada a afirmação de que a partir de 2001, parte dos nossos problemas de legalidade e de reconhecimento legislativo foram superados¹².

Todavia, a busca por legitimidade de uma disciplina não se esgota apenas com o seu reconhecimento legal. A legitimidade é algo que diz respeito à razão de ser da Educação Física no currículo da escola (BRACHT, 1997). Em outros termos, é perfeitamente possível uma disciplina ser legalmente reconhecida e, ao mesmo tempo, não dar conta de construir

¹¹ Cabe dizer que do ponto de vista contemporâneo, a Educação Física retoma a condição de componente curricular obrigatório com a legislação de 2001. No entanto, em outros momentos no século XX, a disciplina chegou a ter *status* similar, ainda que com outras justificativas, como pode ser constatado no estudo de Gordo, Santos e Moreira (2014). Betti (2020), em pesquisa que trata de compreender a Educação Física brasileira em sua relação com a sociedade entre 1930 e 1986, aponta que apesar do teor de atividade da escola e não de campo de conhecimento (disciplina), em vários momentos, principalmente em governos ditatoriais, em virtude do seu potencial moralizador, a Educação Física foi extremamente valorizada e colocada como atividade obrigatória para a construção de determinados projetos de nação.

¹² Falamos em “parte” devido à legislação educacional vigente não ser precisa (certamente de modo intencional) ao ponto de afirmar que a Educação Física é componente curricular obrigatório em todas as etapas e modalidades da educação básica. Sendo assim, os sistemas e redes de ensino interpretam e “cumprem” a legislação de diferentes modos. Em algumas redes e, em outros casos, em escolas isoladas, a disciplina não é ofertada na educação infantil e na terceira série do ensino médio. A propósito, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral, expõe que somente o ensino da língua portuguesa e da matemática é obrigatório em todas as séries do ensino médio.

práticas concretas que a tornem legítima e reconhecida dentro da escola. Nos termos de Fensterseifer e González (2013, p. 40), “para as secretarias e coordenadorias de Educação, para o Ministério de Educação, para os conselhos profissionais, o diploma garante legalidade, mas não podemos confundir isso com legitimidade social”.

Diante disso, é importante frisarmos a partir de qual ou quais perspectivas estamos pensando e fazendo uso do conceito de legitimidade. Reconhecemos a amplitude desse conceito na medida em que consideramos desde as suas utilizações no campo político-jurídico, perpassando pelo debate das formas de democracia. Nas sociedades modernas de aspiração democráticas, práticas, sujeitos e grupos sociais buscam se legitimar no sentido de se tornarem reconhecidos socialmente.

Com base no argumento de Honneth (2009), podemos pensar que práticas, sujeitos e grupos sociais alcançam certa legitimidade social na medida em que compartilham com os outros experiências de não exclusão e violência. Tais experiências, quando baseadas em relações de respeito no plano do amor (autoconfiança), da solidariedade (autoestima) e do reconhecimento jurídico (direito), tendem a ampliar o grau de legitimidade dos sujeitos, das práticas e dos grupos sociais que lutam por reconhecimento social. Sendo assim, ainda que o reconhecimento jurídico não seja o único fator capaz de legitimar socialmente sujeitos, grupos e práticas sociais, sem ele, corremos o risco da exclusão, marginalidade e total desrespeito.

Nessa perspectiva, aproximamo-nos da ideia de legitimidade social da Educação Física, com padrões de reconhecimento que perpassam pela garantia da sua relevância social, o que certamente inclui o reconhecimento jurídico. Obviamente, estamos falando do ponto de vista de uma teoria positiva, ou seja, daquilo que projetamos enquanto ideal de legitimidade social da Educação Física. Todavia, sabemos que os projetos de legitimidade são diversos e encontram-se em disputa social e política, como perceberemos no decorrer deste estudo.

Em termos da discussão educacional, o campo de estudos da história das disciplinas escolares nos ajuda a pensar como os conhecimentos ensinados na escola são historicamente selecionados e acabam ganhando força de disciplinas impreteríveis na formação dos estudantes. Chervel (1990), após densa explicação metodológica e conceitual para o estudo das disciplinas escolares na França moderna, afirma que é a imbricação de fatores, como o pensamento social hegemônico de uma determinada sociedade, as reformas educacionais e o que ocorre no próprio cotidiano das escolas, que pode nos ajudar a compreender as funcionalidades e razões para certos conhecimentos adquirirem maior grau de importância do que outros em um determinado contexto e realidade histórica.

Logo, no campo educacional, a questão da legitimidade de uma dada área de conhecimento é complexa, já que mobiliza tanto as justificativas teóricas e penetrações sociais desses conhecimentos como sua afirmação nos campos da política educacional e da cultura escolar¹³ (CHERVEL, 1990). Neste momento, interessa-nos firmar a ideia de que a legitimidade de um determinado conhecimento escolar articula aspectos do seu reconhecimento social, jurídico, simbólico e do próprio âmbito do cotidiano escolar.

Nesse sentido, quando se pensa em como a disciplina de Educação Física tem construído suas práticas de legitimidade, o trabalho de Almeida (2017) é sintomático, na medida em que apresenta uma revisão de estudos que ao abordarem o tema das práticas pedagógicas inovadoras na Educação Física, apontam que o não ensino de conteúdos e o abandono do trabalho docente estão presentes em muitas realidades, fatos que jogam contra as pretensões de legitimidade em bases críticas e contribuem para a ausência de sentido da Educação Física no currículo da escola.

É válido frisarmos que a discussão referente à legitimidade da Educação Física na escola (em sua orientação crítica), pensada a partir da demanda de tornar a disciplina um componente curricular, alastrou-se no campo da produção do conhecimento no mesmo período da proliferação das contribuições do MREF, a contar da década de 1980. Sendo assim, é importante que a discussão não seja orientada na forma de um senso de urgência pela legitimidade sem levar em consideração toda a historicidade desse processo.

Se forem analisadas as trajetórias profissionais dos principais atores do Movimento Renovador, perceberemos que praticamente todos eles foram logo incorporados nos cursos de formação de professores, que também aumentaram ininterruptamente sua oferta de vagas desde então. Portanto, não é exagerada a afirmação de que as promessas e os “sonhos” de mudanças que os primeiros protagonistas do Movimento Renovador projetaram para a Educação Física ainda estão sendo realizadas nas escolas e, diga-se de passagem, por outros sujeitos.

Machado e Bracht (2016) afirmam que mesmo com as densas divergências presentes dentro do MREF¹⁴, existem elementos de congruência, como a proposição e ação para que a Educação Física passasse a ter *status* de disciplina na educação básica, superando o teor de

¹³ A partir de Chervel (1990), compreendemos a cultura escolar como uma autêntica e original cultura produzida pela escola, capaz de originar práticas criativas que, ao formar indivíduos, elabora também uma cultura que penetra, molda, tensiona e modifica a própria sociedade. Vago (2012) apresenta alguns aspectos que estruturam uma determinada cultura escolar, a dizer: um saber jurídico produzido especialmente para a escola, uma organização física dos espaços, os materiais escolares, a divulgação de novos métodos de ensino e a redefinição de currículos, disciplinas e tempos escolares.

¹⁴ A respeito das divergências, das diversas orientações pedagógicas, epistemológicas e políticas do MREF, ler Soares (1996), Bracht (1997), Daolio (1998) e Furtado e Borges (2018).

atividade. Essa e outras reivindicações foram elaboradas tendo como base tanto a ampliação das matrizes teóricas presentes no campo acadêmico da Educação Física como a efervescência das lutas sociais pela redemocratização da sociedade brasileira. Nesse cenário, e orientadas pelas teorias das Ciências Humanas, consolidavam-se as bases para a crítica ao conservadorismo e função de reprodução social que a Educação Física historicamente desempenhou na modernidade.

Após a fase de atuação inicial do Movimento Renovador e da consequente construção de perspectivas e abordagens pedagógicas para a Educação Física escolar, existiu na área certa crença de que o discurso crítico seria capaz de resolver os nossos problemas práticos. Cabe dizer que tudo isso ocorreu em decorrência do notório apelo pela racionalidade e pelos discursos de emancipação e justiça social que davam o tom principal das perspectivas e abordagens pedagógicas críticas da Educação Física (VAZ, 2019).

Como sinalizado pelos trabalhos de caso/campo de Santos, Bracht e Almeida (2009), Machado *et al.* (2010), Da Silva e Bracht (2012), Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018) e González (2018), a prática pedagógica na Educação Física escolar atualmente se encontra entre três possíveis definições, as quais são: o modelo tradicional de ensino dos esportes (em geral, os coletivos) baseado na lógica do alto rendimento, o desinvestimento pedagógico e a inovação. Grosso modo, é possível dizer que ainda não dominam, na produção de conhecimento em Educação Física, estudos que indicam a existência de práticas pedagógicas emancipatórias (no sentido do Movimento Renovador) nas escolas.

Todavia, apesar de as práticas pedagógicas inovadoras já serem identificadas em experiências pedagógicas no Brasil, conforme indicam os trabalhos de Maldonado, Jabois e Neira (2019), Bracht (2019), Furtado *et al.* (2019) e Furtado, Monteiro e Vaz (2019), isso ainda contrasta com a grande quantidade de estudos os quais indicam que o desinvestimento pedagógico tem sido a manifestação hegemônica da Educação Física na escola. Segundo Furtado e Borges (2020):

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.). 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. (FURTADO; BORGES, 2020, p. 26).

Cabe situarmos a discussão sobre inovação educacional e suas nuances e usos no campo da Educação Física brasileira. Tavares (2019) explicita, a partir de um estudo de

revisão de literatura, os diferentes usos do conceito de inovação na produção de conhecimento em educação. Apesar de o termo inovação sugerir processos de melhoria, transformação e mudança, em termos educacionais, a discussão necessita se imbricar com os aspectos macroestruturais que interferem nas práticas educativas.

Nesse sentido, Tavares (2019) constata que o termo inovação tem sido empregado em quatro circunstâncias diferentes, a dizer: como algo positivo a priori; como sinônimo de mudança e reforma educacional; como modificação de propostas curriculares; como alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social. Na Educação Física brasileira, o termo vem sendo mais utilizado desde 2006 para fazer menção a um conjunto de práticas pedagógicas que superam tanto o padrão tradicional e mecanicista do ensino das práticas corporais como a lógica do esvaziamento e não diretividade da prática educativa, denominada de desinvestimento pedagógico (BRACHT; ALMEIDA; WENETZ, 2018).

Nesse sentido, na área da Educação Física, o conceito de inovação acaba englobando um conjunto de práticas pedagógicas que apresentam, dentre várias características: intencionalidade pedagógica; seleção diversificada de objetos de conhecimento; e processos metodológicos e avaliativos bem articulados. Logo, no sentido de Tavares (2019, p. 12), a inovação na Educação Física se aproxima da significação dos estudos que falam em ações de alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social, já que esses trabalhos “não se restringiram ao exame da inovação apenas no campo das práticas de ensino, mas examinaram as condutas de diferentes agentes que compõem o processo educacional”.

Assim, podemos dizer que diferentes perspectivas teóricas podem embasar práticas pedagógicas inovadoras, do ponto de vista de algo diferente e transformador em relação à certa tradição. Segundo Faria *et al.* (2010, p. 27), em um clássico estudo sobre inovação pedagógica na Educação Física escolar, “o sentido amplo de inovação empregado na pesquisa implica o rompimento, total ou parcial, com alguns aspectos da tradição estabelecida na educação física, mesmo nos casos em que essa ruptura não se vincula a qualquer sentido ‘progressista’ ou ‘crítico’”. Em nosso entendimento, esboçado em Furtado (2020), existe a necessidade de a inovação pedagógica se articular e incorporar o propósito de uma intervenção pedagógica emancipatória no âmbito do ensino das práticas corporais na escola contemporânea. Com isso, falaríamos em práticas pedagógicas inovadoras e emancipadoras em Educação Física escolar.

Desse modo, e considerando que o fazer pedagógico de qualquer disciplina deve ser compreendido não apenas a partir da identificação imediata daquilo que os professores fazem ou deixam de fazer nas suas aulas, acreditamos que os horizontes de investigação devem ser

ampliados, levando em conta as imbricações entre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas e os seus condicionantes externos. Com base no estudo organizado por Bracht, Almeida e Wenez (2018), é válido destacar que o campo de pesquisa ligado aos estudos da legitimidade da Educação Física escolar nas últimas duas décadas tem centrado maiores esforços em compreender a disciplina dentro de diferentes contextos de cultura escolar, para, assim, refletir se os tipos de práticas ali presentes geram ou não reconhecimento e legitimidade para a disciplina.

No que concerne à formação inicial de professores, a tendência tem sido a de utilizá-la quase sempre para identificar o tipo de curso ao qual os professores tiveram acesso, a fim de que seja possível justificar sua possível vinculação com o modelo tradicional de ensino dos esportes, com o desinvestimento pedagógico ou com a inovação. Contudo, ainda em termos de formação inicial de professores, acreditamos que existem outros elementos que necessitam ser questionados e investigados quando se reflete sobre o cenário da Educação Física escolar, dentre eles, a função das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (DCNEF) e de outros documentos legais e normativos, tendo em vista o enfrentamento da problemática levantada sobre a Educação Física escolar.

Nesse sentido, apresentamos a seguinte questão problema: qual tem sido a função do ordenamento legal que orienta a formação e intervenção profissional no que diz respeito ao processo de construção de legitimidade da Educação Física na educação básica? Colocamos essa questão justamente por acreditarmos que caso os ordenamentos legais não contribuam no processo de reflexão sobre o que a Educação Física ensina da educação infantil ao ensino médio, teremos uma tarefa ainda mais complicada para os agentes da cultura escolar e estaremos sujeitos tanto ao constante isolamento e desconhecimento das chamadas práticas pedagógicas inovadoras (e ainda mais das possíveis práticas emancipatórias) como aos interesses dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2014) e da agenda neoliberal imposta para a educação pelos organismos multilaterais (SHIROMA, 2018).

Como evidência da influência dos reformadores empresariais da educação e da continuidade da histórica lógica de esvaziamento do sentido formativo da Educação Física escolar, citamos o trabalho de Betti (2018), que após análise das competências, das habilidades e dos objetos de conhecimento propostos para a Educação Física na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aponta que o documento em questão mantém o discurso da Educação Física como uma disciplina desatrelada do processo de escolarização. De acordo com o autor, não existe uma reflexão mais densa e nem o estabelecimento de critérios rigorosos para a seleção do que ensinar em cada etapa de ensino. Com isso, temos

novamente a primazia da vivência e da experiência desatreladas da reflexão e da aprendizagem efetiva sobre o universo das práticas corporais.

Ainda sobre a BNCC-Educação Física, Neira (2018) e Furtado e Costa (2020) tecem importantes críticas à ideia de progressão do conhecimento presente no documento. De acordo com os autores, mesmo que na listagem das competências e habilidades do componente curricular Educação Física seja possível identificar algum aumento na complexidade das aprendizagens, quando se analisa a organização dos objetos de conhecimento para cada série do ensino fundamental, não é possível inferir que com a aprendizagem de cada objeto de conhecimento o aluno progredirá em sua compreensão sobre as práticas corporais em cada série. Pelo contrário, é difícil compreender o critério utilizado para a seleção dos conteúdos em cada etapa de escolarização.

1.3 Apresentando a tese do estudo

Com base nas reflexões elaboradas, até o presente momento, sobre a Educação Física na educação básica e na formação inicial de professores, apresentamos a **tese** de que: *o ordenamento legal que orienta a formação e a intervenção profissional de professores de Educação Física tem atuado no sentido de produzir “uma legitimação deslegitimadora”, ou seja, acaba operando na direção oposta da legitimação que se perspectiva dentro do horizonte crítico no sentido de conceber a Educação Física como uma disciplina que escolariza e que, com isso, colabora, por via do ensino/socialização das práticas corporais, para a formação humana das crianças, jovens, adultos e idosos que frequentam a escola. Falamos isso pois historicamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, como documentos que orientam os processos de formação inicial, em suas disposições sobre os conteúdos da formação, privilegiam os elementos tidos como gerais, a exemplo, a formação ampliada, o conhecimento didático-pedagógico e os aspectos humanos e políticos em detrimento da conexão desses aspectos com a reflexão sobre o saber técnico-instrumental específico da intervenção.*

Com isso, do mesmo modo que as atuais políticas educacionais da educação básica, como a reforma do ensino médio e a BNCC, as DCNEF atuam no sentido inverso da legitimação da Educação Física escolar, na medida em que reforçam a ideia de sujeição e adaptação do corpo e das práticas corporais aos mecanismos de dominação expressos, por exemplo, no reforço de uma formação que tem dificuldade para organizar a reflexão sobre o seu objeto de conhecimento e se atrela diretamente ao mercado de trabalho e aos códigos

mais restritos da saúde e lazer/entretenimento, agindo, assim, na direção contrária de uma educação para a emancipação.

Assim, indicamos que parte das nossas dificuldades na construção de um currículo (elemento de legitimidade para a Educação Física) perpassa pela fragilidade da reflexão direcionada pelas DCNEF sobre a especificidade e a disposição dos conhecimentos referentes ao fenômeno das práticas corporais nas diferentes etapas de ensino da educação básica. Contudo, cabe destacar que dada a influência do MREF, a formação inicial de professores de Educação Física também passou a ensaiar propostas e práticas avessas à função reprodutora da Educação Física, esse fato sugere que temos elementos para potencializar alguns esboços de uma formação para a emancipação na área da Educação Física, ou seja, de pensarmos sobre uma legitimação emancipadora para a Educação Física escolar.

Para sustentar essa afirmação, buscaremos, durante esta pesquisa, tratar as fontes empíricas e discutir com os referenciais teóricos, no sentido de sustentar a tese para além das evidências iniciais que apresentamos. É pertinente destacar que a articulação entre a produção de conhecimento sobre as práticas pedagógicas que ocorrem na Educação Física escolar, os ordenamentos legais e a formação inicial de professores são o aspecto central desta investigação. Sendo assim, partimos do reconhecimento de que a explicação para a presença de professores que ainda trabalham com uma perspectiva tradicional de ensino dos esportes coletivos ou que optam pelo abandono/desinvestimento da sua função pedagógica ou pela inovação pedagógica é multifatorial (GONZÁLEZ, 2018; BRACHT, 2018).

No que tange aos estudos de caso sobre o cenário da Educação Física escolar, após cerca de uma década de pesquisa, a Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar (REIPEFE)¹⁵, no trabalho organizado por Bracht, Almeida e Wenzel (2018), apontou que apesar da notável presença e dos esforços de muitos professores em traduzir alguns dos dizeres do MREF para os contextos pedagógicos concretos, esses docentes são minoria, e o campo da Educação Física escolar ainda encontra forte dificuldade para

¹⁵ A REIPEFE surge como um empreendimento de professores-pesquisadores preocupados em estudar a forma como a Educação Física escolar estava sendo tematizada em escolas do Brasil e de outros países da América latina. Da indagação dos professores Fernando González, Valter Bracht e Paulo Fensterfeifer, sobre por qual motivo a prática pedagógica em Educação Física resiste tanto à mudança, a datar de 2008, o grupo passou a realizar seminários internacionais para socializar os resultados de reflexões e pesquisas de caso em diferentes contextos. Oficializada em 2010, em seminário realizado em Córdoba/Argentina, a REIPEFE “resultou de uma dinâmica de pesquisa que tem na cooperação de diferentes grupos uma de suas estratégias fundamentais, bem como, é resultado de um compromisso político em favor do engajamento em prol da melhoria da qualidade da Educação Física escolar em nossos países” (BRACHT; ALMEIDA; WENETZ, 2018, p. 12).

traduzir os seus avanços teóricos para as escolas. Com isso, o que se tem é a maior presença do fenômeno do desinvestimento pedagógico nas aulas de Educação Física.

A complexidade do fenômeno da não consolidação da Educação Física escolar como componente curricular legítimo pode ser estudada a partir de diversos enfoques. O primeiro deles seria olhar para o campo da Educação Física em sentido amplo, ou seja, seus sujeitos, instituições científicas, campo acadêmico, formação inicial e continuada de professores, ordenamentos legais e ramos de intervenção profissional. Porém, assim como sinalizamos que o debate acadêmico da área, especialmente aquele referente à Educação Física escolar, avançou como talvez nunca antes nas últimas três ou quatro décadas, podemos dizer que todos os outros componentes do campo também tiveram avanços significativos, por exemplo: o aumento da quantidade de Programas de Pós-graduação em Educação Física, o aumento da produção e a maior circulação de pesquisas em todas as regiões do Brasil, a maior quantidade de eventos regionais e nacionais, a expansão dos cursos de formação de professores etc. (BETTI, 1995; JÚNIOR, 2005; HALLAL; MELO, 2017; TELLES; LÜDORF; PEREIRA, 2017; GOMES *et al.*, 2019).

Se seguirmos somente a lógica de olhar para o campo em sentido amplo, o que, em geral, nos remete aos aspectos quantitativos mais evidentes do fenômeno, talvez fizesse pouco sentido falarmos em problemas práticos da Educação Física escolar, dado todos os avanços anteriormente mencionados. Contudo, foi justamente o “olhar mais de perto” que possibilitou o diagnóstico da rede de pesquisa REIIFEPE sobre o que de fato vem ocorrendo nas aulas de Educação Física no Brasil e em outros países da América latina.

Como sinalizam Bracht, Almeida e Wenez (2018), uma possível saída para a proliferação de práticas pedagógicas inovadoras na escola seria o maior investimento em propostas colaborativas inovadoras também na formação inicial de professores. Nesse sentido, aproveitamos tanto o diagnóstico preciso sobre o lugar da Educação Física em diversas escolas da América Latina como a provocação sobre a função da formação inicial de professores na superação dessa problemática produzida pelos pesquisadores da REIIFEPE a fim de direcionarmos nossa investigação para outros fatores que podem colaborar para o insucesso da Educação Física escolar, a dizer, a constituição de alguns ordenamentos legais que orientam a formação e a intervenção profissional na área.

De acordo com Souza Neto *et al.* (2004), a relação entre Educação Física e Educação sempre foi problemática do ponto de vista dos marcos legais. Não por acaso, até a Resolução nº 9, de 6 outubro de 1969, do Conselho Federal de Educação (CFE), os cursos de formação de professores de Educação Física apresentavam uma espécie de legislação própria, a qual

não dialogava com os preceitos estabelecidos para as outras licenciaturas. Nesse contexto, ocorria que, desde os ordenamentos legais, não se perspectivava a Educação Física como um componente legítimo da educação escolar, pois sequer existia a necessidade de uma formação escolar das mais amplas para adentrar nos cursos de Educação Física (seja o de Técnico Desportivo ou a Licenciatura).

Como exemplo, podemos citar o fato de que por volta dos anos 1930, para o ingresso nos cursos ofertados pela Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), dentro da Universidade do Brasil, os candidatos deveriam apresentar o curso secundário complementar, o qual, pelo decreto de nº 19890/31, destinava-se a preparar os candidatos para os cursos de educação superior. No entanto, para adentrar na unidade da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), na mesma universidade, os pretendentes necessitavam apresentar apenas o curso secundário fundamental e, com isso, estavam aptos para estudar em nível de formação superior em Educação Física (FARIA JUNIOR, 1987).

Apesar do eixo eminentemente técnico-esportivo e da hegemonia dos conhecimentos da biologia para a compreensão do ser humano, a proposta de 1969, ao apresentar a ideia do currículo mínimo para os cursos de licenciatura, fez constar na formação de professores em Educação Física conhecimentos oriundos da área da Educação, a saber: didática, estrutura e funcionamento do ensino, psicologia da educação e prática de ensino (SOUZA NETO *et al.*, 2004). Além disso, o documento de 1969 aponta para uma preocupação com o estudo dos objetos de ensino e sua intervenção na escola, na medida em que assinala, em seu art. 2º, que “Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em escolas da comunidade” (BRASIL, 1969, p. 1).

Mesmo com os avanços dessa legislação em relação às formulações anteriores, os questionamentos se apresentaram novamente. Assim, desde a necessidade do maior diálogo da formação inicial em Educação Física com os campos de trabalho emergentes para além da escola (DA COSTA, 1971; 1999), perpassando por aspectos mais específicos, como a crítica ao currículo mínimo e a demanda de a Educação Física ser capaz de se constituir como campo de conhecimento próprio (SOUZA NETO *et al.*, 2004). Todas essas colocações fizeram emergir as discussões que desembocaram na Resolução do CFE nº 03, de 1987.

Um elemento interessante para reflexão é que a Resolução de 1987 foi elaborada durante a primeira parte do MREF. Segundo Daolio (2020), esse período pode ser

compreendido como uma fase de revolução no campo da Educação Física¹⁶. Apesar dos grandes avanços do MREF no campo acadêmico e nos cursos de formação inicial de professores, poderíamos refletir se as discussões mais críticas sobre a função da Educação Física como campo de conhecimento dentro da escola foram refletidas ou não nos documentos normativos que orientam a formação inicial de professores.

No que diz respeito à relação entre os ordenamentos legais para a formação inicial de professores de Educação Física, a datar de 1987, e a pretensão de legitimidade da Educação Física escolar, inicialmente, podemos apontar avanços e pontos problemáticos nas Resoluções 03/1987¹⁷, 07/2004¹⁸ e 06/2018¹⁹. No campo dos avanços, indicamos a maior aproximação com a discussão educacional e com a legislação dos outros cursos de formação de professores (BRASIL, 1987; BRASIL, 2004; BRASIL, 2018). Além desses elementos, ainda que de modo insuficiente, temos principalmente em Brasil (2004; 2018) uma maior preocupação com o objeto de conhecimento da Educação Física que deve ser tematizado na formação inicial de professores.

Contudo, é justamente essa insuficiente reflexão sobre o objeto de estudo da disciplina, bem como a não delimitação do modo de abordagem desse campo de conhecimento perspectivando uma formação e, conseqüentemente, uma intervenção transformadora na escola, que nos possibilita pensar que nossos problemas de legitimidade na escola podem ser analisados a partir da configuração dos ordenamentos legais que direcionam a formação inicial de professores.

Como exemplo, a resolução de 1987 não cita de modo evidente um objeto de estudo para a Educação Física, mas apenas os eixos e preceitos gerais que devem orientar a formação inicial. A resolução de 2004 apresenta as manifestações específicas do movimento humano como objeto, porém, sempre em uma lógica do movimento para promover algo (saúde, lazer, rendimento, educação, reabilitação etc.), e não necessariamente perspectivando uma densa reflexão sobre esse objeto e suas potencialidades formativas nos diferentes campos de intervenção. No caso da resolução de 2018, existem poucas diferenças em relação ao

¹⁶ Afirmação realizada durante a mesa 1 do III seminário “Conversas com CAÊ”, que ocorreu entre os dias 28 e 29 de outubro de 2020, via *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GnhseQy7Cko>. Acesso em: 01 nov. 2020.

¹⁷ Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

¹⁸ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

¹⁹ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências.

estabelecido em 2004, todavia, as nomenclaturas que designam o objeto da Educação Física se diferenciam em alguns pontos. Desse modo, temos a seguinte elaboração:

Art. 3º: A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer. (BRASIL, 2018, p. 1).

O que, de início, preocupa-nos é a frágil organização das DCNEF no que diz respeito à sinalização do objeto de estudo e intervenção da Educação Física. Mesmo com a apresentação desse objeto, principalmente nos documentos de 2004 e 2018, o tempo destinado à reflexão mais aprofundada sobre esse campo de conhecimento não nos parece suficiente nas propostas apresentadas. Com isso, é evidente que o estudante terá fragilidade teórica na sua formação inicial, fato esse que é ainda mais problemático quando pensamos que a Educação Física ainda não se consolidou como campo de conhecimento no Brasil (TANI, 2016).

Além das DCNEF, que se configuram como ordenamentos legais que orientam a formação profissional em Educação Física, encontramos em recentes políticas educacionais relacionadas com a intervenção profissional na educação básica elementos para aprofundarmos o debate sobre as problemáticas da legitimidade da Educação Física escolar. Nesse sentido, citamos o recente ensino remoto²⁰, a reforma do ensino médio e a BNCC.

No ensino remoto, as problemáticas remetem ao sentido de Educação Física que foi efetivado nesse contexto. Apesar das possibilidades teórico-conceituais para o ensino da disciplina apresentadas na recente pesquisa de Furtado, Silva e Brito (2021), precisamos refletir sobre até que ponto o corpo e o movimento, pensados como dimensões fundamentais do processo de ensino e aprendizagem dos temas da cultura corporal de movimento, podem ser, de fato, considerados em suas múltiplas possibilidades nessa forma de ensino.

Em relação à reforma do ensino médio e a BNCC, a primeira na condição de lei e a segunda como documento normativo, podemos observar uma notória influência do

²⁰ Neste momento, aproveitamos para destacar que a presente pesquisa foi produzida, em sua maior parte, durante a pandemia da Covid-19. Para além de ser um acontecimento marcante na história da humanidade, consideramos que existem significativos atravessamentos desse período, especialmente da forma como a educação foi reconduzida, com o nosso objeto de estudo. Para adiantarmos alguns aspectos que serão mais bem tratados no decorrer do estudo, além das mudanças da prática pedagógica em Educação Física, assistimos ao processo de implementação de importantes políticas de currículo e formação de professores neste período histórico. Já que esta tese passará, de algum modo, a ser um registro histórico da pesquisa em Educação e Educação Física na região norte e no Brasil, fazemos a opção por discutir o nosso objeto considerando o evento marcante da pandemia da covid-19.

neoliberalismo na definição dos sentidos ou das ausências de sentidos da Educação Física nesses documentos. Na reforma do ensino médio, diferentemente dos conhecimentos da Língua Portuguesa e Matemática que devem ser ensinados em todos os anos do ensino médio, a Educação Física ocupa um lugar extremamente frágil. Assim, junto com Arte, Filosofia e Sociologia a disciplina não consta como componente curricular, mas sim como estudos e práticas que devem estar presentes em algum momento do ensino médio (BRASIL, 2017).

Na BNCC, conforme expõe Betti (2018), todo o sentido da Educação Física é construído com base em um modelo de competências e habilidades cognitivista, o qual, de certo modo, é incongruente com a especificidade do conhecimento da disciplina. Quer dizer, essa tentativa das recentes políticas educacionais e ordenamentos legais de alinhar a Educação Física aos preceitos da formação neoliberal torna-se outro aspecto que dificulta a legitimidade da disciplina, em termos de uma área que possui um conjunto de conhecimentos impreterível na formação de crianças, jovens, adultos e idosos que frequentam a escola brasileira. Cabe dizer que essas são apenas sinalizações iniciais sobre o objeto, que vão ser mais bem discutidas e confrontadas com dados e fontes teóricas no decorrer desta pesquisa.

1.4 Objetivos

1.4.1 Geral

Compreender de qual modo o ordenamento legal que orienta a formação e a intervenção profissional em Educação Física atua no processo de construção de legitimidade da disciplina na escola contemporânea.

1.4.2 Específicos

- Tratar da categoria educação em diálogo com o conceito de corpo, tendo em vista a construção de uma compreensão de educação emancipadora;
- Investigar o papel de recentes políticas educacionais elaboradas em âmbito federal, como a reforma do ensino médio, a BNCC e o ensino remoto para a legitimidade da Educação Física na escola contemporânea;
- Discutir de qual modo o debate contemporâneo crítico sobre o objeto da Educação Física escolar contribui para o desafio da legitimidade da disciplina;
- Examinar as propostas de organização dos cursos e os objetos de estudo apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física expressas nas Resoluções de nº 03/1987, nº 07/2004 e nº 06/2018.

1.5 Argumentos para a justificativa do estudo

Justificamos a necessidade e a pertinência deste trabalho a partir de dois eixos de argumentação. O primeiro se refere à experiência do seu autor como docente na educação básica e na formação continuada de professores, além do trabalho com estudantes da formação inicial de professores de Educação Física, na condição de professor colaborador no Estágio Supervisionado e, mais recentemente, como professor da disciplina de Futsal no curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA). O outro ponto deriva da própria atuação como docente da disciplina de Educação Física em todas as etapas de ensino da educação básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em diferentes contextos educativos.

A respeito dos aspectos citados, atualmente como docente da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA), temos observado que a demanda pela escolarização e a cobrança pelo rendimento da disciplina de Educação Física nessa instituição em geral impressiona e, por vezes, gera conflitos nos estudantes da graduação. Essa experiência e o diálogo com os estudantes têm apontado que na formação inicial pouco se discute sobre temas como: qual conhecimento a Educação Física socializa da educação infantil ao ensino médio? Como dispor esses conhecimentos no currículo? O que ensinar sobre temas como o esporte, a luta, a ginástica e a dança em diferentes etapas de ensino? Qual o lugar do corpo e das práticas corporais na educação escolar? É possível pensarmos o currículo da Educação Física tendo como horizonte o avanço qualitativo e reflexivo das aprendizagens em cada etapa de ensino?

Na experiência como estudante do curso de licenciatura em Educação Física da UFPA (Belém) até o ano de 2017 e no contato profissional com alunos dessa condição, observamos que, cada vez mais, a formação inicial tem pautado o seu processo na discussão eminentemente “teórico-discursiva” sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física e as teorias da educação. No entanto, o debate sobre o que ensinar tem ficado em segundo plano, bem como a discussão a respeito de como dispor esse conhecimento nas diferentes etapas de ensino. Vale dizer que esse já era um apontamento sinalizado por Caparroz e Bracht (2007). Nos estágios supervisionados, é comum que estudantes dos cursos de graduação procurem tipificar a prática pedagógica do professor a partir de uma dada teoria educacional ou abordagem pedagógica da Educação Física, sem buscar entender as razões pelas quais os

professores da educação básica atuam de um determinado modo, dentro de uma cultura escolar específica.

Na área da Educação Física, ocorre um fenômeno que é impensável para os outros componentes curriculares: a construção de currículos baseados no subjetivismo docente e no ensino daquilo com o que ele possui maior afinidade. Dessa forma, quando somos confrontados com uma cultura escolar a qual cobra, por exemplo, que a disciplina trabalhe no ensino médio usando como referência a matriz de competências e habilidades do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tal situação impressiona os docentes que não conseguiram produzir reflexões sobre conteúdo na formação inicial, mas sobre concepções de educação, métodos e função social da Educação Física. Não estamos afirmando que tais debates são irrelevantes ou menos importantes. Entretanto, destacamos que é preciso existir uma articulação na formação inicial de professores entre aquilo que se pretende ensinar e as concepções e finalidades políticas da educação. No sentido de Freire (2018, p. 181), “ninguém ensina o que não sabe”, assim como não aprende “tudo” nos cursos de formação inicial de professores.

Os elementos expostos anteriormente podem ser considerados, em primeira instância, como o estímulo e a relevância pessoal do seu autor para o desafio de construção dessa pesquisa. Como docente que é desafiado, todos os dias, pela cultura escolar a justificar a importância da sua disciplina, consideramos que o estudo das possíveis causas para a não contribuição da Educação Física na escolarização dos estudantes se apresenta também como uma motivação para a contribuição acadêmica que esse estudo pretende gerar para o campo da Educação Física brasileira.

Em Furtado (2019), no estudo de dissertação de mestrado, tentamos esboçar caminhos para que a formação de professores em Educação Física se atrele com a educação básica a partir de uma imbricação formativa entre ensino e pesquisa, sendo esse um possível elemento para o avanço da prática pedagógica da disciplina e conseqüentemente da sua legitimidade na escola. Não obstante, consideramos que, na ocasião, os nossos apontamentos foram ainda preliminares e, sendo assim, necessitaríamos pensar sobre essa questão a partir de um conjunto maior de questões, fontes e de um quadro teórico mais ampliado.

Como consequência do estímulo pessoal/profissional e da necessidade acadêmica deste estudo, apontamos que o entendimento dos fatores que subvalorizam a Educação Física escolar e a possível construção de reflexões e propostas de intervenção nesse cenário pode contribuir com a demanda social de uma educação mais qualificada, que considere as práticas

corporais e a produção de compressão sobre esse universo como impreteríveis na formação das crianças, jovens, adultos e idosos em processo de escolarização.

Junto a esses elementos que justificam a pertinência deste estudo, agregamos a reflexão sobre as atuais políticas e reformas educacionais. Como exemplo, citamos a BNCC, documento que tem colocado em suspeita a necessidade de uma escolarização e, por consequência, de uma formação de professores pautada no aprofundamento teórico e na socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, estando a favor de processos formativos que contemplam os anseios de um mercado de trabalho progressivamente mais desregulamentado e hostil para as classes populares (SHIROMA, 2018; HYPOLITO, 2019). Com isso, consideramos que a valorização da formação humana, ampliada por meio do trabalho coletivo e da auto-organização dos sujeitos e da comunidade escolar (FREITAS, 2014), pode ser um elemento importante no enfrentamento das atuais políticas educacionais, ordenamentos legais e ideias que atuam no sentido contrário da escolarização e da real formação para a emancipação.

Essa nossa opção sobre a necessidade de centrar estudos na relação entre legitimidade da Educação Física escolar na mediação com a formação inicial de professores e os seus ordenamentos legais se confirma como relevante quando averiguamos algumas bases de dados de produção de conhecimento. Por exemplo, na plataforma *Scielo*, quando escrevemos o buscador “legitimidade da Educação Física”, encontramos um número significativo de estudos. Entretanto, ao escrevermos “legitimidade da Educação Física e formação de professores”, encontramos somente o estudo de Oliveira (2002). Nesse estudo, o centro da investigação diz respeito à Educação Física durante o período da ditadura militar no Brasil, bem como o conjunto de estratégias e ações governamentais, dos sujeitos e de diversas entidades científicas e da sociedade civil em geral, que visavam dotar a disciplina de maior legitimidade social.

Com a expressão “legitimidade da Educação Física e ordenamentos legais”, não encontramos trabalho na referida base de dados (*Scielo*). É válido informar que quando buscamos trabalhos que tratam diretamente da legitimidade da Educação Física escolar a partir da noção de cultura escolar, encontramos um número maior de produções, o que parece indicar certa tendência recente do campo.

No portal de periódicos da CAPES, deparamo-nos com uma situação similar. Com o termo “legitimidade da Educação Física escolar”, encontramos quatro artigos publicados nos últimos dez anos. Todos os trabalhos refletiam diretamente a partir das condições e cenários das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e da categoria cultura escolar. Quando

expandimos nosso tempo de busca para trabalhos publicados nos últimos vinte anos, encontramos o interessante estudo de Brugnerotto (2003), o qual discute a questão da legitimidade da Educação Física a partir da perspectiva dos corrosivos efeitos provocados pela regulamentação da profissão aprovada no ano de 1998. Todavia, tanto com as expressões “legitimidade da Educação Física escolar e formação de professores” como “legitimidade da Educação Física escolar e ordenamentos legais” não encontramos trabalho publicado nos últimos vinte anos no referido portal.

Na base de dados da *Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações*, ao buscarmos estudos a partir do termo “legitimidade da Educação Física escolar e formação de professores”, apesar de constarem vinte e um trabalhos de tese a partir do descritor citado, quando analisamos o resumo dos textos, identificamos que a grande maioria deles, na verdade, não se aproximava do objeto de nossa reflexão ou, no máximo, tratavam de experiências particulares da prática pedagógica em Educação Física na escola ou na formação de professores. Com a expressão “legitimidade da Educação Física escolar e ordenamentos legais”, não encontramos nenhum trabalho de tese a respeito²¹.

Nesse sentido, podemos afirmar que a escassez de pesquisas que buscam relacionar as questões da legitimidade da Educação Física escolar com os ordenamentos legais e a formação inicial de professores indica a importância de seguirmos nossa investigação, pois, do ponto de vista histórico, temos indícios que sustentam a complexidade da problemática apresentada.

Motivados pelas questões do cotidiano da cultura escolar citadas e pela discussão ainda incipiente do campo da Educação Física sobre os parâmetros e formas de legitimidade da Educação Física escolar na mediação com os seus ordenamentos legais e com a formação inicial de professores, resolvemos buscar o estudo dessa questão em nível de doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED), na linha de Pesquisa em *Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais*. Logo, compreendemos que as discussões propostas pelo programa sobre os diversos contextos da formação de professores e as nuances das teorias educacionais acabam sendo de extrema relevância para as respostas aos problemas apresentados.

Além da valiosa contribuição e da condição estrutural que o PPGED/UFPA oferece para a realização deste trabalho, destacamos o trivial aporte que os estudos e pesquisas

²¹ Informamos que a consulta nas referidas bases de dados de produção de conhecimento foi realizada inicialmente durante os meses de outubro e novembro de 2021, sendo novamente efetivada em setembro de 2022.

produzidos nos âmbitos da Educação e Educação Física pelo grupo CAÊ (Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física) geram para as reflexões aqui elaboradas. Mencionamos, também, que esta pesquisa é parte do conjunto de investigações direcionadas pelo Professor Doutor Carlos Nazareno Ferreira Borges, o qual, na ocasião em que se propõe a tese, coordena o projeto de pesquisa “Sobre problemas e soluções: investigações de questões emergentes no âmbito da educação”, executado no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA).

Como objetivo geral, o projeto do Prof. Dr. Carlos Nazareno pretende: investigar questões que se relacionem a práticas pedagógicas e problemas teóricos emergentes no cenário de educação do estado do Pará para a compreensão dos significados produzidos nas dinâmicas de intervenção pedagógicas em diversas condições de ensino-aprendizagem. Assim, a presente pesquisa cumpre a tarefa de investigar problemas da prática pedagógica também em relação com questões do campo da produção de conhecimento e dos documentos normativos, como sugere um dos objetivos específicos do projeto, que visa: estabelecer subprojetos que objetivem estudos com questões teóricas e metodologias que analisem documentos e/ou produção do conhecimento.

Toda essa estrutura institucional para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica se soma às aprendizagens e reflexões diárias, as quais tenho a oportunidade de produzir com os meus estimados colegas de trabalho, estudantes, estagiários, bolsistas de iniciação científica e toda a comunidade da EA-UFPA. Chego a dizer que a inquietação para esta pesquisa resulta de uma imbricação entre o meu envolvimento como pesquisador interessado nos problemas do campo da Educação Física, especialmente aqueles ligados mais diretamente com a área da Educação, como as questões da prática pedagógica e da formação inicial e continuada de professores, junto ao compromisso, zelo e esforço cotidiano na busca pela melhoria da qualidade do processo de escolarização por meio das práticas corporais na escola.

1.6 Referencial teórico-metodológico

Do ponto de vista das referências teórico-metodológicas, pretendemos seguir um caminho delineado pela tese formulada. A respeito do quadro teórico pensado para este estudo, apresentamos uma articulação entre bibliografias específicas do campo de discussão, ancoradas em uma reflexão mais ampla sobre a educação, a formação e o conhecimento escolar a partir de contribuições conceituais de Émile Durkheim, Hannah Arendt, Theodor Adorno, Walter Benjamin e Paulo Freire. Com esses autores, buscamos empreender um

quadro conceitual capaz de analisar o fenômeno educacional tanto em suas justificativas sociais e ligadas à condição humana (aqui nos aproximamos mais de Durkheim e Arendt) como a sua perspectiva e possibilidade de ser uma atividade transformadora e emancipatória, o que inevitavelmente nos conecta de modo mais enfático com Adorno, Benjamin e Freire.

Com Benjamin e Adorno, buscamos realizar uma aproximação entre educação, conhecimento e experiência. Nesse sentido, tais autores nos ajudam a pensar a educação e a formação para além das formas tradicionalmente cristalizadas, as quais, em geral, depreciam o potencial da experiência e do corpo. Com Freire, intencionamos discutir a educação em suas possibilidades emancipatórias e dialógicas, fundadas no entendimento do sujeito como corpo consciente e que aprende de corpo inteiro.

No que diz respeito aos meandros do objeto de estudo, indicamos que textos já citados neste escrito e outros que versam sobre a Educação Física escolar, suas crises de legitimidade, a Educação Física dentro cultura escolar, a formação de professores e o currículo da Educação Física vão compor o escopo do que, neste momento, denominamos de quadro teórico específico do objeto. Em termos de autores, fazemos uso principalmente das contribuições dos professores Hugo Lovisolo, Valter Bracht, Mauro Betti e Tarcísio Vago. Para a discussão sobre corpo e educação, destacamos o aporte teórico das professoras Márcia Stazzacappa e Terezinha Nóbrega. Além disso, como o leitor já percebeu, ou poderá notar no decorrer do escrito, temos alguns trabalhos que apontam nossas contribuições para esta discussão, dentre os quais, destacamos Furtado e Borges (2020), Furtado e Costa (2020) e Furtado (2020).

Retornando aos aportes teóricos mais gerais da educação, em especial aos elementos que nos aproximaram das contribuições conceituais de Freire e Adorno, essa escolha se justifica devido à centralidade da reflexão dos autores a respeito da relação entre sujeito, conhecimento e emancipação. De acordo com Adorno (2020), o mundo moderno tem sido cada vez mais dominado pela lógica da mercadoria e pela consequente coisificação do sujeito, gerando o seu constante processo de degradação do espírito (intelecto). Assim, toda a ciência, a técnica e o conhecimento produzidos pelo conjunto da humanidade acabam servindo para interesses denominados pelo filósofo alemão de semiformativos.

Nessa perspectiva, articulamos as reflexões de Adorno (2020) sobre a formação e a semiformação na sociedade moderna com a preocupação de Freire (2008) sobre a possibilidade de a educação contribuir para o ser mais dos sujeitos, funcionando como um mecanismo de apropriação e, ao mesmo tempo, de transformação do mundo. No que diz respeito ao saber escolar, Freire (2018) aponta que o processo de aprendizagem deve ser tratado como uma experiência direcionada para o avanço das potencialidades humanas dos

sujeitos envolvidos e, também, como um momento ininterrupto e rigoroso de busca pela aprendizagem cabal dos fenômenos. No fundo, aprender é uma tarefa árdua, mas que somente pode ser realizada com gosto e plenitude. Assim, “ensinar e aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo” (FREIRE, 2018, p. 112).

Para a materialização dessa complexa tarefa de ensinar e aprender, Freire (2018) destaca um elemento que sempre esteve ausente da reflexão acadêmica e profissional da Educação Física, que é justamente o debate sobre o conhecer o que se ensina. Nessa perspectiva, diz Freire (2018, p. 112) que, “por sua vez, o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o aprende”.

A sentença de Freire, de que para ensinar é preciso conhecer o que se ensina, no campo das teorias e práticas educacionais, em outro momento, poderia ser compreendida como conhecer e saber fazer para depois instruir, o que fatalmente ligava essa demanda a uma orientação tecnicista de educação. Quer dizer, a técnica e os chamados conteúdos objetivos eram utilizados com fins neles mesmos e sem conexão com os aspectos políticos, culturais e sociais da prática de ensino (CANDAUI, 1989). Na perspectiva de Freire (2019, p. 138), “a visão tecnicista da educação, que a reduz a pura técnica, e mais ainda, neutra, trabalha no sentido de treinamento instrumental de educando”.

Nos termos colocados acima, pretendemos investigar as razões da crise de legitimidade da Educação Física na escola por meio da análise de como um conjunto de políticas e ordenamentos legais que orientam a formação e a intervenção profissional se atentam para essa questão. A partir da compreensão da necessidade de estudo através de manifestações do contemporâneo, selecionamos como políticas e ordenamentos legais para a análise da intervenção profissional na Educação Física escolar: o “recente” ensino remoto, a reforma do ensino médio e a BNCC. É importante frisar que a escolha dessas três manifestações decorre do fato de que elas podem indicar o sentido das políticas e ordenamentos legais direcionados para a intervenção profissional do professor de Educação Física.

Sobre o ensino remoto, a intenção é compreender as especificidades da Educação Física nessa forma de ensino, com o intuito de refletirmos sobre possíveis consequências dessa recente manifestação para a área. Cabe informar que foram realizadas inúmeras publicações e reflexões sobre a Educação Física durante os mais distintos momentos da pandemia da Covid-19, fato que, de certo modo, indica a relevância dessa discussão como

uma manifestação do tempo presente, que se relaciona com políticas educacionais de caráter não emergencial. Como exemplo da produção sobre a Educação Física no contexto da pandemia, citamos a publicação dos dossiês temáticos: “Covid 19 e os desafios para a Educação Física” (Revista *Pensar a prática*)²² e “Educação Física escolar no Brasil: desafios pós-pandêmicos” (Revista *Corpoconsciencia*)²³. Ambos foram publicados no primeiro semestre de 2022.

A respeito da reforma do ensino médio e da BNCC, a intenção deste estudo é compreender como essas atuais políticas, que se manifestam também em ordenamentos legais, concebem a disciplina de Educação Física. Ou seja, intencionamos analisar a concepção e o sentido de Educação Física presente nessas recentes políticas educacionais, com vistas a pensarmos sobre as suas possíveis repercussões para a legitimidade do componente curricular na escola. Desse modo, faremos uso tanto dos textos finais dessas políticas como de um conjunto de dispositivos anteriores e complementares e de uma produção de conhecimento que nos ajuda a pensar sobre a concepção geral dessas políticas e o lugar da Educação Física nelas.

Desse modo, trata-se de entender a política em seu processo histórico, como uma prática social, já que, de acordo com Evangelista (2012), o trabalho com documentos em política educacional deve considerá-los não apenas como diretrizes político-pedagógicas para a atuação docente em determinada esfera educacional, mas também como expressão de uma consciência histórica, produzida no seio de disputas e tensões entre grupos sociais e projetos históricos distintos. Por essa razão, para além da análise mais restrita dos textos oficiais dessas políticas, buscaremos compreender alguns aspectos da conjuntura histórica de sua produção.

Sendo assim, no que concerne às políticas e aos ordenamentos legais que orientam a intervenção profissional na educação básica selecionados para este estudo, estamos falando de um período histórico de cerca de sete anos (2015-2022)²⁴, que compacta uma série de acontecimentos importantes, como um golpe de estado²⁵ e o avanço do campo político conservador e da agenda neoliberal na sociedade brasileira.

²² Link de acesso: <https://revistas.ufg.br/fe/issue/view/2302>.

²³ Link de acesso: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/issue/view/681>.

²⁴ Aqui estamos considerando o período de publicação da primeira versão da BNCC, que data de setembro de 2015. É evidente que toda a discussão que desembocou na efetivação dessa política é mais antiga. No entanto, neste momento, realizamos esse recorte temporal também em virtude dos objetivos desta pesquisa, que visa compreender a concepção e o lugar da Educação Física nessas três recentes políticas educacionais.

²⁵ A respeito do golpe de estado que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff, em 2016, concordamos com Braz (2017), para quem o golpe parlamentar-judicial forjado sob a justificativa de que, na ocasião, o governo estaria praticando crime de responsabilidade fiscal, na verdade, expressa as vontades do capital financeiro e de

No que diz respeito aos ordenamentos legais que orientam a formação profissional, optamos pelo estudo das DCNEF, a datar de 1987, devido ao caráter de reorientação que a resolução desse ano apontou para a área da Educação Física, principalmente nos aspectos referentes à carga horária, os conhecimentos e o perfil crítico e reflexivo do docente a ser formado (DA COSTA, 1999). Nesse sentido, apesar do longo período histórico estabelecido para o estudo, argumentamos a favor da relevância histórica da mudança curricular e organizativa instaurada na formação inicial de professores de Educação Física a partir de 1987.

Com base em Evangelista (2012), compreendemos que o período histórico de 1987 a 2018 para o estudo das três reformulações curriculares e organizativas da formação profissional em Educação Física é, de fato, longo. Sendo assim, assumimos esse aspecto como um possível limite desta pesquisa no que diz respeito ao trato com um período tão extenso, marcado por conjunturas políticas e sociais amplamente diversificadas. No entanto, concebemos que a relevância do marco legal de 1987 e sua aproximação com a tônica neoliberal que passou a tomar conta das políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 1990 é um aspecto relevante a ser considerado.

Portanto, do ponto de vista documental, intencionamos estudar o modo como as resoluções 03/1987, 07/2004 e 06/2018 condicionam a formação inicial de professores e contribuem ou não para os desafios de legitimidade da Educação Física escolar. Podemos dizer, então, que essa parte do estudo se centra em marcos legais da Educação Física brasileira. Desse modo, será analisada a função de cada documento para a legitimidade da Educação Física escolar, que podemos sintetizar nos seguintes questionamentos: as DCNEF são enfáticas na delimitação do objeto de estudo da Educação Física escolar? As DCNEF direcionam e apresentam uma carga horária específica para a reflexão e estudo desse objeto? Nas suas disposições gerais para a formação inicial de professores, existe a preocupação com a ideia de formar professores que dominem os conhecimentos que vão ensinar na escola?

Após a análise dos aspectos acima citados e de outros elementos que possam nos ajudar na reflexão proposta, construiremos uma síntese sobre a função de cada resolução para o processo de legitimidade da Educação Física escolar. Assim, usaremos as seguintes definições: não contribui; contribui razoavelmente; contribui satisfatoriamente; contribui bastante. Com esses apontamentos, tentaremos expressar sinteticamente qual tem sido a função das DCNEF na tarefa de possibilitar que os cursos de formação inicial de professores

de Educação Física possam, de fato, problematizar as razões e projetar o enfrentamento da crise de legitimidade da disciplina na escola.

A análise documental empreendida será refletida por meio do quadro teórico apresentado anteriormente. Sendo assim, concebemos esta pesquisa como uma investigação teórico-documental, uma vez que o cerne do estudo se centra na reflexão sobre a legitimidade da Educação Física escolar em termos históricos e contemporâneos e, para isso, fazemos uso de um conjunto de documentos, além de processos relacionados com a formação inicial de professores e com a intervenção profissional na educação básica.

No sentido de Severino (2016), podemos classificar este estudo como um trabalho qualitativo, que possui como técnica de coleta de dados a documentação. Para a organização, análise e exposição dos dados, propomos a técnica da análise de conteúdo categorial conforme prescrita por Bardin (2016).

Quanto às etapas dessa metodologia de interpretação de dados, Bardin (2016) aponta que a análise de conteúdo se organiza em três momentos. O primeiro se trata da pré-análise, a qual, em geral, realiza a organização do estudo, sistematização do processo da pesquisa, seleção de materiais, formulação de objetivos, construção de hipóteses e formas de interpretação dos dados. Em seguida, temos a análise/exploração do material, que consiste na codificação, categorização e quantificação ou explicação dos dados a partir das decisões e caminhos escolhidos na pré-análise. Por último, o tratamento dos resultados, momento no qual o pesquisador organiza e expõe, da melhor maneira possível, a síntese dos estudos realizados de forma densa e concisa.

1.7 Organização estrutural da pesquisa

Antes de expor o que será abordado nas próximas cinco seções, gostaríamos de esclarecer alguns aspectos sobre as características deste estudo e do que ele não tem a intenção de realizar. Antes de tudo, não temos pretensão de definir esta pesquisa dentro de alguma abordagem disciplinar do campo das ciências. Ou seja, não se trata de um trabalho histórico, sociológico, filosófico ou estreitamente pedagógico, mas sim de uma produção que reflete a própria natureza interdisciplinar da prática pedagógica e da produção de conhecimento em Educação Física. Se fôssemos definir isso em termos de abordagem, diríamos que o presente trabalho expressa um enfoque interdisciplinar no que diz respeito aos diferentes quadros teóricos que o sustentam, porém, versa sobre uma problemática que se encontra na fronteira entre Educação e Educação Física.

Outro aspecto importante é que não se trata de uma pesquisa histórica, nossa inserção em problemáticas históricas da Educação e Educação Física devem ser entendidas como pontos de mediação para pensarmos sobre os processos de legitimação das práticas corporais na escola. Desse modo, isso será feito por meio da análise de um conjunto de políticas e ordenamentos legais dos séculos XX e XXI que orientam a formação e intervenção profissional na área. Sendo assim, não se trata de um trabalho diagnóstico sobre o que vem ocorrendo nas aulas de Educação Física nas escolas (ainda que partamos de algumas sinalizações para apontarmos a crise de legitimidade), mas de uma reflexão sobre um conjunto de fatores que constituem os vários discursos legitimadores da disciplina e de como os ordenamentos legais e o campo acadêmico respondem aos desafios colocados para a construção de uma Educação Física que possa ser parte de um projeto de formação emancipatório na escola contemporânea.

Além disso, destacamos que o leitor perceberá que este trabalho dialoga com diferentes tradições teóricas e pensadores. Essa opção afirma-se na medida em que buscamos construir o nosso quadro teórico e, posteriormente, as perspectivas e técnicas metodológicas a partir da complexidade do objeto de estudo apresentado. Quer dizer, são as demandas do próprio objeto, do problema e da hipótese/tese que nos fazem buscar certas saídas e elaborações teóricas que possam dar conta da discussão do objeto do modo mais amplo possível, mesmo que, em vários momentos, seja preciso realizar algumas delimitações, definir enfoques e contextos/períodos de estudo.

De todo modo, consideramos que esta pesquisa tem como pano de fundo o amparo em certas perspectivas da tradição crítica empreendida na modernidade, que se faz presente sobremaneira nos campos da teoria social, educação e Educação Física. Entretanto, dentro da tradição crítica, fazemos uso, de modo mais enfático, de algumas contribuições epistemológicas da fenomenologia crítica de Arendt, da tradição dialética, especialmente a de Adorno, Horkheimer e Benjamin, das contribuições da pedagogia libertadora de Freire e de um conjunto de autores que compõem a chamada tradição crítica da Educação Física brasileira instaurada na década de 1980.

Após esta seção de introdução, que buscou apresentar alguns elementos, como a definição do problema e objeto de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos, justificativa para o estudo, tese e aspectos teórico-metodológicos, teremos mais cinco seções textuais, sendo a última de considerações finais.

Na segunda seção, denominada “Educação, corpo, legitimidade e emancipação”, apresentamos as bases teóricas que sustentam nossa concepção de educação e formação. A

partir da contribuição de autores como Durkheim, Arendt, Adorno, Benjamin e Freire, abordamos a questão da natureza da educação e de certa função social da escola que considera o corpo como sujeito do processo formativo. Assim, questões sobre conceitos e compreensões de educação e formação, educação entre a adaptação, renovação e emancipação e a relação entre corpo, experiência e educação foram os principais temas desta seção.

Na terceira seção, intitulada “Educação Física escolar, legitimidade e ordenamentos legais”, a partir da compreensão de educação apresentada inicialmente, discutimos o campo da Educação Física escolar e seus problemas de legitimidade na escola por meio da discussão sobre o lugar da Educação Física em recentes políticas e processos educacionais como o ensino remoto, a BNCC e a reforma do ensino médio.

A quarta seção, designada “Universos simbólicos de legitimação, conhecimento e especificidade da educação física escolar”, teve o intuito de apresentar nossa concepção do objeto de estudo da disciplina na escola a partir do conceito de cultura corporal de movimento. Antes disso, abordamos, do ponto de vista histórico, alguns dos sentidos tradicionalmente atribuídos para a Educação Física escolar no Brasil.

A quinta seção, nomeada “Formação de professores, legitimidade e ordenamentos legais”, tratou da formação de professores em Educação Física. Assim, buscamos inicialmente discutir, também do ponto de vista histórico, a relação entre formação de professores e Educação Física escolar, no sentido de pensarmos sobre o perfil dos profissionais formados para a intervenção escolar. Posteriormente, centramos esforços em compreender a função dos ordenamentos legais que orientam a formação de professores de Educação Física, a partir da Resolução nº 03/1987, para a construção da legitimidade da disciplina enquanto componente curricular e conhecimento essencial para a formação básica de crianças, jovens, adultos e idosos que frequentam a escola brasileira.

Por último, nas considerações finais deste estudo, buscamos apresentar os principais resultados obtidos em cada seção, vislumbrando organizar nossos apontamentos e perspectivas para a problemática tratada na contemporaneidade. Assim, nossas considerações finais visam, ao mesmo tempo, sintetizar a pesquisa realizada, bem como indicar seus limites e tendências de desenvolvimento do problema estudado.

SEÇÃO II – EDUCAÇÃO, CORPO, LEGITIMIDADE E EMANCIPAÇÃO

“A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada no mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo”.

(FREIRE, 2017, p. 95).

O tema da educação tem penetrado inúmeros círculos e esferas de discussões do nosso tempo. No mundo moderno, educação, muitas vezes, confunde-se com escolaridade e aquisição de diplomas (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Cientes de que a tarefa de debater o tema da educação exige tanto uma percepção mais ampliada do fenômeno como certas delimitações, ou seja, falar da educação em perspectivas, nesta seção, procuraremos inicialmente abordar a compreensão sobre a educação de autores como Émile Durkheim (1858-1917), Hannah Arendt (1906-1975) e Theodor Adorno (1903-1969).

Como intenção, projetamos discutir vias para uma justificativa da educação, especialmente da educação escolar, que possam se configurar como formas legítimas de compreensão da função da escola, tendo em vista um projeto emancipatório e efetivamente democrático de educação. Na esteira do debate sobre o que torna a escola legítima, colocaremos novamente a relação entre teoria e prática em cena, o que nos fará abordar algumas ideias a respeito dos temas do corpo e da educação em Paulo Freire (1921-1997) e sobre corpo e experiência em Walter Benjamin (1892-1940). Por último, em diálogo com uma literatura mais diversificada, apresentaremos notas provisórias para esta discussão.

Não temos o objetivo de realizar uma reflexão sobre o conjunto da obra e das ideias dos pensadores listados. Contudo, suas formulações sobre educação não são isoladas do sistema teórico, tampouco das demais problemáticas nas quais eles se ocuparam. É nesse sentido que, por intermédio da centralidade da discussão educacional, faremos o esforço de identificar o quadro mais amplo de ideias que agrupam as reflexões sobre a educação desses autores. Em termos de objetivos desta pesquisa, esta seção buscará dialogar com o objetivo específico do estudo: tratar da categoria educação em diálogo com o conceito de corpo tendo em vista a construção de uma compreensão de educação emancipadora.

Comprendemos os distintos tempos históricos e contextos políticos, sociais e econômicos que perfazem a vida e obra de cada um dos pensadores elencados. Isso

evidentemente influencia em suas concepções de educação. Ou seja, certamente a cultura educacional francesa e alemã do século XX em relação à ideia de necessidade da educação pública de qualidade e enquanto direito é distinta das preocupações basilares da sociedade brasileira, de minimamente democratizar o acesso à escola pública. Assim, tentaremos explicitar e considerar tais diferenças entre os contextos históricos de cada um dos autores.

Para viabilizar a reflexão a partir dos autores, organizaremos nossa análise e exposição sobre suas ideias educacionais em duas vias, que são: 1) conceitos e principais ideias educacionais; 2) a relação entre educação, escola e sociedade. Levando em consideração esses dois grandes eixos, tentaremos discutir alguns dos possíveis desdobramentos dessas formulações para o debate pedagógico contemporâneo.

2.1 Durkheim e a educação

De todos os autores citados, certamente Durkheim é aquele que mais se ocupou com discussões eminentemente pedagógicas. Possivelmente, tal preocupação pode ser explicada dentro do seu projeto sociológico maior. Além disso, o pensador francês possuiu relação direta com a prática de educação, tanto como professor de filosofia no ensino secundário (que hoje corresponde a nossa escolarização básica), até 1887, como na função de professor universitário da faculdade de Letras de Bordeaux. Em 1902, Durkheim se transferiu para Paris e assumiu na Universidade Sorbonne a cátedra de “ciência da educação”, que posteriormente passou a ser denominada de “educação e sociologia” (FILLOUX, 2010).

Até sua morte, em 1917, o sociólogo ministrou diversos cursos para universitários e professores das escolas sobre temas como a natureza da educação; história da educação e pedagogia; educação moral; Estado e educação etc. É dessa longa trajetória de cursos e publicações sobre educação que extraímos para a discussão proposta três trabalhos do autor, diretamente ocupados com a temática. Assim, debateremos tanto por via de Durkheim (1994; 2014; 2018) como por intermédio das contribuições de outros autores e do próprio Durkheim em outros textos não ligados diretamente ao tema da educação.

Quintaneiro (2002) e Filloux (2010) apontam a necessidade de se compreender as ideias pedagógicas de Durkheim dentro do contexto de uma sociedade europeia marcada por intensos processos de mobilizações e transformações sociais que, desde a revolução francesa (1789-1799), perpassando pela revolução industrial (1760-1840), a comuna de Paris (1871) e a instabilidade da 3ª república francesa (1871-1940), perpassava por momentos que

colocavam em dúvida a ideia de progresso trazida pelo liberalismo econômico e pelos projetos republicanos e democráticos dos emergentes estados nacionais.

Grosso modo, é possível dizer que Durkheim é herdeiro do ideário de figuras, como Saint Simon (1760-1825), Augusto Comte (1788-1857) e Herbert Spencer (1820-1903), identificados como os primeiros pensadores que se ocuparam a estudar a questão social com base em uma abordagem que pretendia ser científica. O que eles possuem em comum é a preocupação com as questões morais em sociedades que se tornavam mais complexas devido à tônica de especialização de funções na vida moderna. Não à toa, Durkheim considerava que qualquer sociedade necessita de coesão social para o seu bom desenvolvimento, fato esse que põe a questão da formação moral em foco na sua obra (QUINTANEIRO, 2002).

Guardamos a demanda por uma sólida formação moral para a vida em sociedade como uma dimensão fundamental do projeto educacional de Durkheim. Tal questão completa-se e se explica em conexão com a abordagem sociológica do autor, principalmente no que diz respeito a sua consideração dos fatos sociais como objeto de estudo da nascente sociologia entre os séculos XIX e XX. Assim, a educação terá lugar de destaque na obra de Durkheim, seja por ela ser um fato social dos mais relevantes da vida moderna, seja devido a sua função determinante na formação moral das crianças e jovens.

Durkheim acreditava ser possível tanto o estudo da educação em nível sociológico, o que, para muitos, torna-o o primeiro sociológico da educação (QUINTANEIRO, 2002; FILLOUX, 2010), como também a organização da prática educativa nas escolas e universidades, tendo em vista a sua consideração como um fato social que poderia ajudar a garantir o pleno desenvolvimento de uma sociedade moralmente consistente e constituída por indivíduos cientes das suas funções em particular e de cada instituição para o bem viver de todos. Em linhas gerais, temos em Durkheim, ao mesmo tempo, o apontamento para o estudo científico do fenômeno educacional e sinalizações pedagógicas para a prática educativa. Retornaremos a esses aspectos posteriormente.

Sobre a questão da educação como fato social, primeiramente é preciso compreender essa formulação do autor no contexto da sociologia como ciência emergente, que, para se tornar legítima entre os campos de conhecimento, precisava delimitar de modo satisfatório os seus métodos e objetos de estudo. Segundo Durkheim (2007), a sociologia se ocupa com fenômenos que somente podem ser explicados pela esfera do social, ou seja, do indivíduo em conexão com as instituições e práticas sociais. Essa singularidade a diferencia, por exemplo, da psicologia, que se atenta para as questões diretamente ligadas à individualidade dos

sujeitos, que não necessariamente se explicam em interação com processos sociais que mobilizam um conjunto de crenças e ações que compartilhamos e realizamos coletivamente.

Por fato social, Durkheim (2007) considera um conjunto de condutas (maneiras de fazer) e pensamentos que se portam como exteriores à vontade particular dos indivíduos, e que por isso, possuem uma força coercitiva que se impõe a eles. Em geral, os sujeitos podem se voltar contra essas regras e convenções sociais, porém, devido à magnitude delas, em muitos casos, existem punições para quem contesta certas práticas cristalizadas em uma sociedade. Logo, “eis portanto uma ordem de fatos que apresentam características muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo” (Ibidem, p. 3).

O ponto-chave da relação, ou mesmo da designação da educação como fato social no autor confere a sua compreensão de que a finalidade e o conteúdo de qualquer educação derivam da vida social, ou como Durkheim (2007) afirma: a educação tem como objetivo produzir o ser social. Assim, diz o pensador francês que “quando se observa os fatos sociais tais como são e tais como sempre foram, salta os olhos que toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente” (Ibidem, p. 6).

Com isso, Durkheim pretende afirmar a ideia de que educação é algo que existe devido à demanda de formar pessoas para continuar e conservar o mundo existente. Caso não tivéssemos a projeção de seguir a vida em sociedade, ou mesmo se abandonássemos nossa forma de vida assentada na interação social, certamente a educação não seria necessária, haja vista que regressaríamos à primazia da individualidade e das formas de vida menos complexas baseadas na solidariedade mecânica²⁶.

Feita essa breve contextualização sobre o lugar da educação no projeto intelectual de Durkheim, partiremos para a exposição e análise dos elementos ligados mais diretamente aos seus textos educacionais e pedagógicos.

Um primeiro aspecto a ser notado sobre a compreensão de educação de Durkheim se refere a sua relação com o modo de pensar sociológico. Por isso, em vários momentos da sua obra educacional, o autor questiona as ideias sobre educação de Kant, Rousseau, Pestalozzi e

²⁶ Por solidariedade, Durkheim (1999) considera os laços que visam garantir a coesão entre indivíduos e grupos de uma determinada sociedade. A solidariedade mecânica ocorre quando os indivíduos se relacionam com a sociedade de um modo elementar e sem grandes mediações, formando um conjunto de crenças e hábitos homogêneos, sendo essa forma de viver típica de sociedades pré-modernas. Contudo, o mundo moderno tende a organizar a vida por via de especializações de funções e práticas, fazendo com que os indivíduos atuem, cada vez mais, de modo diferenciado, tendo em vista o bem comum e a coesão social, formando, então, uma solidariedade do tipo orgânica.

outros teóricos que influenciaram a pedagogia moderna. Segundo Durkheim (2018), esses pensadores concebiam a educação como um ideal abstrato, ou seja, como um “dever ser” aplicável a todos os contextos e indivíduos. Para eles, a educação tem como função desenvolver as faculdades já existentes no indivíduo e, por isso, esses pensadores trabalham não apenas com um ideal de educação, mas com um ideal de ser humano deslocado de qualquer realidade prática.

Dado o ponto de partida diferente, quer dizer, o que distingue a atividade do filósofo das pretensões do sociólogo, podemos dizer que, se para a filosofia é possível pensar a educação quase que aos moldes da prática literária (como ficção, para usarmos o termo de Durkheim), para a sociologia, essa tarefa é praticamente impossível. É nesse sentido que Durkheim (1994; 2014; 2018) buscará entender, na história da educação em diferentes sociedades, não o que se projetou sobre ela por uma elite intelectual, mas sim o que efetivamente a fez existir como tal.

Como constatação, Durkheim (2014) afirma que foram sempre os interesses e a forma de organização de uma determinada sociedade que construíram as finalidades gerais da educação ora ofertada para o conjunto dos indivíduos. Portanto, uma primeira caracterização, que também pode ser concebida como uma exigência para a existência da educação, é que para se justificar a demanda por um processo de educação, deve existir um conjunto de práticas e costumes comuns e considerados como fundamentais a serem partilhados por diferentes gerações.

Em um exame de sociedades antigas, Durkheim (2014) identifica que a prática educacional sempre variou bastante de acordo com o tempo e o lugar na qual ela ocorria, mas o que constantemente denotava o seu sentido maior era a projeção que a própria sociedade almejava alcançar por meio da educação. Como exemplo, nas Pólis gregas e latinas, a educação tinha como objetivo fazer com que o indivíduo se subordinasse à coletividade. Em Atenas, a formação intelectual era concebida como ideal máximo, já em Roma, o gosto pela ação e glória militar dava à educação do corpo um lugar fundamental. Na Idade Média, a educação era eminentemente cristã, fato que foi questionado no renascimento, quando a educação passou a ter um caráter mais laico e literário. Na modernidade, com o avanço da ciência e das formas técnicas, é possível dizer que a educação apresenta essas influências.

Outro aspecto importante é que apesar da educação em geral se basear no conjunto de hábitos, crenças e costumes que devem ser partilhados por uma sociedade, isso não quer dizer que todos os indivíduos recebem a mesma educação. Assim, é perceptível que à medida que as sociedades vão se complexificando e se diferenciando em grupos e práticas sociais

distintos, começam a existir diferentes formas de educação para cada agrupamento social. Logo, mesmo que exista certa cultura comum que deva ser transmitida para todos os indivíduos, as divisões de classe e as demandas de cada forma de organização social fazem com que diferentes formações sejam ofertadas para cada grupo social, tendo em vista a manutenção de cada sociedade (DURKHEIM, 2014).

Feita essa consideração mais geral, a qual, na verdade, expressa uma abordagem sociológica e histórica da educação, podemos dizer que, para Durkheim, não somente o conceito, mas as finalidades da educação derivam da vida social. Pois será sempre a sociedade que atribuirá os sentidos da educação em cada tempo histórico²⁷. Na forma de conceito, diz o pensador francês que:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. (DURKHEIM, 2014, p. 53-54).

Devemos examinar melhor a citação acima. Primeiramente, é evidente que, para Durkheim, a educação é uma prática exercida pelos adultos perante as crianças, ou melhor, daqueles que já possuem certa familiaridade com o mundo para aqueles que ainda apresentam uma percepção limitada da vida em sociedade. Nessa perspectiva, longe de ser um ideal abstrato, a educação deve funcionar como um mecanismo de adaptação da criança ao mundo, funcionando como uma prática mediadora entre a tradição deixada pelas gerações passadas e o processo de renovação do mundo presente.

Sobre essa relação entre tradição e inovação, Durkheim (1994, p. 3) diz que, “contudo, na realidade, aqui como em outras alturas, o presente surge do passado, deriva dele e dá-lhe continuidade”. Como um autor preocupado com a coesão social nas sociedades modernas marcadas pela especialização do trabalho social e pela solidariedade orgânica, Durkheim se apresenta como um cético às ideias pedagógicas que visam destruir toda a herança cultural produzida pelo conjunto da humanidade. Sendo assim, o mais interessante seria a mediação, porém, nos termos do autor, tendendo bem mais para a conservação das estruturas sociais

²⁷ Essa distinção entre indivíduo e sociedade em Durkheim é um ponto importante para a compreensão da sua abordagem sociológica e também das suas ideais educacionais. Para o autor, o modo de funcionamento da sociedade é algo que transcende a vontade do indivíduo. No limite, é válida a afirmação de que a sociedade é um indivíduo à parte, ou seja, uma organização que agrega os sujeitos, mas que não se restringe às suas vontades pessoais. Desse modo, o autor considera que para o estudo sociológico, é preciso existir a distinção entre o ser individual e o ser social. Aliás, é justamente a formação desse último que denota o fim máximo da prática educativa (DURKHEIM, 2007; 2018).

consolidadas no modo de produção capitalista. Ou seja, a educação forma um ser social que deve ser adaptado às formas de socialização, produção e reprodução da existência estabelecidas pela sociedade moderna de mercado.

Retornando à análise do conceito de educação de Durkheim apresentado anteriormente, chama-nos a atenção a ideia de que a educação deve desenvolver nas crianças um conjunto de estados físicos, intelectuais e morais necessários à vida em sociedade. Na verdade, temos listadas as três grandes dimensões da educação para o pensador francês. Todavia, em sua obra educacional, Durkheim deu maior atenção aos aspectos intelectuais e morais da educação, justamente por considerar que a educação do físico possui bem mais relação com a dimensão natural do indivíduo, ainda que a sociedade possa ajudar no desenvolvimento dessas qualidades humanas.

Sobre essa questão da educação da dimensão física dos sujeitos, o pensador declara:

Pensemos, por exemplo, nas diversas qualidades da inteligência que lhe permitem adaptar melhor a sua conduta à natureza das coisas. Pensemos também nas qualidades físicas e em tudo que contribui para o vigor e a saúde do organismo. Com relação a estas últimas, pelo menos, parece que a educação, ao desenvolvê-las, não faça mais do que tomar a dianteira do próprio desenvolvimento natural, alçando o indivíduo a um estado de perfeição relativa à qual ele tende por si mesmo, embora possa alcançá-lo de forma mais rápida com a ajuda da sociedade. (DURKHEIM, 2014, p. 112).

Com essa passagem, tal como Le Breton (2012) sinaliza, podemos perceber que Durkheim não é um dos maiores entusiastas do corpo e da corporeidade nos processos educacionais e nas ciências sociais, já que essa seria uma dimensão da educação menos influenciada pelo social e mais condicionada pelo estado físico natural dos indivíduos. Desse modo, “para Durkheim, a dimensão corporal do homem depende da organicidade, mesmo que seja marcada pelas condições de vida” (LE BRETON, 2012, p. 18).

Como um entusiasta do progresso científico, das ideias e revoluções republicanas do seu tempo, Durkheim (2018) defende a noção de que a educação moderna deve ser racional, científica e laica, tendo em vista a construção de uma moral capaz de garantir os laços e a coesão social necessária para a harmonia das sociedades modernas. Nesse sentido, o que o autor denomina de aspectos intelectuais e morais da educação devem estar baseados na perspectiva do método científico e na socialização de conhecimentos validados pela ciência e que, por isso, podem ajudar os indivíduos a conhecer as formas de ser da sociedade da qual fazem parte. É por essa via de reflexão que Durkheim apresenta ressalvas sobre o ensino das artes na escola, pois, segundo o autor, a arte se aproxima bem mais da ficção e a

reconfiguração de elementos da realidade, o que, em certa medida, caminha em oposição aos saberes das ciências clássicas.

Nesse sentido, por meio da instrução, ou melhor, do ensino de conhecimentos científicos, seria possível fazer com que as crianças conhecessem a sociedade de um modo racional e, assim, teriam um maior sentimento de pertencimento à coletividade. Desse modo, Durkheim (2014) considera que a educação funciona por via da combinação da inculcação de normas e hábitos sociais com a instrução (ensino). Por isso, para além de um espaço de ensino de conhecimentos científicos, a escola deve funcionar como uma comunidade moral, como uma espécie de treinamento para a vida moral futura que o indivíduo viverá na sociedade (DURKHEIM, 2018).

Por moral, Durkheim (2018, p. 38) concebe como “um sistema de regras de ação que predeterminam a conduta. Elas dizem como se deve agir em determinados casos, e agir bem é obedecer bem”. Novamente em oposição à tradição filosófica, que quase sempre pensou a moral ligada a um ideal abstrato de homem, Durkheim considera que o conteúdo de qualquer regra moral é sempre oriundo do meio social. Por isso, uma educação moral nada mais seria do que um processo paulatino de intervenção na natureza da criança, tendo em vista a transmissão desse conjunto de regras construídas socialmente que nos oportunizam criar vínculos com a sociedade à qual pertencemos. Como desdobramento pedagógico de uma educação moral, diz Durkheim:

Deste ponto de vista, com efeito, o meio de formar moralmente a criança não é lhe repetir, mesmo calorosamente e com convicção, certo número de máximas bem gerais, válidas para todos os tempos e todos os países, mas de fazê-la compreender seu país e seu tempo, de fazê-la sentir as necessidades deles, de iniciá-la na vida e prepará-la, assim, para tomar parte das obras coletivas que a esperam. (DURKHEIM, 2018, p. 114).

Em paralelo com a ideia de uma formação moral em Durkheim, a formulação de Bauman (2010) de que a escola moderna sempre foi bem mais um espaço de formação disciplinar e de criação de ordem do que propriamente um lugar de ensino de conteúdos parece gozar de maior legitimidade. Aliás, Durkheim (2018) não somente defende a necessidade de uma educação moral, como designa os seus conteúdos. Para o teórico francês, toda a rotina, a ordem e a normas da escola devem produzir na criança o desenvolvimento do espírito de disciplina, do vínculo com os grupos sociais e da autonomia da vontade²⁸.

²⁸ Apesar de fundamental, neste momento, não discutiremos o significado teórico e nem os desdobramentos práticos desses três elementos da formação moral. Contudo, sinalizamos que a leitura de Durkheim (2018), em

Em Durkheim, fica evidente que a escola deve funcionar como uma instituição social que apresenta o legado intelectual e moral de uma sociedade, tendo em vista a adaptação dos sujeitos para a vida coletiva. É nesse sentido que, para o autor, o Estado deve cuidar da plena oferta da educação escolar, porém, sem poder interferir no seu conteúdo específico. Afinal, somente a sociedade, em sentido amplo, pode dizer quais devem ser os meios e os fins da educação pública. Sendo assim, “o homem que a educação deve realizar em nós não é o homem tal como a natureza criou, mas sim tal como a sociedade quer que ele seja; e ela quer que ele seja da forma exigida pela sua economia interior” (DURKHEIM, 2014, p. 107).

Se pensarmos, em termos mais conclusivos, os vínculos entre educação e sociedade em Durkheim, diríamos, então, que toda cultura intelectual, ou mesmo a educação física, devem caminhar no sentido de ampliar o senso e a formação moral das crianças nos termos das regras e condutas existentes em cada sociedade humana. Como espelho da sociedade, espera-se que a escola exista não com fim em si mesma, mas em conexão com demandas sociais que transcendam o ensino dos chamados conhecimentos intelectuais e científicos.

Sendo assim, os conhecimentos científicos fazem sentido para a escola quando eles aguçam na criança o sentimento de que para a vida em sociedade, é preciso conhecer, do ponto de vista histórico, sociológico, linguístico, matemático, físico etc., como a sociedade se estrutura e quais são as leis sociais e naturais que a regem. Mais ainda, é necessário que a escola, como comunidade moral a serviço da sociedade, desperte na criança a expectativa e o gosto pela vida em sociedade. “Ora, para poder se vincular a fins coletivos, é preciso ter o sentido e o gosto pela coletividade. Para poder se doar a um grupo, é preciso amar a vida em grupo” (DURKHEIM, 2018, p. 206).

Outro aspecto importante do debate educacional em Durkheim é a distinção realizada pelo autor entre educação e pedagogia. Como já discutimos, a educação para Durkheim é o processo que funciona como uma ação exercida pelo conjunto da sociedade, especialmente pela escola (por via da mediação do professor/adulto), nas crianças, tendo em vista a formação do ser social. Em sentido amplo, é possível falar que existe uma educação constante e permanente, por parte da sociedade, em cada indivíduo. No entanto, de modo sistematizado e intencional, esse processo tende a acontecer em instituições educativas formais como escolas e universidades.

Contudo, principalmente os processos formais de educação, na medida em que as funções e as atividades sociais se especializam, sofrem influências de diferentes ordens sobre

especial da segunda parte da obra denominada “como construir os elementos da moralidade na criança” é imprescindível para o aprofundamento dessa discussão.

como se deve proceder a prática educativa, bem como os seus possíveis ideais. Logo, é justamente quando estamos ocupados em pensar e projetar sobre como deve ser a educação que estamos diante do domínio da pedagogia (DURKHEIM, 2014; 2018). Se a educação se ocupa com a prática, “a pedagogia é algo completamente diferente. Ela consiste não em ação, mas sim em teorias. Estas teorias explicitam as maneiras de conceber a educação, e não de praticá-la” (DURKHEIM, 2014, p. 75).

Em Durkheim (2014; 2018), para além de um conjunto de ideias abstratas ou meramente críticas sobre a prática educativa, a pedagogia deve se tornar uma teoria prática. Melhor dizendo, um conjunto de ideias que possam direcionar de modo contundente a atividade do educador. “Isto porque, definitivamente, a pedagogia não é outra coisa que a reflexão mais metódica e mais documentada possível, posta a serviço da prática de ensino” (DURKHEIM, 2018, p. 20).

Como paralelo, é possível dizer que a pedagogia está para a educação como a epistemologia está para a ciência, ou seja, como um corpo de conhecimento crítico e reflexivo sobre uma determinada atividade, seja ela de ensino (no caso da educação) ou de produção de conhecimento (como ocorre na ciência). Em comparação com a formulação de Burawoy (2006), a pedagogia deve desempenhar algo parecido com a função que a sociologia crítica exerce para a sociologia acadêmica. Isto é, refletir, problematizar e apontar outros caminhos para a prática educativa.

Cabe destacar que em muitos momentos históricos, existiu educação sem pedagogia. Porém, dada a importância da educação na sociedade moderna, a pedagogia também passou a gozar de maior prestígio, passando a ser, também, um objeto de disputa, em virtude dos diferentes interesses que hoje permeiam a educação. No caso de Durkheim, é perceptível um interesse mais instrumental em relação à pedagogia, como que ela pudesse ser quase que a própria didática em seu sentido mais técnico. Certamente, o desejo do autor pela coesão social e pela conservação da divisão social do trabalho em seu caráter não extremo sugere que sua percepção sobre a pedagogia se direciona para esses objetivos sociais.

Se fôssemos pensar, nos termos de Durkheim, o que garantiria a legitimidade da escola, diríamos que é a conservação dos elementos intelectuais e morais que asseguram a reprodução da sociedade capitalista. Assim, a escola moderna existe para confirmar a existência e a coesão da própria sociedade, das suas instituições e dos seus membros. Anos depois, Bourdieu e Passeron (2014) identificaram os aspectos corrosivos desse processo de reprodução da cultura dominante que existe nas instituições formais de ensino. Diferentemente de Durkheim, que via nesse empreendimento um ponto positivo para a vida

em sociedade, ainda que por perspectivas distintas, a linhagem do debate educacional francês, encabeçada por Bourdieu e Passeron (2014) e prosseguida por estudos como o de Dubet (2003; 2004) e Lahire (2014), foi fervorosamente crítica à ideia da escola como uma instituição de formação moral aos moldes da cultura dominante.

Do ponto de vista das teorias e linguagem pedagógica corrente no Brasil, é provável que as ideias educacionais de Durkheim sejam concebidas como conservadoras, acrílicas ou mesmo tradicionais em termos de educação, o que faz sentido, em virtude da sua vinculação teórica e política com grupos sociais e ideias conservadoras. Contudo, essas possíveis classificações não críticas de maneira alguma alteram a riqueza e nem o rigor teórico das suas contribuições para a área da educação, que abordamos brevemente neste tópico.

Uma última questão de fundo que podemos realizar a partir da formulação educacional de Durkheim, trata-se da reflexão sobre a formação do ser social da educação. Em uma sociedade marcada pelo histórico acirramento da luta de classes, como a brasileira, em que distintas concepções de ser humano e, conseqüentemente, de educação circulam em várias esferas sociais, qual grupo social teria a necessária legitimidade para determinar o ser social que se almeja formar por via da educação? Se, no contexto francês, tal ponto de vista sofreu significativas críticas, como pontuamos anteriormente, certamente na realidade brasileira faz ainda mais sentido dizermos que a concepção de ser social que se almeja formar pela educação deve ser disputada em prol de uma compreensão de educação e escola não adaptativa ao modo de produção capitalista. Esse é um ponto central de nossa crítica e reflexão sobre a perspectiva educacional de Durkheim.

Tendo em vista o prosseguimento da reflexão sobre a natureza da educação e sua vinculação mais explícita com a condição humana, no tópico seguinte, discutiremos as ideias educacionais de Hannah Arendt.

2.2 Arendt e a educação

Diferentemente de Durkheim, que tem vida e obra diretamente ligadas à questão educacional, Arendt possui uma relação mais distante com a temática, fato esse que não desmerece a densidade das suas contribuições. No caso da filósofa alemã, que preferia ser identificada como uma teórica da política, a educação foi tema de alguns comentários pontuais motivados por questões concretas da vida prática. Porém, posteriormente, essas reflexões se tornaram textos icônicos e fundamentais para a reflexão educacional nos séculos XX e XXI.

Ao mesmo tempo que os comentários da autora sobre educação, expressos nos ensaios de Arendt (2005a) “A crise na educação” (publicação original de 1957) e Arendt (2004) “Reflexões sobre *Little Rock*” (publicação original de 1959), estão em estreita conexão com os contornos sociais das reformas educacionais de cunho pragmático e espontaneísta, no caso do primeiro, e da dessegregação das escolas norte americanas, no caso do segundo, todo o movimento reflexivo empreendido pela autora emerge principalmente dos conceitos elaborados em Arendt (2012; 2020), nesse caso, em “Origens do totalitarismo” e “A Condição humana”.

Outro ponto interessante da reflexão educacional de Arendt é que, para a autora, a questão das reformas educacionais e, conseqüentemente, do pensamento pedagógico que mais repercute em uma época específica precisa ser analisada dentro do conjunto dos acontecimentos que permeiam a trama política e social de uma determinada sociedade/nação. Não à toa, a pensadora destaca que suas reflexões sobre o tema devem ser examinadas à luz de experiências como a agitação revolucionária da primeira guerra mundial, dos campos de concentração e extermínio e de toda a crise instaurada após a segunda guerra mundial, a qual, na modernidade, também pode ser identificada como uma crise de autoridade que se intensifica com a perda da tradição cada vez mais presente no nosso mundo (ARENDR, 2005a).

Desse modo, a pergunta que norteia as reflexões de Arendt (2020), “o que estamos fazendo no mundo?”, ainda que seja discutida eminentemente na forma de uma fenomenologia das atividades humanas, pode ser pensada em desdobramentos sociais e políticos como: o que fizemos com o mundo e com nós mesmos que tornou possível a existência dos campos de concentração e de duas guerras mundiais? O que podemos fazer para o mundo ser um lugar melhor para todos? Enquanto seres que habitam a terra de modo provisório, mas que possuem relação ininterrupta com o mundo²⁹, qual seria, então, a nossa responsabilidade com o passado, o presente e o futuro?

Como ponto de partida para a reflexão educacional, consideramos que os conceitos de Arendt (2020) nos permitem compreender o pensamento da autora de modo panorâmico. Partindo de uma distinção entre *vita activa* (vida ativa) e *vita contemplativa* (vida contemplativa), Arendt buscará entender o que os seres humanos estão fazendo no mundo a ponto de tornar esse empreendimento tão durável e multifacetado. Com base na tradição

²⁹ Neste momento, fazemos uso dos termos “terra” e “mundo” devido à distinção traçada por Arendt (2020). Na perspectiva da autora, a terra configura o espaço físico que habitamos. Já o mundo, pode ser entendido como o resultado das interações humanas, aquilo que construímos enquanto indivíduos e sociedade, que herdamos das gerações passadas e deixamos como legado para as novas gerações.

clássica grega e com nuances da filosofia moderna, essa categorização realizada pela pensadora também esboça, de algum modo, a distinção entre o modo de vida humano interligado com o pleno gozo do pensamento e da reflexão sobre o mundo elaborado por aqueles que, em geral, não se envolvem com as atividades práticas, ou seja, os filósofos (vida contemplativa), e o modo de vida notabilizado pela intervenção no mundo, tendo em vista a manutenção tanto da vida humana como do mundo em sentido mais amplo (vida ativa).

Nesse sentido, a pergunta sobre o que estamos fazendo no mundo encontra bem mais ressonância se pensada sob o prisma da vida ativa, que é justamente o conceito que nos permite analisar as diferentes atividades nas quais o ser humano se envolve durante a sua passagem pela terra e construção do mundo e, nos termos de Arendt (2020), formam a sua condição humana. Para a autora, diferentemente de uma ideia baseada em condicionantes naturais, que pode ser estabelecida a priori ou com a mera descrição de potencialidades que formariam a natureza humana, a noção de condição humana visa interpretar e descrever os tipos de atividades em que os seres humanos se envolvem e que garantem a reprodução da vida biológica e do mundo social.

Ainda que possam existir várias condições humanas ligadas ao princípio da vida ativa, Arendt (2020) destaca três aspectos que, no seu entendimento, melhor descrevem a especificidade da intervenção humana no mundo. Tais aspectos se conectam com três conceitos fundamentais, que são: trabalho, obra e ação. Cabe frisar que, além da alusão constante ao mundo grego, retratando como essas atividades se interligavam na antiguidade, entre os modernos, a autora se reporta principalmente às formulações sobre o trabalho de John Locke (1632-1704), Adam Smith (1723-1790) e Karl Marx (1818-1883).

A primeira dimensão da condição humana se refere justamente à necessidade humana da vida. Assim, não pode existir vida humana sem seres humanos vivos do ponto de vista biológico. Para Arendt (2005b; 2020), o trabalho é atividade humana capaz de garantir a condição humana da vida. No trabalho, o que se manifesta é o *animal laborans*. Tal como Marx colocou, essa atividade permite que o ser humano lembre, a todo o momento, que ele é também natureza, pois “o *animal laborans* é, realmente, apenas uma das espécies animais que povoam a Terra – na melhor das hipóteses, a mais desenvolvida” (ARENDR, 2020, p. 104).

Evidentemente, quando Arendt discute o trabalho, está realizando um “acerto de contas”, principalmente com Marx e com a tradição marxista. Se, para Marx e Engels (2007) e Marx (2013), é o trabalho que garante a reprodução da vida humana, justamente por ser uma atividade de intercâmbio constante (e, até certo ponto, mecânica e repetitiva) com o meio natural, e Arendt (2020) concorda, por outro lado, a autora discorda da ideia marxista de que o

trabalho possa também garantir a durabilidade do mundo ou, nos termos de Marx e Engels (2007), ser a atividade mais importante que garante a conexão entre a história da vida humana.

Nos termos de Arendt (2020), que ela também acredita ser a ideia de Marx, o trabalho é o constante metabolismo do homem com a natureza, em que a natureza se modifica para atender às necessidades humanas. Assim, “trabalho e consumo são apenas dois estágios do ciclo sempre recorrente da vida biológica” (ARENDR, 2020, p. 121). É por conta dessa premissa de que o trabalho é a atividade que garante a reprodução da vida em termos fisiológicos, que Arendt (2005b) identificou o trabalho com termos e expressões como: experiência corporal, dor, fadiga, satisfação de necessidades básicas, produção e consumo e metabolismo entre homem e natureza.

Em síntese, diferentemente de Marx, que concebe ao trabalho não somente a centralidade no processo de produção e reprodução da vida, mas também como uma atividade dotada de certo grau de pensamento, Arendt (2005b; 2020) enxerga o trabalho como a condição humana que termina com a morte da vida biológica. Em suma, quando morremos, não temos mais a necessidade de continuar a nossa relação com a natureza para a manutenção da vida, dado que a condição humana que diz respeito ao trabalho é justamente demarcada por nossa temporalidade no mundo.

Nesse sentido, poderia o leitor se perguntar se o resultado do trabalho humano não garantiria, de algum modo, que, mesmo após o fim da sua vida biológica, sua contribuição para o prosseguimento do mundo não estaria assegurada? Na construção teórica de Arendt (2020) sobre a fenomenologia da vida ativa, é justamente a obra (*Homo Faber*) a atividade humana capaz de garantir que certos artefatos e bens produzidos pela mão humana continuem no mundo mesmo após o término do ciclo biológico de cada sujeito.

A distinção entre trabalho e obra é um ponto-chave da construção de Arendt. Em Marx, a noção de trabalho engloba tanto a ideia de reprodução da vida a partir do intercâmbio ininterrupto entre homem e natureza como de criação de toda a produção material da vida humana. Como mencionamos anteriormente, em Arendt (2020), o trabalho é ininterrupto enquanto durar a vida biológica do ser humano. Porém, a atividade que garante a produção de bens, artefatos e objetos que permanecem para o mundo, mesmo após o ciclo de vida de cada ser humano, é a obra.

Assim, diferentemente do trabalho que expressa a condição humana da vida, a obra representa a condição humana da mundanidade. Se a ação do trabalho se reporta a um consumo momentâneo, a relação do homem com a natureza na dimensão da obra se altera,

uma vez que essa atividade garante certa durabilidade para as produções humanas. Segundo Arendt (2020):

É essa durabilidade que confere às coisas do mundo sua relativa independência dos homens que as produziram e as utilizam, sua “objetividade”, que as faz resistir, “se opor” [*stand against*] e suportar, pelo menos durante algum tempo, as vorazes necessidades e carências de seus fabricantes e usuários vivos. (ARENDR, 2020, p. 170).

Do ponto de vista das atividades humanas ligadas à vida ativa e ao pensamento, diferentemente do trabalho – que ainda que tenha pensamento e reflexão sobre, é motivado bem mais pela condição humana da vida –, as produções oriundas da obra humana possuem maior imbricação com os aspectos da vida contemplativa. Desse modo, para cada obra humana, desde um simples lápis ou sapato, perpassando por construções mais elaboradas como uma máquina para a indústria, um carro ou uma casa, existe uma atividade de pensamento que nos permite criar uma projeção sobre os fins dessa obra, bem como a consciência de que, a não ser que seja intencionalmente destruída ou desgastada pelos homens, essas produções ficarão por muito tempo no mundo. Tal aspecto garante que mesmo após o término da vida de cada ser humano e a finalização da sua atividade de trabalho, sua obra seguirá como parte do mundo humano.

Em certa medida, e isso é evidenciado pela última citação apresentada, a obra garante a objetividade do mundo. Por isso, toda e qualquer obra humana quase sempre está alinhada com algum procedimento técnico. Por essas razões, Arendt (2005b) associou a obra a termos e expressões como: fabricação, criação de objetos, obra da mão, variedade de coisas para o mundo, começo, meio e fim etc.

Como é perceptível na exposição das características do trabalho e da obra, ainda que de modo diferente e com intenções e fins opostos, o ser humano, em ambas as atividades, necessita se relacionar com o meio natural. Contudo, na terceira atividade da vida ativa que compõe a condição humana, Arendt (2020) dá destaque aos processos de interação produzidos pelos próprios homens, principalmente na esfera da vida pública e social. Assim, a chamada ação expressa, também, a condição humana de conviver e produzir um conjunto de relações sobre o mundo e sobre os homens, reconhecendo que ainda que façamos parte da mesma espécie, somos seres diferentes em nosso modo de agir no mundo. Nesse sentido, estamos falando da condição humana da pluralidade, que representa uma possibilidade para a vida política, democrática e republicana.

Outra característica que marca a condição humana da ação é a presença do discurso, da fala e da interação entre seres humanos que são, ao mesmo tempo, iguais e diferentes. Logo, “a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos aparecem uns para os outros certamente não como objetos físicos, mas *qua* homens” (ARENDR, 2020, p. 218). Do ponto de vista da compreensão da ação humana, é válido frisar que essa condição humana é o que garante certa continuidade das relações e produções humanas no mundo.

Desse modo, cada vez que um novo ser nasce, ele adentrará em um mundo já pronto e terá de, por meio da ação, tomar consciência das diversas significações produzidas pelo conjunto da humanidade. Além disso, ele poderá, quando exposto às esferas públicas e sociais, construir suas ações, as quais, devido à inesgotável capacidade humana de agir, podem sempre ser passíveis de serem modificadas e reorganizadas. Ou, até mesmo, podemos recomençar nossas relações com os outros e com o mundo. Em relação às ideias de fato social e domínio da sociedade sobre os indivíduos presentes em Durkheim, podemos dizer que a condição humana da ação exposta por Arendt (2020) coloca o sujeito como um ser mais ativo na construção da vida humana, não ficando totalmente dependente das estruturas sociais coercitivas.

A questão da natalidade e da renovação do mundo é fundamental para o prosseguimento da ação. Afinal, “o milagre que salva o mundo, o domínio dos assuntos humanos, de sua ruína normal, ‘natural’ é, em última análise, o fato da natalidade, no qual a faculdade da ação se radicaliza ontologicamente” (ARENDR, 2020, p. 306). Assim, a ação humana é permeada por faculdades como o prometer e o perdoar, pois é justamente em decorrência das nossas capacidades de prometer coisas novas para o mundo e para os outros, bem como de perdoar certos resultados indesejáveis do agir humano, que se estabelece o ciclo ininterrupto e sempre renovado da ação humana. Na forma de termos e expressões, Arendt (2005b) destaca que a ação se notabiliza por: colocar algo em movimento, política, fala, comunicação, pluralidade, teia de relações humanas, conexão constante entre o passado, o presente e o futuro, consequências incontrolláveis, perdoar e prometer³⁰.

No que diz respeito ao debate educacional, as reflexões mais específicas da autora estão fortemente influenciadas pelos conceitos da vida ativa. Cabe pensar se nos termos de

³⁰ De modo sintético, sobre as atividades que compõem a condição humana na vida ativa, diz Arendt (2020, p. 11) que: “Todas as três atividades e suas condições correspondentes estão intimamente relacionadas com a condição mais geral da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. O trabalho assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. A obra e seu produto, o artefato humano, conferem uma medida de permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano. A ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança [*remembrance*], ou seja, para a história”.

Arendt, a educação seria uma atividade que encontra sentido na manutenção da vida biológica, na construção de obras e artefatos duráveis para o mundo ou na afirmação da pluralidade humana no tempo e espaço da ação. De modo conclusivo, não seria possível responder a essa pergunta de forma tão direta, dado que no conjunto da reflexão arendtiana, a educação ao mesmo tempo que se aproxima de uma das dimensões da condição humana, possui uma peculiaridade que merece ser mais bem analisada.

Em Arendt (2020), além da educação de uma determinada época estar sempre entrelaçada com os seus condicionantes históricos, políticos e sociais, do ponto de vista mais filosófico, a autora apresenta outro argumento para pensarmos os rumos e os desdobramentos da educação. De acordo com a pensadora, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres humanos nascem para o mundo” (2005a, p. 222). Com essa afirmação, é possível pensar que, para Arendt, a educação será sobretudo um ato de renovação de esperanças com o mundo, uma vez que sempre existirão pessoas novas para serem introduzidas na cultura já construída e, a partir dessa base de conhecimentos, intervir e propor novos caminhos para o mundo.

Sobre a questão da natalidade e a necessidade de pensar uma prática de educação em conexão com uma determinada cultura, vale lembrar a célebre afirmação de Arendt (2012) em “Origens do totalitarismo”, de que qualquer cidadão deve ter como primeiro direito o direito a possuir direitos. Nessa perspectiva, faz sentido pensar em educação também como um meio de introdução das crianças ao mundo do direito e, posteriormente, como uma via para se alcançar novos direitos, visto que, sem a garantia do direito de fazer parte de uma nação/cultura, não faria sentido pensarmos em nenhum projeto educacional.

Com as colocações acima expostas, e principalmente devido à sinalização da relação entre educação, natalidade e direito, certamente caminhamos para uma maior aproximação da educação com a condição humana da ação. Todavia, essa aproximação necessita ser mais cuidadosa, pois, conforme Arendt (2005a), a educação ainda não é o espaço da ação plena, ou seja, da política. Para a pensadora alemã, a educação é uma espécie de pré-política, justamente pelo fato de ser uma intervenção notabilizada por se efetivar com sujeitos que ainda não estão totalmente prontos para a vida pública em sentido amplo. No limite, a ideia é pensar a educação como uma etapa privilegiada de preparação para a ação e experiência efetiva com a condição humana da pluralidade. De acordo com Della Fonte e Lemos (2020), para Arendt, a educação escolar funciona como uma espécie de transição intermediária entre diferentes gerações e entre o mundo privado familiar e a vida pública comum.

O fato de a autora frisar que a educação é uma espécie de pré-política, expõe outro tema que para ela é fundamental na discussão cultural moderna: o fato de os adultos assumirem maior responsabilidade com o mundo. Na lógica de argumento da autora, a educação somente faz sentido se os adultos assumirem que são responsáveis com o mundo ao ponto de educarem as novas gerações para a sua continuidade. No entanto, essa educação ocorre em constante diálogo com o passado, mas para se viver de forma mais digna o mundo presente e, ao mesmo tempo, projetar o futuro.

Com isso, Arendt (2005a) destaca que o elemento da tradição é fundamental em termos de educação. Ou melhor, tradição e responsabilidade são pontos que devem caminhar em conjunto. Dado que, mesmo que o ato de educar signifique sempre a possibilidade de renovar o mundo, isso não pode ser realizado sem uma base sólida de conhecimentos e valores que possam ser apreendidos e posteriormente reorientados. Para a autora, é justamente quando a educação despreza a tradição (história) e a autoridade, que corremos o risco de adentrarmos em uma crise sem precedentes.

A destruição da tradição é um aspecto que Arendt (2005c) reflete de modo mais específico, pois uma sociedade sem referências de pensamento e organização política tende a perpassar por crises democráticas e avanço de governos totalitários. Tradição, então, deve ser entendida não como algo imutável nas relações humanas, mas como um conjunto de elementos valorativos, práticas sociais, instituições e conhecimentos que asseguram a autoridade das formas de vida que os sujeitos criam na dimensão da ação. No limite, a tradição garante o seguimento da vida humana com transformações e renovações, porém, se opõe à destruição total de certos marcos civilizatórios, como a democracia e a escola.

Como ilustração empírica da questão da perda da autoridade na condução desse mundo pelos adultos e, conseqüentemente, da crise na educação, Arendt (2004), em ensaio sobre o processo de dessegregação de escolas norte-americanas, identificou que apesar de ser inconcebível qualquer tipo de preconceito étnico do ponto de vista da condição humana da ação/pluralidade, o governo não poderia adotar como primeira medida de combate ao racismo a dessegregação das escolas sem antes assegurar as demandas jurídicas e a igualdade perante a lei. Em outros termos, para a autora, nesse caso, ocorreu a transmissão da responsabilidade da superação do problema do preconceito racial para as crianças. Com isso, estaria evidenciada, mais uma vez, a crise de autoridade que perpassa o mundo moderno, já que uma

questão social como essa não deveria ser concebida como algo que as crianças poderiam resolver sozinhas³¹.

Do ponto de vista das repercussões pedagógicas da crise de autoridade, Arendt (2005a) critica uma série de reformas educacionais norte-americanas da década de 1950 e ideias pedagógicas identificadas com o pragmatismo filosófico, que transferem para as crianças a responsabilidade por sua educação. Nessa reflexão, a pensadora se aproxima das críticas de Durkheim (2014; 2018) sobre métodos e concepções de educação que optam pela total primazia e protagonismo da criança no seu processo de aprendizagem. Para a autora, é preciso questionar a ideia básica dessas propostas, ou melhor, o seu argumento central. “Esse pressuposto básico é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (ARENDR, 2005a, p. 232).

Nesse ponto da crítica, a autora sinaliza tanto para as problemáticas dessas concepções no ensino dos conteúdos previstos nos currículos das escolas como na formação de futuros professores. Na formação de professores, desde então, estariam ocorrendo processos de não aprofundamento da reflexão sobre os conteúdos de cada área de conhecimento, tendo em vista o foco na aprendizagem construída pelo aluno. Para Arendt (2005a, p. 231), nessas circunstâncias, “como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento”. Nos termos da autora, isso expressa novamente a crise de autoridade do mundo que, no caso educacional, significa a perda de autoridade do professor perante os seus alunos e sua área de conhecimento.

Motivada pela crença da possibilidade de conservação do mundo por meio da educação, a crítica de Arendt (2005a) sobre o esvaziamento dos conteúdos na formação de professores e nas práticas de escolarização é de imensa validade para nós neste momento. Além do forte argumento sobre a crise de autoridade e tradição que esse processo demonstra, ele também nos oportuniza refletir sobre qual o lugar dos conteúdos na formação inicial de professores. Além disso, poderíamos pensar do seguinte modo: como pode o professor propor práticas de ensino inovadoras e metodologias que foquem no protagonismo dos alunos sem que eles tenham contato com uma base sólida de conhecimentos acerca dos objetos estudados?

Os questionamentos de Arendt (2005a) nos oportunizam pensar sobre como podemos, na formação inicial de professores, fazer com que os estudantes compreendam a sua área de

³¹ Em Briskievicz (2019), o leitor encontrará mais elementos históricos referentes à questão racial nos Estados Unidos, bem como sobre o caso de *Little Rock*, em particular, que foi comentado por Hannah Arendt.

conhecimento de modo denso e fundamentado e, ao mesmo tempo, acumulem estratégias de ensino que tornem possível que os seus futuros alunos sejam protagonistas do processo. Porém, sem que isso tenha como contrapartida a não consideração de uma base sólida de conteúdos que devam ser socializados e ressignificados no tempo e espaço da educação escolar.

Toda a argumentação arendtiana sobre educação torna notável a formulação de que a educação não é política. Como a escola é uma instituição de mediação entre a vida privada (lar) e a vida pública (política), não é a própria escola em si que deve diretamente se ocupar com as questões políticas e sociais. Contudo, isso não quer dizer que a educação como fenômeno multifacetado não contenha dimensões políticas, por exemplo: “decisões e diretrizes do sistema de ensino, escolhas curriculares e eleição de conteúdos, participação em conselhos escolares e grêmios estudantis” (DELLA FONTE; LEMOS, 2020, p. 99). Em Arendt (2004; 2005a), encontramos a defesa de certa concepção de escola que pode objetivar o ensino de conteúdos tendo em vista a preparação das crianças para a futura vida pública efetiva (possibilidade de renovação do mundo), bem como para a conservação dos elementos que constituem o mundo que vivemos (manutenção da tradição). Nesse sentido:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDR, 2005a, p. 243).

A citação acima pode ser interpretada de diversos modos. Primeiramente, podemos entender que a autora está defendendo uma concepção conservadora de educação em relação ao *status quo*, o que desembocaria em uma predileção da sua parte por uma pedagogia tradicional. Outra análise, e essa parece encontrar bem mais argumentos no texto da autora, refere-se à discussão do ponto de vista filosófico da educação como uma possibilidade de, simultaneamente, conservar e renovar o mundo. Contudo, qualquer processo de transformação do mundo que vivemos necessita conservar as bases historicamente construídas pelas outras gerações. Ou seja, de acordo com Arendt (2005a), trata-se de reconhecermos que por mais crítica e progressista que seja a intenção de qualquer proposta de educação, ela, em sua natureza, deve cumprir certa função conservadora, no sentido de se opor à destruição da cultura socialmente produzida. Nesse sentido, podemos dizer que, em termos de finalidades da educação, ou seja, a conservação e socialização de um conjunto de conhecimentos e valores compartilhados pelos humanos, Arendt se aproxima de Durkheim.

Além disso, é possível questionar a concepção de criança da autora. Ainda que faça sentido, do ponto de vista dos conceitos filosóficos levantados em Arendt (2020), pensar que as crianças não podem resolver os grandes problemas que os adultos criaram na dimensão da ação, na óptica do debate pedagógico, em acordo com Freire (2008), podemos dizer que a autonomia que se visa construir por meio do processo educativo é sempre uma construção coletiva, que congrega, de modo não hierárquico, todos os sujeitos envolvidos na prática educativa e suas diversas experiências com o mundo. Tal concepção de forma alguma exclui a autoridade pedagógica do professor, mas reconhece a criança como sujeito capaz de compreender e intervir no mundo.

A depender da lente utilizada para a interpretação das ideias educacionais de Arendt, podemos chegar a conclusões e reflexões bem diferentes. É possível pensar que isso pode reforçar a tese maior da autora sobre a condição humana da pluralidade, ou seja, o fato de que cada um de nós existe de modo diferente para o mundo. Em termos educacionais, ainda que tenhamos algum compromisso de introduzir o mundo que vivemos para as próximas gerações, sempre teremos a possibilidade de criar novas expectativas, projetar o novo e criar as bases para um futuro melhor.

Como ponto de semelhança entre os dois pensadores até então discutidos nesta seção, acreditamos que seja prudente a afirmação de que ambos concebem a educação como uma prática de conservação do mundo. Para Durkheim, essa intenção de conservação das estruturas do mundo necessita se basear em uma sólida formação moral. Em Arendt, apesar da conservação, ou seja, que a partilha de algo comum seja uma das premissas básicas da educação, é sempre importante considerar que também estamos educando para o processo de renovação do mundo.

Tendo em vista a ampliação das nossas reflexões sobre a função da escola e da educação em uma perspectiva emancipatória, no tópico seguinte, discutiremos algumas das ideias sobre educação e formação em Theodor Adorno, com um breve comentário e imbricação com a temática da educação do corpo.

2.3 Adorno e a educação

Filósofo e estudioso de composição musical nascido em Frankfurt na Alemanha, em 1903, Adorno certamente tem papel fundamental na ampliação das discussões reflexivas em ciências humanas do século XX. De inspiração dialética marxista, mas aberto às possibilidades teóricas derivadas de outras correntes e campos de conhecimento, em conjunto

com outros pesquisadores que formaram a primeira geração da chamada Escola de Frankfurt³², Adorno se dispôs a pensar a complexidade da vida moderna, marcada pelo veloz progresso técnico-científico oriundo do desenvolvimento das forças produtivas, pelas promessas emancipatórias e democráticas das revoluções burguesas e proletárias, pelas duas grandes guerras mundiais e pelas experiências sociais autoritárias do século XX (ADORNO, 1996a).

Nesse contexto histórico-político, Adorno é levado a ampliar as possibilidades do marxismo para campos de estudos até então pouco explorados, como a função dos meios de comunicação de massa, da arte, da cultura, da educação e das instituições na reprodução e dinamização das formas de ser da sociedade capitalista. Assim, além de uma atraente possibilidade política de realizar o reino da liberdade na história, dado todo o drama político-social do século XX, marcado pelos campos de concentração e pela ampliação da atuação do capital para além da esfera da produção de mercadorias na indústria capitalista, também caberia ao marxismo a tarefa de reorganizar o seu programa de estudos e sua *práxis* transformadora no mundo marcado, antes de tudo, pela necessidade de frear os elementos mais corrosivos da barbárie contemporânea.

Assim, apesar de inúmeras críticas destinadas pelos próprios marxistas, é fundamental concebermos Adorno e os demais teóricos da primeira geração da Escola de Frankfurt como pensadores preocupados, envolvidos e convencidos da necessidade de superação do modo de produção capitalista. Portanto, somente com um amplo e renovado projeto de transformação social que modifique as bases sociais das relações de trabalho vigentes, e isso se torna evidente em Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (2020), poderemos, realmente, superar os aspectos mais devastadores da barbárie do nosso tempo.

Por barbárie, Adorno (2020) entende o emblema de que, considerando a civilização moderna, marcada pelo mais elevado desenvolvimento tecnológico, ainda assim, as pessoas tendem a se encontrar atrasadas em relação à própria civilização. Isso decorre devido à “experiência” com uma formação progressivamente direcionada pela forma reificada da mercadoria. Por isso, cada vez mais, a ação baseada no ódio, na violência, na agressividade

³² De acordo com Pucci, Costa e Durão (2012), em termos gerais, a Escola de Frankfurt ficou conhecida como a junção de um conjunto de ilustres intelectuais do século XX que se reuniram em torno de um programa de estudos que originou a chamada Teoria Crítica da Sociedade, além da criação do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, fundado por Max Horkheimer, em 1924, que contou com contribuições e pesquisas de pensadores como Walter Benjamin, Theodor Adorno, Erich Fromm e Herbert Marcuse. Agostini (2019) acrescenta que além das proximidades teóricas em torno da obra de Marx e Engels, do marxismo e de outras perspectivas de crítica da sociedade e da cultura moderna, é preciso pensar o escopo das inquietações do grupo que formou o Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt a partir de acontecimentos marcantes para a história da humanidade como o nazismo, o stalinismo e a segunda guerra mundial.

primitiva e na incapacidade de pensar sobre o que estamos fazendo no e com o mundo ganha contornos trágicos que podem levar a tensões, como as duas grandes guerras mundiais, o extermínio de seres humanos, a fome e a pobreza.

É nesse sentido, ou seja, partindo da crítica da sociedade moderna e da repercussão de sua crise civilizatória para diversas dimensões da vida social, que Adorno buscará refletir sobre as possibilidades teóricas e práticas de o humano se reencontrar com a humanização prometida pelas revoluções empreendidas na modernidade. Sendo assim, é justamente nos meandros dessa problemática – da busca pela reconciliação do homem com o resultado de sua ação, para usarmos o termo de Arendt – que a temática da formação e educação adentrará de modo fulcral no conjunto da obra do filósofo frankfurtiano.

Diferentemente de Durkheim, que teve parte de sua vida estreitamente ligada à intervenção e às problemáticas da educação escolar institucional, Adorno não chegou a ministrar aulas em escolas. Porém, o filósofo atuou como professor universitário na Inglaterra, nos Estados Unidos e na Alemanha, ministrando diversos seminários, conferências e aulas, os quais, em seu conteúdo e forma, expressam o caráter político de sua filosofia, tendo em vista a transformação da realidade com base em uma Teoria Crítica da Sociedade (ADORNO, 1996a; 2008a)³³.

Entretanto, é justamente a radicalidade de sua proposta filosófica que o possibilitou realizar densas reflexões sobre as questões relativas à formação e à educação. Grosso modo, podemos entender a incursão de Adorno no tema da educação a partir de dois caminhos. Primeiramente, seria possível considerar que, na verdade, sua reflexão sobre educação foi pontual e esporádica, mesmo que interligada aos conceitos principais de sua filosofia. Outra via de compreensão refere-se ao entendimento de que os conceitos de formação e educação apresentam notoriedade em sua agenda filosófica, ainda mais se pensarmos a educação como uma categoria e via para a própria formação.

Neste texto, optamos pela segunda perspectiva exposta, que é similar ao caminho traçado por Bressanin e Almeida (2020), que estudaram a concepção educacional e de formação de Adorno partindo das suas teses construídas com Horkheimer em *Dialética do esclarecimento*. Segundo Bassani e Vaz (2003), o tema da educação em Adorno aparece em

³³ Em Petry e Vaz (2017), o leitor encontrará uma análise mais sofisticada a respeito da imbricação entre a prática intelectual/filosófica e a atividade docente, bem como sobre a posição política assumida por Adorno em algumas das suas aulas. De acordo com os autores, a prática docente em Adorno aparecerá como uma forma de resistência à reificação das relações sociais por via da busca pela construção da experiência intelectual formativa entre professores e alunos no contato com o conhecimento filosófico e reflexivo sobre a realidade. Em Adorno (2008a), temos uma obra editada com base na transcrição de seminários e conferências ministradas pelo autor sobre temas sociológicos durante o ano de 1968.

uma dupla articulação. Assim, o filósofo alemão se dedica tanto ao tema da educação política contra a barbárie instaurada pelos acontecimentos mais violentos do seu tempo como desenvolve várias reflexões e intervenções públicas que demonstram a coerência interna entre a sua grande obra filosófica e suas preocupações mais específicas do cotidiano.

Do mesmo modo que em Durkheim e Arendt, teríamos dificuldade para entender as notas sobre educação de Adorno sem aproximação com outros textos que expressam aspectos importantes dos problemas e dos caminhos teóricos escolhidos pelo autor. Soma-se a isso outro elemento decisivo para a leitura dos textos educacionais do referido pensador, o contexto de crise da civilização ocidental que expomos nas linhas acima.

Desse modo, dividiremos nossa reflexão, a partir de agora, em dois momentos. Em primeiro lugar, apresentaremos alguns dos elementos do diagnóstico de Adorno sobre a sociedade moderna, contidos em Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (2002; 2008a). Em seguida, trataremos da reflexão adorniana sobre as categorias formação e educação, as quais, dentre várias passagens da sua extensa obra, foram diretamente abordadas em Adorno (1996b; 1996c; 2020)³⁴.

Não satisfeitos com as abordagens filosóficas e sociológicas de orientação fenomenológicas e subjetivistas do seu tempo e, menos ainda, com a falta de capacidade de certo marxismo para construir conceitos capazes de ler as problemáticas sociais, políticas e culturais emergentes no século XX, Adorno e Horkheimer (1985) apresentam um modo instigante de fazer filosofia a partir da análise dialética da sociedade industrial. Um primeiro ponto de diferenciação dos autores em comparação com a vanguarda intelectual marxista da década de 1940 diz respeito à não vinculação deles com o projeto político desenvolvido na União Soviética, que se alastrou pelo restante do leste europeu. Aliás, esse aspecto permite com que não somente Adorno, mas grande parte dos teóricos da Escola de Frankfurt, pudessem também se apresentar como críticos do marxismo e das experiências políticas e sociais orientadas supostamente pela obra de Marx e Engels. Todavia, isso jamais os coloca como antimarxistas ou como sujeitos não convencidos da necessidade de uma transformação social substantiva que altere a lógica da produção, distribuição e consumo de toda a riqueza produzida pelo conjunto da humanidade.

³⁴ Em Adorno (2020), no conjunto de textos e conferências que foram editados sob o título de “Educação e Emancipação”, encontramos uma madura e densa reflexão do autor a respeito da função da educação, após toda a barbárie instaurada anos antes com os campos de concentração e com as duas grandes guerras mundiais. Na mesma edição, indicamos a introdução de Leo Maar (2020) como um texto capaz de apresentar alguns dos elementos fundamentais do projeto filosófico de Adorno e sua conexão com o tema da educação.

Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (1985) se propõem a reexaminar o projeto moderno do esclarecimento por meio da razão, desde a sua gênese teórica até os seus desdobramentos político-práticos, que foram potencializados em decorrência do desenvolvimento dos meios técnicos e da conseqüente tecnificação dos gestos e dos sentidos dos sujeitos (BASSANI; VAZ, 2008). Como parte do projeto filosófico dos autores, a Dialética do Esclarecimento busca, conforme expresso por eles, “descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11).

A partir da alegoria do mito, ou da passagem do mito ao esclarecimento provido das conquistas materiais e espirituais da modernidade, os autores sustentam a tese de que, no desenvolvimento da civilização ocidental, tomado pelo constante domínio instrumental da natureza e pela produção de um homem cada vez menos humanizado em decorrência dos elementos objetivos da barbárie, que formam subjetividades alienadas, a passagem do mito para o esclarecimento, também conhecido como processo de desencantamento do mundo, na verdade, tem se apresentado como um esclarecimento às avessas (nova forma de mito), marcado pela barbárie e pela dominação dos sujeitos pelos mecanismos de coerção cada vez mais sofisticados produzidos pela sociedade de capitalista. No limite, Adorno e Horkheimer (1985) nos alertam que quanto mais meios técnicos a humanidade produziu para possivelmente se emancipar, mais a barbárie, a violência, a dominação e a coisificação do homem e da natureza estiveram presentes na vida humana.

Em termos gerais, é possível dizer que a crítica da sociedade moderna produzida por Adorno e Horkheimer (1985) se dirige tanto aos mecanismos objetivos da dominação instaurada pelas classes dominantes como aos elementos filosófico-epistemológicos que ancoram todo o projeto científico moderno. Tal projeto, da fábrica aos meios de comunicação de massa, tem atuado no sentido de instruir em favor da destruição da cultura e da formação em prol da semicultura; nos termos da Dialética do esclarecimento, podemos compreender que “finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 163).

Ou seja, na compreensão dos teóricos, para além das desastrosas conseqüências da divisão social do trabalho e da apropriação privada dos meios e da produção humana na forma de mercadoria, a sociedade moderna instaurou, com isso, uma regressão também do ponto de vista do cultivo do espírito, que tem provocado uma nova forma de interação com a cultura por grande parte da massa que vive do trabalho. De acordo com Petry, Bassani e Vaz (2014), essa forma reificada de relação com a cultura provoca distorções no próprio humano e em um

dos aspectos que o formam como tal, isto é, sua capacidade de ter experiências formativas com os outros e com o mundo. Em uma sociedade mais administrada e dominada pela lógica da mercadoria, existe o enfraquecimento da subjetividade dos sujeitos, tornando-os mais adaptados e conformados ao existente bárbaro.

Contudo, esse estágio de alienação, entendido como afastamento e perda de compreensão sobre os elementos do mundo, no sentido cunhado por Marx (2010), quando pensado em relação aos bens culturais que elevam a formação do espírito, encontra objetividade na formação social que tem privilegiado certa forma de uso da razão. É preciso frisar que embora Adorno e Horkheimer (1985) critiquem os caminhos tomados pela razão iluminista, ligados ao positivismo, ao liberalismo e conseqüentemente à sociedade de mercado, o projeto dos autores não abandona a razão como um mecanismo fundamental para a crítica da sociedade e, por isso, para a emancipação.

Na perspectiva dos autores, os desvios do projeto do esclarecimento têm provocado uma atrofia da própria razão, cada vez mais dominada pela lógica da matematização da realidade social. Diante disso, “o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19). Para esse projeto de redução da razão a mero instrumento de quantificação da realidade, a técnica, que deveria ser sempre pensada como um meio para o alcance de objetivos humanizadores na relação entre os homens e entre homens e natureza, passa a ser a essência dessa forma de saber reificado. Por isso mesmo, temos uma espécie de apologia aos meios técnicos como autossuficientes para o domínio violento e objetivo da natureza.

Segundo Bassani e Vaz (2008, p. 113), para Adorno, a apologia dos meios técnicos desatrelados dos seus fins gera o processo de instrumentalização e funcionalização dos próprios sujeitos, já que “esse profundo embrutecimento do humano e a supressão de quaisquer traços de particularidade estão intimamente relacionados com o crescente processo de tecnificação das pessoas, o que por sua vez engendra uma certa pedagogia dos gestos e do corpo”.

Teríamos, então, um elemento para pensar sobre a questão do corpo em Adorno, ou seja, a partir da crítica da racionalidade técnica e dos seus usos funcionais para fins não constitutivos da subjetividade dos sujeitos. Tal como Adorno (2020) exemplifica por meio do caso do esporte moderno, seja no trabalho ou na indústria cultural, o corpo torna-se um instrumento técnico, melhor dizendo, um meio de dominação. Nessas manifestações, em que os procedimentos técnicos foram amplamente desenvolvidos, não necessariamente assistimos

à elevação das possibilidades humanas, mas sim o aumento da escravidão do corpo através dos processos de tecnificação (BASSANI; VAZ, 2008).

Neste mundo de apologia da técnica para fins inumanos, quer dizer, bárbaros, a atrofia do pensamento se reflete na impossibilidade de termos relações de fato formativas com as produções humanas³⁵. No limite, cabe dizer que o projeto moderno de esclarecimento, que se reverteu em um controle instrumental da natureza para dominar o próprio homem, fez surgir uma racionalidade restritiva do ponto de vista das possibilidades do pleno desenvolvimento e da autonomia dos sujeitos. Assim, “o que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 34).

Ainda que no texto da *Dialética do esclarecimento* os autores façam uso de expressões como *racionalidade objetiva*, *racionalidade técnica*, *racionalidade corrosiva*, *racionalidade bárbara*, dentre outras, para se referir ao processo de atrofia do pensamento e sua vinculação ao projeto de dominação, no qual se converteu o esclarecimento, em Adorno (2008a), em conferência ministrada no ano anterior a sua morte, o filósofo faz menção ao termo *razão instrumental*³⁶, bem mais conhecido e notável entre os frankfurtianos. Por razão instrumental, podemos entender que, “mediante os motivos ali explicitados, os instrumentos ou os meios do pensamento se autonomizaram em relação aos seus objetivos e tornaram-se reificados” (ADORNO, 2008a, p. 194).

No plano da cultura e da formação, em decorrência do domínio dessa racionalidade instrumental nos meios de pensamento e na produção material, passou-se a ocorrer um processo de coerção das próprias possibilidades da formação, denominado por Adorno (1996b; 1996c) de semiformação ou semicultura. Em termos práticos, a semiformação reflete o processo de crise da cultura e da crítica cultural, que foi muito bem descrito em Adorno (2002). Conceitualmente, podemos considerar que “a semiformação é o espírito capturado pelo caráter de fetiche do espírito da mercadoria” (ADORNO, 1996b, p. 5). Nesse sentido, a semiformação encontra base material no processo objetivo de divisão social do trabalho e

³⁵ A discussão sobre a natureza e os usos da técnica ocupa certa centralidade na reflexão filosófica de Adorno. Ainda que o diagnóstico da crise do esclarecimento nos faça compreender que a técnica e os procedimentos técnicos acabam sendo a essência da forma de saber e da racionalidade moderna, ou seja, “a racionalidade técnica é hoje a racionalidade da própria dominação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100), essa constatação se refere somente a uma etapa do conceito de técnica. De acordo com Adorno (2020), em essência, a técnica deveria ser compreendida como um meio dirigido para a autoconservação da vida humana, isto é, para a felicidade humana, pois “os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão dos braços dos homens” (p. 143).

³⁶ Neste momento de crítica epistemológica ao positivismo e aos seus desdobramentos da vida social, Adorno menciona a profundidade e melhor exemplificação da noção de razão instrumental cunhada anteriormente por Horkheimer (2002), na obra “Eclipse da razão”.

apropriação privada dos meios e bens oriundos da produção. É somente nesse espectro de reificação no processo de produção e reprodução da existência que podemos falar em crise e deformação da produção e apropriação da cultura.

Dessa maneira, a crise da formação, que instaura uma espécie de barbárie da cultura e do espírito, também atua no sentido de transformar a própria ideologia em fato natural, ou melhor, “não há mais ideologia no sentido próprio de falsa consciência, mas somente propaganda a favor do mundo” (ADORNO, 2002, p. 60). Com essa passagem, Adorno indica que a crise da cultura converteu as próprias manifestações ideológicas em expressões objetivas e subjetivas que imediatamente atuam no sentido de preservar as estruturas sociais dominantes. Ou seja, para além de uma decorrência do modo de produção, a ideologia se torna instrumento consciente da dominação.

Com isso, o conceito de formação apresentado por Adorno (1996b; 1996c) – que pode ser primeiramente entendido como uma apropriação subjetiva da cultura para o enriquecimento de espírito – adentra em uma notável crise na medida em que, na sociedade moderna, os mecanismos que deveriam servir à formação, sejam eles os da indústria cultural, que, aliás, é a exemplificação da semiformação, ou mesmo as instâncias institucionais de formação, acabam atuando no sentido contrário ao desenvolvimento do sujeito e em prol da semicultura.

Não foi por acaso que Adorno e Horkheimer (1985) se ocuparam em investigar os caminhos da produção cultural na sociedade capitalista. Para os autores, além da consideração de que a própria produção cultural passava, a partir do uso reificado dos meios técnicos, a assumir a forma de mercadoria, a indústria cultural age no sentido de atrofia da imaginação e espontaneidade do consumidor cultural, dado que “a indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo absoluto” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108).

Essa questão delega ao contemporâneo um desafio para a realização da real formação. Isso porque, com o ininterrupto avanço dos mecanismos reificados de produção de cultura, com o controle cada vez maior do capital sobre as instituições educacionais, poderíamos, então, indagar se ainda vivemos em uma época de semiformação ou se já adentramos em um estágio de impossibilidade da formação, ou seja, a não formação.

Essa questão torna-se fundamental na medida em que o próprio Adorno (1996b) expõe que autonomia e liberdade são elementos constitutivos e condicionantes do processo de formação. Entretanto, a grande incógnita da formação é que ela se efetiva sempre em uma estrutura de ordem previamente estabelecida. Logo, não pode ser pensada como autorrealizável em si mesma. Por isso, o questionamento sobre se o diagnóstico de Adorno a

respeito da semiformação, no prosseguimento do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, não deveria ser alargado para a noção de não formação, deve ser entendido como a chave para a investigação de processos concretos de tentativas de efetivação de alguma experiência realmente formativa no nosso tempo.

O que é possível dizer é: se a ideologia não é mais somente falsa consciência construída a partir de certa distorção e parcialidade na compreensão da realidade, como pensavam Marx e Engels (2007), mas atua como propaganda a favor da semicultura. Faz sentido pensar que no espectro da formação, o qual trata diretamente das representações humanas sobre o mundo, os seus conteúdos, para além de ideológicos (no sentido do século XIX), seriam também meios diretos de vincular a ideologia da dominação na forma de propaganda do mundo do capital. Isso, no limite, permite-nos inferir que essa já é a mais completa e corrosiva crise da formação.

Do diagnóstico de Adorno e Horkheimer (1985), é possível entender que o esclarecimento, ao se transformar em dominação do homem e da natureza, acabou por interromper a promessa moderna de emancipação social e autorrealização da subjetividade. Ainda que muitos críticos afirmem que a obra de Adorno e dos demais teóricos da Escola de Frankfurt seja demasiada pessimista em relação aos caminhos tomados pela modernidade, Adorno jamais abandonou o projeto moderno de emancipação e transformação profunda do existente bárbaro. Por isso mesmo, a *Dialética do esclarecimento* e o conjunto de sua produção também indicam um esforço de reorientar o esclarecimento para a emancipação e contra a barbárie.

Todavia, diferentemente do movimento revolucionário do seu tempo e de certas proposições marxistas influenciadas pelo positivismo, Adorno não pensava o processo de transformação da realidade como algo que pudesse ser realizado somente por via da razão, muito menos por intermédio de uma vertente crítica da racionalidade moderna na forma de movimento revolucionário, que, muitas vezes, assume em suas ações elementos da própria barbárie. Trata-se, então, com base em uma Teoria Crítica da Sociedade e com inserção prática no mundo social, de atuar contra os mecanismos e as estruturas sociais que geram a coerção e a dominação. Melhor dizendo, é preciso atualizar constantemente a análise das estruturas objetivas da barbárie expressas pela sociedade moderna industrial.

No que diz respeito as suas reflexões sobre educação, de acordo com Petry e Vaz (2017), tanto em sua prática docente como em seus textos educacionais, Adorno mantinha o estilo de sua filosofia crítica, não tornando, assim, suas ideias educacionais distantes de seus conceitos elaborados a partir da rigorosidade de sua filosofia. Dentro do emblema da

possibilidade de a humanidade seguir na dominação ou caminhar para a emancipação, a temática da formação e educação receberá atenção especial do pensador de Frankfurt.

Se a dominação em si reflete os rumos corrosivos do esclarecimento na sociedade moderna que, norteadada por uma racionalidade instrumental, agiu no sentido da atrofia de razão, quer dizer, existe todo um procedimento de autoeducação dos grupos dominantes para a opressão, dominação e, por consequência, para a regressão da experiência formativa (ADORNO, 2008b), a emancipação deve ser pensada como oposição prática ao atual estágio de coerção social e transformação da consciência aos moldes da indústria cultural.

Adorno (2020) sinaliza que a educação para a emancipação pode ser entendida como educação para a democracia e contra a barbárie. Descrente de que apenas reformas pedagógicas ou as soluções no plano da educação para o desenvolvimento das capacidades do indivíduo possam ter algum efeito significativo dentro de um projeto emancipatório de transformação social, o filósofo pensa a educação como instrumento para o questionamento da ordem social vigente (ADORNO, 1996b). Por isso, Adorno (2020) é enfático na afirmação de que a educação que nos trouxe até a barbárie não pode ser a educação que nos levará à emancipação. Com essa posição, o autor se coloca como crítico das concepções educacionais baseadas somente na transmissão de informações e conhecimentos ou no mero treinamento técnico de certas habilidades, visto que:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. (ADORNO, 2020, p. 154).

Com essa perspectiva de educação entendida como produção de uma consciência verdadeira, Adorno (2020), ao mesmo tempo que sinaliza para um histórico limite da educação escolar institucional, que dificilmente consegue pensar seus objetivos para além daqueles impostos pelos mecanismos da dominação, dado que essa mesma educação possibilitou a barbárie, apresenta um princípio para aqueles que ainda atuam em prol da emancipação. Atuar para a formação de uma consciência verdadeira pode ser entendido como um pressuposto geral, mas com sérios desdobramentos práticos e metodológicos para a educação.

Também destacamos que como Adorno pensa por meio da dialética, a emancipação para o autor não deve ser entendida como oposição direta a qualquer forma de adaptação ao

mundo. Nesse sentido, Adorno (2020) reconhece que toda educação crítica precisa preservar certas estruturas sociais e simbólicas e dar condições para que os sujeitos se compreendam como parte do mundo. Sendo assim, “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (ADORNO, 2020, p. 156). Nesse aspecto, é latente a aproximação de Adorno com Arendt, principalmente no reconhecimento de que a educação é, antes de qualquer coisa, uma prática de reconhecimento de nós e de nós no e com o mundo. Portanto, pensar em educação para a emancipação significa compreender que, no atual estágio civilizatório, somente o polo da adaptação ao mundo dificilmente garantirá condições para a autonomia e liberdade dos sujeitos.

Tanto em Adorno e Horkheimer (1985) como em Adorno (2020), perceberemos que a emancipação não pode ser pensada em termos absolutos a partir de modelos ideais, menos ainda como uma problemática meramente individual. Para a emancipação, alguns aspectos, como a autonomia, a autorreflexão crítica, a liberdade e a capacidade de fazer experiência³⁷, tornam-se fundamentais. Desse modo, uma educação para a emancipação precisa ser pensada como uma etapa da própria formação em oposição à semiformação imposta pela sociedade de mercado, pois, conforme afirmam Petry, Bassani e Vaz (2014), a semiformação é a própria expressão educacional da indústria cultural.

É nesse sentido que Adorno (1996b; 2020) talvez expresse certo pessimismo em relação à ação meramente pedagógica, que se julga emancipada sem compreender os riscos de, mesmo com as melhores intenções, estar colaborando com a perpetuação da dominação dos sujeitos. Logo, é preciso compreender a educação como condicionada socialmente, como uma atividade que, sendo uma extensão e tipologia da própria formação, sofre com todos os mecanismos opressores, os quais, orientados pela racionalidade instrumental, atuam no sentido de atrofia da própria razão. Por isso:

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam nas insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, como sempre indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 1996b, p. 1).

³⁷ Retomaremos posteriormente o debate referente à imbricação entre educação, emancipação e experiência.

No limite, cabe, então, ainda que por meio da educação institucional, organizar a educação para a resistência e reflexão sobre a barbárie instaurada no nosso tempo. Do ponto de vista de uma Teoria Crítica e dialética da sociedade, a preocupação de Adorno (2020) é menos com a forma utilizada para fazer educação – apesar de que essa seja uma questão fundamental para o autor, como exposto por Petry e Vaz (2017) – e mais com os sentidos e rumos da formação. Tal preocupação resume-se no próprio título de uma das suas conferências, exposta em Adorno (2020), sobre a temática *Educação – para quê?*

Em nosso ponto de vista, a ideia de pensar a finalidade da educação é um elemento que necessita se fazer mais presente no debate pedagógico e nas instituições de formação contemporâneas. Isso não quer dizer que os sujeitos devem abrir mão do arcabouço técnico-instrumental e da tradição acumulada no fazer educacional. Todavia, sendo a educação, ainda mais aquela institucionalizada, uma atividade intencional, a reflexão sobre o que fazemos da educação e o que queremos com ela não pode se fazer ausente das instituições educativas do nosso tempo.

É importante mencionar que Adorno (2020) está pensando sobre educação em um momento de exacerbada proliferação da indústria cultural, após as duas grandes guerras mundiais e principalmente após *Auschwitz*³⁸. Portanto, “a exigência que *Auschwitz* não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo que ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la” (ADORNO, 2020, p. 129). Com a sentença “para que *Auschwitz* não se repita”, Adorno quer dizer que é preciso direcionar a educação e a formação contra o espírito objetivo da barbárie que segue presente na sociedade moderna.

Essa proposição do autor nos alerta para outro aspecto fundamental de sua reflexão sobre a educação para a emancipação. Como a emancipação é um conceito que precisa ser sempre compreendido em sua possibilidade histórica e como experiência formativa concreta, uma educação para a emancipação deve primeiramente se voltar contra os elementos mais objetivos que atuam na proliferação da barbárie e da semiformação. Não quer dizer, então, que os grandes projetos de transformação da sociedade, no sentido da construção coletiva de formas de organização social diferentes, não possam ser o objetivo da educação. Porém, em

³⁸ *Auschwitz* foi o nome dado a um dos mais conhecidos campos de concentração e de extermínio nazista inaugurado em 1941. Localizado inicialmente em Oswiecim, na Polônia, posteriormente se expandiu para outras regiões. O fenômeno ficou conhecido como o maior local de assassinatos em massa da história recente da humanidade. Na perspectiva de Adorno (2020), *Auschwitz* é a expressão máxima da barbárie instaurada no mundo moderno, é contra ela que a educação do seu tempo deveria se voltar, para que essa catástrofe jamais se repita.

nome disso, não podemos esquecer a opressão do tempo presente, que, dada a própria característica do capital, tende a assumir nuances distintas com bastante rapidez.

Sob essa perspectiva, a escola, como instituição que pode atuar a favor da humanização da sociedade e contra a barbárie, precisa compreender os seus limites institucionais e, ao mesmo tempo, as suas possibilidades emancipatórias. Não é que a escola praticamente sozinha poderá mudar a sociedade, como acredita certa vertente ingênua do recente debate pedagógico. Se assim pensarmos, estaremos esquecendo todos os demais mecanismos de mediação da formação cultural presentes na sociedade, dentre os quais, a escola é somente um deles. Por essa razão, o educar contra a barbárie e para a emancipação, por meio da educação escolar, é alguma coisa que necessita de uma imediata compreensão do lugar e do potencial da escola para a transformação da sociedade.

Em Adorno, diferentemente da percepção pedagógica de Durkheim e, de certo modo, de Arendt, a escola não pode apenas servir para a adaptação ou introdução do indivíduo ao mundo, pois existe algo de abstrato nessas formulações, na medida em que a reflexão sobre o que tem sido esse mundo, no que diz respeito à organização da produção social da existência, fica em segundo plano. Assim, Adorno (2020, p. 126) propõe uma dialética para a leitura da relação entre escola e sociedade, do ponto de vista da necessidade de transformação da realidade social, entretanto, “não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade em sua relação com a escola. Contudo, nesse plano a escola não é apenas objeto”.

Como não é apenas objeto, ou seja, elemento passivo na luta contra a barbárie e a favor da emancipação, a escola, como instituição que se propõe a realizar mediações com elementos da cultura – melhor dizendo, que atua no sentido da formação – necessita, a partir da sua tarefa de educar para a resistência e contra a barbárie, encontrar mecanismos que tornem possível a luta contra a dominação. No enfrentamento à dominação, a ausência de uma consciência reflexiva instaurada pelo clima da semicultura não pode ser deixada em segundo plano, uma vez que é essa expressão da consciência que objetiva as diversas formas de violência presentes no nosso tempo. Nesse sentido, “é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 2020, p, 132).

Como forma de autorreflexão crítica, que somente é possível de se efetivar em contextos de liberdade e autonomia, a educação, no fundo, é uma prática de busca pela liberdade individual e social que representa o próprio estágio de emancipação. Com Adorno,

mais do que uma via de alcance da plena condição de emancipação necessária para que a humanidade se reencontre com os seus ideais efetivamente formativos, a educação precisa ser uma experiência concreta e conscientemente orientada de busca pela emancipação. Para isso, Adorno (2020), certamente bastante influenciado por Walter Benjamin, indica que a educação precisa atuar no sentido de recuperar a capacidade humana de fazer experiência.

Fala-se em recuperar a capacidade humana de fazer experiência, tendo em vista que os desvios corrosivos do esclarecimento e a proliferação da semicultura têm atuado para instaurar a perda progressiva da capacidade humana de fazer experiência. No seu conjunto de aforismos reflexivos sobre a regressão da experiência na modernidade em meio à danificação do sujeito, Adorno (2008b) coloca a crítica da capacidade humana de fazer experiência dentro de um plano mais amplo de causas e desdobramentos. Segundo o autor:

A simples possibilidade de perceber algo independentemente da qualidade substitui a felicidade, porque a quantificação onipotente sonogou a possibilidade mesma de percepção. No lugar da relação plena da experiência com a coisa entrou um isolado meramente subjetivo e ao mesmo tempo físico, o sentimento, que se esgota no registro do manômetro. É assim que a emancipação história do ser em si se converte na forma de intuição, um processo ao qual a psicologia dos sentidos dos oitocentos fez jus ao reduzir o substrato da experiência ao mero “estímulo básico”, de cuja constituição singular as energias específicas seriam independentes (ADORNO, 2008b, p. 233-234).

Na citação acima, é evidente o entendimento de que o avanço da racionalidade instrumental, ao influir nas próprias possibilidades de percepção sensível do mundo, faz com que o sujeito se torne mais privado de experiências formativas e constitutivas de suas subjetividades. Assim, tudo tende a ser controlado, quantificado, efêmero e parcial. Temos, então, uma primeira aproximação ao conceito de experiência do ponto de vista da crítica da sua atrofia no mundo moderno. Todavia, esse diagnóstico não encerra o conceito de experiência, sua história e nem suas possibilidades.

Em termos conceituais, Adorno (2020) concebe a autêntica experiência como um processo em que o pensar e a reflexão crítica orientam o sujeito para uma percepção não reificada da vida social. Sendo assim, “este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade humana de fazer experiência” (ADORNO, 2020, p. 164).

Nesse sentido, Adorno (2020), em diálogo com Hellmut Becker, defenderá que é preciso, na formação em geral e na educação em particular, construir nos sujeitos a aptidão à experiência, sendo esse o pressuposto fundamental para o aumento da capacidade de reflexão sobre o mundo. Por meio da reflexão de Adorno e Benjamin, Leo Maar (2020, p. 23) afirma

que “a experiência é um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’”.

Sendo a experiência um processo dialético e de mediação com algum objeto para potencializar a formação do sujeito em um sentido emancipatório, segundo Leo Maar (2020), esse processo é composto por dois momentos. Por um lado, existe um momento chamado de materialista da experiência, ou seja, de contato e possibilidade de relação empírica com o objeto. Com isso, o pensamento recupera o momento de conexão com o concreto sensível. O outro momento diz respeito ao procedimento de longa duração necessário para a experiência formativa, que implica, também, em se tornar experiente mediante algo, no sentido de conhecedor. Nesse viés, somos levados a reconhecer a necessidade da tradição e da história para a efetivação da experiência. Essa combinação, de sensibilidade e compreensão do tempo e abertura necessária à experiência, pressupõe uma relação não instrumental com os objetos, na medida em que:

O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento – das ciências naturais, por exemplo – mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto da realidade. Para isso se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural. (LEO MAAR, 2020, p. 26).

Nos termos de Adorno (2020) e Leo Maar (2020), é preciso pensar a educação como experiência ou, ao menos, como uma via para reincorporar no humano a capacidade de fazer experiência. Como processo sensorial, intelectual e de longa duração, em termos práticos de educação, não é possível pensar em experiência com uma educação sem corpo ou que trate o corpo somente como aquela dimensão que comporta uma consciência. Nesse sentido, para a plena educação emancipatória, consideramos que a experiência, em conexão com a apreensão de conceitos que questionem e que não estejam dominados pela indústria cultural, podem nos oportunizar a concretização de uma educação como experiência formativa.

Esse desafio de reorientar o lugar do corpo para uma educação emancipatória, não é algo que pode ser pensado somente como uma demanda das disciplinas e campos de conhecimento que a priori trabalham diretamente com o corpo e o movimento como objetos ou meios para a aprendizagem³⁹. No limite, cabe dizer que uma educação que renega as possibilidades emancipatórias do corpo está fadada a se transformar em deformação, ou no máximo atuar como instrução. Aliás, a separação entre o intelecto e o sensível foi identificada

³⁹ Tradicionalmente e certamente com base em uma percepção mais instrumental de corpo, na escola, esse lugar é destinado às disciplinas de Educação Física, Dança e outras manifestações artísticas.

por Adorno e Horkheimer (1985) como uma forma de ação da indústria cultural e da racionalidade técnica produzida pela sociedade capitalista, pois:

A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão. Esta não se limita à experiência do mundo sensível, que está ligada à proximidade das coisas mesmas, mas afeta ao mesmo tempo o intelecto autocrático, que se separa da experiência sensível para submetê-la. A unificação da função intelectual, graças à qual se efetua a dominação dos sentidos, a resignação do pensamento em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica a ambos. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24).

Ou seja, se a dominação imposta pela sociedade de mercado atua para restringir o humano em suas múltiplas possibilidades, desde a divisão corporal e intelectual do trabalho, perpassando pela cisão entre o sensível e o intelecto na interação com a cultura, o projeto de emancipação que defendemos para a educação se direciona e vislumbra a possibilidade de uma mediação eminentemente crítica e reflexiva com os objetos da formação (os chamados conteúdos escolares). Sendo assim, essa perspectiva considera o corpo não somente um conjunto de partes que formam uma estrutura física abstraída da consciência, mas como a própria forma de interação do sujeito com o mundo que torna possível a autorreflexão crítica, na qual se deve direcionar uma educação para a experiência e emancipação. De acordo com Vaz (2004), o corpo exerce função fundamental na construção do sujeito esclarecido e, por isso, acaba sendo objeto de grande intervenção pelos mecanismos de dominação.

Portanto, pensar em educação emancipatória por meio de uma racionalidade crítica, também quer dizer que a criticidade de qualquer educação necessita perpassar pelo corpo. Esse, sem dúvida, é um dos grandes desafios ainda colocados para a educação institucional progressista. Isto é, como efetivar uma educação crítica que não seja somente uma prática discursiva sobre um conjunto de conceitos críticos referentes aos fenômenos da vida social? Vale lembrar que Adorno (2020) refletiu densamente sobre os usos instrumentais e excessos do corpo em práticas sociais como o esporte e a educação. Para o autor, desbarbarizar a educação implica em torná-la menos violenta e agressiva ao corpo.

De acordo com Adorno (2020), o corpo é o lugar no qual se materializam todos os sofrimentos e procedimentos bárbaros provocados pela indústria cultural e a semiformação. No exemplo do esporte, Adorno identifica uma relação sádica e de violência com o corpo nas manifestações esportivas, que, ao se vangloriarem do ideal de virilidade e vigor físico, reforçam certa ideia de que existem sujeitos mais aptos do que outros (em analogia à trama social: sujeitos que podem dominar os outros). Não por acaso, conforme indicam Adorno e

Horkheimer (1985), é pelo corpo que se manifestam não somente a perda da experiência, mas também os piores preconceitos que assolam o nosso tempo⁴⁰. Como pontuam Bassani e Vaz (2003), o corpo como instrumento expressa não apenas a dominação instrumental do homem sobre a natureza, mas todo um conjunto de técnicas corporais e práticas sociais que dominam o próprio sujeito.

É dentro desse horizonte de consideração do corpo como local de manifestação de toda a barbárie do nosso tempo e de esforço dialético para a superação desse cenário, que Adorno (2020) indicará caminhos e reflexões para um novo lugar do corpo na educação que se perspectiva como emancipadora. Desse modo, suplantar as tradicionais ideias de castigo físico, punição, disciplina e severidade seria um dos aspectos introdutórios para um novo lugar do corpo na educação. Além disso, seria preciso investir em novos hábitos corporais nas relações entre os sujeitos, ao ponto de ser possível superarmos as práticas de violência e agressão física e simbólica presentes nas escolas. Na esteira das reflexões adornianas, Vaz (2004) escreve instigantes notas sobre as limitações e possibilidades do corpo na educação e nas práticas corporais. Como síntese da crítica e das potencialidades do corpo, diz o professor:

O corpo é expressão da natureza primitiva, sem controle, insatisfeita, imemorial, da qual o ser humano também faz parte. Por outro lado, uma esfera de possível reconciliação com a própria natureza e também com aquela que nos circunda, que se nos materializa nas múltiplas relações sociais que desenvolvemos com ela: o ambiente, os corpos dos animais, os outros corpos humanos. (VAZ, 2004, p. 42).

Com essas reflexões, finalizamos o tópico sobre Adorno e educação. Todavia, dada a complexidade de se perspectivar uma educação para a emancipação por via da experiência – ou seja, da relação dialética entre corpo e conceito –, no tópico seguinte, aprofundaremos a discussão sobre o lugar do corpo na educação, perspectivando caminhos possíveis para a educação escolar.

2.4 Educação escolar: corpo, experiência e legitimidade

Antes de avançarmos para o debate proposto neste tópico, precisamos realizar uma breve síntese a respeito da discussão educacional apresentada até o presente momento. Tivemos como objetivo compreender a concepção e o lugar da educação no pensamento de

⁴⁰ Aqui, cabe lembrarmos da sociologia do corpo de Le Breton (2012), principalmente da sua colocação de que preconceitos de gênero, de raça, de classe social e destinados às pessoas com deficiência, em geral, tomam o corpo e as formas corporais dos sujeitos como alvo principal. Ou seja, também quando falamos das piores expressões dos seres humanos, temos o corpo como lugar de dor e sofrimento.

Durkheim, Arendt e Adorno. A partir das ideias sobre educação nos autores, identificamos, também, certas proposições sobre a função e o que confere legitimidade à educação escolar, as quais certamente são influenciadas pelo contexto sócio-histórico e a trajetória intelectual de cada um deles.

O estudo de obras clássicas em conexão com os textos educacionais desses ilustres pensadores revela que suas inquietações e reflexões sobre a temática da educação fazem sentido ou como exemplificação empírica, ou como parte de um sistema filosófico/sociológico. Em termos gerais, é possível dizer que em Durkheim, Arendt e Adorno, temos a compreensão da educação como uma atividade eminentemente social. Isso significa que para os autores, a educação encontra seu sentido e sua razão de ser na tarefa de aproximar o indivíduo da vida social. Com isso, para os pensadores, educar, principalmente no caso da instituição escolar, significa, antes de qualquer finalidade específica, uma prática de interação com elementos da cultura na forma de conhecimento.

Todavia, é justamente a motivação dessa aproximação com a vida social e de como deve proceder a prática educativa no que diz respeito a certos princípios didático-pedagógicos que distinguirá as ideias de cada um deles. Para melhor explicação de nossa síntese, trabalharemos com os termos adaptação, renovação e emancipação em relação à sociedade, a fim de designar as finalidades da educação em Durkheim, Arendt e Adorno. Como afirmativa inicial, apontamos que em Durkheim e Arendt, a escola apresenta a função de adaptar o indivíduo à sociedade, ou seja, de apresentar os elementos histórico-culturais e valorativos para que a humanidade permaneça preservada em suas estruturas mais fundamentais. Já em Adorno, além de socializar a cultura humana na forma de conhecimento que possa formar o espírito (dimensão de adaptação), a educação deve se voltar contra os mecanismos de dominação presentes na moderna sociedade industrial, por isso, necessita servir para a emancipação dos sujeitos.

Destacamos que embora Durkheim e Arendt pensem a educação e a escola como uma etapa de introdução de certos elementos intelectuais e morais da sociedade nas crianças, no entendimento do sociólogo francês, essa perspectiva é bem mais conservadora⁴¹ do que em Arendt. No pensamento de Arendt, conservação e renovação do mundo são aspectos que devem caminhar em diálogo, contudo, a pensadora alemã não visualiza que seja tarefa primária da escola garantir o processo de renovação e inovação do mundo, mas de assegurar a formação de sujeitos que conheçam sua tradição, para que, a partir disso, posteriormente, na

⁴¹ No sentido de conservar estruturas intelectuais, políticas e morais da sociedade capitalista.

ação política efetiva, possam renovar o mundo como consequência da apreensão de uma base cultural consistente. No entanto, em termos gerais, toda prática de educação será sempre uma atitude de renovação do mundo, conforme Arendt (2005a).

Para Arendt – e isso é totalmente baseado na sua teoria da ação –, educar significa justamente a renovação da esperança de melhora do mundo por meio da formação de sujeitos que, antes de tudo, conheçam o que “nos trouxe até aqui”. Que dizer, educar consiste em conservar importantes elementos da história, afastando-nos da possibilidade de destruição dos laços humanos socialmente construídos.

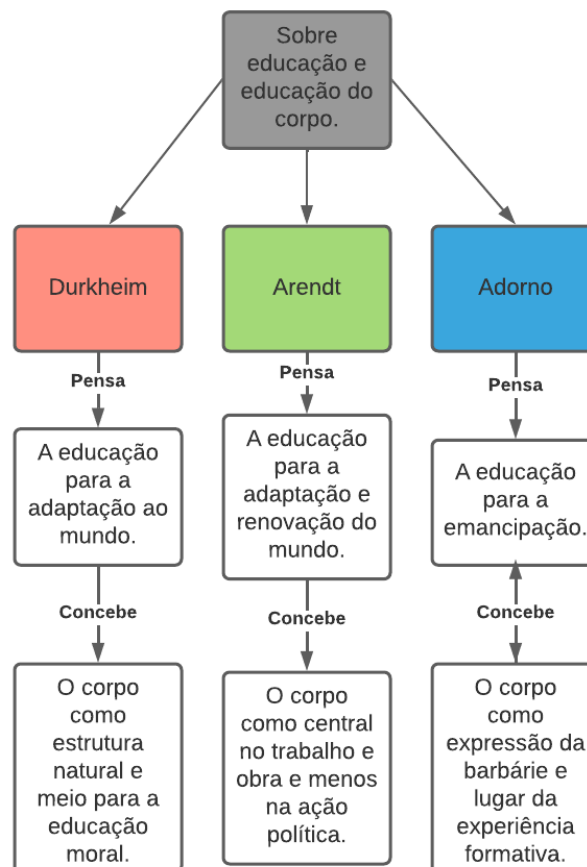
No que diz respeito ao lugar do corpo na perspectiva de educação dos autores, podemos constatar que principalmente os termos *adaptação* e *emancipação* podem novamente nos servir como parâmetro de explicação. Em Durkheim, o corpo aparece como um elemento natural que necessita ser desenvolvido tendo em vista a formação moral, que é o objetivo maior da educação e da escola. Por essa razão, o sociólogo apresenta a noção de educação física como complementar à educação intelectual e moral. Entretanto, a educação física, no sentido da exercitação para o desenvolvimento das capacidades naturais do corpo, é a dimensão da educação que recebe menor prestígio no conjunto das ideias de Durkheim. Com isso, no referido autor, identificamos uma função adaptativa e funcional da educação do corpo, objetivando o pleno êxito da educação moral.

Em Arendt, dada a caracterização da escola como uma instituição pré-política, em virtude da sua proximidade com a condição humana da ação, a educação será pensada quase que inteiramente no plano da linguagem. De tal forma, o corpo aparece bem mais nas teorizações da autora a respeito das condições humanas do trabalho e da obra. Assim, no que diz respeito a sua imbricação com a educação, o corpo não é objeto central de reflexão da pensadora. Dessa maneira, o que podemos aferir é a ausência de centralidade do corpo no debate educacional em Arendt, ainda que ele seja essencial nas discussões sobre as esferas do trabalho e obra. Se a educação em Arendt tende a expressar com maior frequência as ideias de adaptação e renovação do mundo, esse projeto acaba sendo concebido sobremaneira no plano da interação comunicativa, sendo o corpo bem mais associado à condição humana do trabalho, conforme expõe Crisório (2016).

Diferentemente de Durkheim e Arendt, para além de conceber a educação como uma via para a emancipação, Adorno, como crítico da divisão intelectual e física do trabalho, sinaliza que esse processo necessita ser compreendido e criticado de igual modo na interação humana com a cultura. Nesse sentido, o corpo danificado, sendo expressão material da barbárie humana instaurada na modernidade, mas simultaneamente como lugar privilegiado

da experiência formativa e meio para a construção do sujeito emancipado, recebe atenção especial no projeto filosófico e educacional do pensador frankfurtiano. Em acordo com as formulações educacionais de Adorno, prosseguiremos este tópico com a discussão sobre corpo, educação, escola e experiência. Entretanto, em primeiro lugar, e como síntese das ideias sobre educação e educação do corpo em Durkheim, Arendt e Adorno, apresentamos o fluxograma 1.

Fluxograma 1 – Educação e educação do corpo em Durkheim, Arendt e Adorno.



Fonte: Elaboração do autor (2022).

Nas linhas seguintes, esboçaremos uma compreensão de educação e legitimidade da educação escolar que perpassa pela reorientação da discussão do lugar do corpo nas práticas educativas. De início, pode parecer pretensiosa a ideia de repensar o lugar do corpo no processo de escolarização, dado que todo o pressuposto da educação escolar moderna tem sido construído com base na ideia de transmissão de conhecimentos na forma de conteúdos mentais.

De acordo com Stazzacappa (2001), o movimento corporal quase sempre foi usado como uma espécie de moeda de troca na escola. Por consequência, a imobilidade física, em muitos casos, funciona como punição e a possibilidade do movimento corporal, como prêmio

para os estudantes que manifestam aptidão para as atividades corporais. Conforme Bassani e Vaz (2003), na escola, existe uma série de castigos e restrições ligados diretamente à dor e à punição corporal. Em geral, tais penalidades se assemelham com a punição física e se expressam no cotidiano escolar em ações “como poder ou não levantar da carteira ou sair dos berços, a permissão para ir ao banheiro, para tomar água ou punições que impõem a privação do recreio ou das aulas de Educação Física às crianças” (BASSANI; VAZ, 2003, p. 30).

De certo modo, é possível dizer que, na escola, existe toda uma rede de ações que educa contra o corpo e o movimento, a qual reflete a própria lógica social que tende a valorizar bem mais a rigidez corporal entendida como padrão de civilidade na vida moderna (STAZZACAPPA, 2001). Isso posto, se a escola incorpora a lógica social que historicamente subvaloriza o corpo e o movimento a favor do prestígio às atitudes e ações que prezam pela cognição e rigidez, o movimento corporal tende a ser reprimido ou se fazer presente somente em momentos específicos na escola (recreio, festas, aulas de Educação Física)⁴². Sendo assim, a ideia de disciplina na escola perpassa por alguma coisa que é incompatível com o movimento e a expressão corporal. Ser disciplinado é não se movimentar. Então, o ato de aprender acaba sendo considerado como coisa séria e sem corpo, uma vez que o corpo é entendido como fútil e não sério (STAZZACAPPA, 2001)⁴³.

O diagnóstico de Stazzacappa (2001) a respeito da organização estrutural e cultural da escola, que tradicionalmente despreza o corpo e o movimento, pode ser complementado com algumas outras considerações importantes do plano histórico e sociológico. De início, cabe pensarmos que a relação entre corpo e escola é complexa, pois ao mesmo tempo que a escola tende a não considerar a possibilidade da expressão e da aprendizagem pelo corpo, isso de forma alguma significa que a escola, como instituição social, não apresenta qualquer preocupação política e social com o corpo.

⁴² Quando Stazzacappa (2001) se refere às aulas de Educação Física, a professora concebe a disciplina ainda como um tempo e espaço de uso instrumental e reducionista do corpo. Cabe dizer que esse trabalho compreende a referida disciplina de outro modo, como já foi sinalizado brevemente em nossa introdução.

⁴³ Para ilustrar ainda melhor essa relação entre escola, corpo e punição, diz Stazzacappa que (2001, p. 70) “o movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. Se observarmos brevemente as atitudes disciplinares que continuam sendo utilizadas hoje em dia nas escolas, percebemos que não nos diferenciamos muito das famosas ‘palmatórias’ da época de nossos avós. Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto”. Essa questão também rememora a discussão de Huizinga (1980) a respeito do desprezo do jogo e da ludicidade (fenômenos que se expressam pela gestualidade e expressão corporal) no mundo moderno marcado, cada vez mais, pela presença de atividades rígidas e racionalizadas pela ciência e seus meios técnicos, como é o caso do esporte, conforme pontuamos a partir de Adorno (2020).

Como afirma Saviani (2011), a escola, em sua perspectiva moderna, surge para transformar os súditos em cidadãos, para vencer a barreira da ignorância do mundo feudal. Por isso, desde sempre, a escola deve se ocupar com os chamados conteúdos científicos, universais e sistematizados, tendo em vista a superação do senso comum e da barreira da ignorância. Essa perspectiva que tangencia desde as ideias tradicionais, as renovadoras e até as mais críticas do iluminismo e da Pedagogia, de certo modo, reforça a ideia de que a escola trabalha com o conteúdo mental, com a apropriação de conceitos e de competências que podem adaptar para o trabalho produtivo – como, aliás, é proposto pela atual BNCC e um conjunto de outras reformas educacionais e políticas de currículo – ou para a transformação social, como sugerem as pedagogias críticas⁴⁴.

De acordo com Nóbrega (2005), desde o renascimento e com a proliferação do humanismo, educar o corpo tem sido uma tarefa fulcral para garantir a civilidade na sociedade moderna. A política, a cultura, a filosofia e a educação, de alguma maneira, reverberam a racionalidade instrumental moderna que faz apologia à razão e ao domínio técnico da natureza, transformando o corpo em ferramenta para tal. Por isso, Nóbrega (2005, p. 603) destaca que “percebemos que o sensível está posto na filosofia moderna e no ideário pedagógico do Iluminismo, mas assume, com relação ao conhecimento, um papel inferior ou acessório”.

No trabalho de Libâneo (1994), que expõe as bases de uma reconhecida pedagogia crítica brasileira, identificamos a distinção entre as disciplinas que formam o espírito e tratam dos conhecimentos científicos (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências) e aquelas que devem se ocupar com o corpo, a expressão e o movimento, no caso da Educação Artística e a Educação Física. Além da dicotomização entre saber intelectual e saber sensível, a perspectiva de Educação Física do autor pouco difere dos apontamentos de Durkheim (2014; 2018), uma vez que, para Libâneo (1994, p. 47), a Educação Física é importante na escola “para formar o caráter, a autodisciplina e o espírito de cooperação, lealdade e solidariedade. Além disso, organiza a recreação e o lazer das crianças”.

Com esses apontamentos, cabe dizer que apesar de a escola ser pouco sensível ao corpo e movimento na sua organização estrutural e cultural (STAZZACAPPA, 2001), apresentar relações de castigo e punição corporal em sua rotina (BASSANI; VAZ, 2003), bem como depreciá-lo na seleção dos tipos de conhecimentos e suas determinadas funções

⁴⁴ É válido dizer que em virtude do aporte teórico revolucionário, existem indicativos de que a pedagogia formulada por Dermeval Saviani aponta caminhos que valorizam a condição corporal do sujeito histórico.

“formativas”, como podemos aferir a partir de Libâneo (1994), isso revela, de algum modo, certa preocupação política e social com o corpo.

Segundo Foucault (1998), as instituições modernas, dentre elas a escola, operam por meio de um conjunto de técnicas de disciplina que visam docilizar corpos. Nesse sentido, além de se pensar o poder como algo que se exerce somente por via de ordens e leis, cabe visualizarmos o exercício e a reprodução do poder e da ideologia na materialidade do corpo. O próprio Foucault declarava que o controle dos indivíduos não pode ser concebido como algo que ocorre simplesmente através da consciência na forma de ideologia, mas como um empreendimento que começa no corpo, com o corpo.

Por essa razão, a escola tende a reprimir para melhor controlar o corpo, quer dizer, impor as formas dominantes de ser que não podem existir somente como representações ideológicas, mas que precisam ser ideologia corporificada. Portanto, é possível dizer que o não lugar do corpo na educação, na verdade, faz parte de um projeto de dominação do sujeito e de suas múltiplas potencialidades de desenvolvimento.

Nesse sentido, a questão que se coloca para pensar uma educação crítica do presente pode ser elaborada da seguinte forma: se a escola tem sido uma instituição dominada pela racionalidade iluminista que prima pelo domínio da consciência sob o corpo, seria possível pensar em uma nova forma de legitimidade que aponte outro sentido para a educação escolar crítica sem considerar a demanda pela reorientação do lugar do corpo na escola e nos processos de escolarização? Corroboramos Nóbrega (2005, p. 610), quando a autora afirma que “não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais”.

Portanto, para o bem ou para o mal, toda a forma de educação é uma forma de mensagem para e a respeito do corpo. Cabe, agora, reorganizar a escola para a valorização da condição humana de ser corpo, o que implica pensar para além da ideia de Arendt (2020), do corpo atrelado ao trabalho em uma dimensão eminentemente mecânica e de subsistência biológica. Nos termos de Le Breton (2012), precisamos compreender que todas as nossas ações no mundo são mediadas pelo corpo e corporeidade, pois, se existir significa viver enquanto corpo, a corporeidade deve ser entendida como a possibilidade de extensão da experiência do homem no mundo.

Desse modo, a escola, que tem como função aproximar crianças, jovens, adultos e idosos da experiência humana produzida histórica e socialmente, não pode esquecer que essas experiências também são vivenciadas pelos nossos sentidos, por gestos, expressões,

pensamentos e emoções. Em Ingold (2010), existe uma forte crítica à ciência cognitivista, principalmente sobre a ideia de que no processo de transmissão e apropriação da cultura, ela poderia ser repassada apenas na forma de conteúdo mental. Com isso, os conhecimentos são tratados como informação, e os seres humanos se tornam mecanismos treinados para processá-los.

No campo educacional, Nóbrega (2005) questiona a ideia de que seria possível aprender conteúdos cognitivos desatrelados da experiência corporal. Ou seja, somente pode haver atividade cognitiva, ou consciência de algo, quando existe experiência sensível e percepção, já que “a cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento” (Ibidem, p. 606).

É em oposição a toda essa racionalidade moderna, a qual se apresenta, na educação, em discursos pedagógicos das mais diversas orientações teóricas, que acreditamos ser prudente pensarmos caminhamos para uma educação crítica do nosso tempo que supere as dicotomias historicamente produzidas que desprezam a expressão corporal e a condição humana de ser corpo nos seus discursos e práticas. Sendo assim, arriscamo-nos a aprofundar a ideia da educação como experiência, a qual, para realmente oportunizar o pleno desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, precisa considerar o corpo não somente como alguma coisa que sustenta a alma ou os nossos pensamentos (NÓBREGA, 2005), mas como nossa via para a construção de experiências educacionais efetivamente formativas, críticas e reflexivas.

Quando Adorno (2020) discute experiência e educação sinalizando que toda e qualquer educação crítica precisa se deparar com a problemática da perda progressiva da experiência no mundo moderno, marcado pelo avanço do capitalismo, de formas políticas totalitárias, da razão instrumental e da indústria cultural, ao mesmo tempo, o pensador alemão aponta que é tarefa da educação formar nas novas gerações a aptidão para a experiência tradicional e coletiva nos termos de Benjamin (1987). Nesse sentido, podemos pensar a educação tanto como prática de experiência em si, o que certamente seria sempre mais desejável, quanto como processo de construção de aptidão para fazer experiência. É como se a educação pudesse atuar no sentido de promover o reencontro do humano consigo mesmo, retornando a uma forma de contato com os objetos que transcenda a lógica da manipulação objetiva para fins que não sejam o desenvolvimento do próprio humano.

Em uma perspectiva similar, Benjamin (1987) se ocupa com a perda da experiência no campo cultural e da arte, especialmente em manifestações literárias, no cinema, no teatro,

dentre outras. Nesse sentido, é possível afirmar que Benjamin reconhece em sua obra várias formas de experiência, a dizer, a religiosa, cultural, histórica e estética. Nessas e outras dimensões, teríamos, então, a possibilidade de formar a subjetividade dos sujeitos em sentido pleno.

Contudo, o pensador berlinense identifica que é justamente na época histórica marcada pelo ininterrupto progresso técnico e proliferação das demandas da economia burguesa que atuam para deteriorar o nosso contato formativo com as objetivações do mundo, que a autêntica experiência perpassa pela sua maior crise. Nesse contexto, Benjamin é enfático ao afirmar que a perda da capacidade humana de fazer experiência é uma das mais nefastas expressões da barbárie do século XX. De acordo com Petry, Bassani e Vaz (2014), o conjunto de mudanças no contemporâneo empreendidas pelos processos de modernização e aceleração da vida atuam na contínua perda da experiência e, conseqüentemente, no declínio da subjetividade e da formação.

Se, tal como a formação, a experiência entra em período de regressão na modernidade, necessitamos compreender a estrutura e as características da real experiência nos termos dos autores frankfurtianos, bem como as suas possibilidades no nosso tempo de crise.

Grosso modo, experiência é sempre alguma coisa que envolve acúmulo formativo no presente, tradição e história na forma de acontecimentos significativos para os sujeitos. Nos termos de Benjamin (1989, p. 105), “na verdade, a experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória”.

É importante sinalizar que em Benjamin (1987) a experiência se coloca em oposição à vivência inautêntica. Desse modo, se a vivência dos sujeitos no mundo moderno tende a ser orientada pela lógica da informação, das rápidas sensações, do efêmero e chamado fator de choque, a real experiência se relaciona com a história em sentido não linear, provocando mudanças qualitativas na memória individual e coletiva dos sujeitos, podendo sempre ser comunicável entre as pessoas por via da narração. Logo, é esse sentido de coletividade da experiência que, de acordo com Petry, Bassani e Vaz (2014), faz com que ela se notabilize por vincular conhecimentos e saberes significativos e integrados com a própria vida dos sujeitos na sua dimensão não instrumental e racionalizada.

Outro aspecto importante a ser mencionado se refere ao fato de que a experiência é alguma coisa que acontece na relação entre sujeitos e, por vezes, entre sujeitos e algum objeto, não necessariamente no sentido de objetos de conhecimento, como a ciência

positivista tem predileção, muito menos com informações e expressões inautênticas da indústria cultural, mas objetos e manifestações humanas que possam ser transmitidos pela narração. De acordo com Benjamin (1987), falar em experiência significa pensar em processos nos quais os sujeitos possam se comunicar, desenvolver suas subjetividades e socializar informações sem coerções externas. Essa comunicação ganha sentido na medida em que ocorre a troca e transmissão efetiva da cultura humana, “pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1987, p. 115).

Ainda que Benjamin (1987; 1989) seja enfático quando expõe que a experiência se configura como processo de narração e comunicação de algo, isso não quer dizer que o pensador alemão entende esse empreendimento como algo que se manifesta somente no ato de falar, devendo, então, ser internalizado pelas faculdades mentais. Sendo assim, na verdadeira experiência, deparamo-nos com o humano em sua complexidade, na medida em que

A alma, o olho, e a mão estão assim inscritos no mesmo campo. Interagindo, eles definem uma prática. Essa prática deixou de nos ser familiar. O papel da mão no trabalho produtivo tornou-se mais modesto, e o lugar que ela ocupava durante a narração está agora vazio (Pois a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum um produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito). (BENJAMIN, 1987, 220-221).

O fato de a experiência ser um atributo fundamental para a emancipação pode ser comprovado com a excessiva preocupação do capital e da indústria cultural em deteriorar as suas formas. No ensaio sobre a crise da formação cultural promovida pela indústria cultural e a semicultura, Adorno (1996c, p. 11) afirma que no mundo do capital, a experiência, enquanto continuidade da reflexão na mente dos sujeitos (formação da memória), que visa constituir uma certa tradição e acúmulo efetivo sobre algo, “fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações”. Nos termos de Benjamin, substitui-se a experiência pela vivência.

Desse modo, considerar o conceito e a demanda pela experiência no sentido de Benjamin e Adorno para pensar a educação crítica do presente, coloca-nos novamente diante do desafio de encontrar ou reelaborar o sentido das pedagogias críticas para uma prática educativa que considere o humano em toda a sua complexidade. Apesar de tradicionalmente as pedagogias críticas operarem com um discurso de denúncia e com uma orientação

transformadora para a prática educativa, quase sempre isso é realizado apenas como movimento de conceitos.

Como observamos na perspectiva de Libâneo (1994), que expressa a tônica de grande parte do debate pedagógico brasileiro, o sujeito da educação tende a ser um sujeito sem corpo, sem expressão, sem gesto, entretanto, precisa ser conscientizado por meio da assimilação de conhecimentos científicos, para, assim, ter formada a sua condição de trabalhador assalariado e cidadão, ou mesmo a sua consciência de classe. Sendo assim, consideramos que é fundamental para as pedagogias críticas do nosso tempo a incorporação da noção de experiência formativa em conexão com uma avançada concepção de corpo.

No debate educacional brasileiro crítico, observamos em Freire (2003; 2008; 2016; 2017; 2018; 2019) uma possibilidade para pensarmos uma nova concepção de humano, de sujeito da educação e de processo de ensinar e aprender, que, na linguagem pedagógica, orienta-se em direção similar de primar pela experiência na acepção de Benjamin e Adorno. Do nosso ponto de vista, a chave para pensarmos a educação em Freire para além das suas definições cognitivistas, pode ser encontrada no seu conceito de corpo consciente.

Apesar de não ser um conceito dos mais conhecidos e explorados dentro da obra freiriana (GONÇALVES, 2019), a noção de corpo consciente revela tanto a concepção de homem como se desdobra nos conceitos de educação e ensino de Freire. Essa questão parece ser fundamental, ou seja, articular um conceito de educação a uma concepção não fragmentada de ser humano e consequentemente de sujeito cognoscente da educação.

De acordo com Gonçalves (2017), a noção de corpo consciente, que aparece pela primeira vez em Freire na *Pedagogia do Oprimido*, obra icônica publicada em 1970, primeiramente fora do Brasil, apresenta diferentes sentidos no decorrer da construção teórica do autor. Durante os anos 1970 e 1980, o conceito faz menção ao ser humano em geral, que não seria somente uma consciência encarnada em um corpo, mas um corpo consciente que experiencia o mundo de modo singular, “nesse caso, a experiência do corpo consciente é intransferível” (GONÇALVES, 2019, p. 133).

Outro enfoque, aprofundado a partir dos anos 1990 por Freire, refere-se à noção de corpo consciente como modo de pertencimento social e possibilidade cognoscente, imbricando-se em relações profundas de aprendizagem. O ponto a ser destacado é que uma concepção ampliada de corpo, baseada nas amplas possibilidades existenciais dos sujeitos, certamente coaduna com a busca incessante de Freire em elaborar uma concepção libertadora de educação. Sendo assim, trataremos brevemente, a seguir, de forma imbricada, sobre os dois sentidos do conceito de corpo consciente em Freire.

Do mesmo modo que Benjamin (1987; 1989) e Adorno (1996c; 2020) pensaram na experiência como uma possibilidade contra a perda do significado formativo das ações humanas no mundo moderno, Freire (2017) elabora sua concepção de educação libertadora e problematizadora a partir da crítica ao que denominou de educação bancária. Na educação bancária, temos a prevalência do narrar⁴⁵, do depositar e do transmitir conhecimentos. Já na concepção libertadora, a educação é pensada como ato cognoscente, situação gnosiológica, dialógica e criativa.

Desse modo, como situação gnosiológica de comunicação entre sujeitos, conhecimento e mundo, a educação libertadora não pode pensar o homem como uma consciência que serve apenas para armazenar informações, pois “os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionantes e sua liberdade” (FREIRE, 2017, p. 125).

No final das contas, trata-se de considerar que vivemos no mundo produzindo consciência dele, a qual, como práxis, precisa ser considerada como uma ação de um corpo consciente. Todavia, esse processo de tomada de consciência, para ser cada vez mais libertador e possibilitar o protagonismo do homem na história, necessita reconhecer que apreendemos e transformamos o mundo também pelo corpo. Isso porque, se pensarmos sobre o ser histórico e cultural que nos tornamos, chegaremos à conclusão de que tal condição não poderia resultar somente da nossa consciência criadora, mas sim da ação do nosso corpo consciente no mundo (FREIRE, 2003).

Dessa concepção ampliada de homem apresentada por Freire (2003; 2017) e aprofundada em Freire (2018), desdobra-se uma compreensão de educação libertadora que prima pela consideração do homem em sua integralidade. Nos dizeres de Freire (2017, p. 95):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada no mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2017, p. 95).

De acordo com Freire (2008), o nosso processo de dominação exercido como domesticação alienante, não acontece somente nas representações ideológicas ou verbalistas

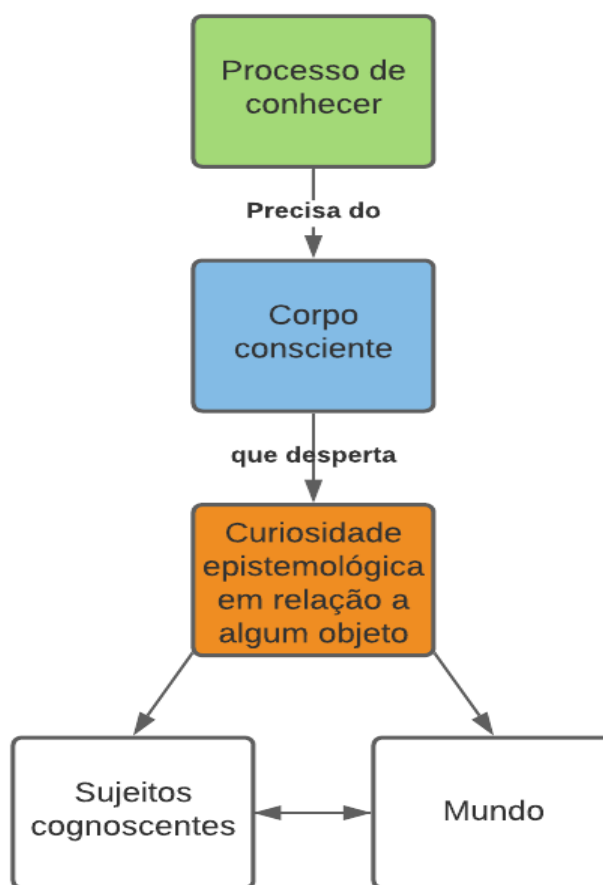
⁴⁵ Narrar enquanto prática de uma educação bancária é diferente da narração como experiência tradicional exposta por Benjamin (1987).

identificadas com a opressão, mas em torno do nosso corpo consciente. Dessa maneira, nem a educação em geral e muito menos os processos de ensino em particular podem desprezar o corpo como um texto que deve ser lido de modo não fragmentado, que pode expressar desejos, medo, amor e raiva. Por essa razão, cabe à educação crítica realizar a “leitura do corpo com os educandos, interdisciplinarmente, rompendo dicotomias, rupturas inviáveis e deformantes” (FREIRE, 2016, p. 169).

Na perspectiva de Freire (2016), a educação é pensada como uma experiência em que o homem atua de corpo inteiro na busca da sua inteireza, mediada por uma situação cognoscível que, por ser cognoscível em sentido amplo, considera a sensibilidade e as emoções como fundamentais para o processo de apreensão crítica do fenômeno. Por isso, Freire (2016, p. 174) é contrário a qualquer tentativa de oposição entre sensibilidade e atividade cognoscitiva, porque: “Já disse que conheço com meu corpo inteiro: sentimentos, emoções, mente crítica”. Aliás, Freire (2019, p. 28) é enfático ao defender a impossibilidade de compreendermos e atuarmos criticamente no mundo sem considerarmos a complexidade que somos, afinal de contas, “eu sou uma inteireza e não uma dicotomia”.

Em nosso ponto de vista, a concepção freiriana de educação e o conceito de corpo consciente do autor buscam superar a tendência de grande parte das teorias e pedagogias da educação brasileira, que sempre concebem a educação como atividade de uma consciência sem corpo. Como síntese de Freire (2016), podemos dizer que o processo de conhecer, que envolve o corpo consciente, parte de alguma inquietação na forma de curiosidade epistemológica a respeito de algum objeto. Porém, esse processo não pode ser realizado de forma isolada entre sujeito e objeto, uma vez que necessita de outros sujeitos e da interação reflexiva com o mundo. No fluxograma 2, apresentamos uma síntese de Freire (2016).

Fluxograma 2 – Percurso da atividade cognoscitiva em Paulo Freire.



Fonte: Elaboração do autor (2022).

Tendo em vista a reorientação do discurso da educação crítica para o presente, nossa proposta de pensar a educação como experiência e como prática de construção da aptidão de fazer experiência encontra em Freire uma concepção de sujeito e de educação que inverte toda a linhagem do debate pedagógico brasileiro, que tende quase sempre a começar do fim, ou seja, do conceito e de generalização científica na forma pronta e acabada de conhecimento escolar, o qual deve ser socializado para os estudantes em prol da formação do trabalhador assalariado, do cidadão ou da consciência crítica.

Nesse sentido, cabe dizer que antes da representação conceitual final, as coisas podem ser experimentadas (no sentido de experiência e não de experimento), tratadas como prática humana que engloba o corpo consciente. Com isso, acreditamos que o projeto de legitimar a escola moderna objetivando uma educação para emancipação ganha fôlego a partir do momento no qual os objetos de conhecimento passam a ser tratados não como abstrações incompressíveis, mas como conceitos que podem ser aprendidos pelo corpo, como experiências que podem se transformar em conceitos, ou experiências que são, também, expressões de conceitos. No fundo, trata-se de reconhecer que na vida social, na verdadeira

experiência e na educação, é impossível e, por vezes, problemática a separação entre o conceito do objeto e sua expressão prática.

Com essas reflexões, finalizamos esta seção que buscou discutir a categoria da educação em Durkheim, Arendt, Adorno e Freire. A partir das ideias de adaptação, renovação e emancipação, analisamos a contribuição dos três primeiros para pensarmos a legitimidade da educação e da escola no mundo moderno. Com a incorporação da noção de experiência em Adorno e Benjamin, propomos a articulação desse conceito em conexão com a perspectiva freiriana de educação em conjunto com sua concepção de corpo consciente.

Na seção seguinte, examinaremos a constituição da Educação Física escolar e suas problemáticas e possibilidades no que diz respeito ao tema da legitimidade desse componente curricular. Para isso, focaremos na análise e discussão das concepções de Educação Física presentes em algumas manifestações contemporâneas, no âmbito da política educacional brasileira direcionada para a intervenção profissional na educação básica.

SEÇÃO III – EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, LEGITIMIDADE E ORDENAMENTOS LEGAIS

“O neoliberalismo escolar resultou, na verdade, numa verdadeira guerra entre classes para entrar nas “boas escolas” de um sistema escolar e universitário cada vez mais hierarquizado e desigual. É por esse motivo que a análise não pode se restringir ao fenômeno econômico de mercantilização da escola, mas estender-se à lógica social de “mercadorização” da escola pública, que está ligada à luta generalizada das classes sociais dentro do mercado escolar e universitário. Portanto, não basta “defender” o setor público, pois este último foi profundamente transformado pela construção de um sistema hierarquizado do qual ele é apenas uma parte. É preciso lutar contra as dinâmicas desiguais que destroem as bases mesmas da escola pública”.

(LAVALL, 2019, p. 13-14).

Na seção anterior, discutimos, do ponto de vista conceitual, diferentes concepções sobre educação e educação escolar. Com isso, foi possível compreender as nuances e implicações de se pensar a educação para a adaptação, renovação e emancipação. Nesse percurso, encontramos com o tema do corpo e, assim, esboçamos uma compreensão de educação que entende o corpo como um corpo consciente que, quando imbricado à noção de experiência, pode potencializar formas de educação emancipadoras que não fragmentem a relação entre teoria e prática.

No desafio de continuar pensando sobre o lugar do corpo na escola, analisaremos a conexão da área e disciplina de Educação Física com o campo da educação, ainda que, nos termos de Stazzacappa (2001), Crisório (2016) e Vaz (2018), exista um processo de educação do corpo na escola que transcende o universo das práticas corporais. Sendo assim, do mesmo modo que importa considerar o corpo para a construção de uma educação crítica do presente, cabe pensarmos, a partir do contemporâneo e com base em certos elementos históricos, a forma como a Educação Física escolar tem construído os seus discursos e práticas de legitimidade na escola brasileira e nas políticas educacionais.

Desse modo, buscaremos, nesta seção, dar conta de um dos nossos objetivos específicos deste estudo, a dizer: investigar o papel de recentes políticas educacionais elaboradas em âmbito federal, como a reforma do ensino médio, a BNCC e o ensino remoto, para a legitimidade da Educação Física na escola contemporânea. Logo, será objeto de análise desta seção algumas das relações entre Educação Física e educação a partir de expressões contemporâneas no campo da política educacional e das reconfigurações da educação escolar no contexto da pandemia da Covid-19.

3.1 Educação escolar, Educação Física e ensino remoto

A discussão sobre os usos, os sentidos e as finalidades da Educação Física escolar tem sido tema de especial atenção do campo acadêmico da área, principalmente a datar da década de 1980, com a construção do MREF. Da sentença de que a Educação Física precisava entrar em crise e questionar a sua identidade na sociedade e nas instituições educativas (MEDINA, 1983), assistimos à emergência de um conjunto de discursos e propostas pedagógicas que visavam delimitar sentidos para a Educação Física escolar além daqueles tradicionalmente orientados por preceitos médico-higienistas, da saúde, do trabalho, da recreação e do esporte de alto rendimento (BRACHT, 2019). Como exemplo dessa vertente do MREF que podemos conceber como propositiva (ainda que mais no plano teórico do que propriamente a partir dos problemas da prática pedagógica), podemos citar os clássicos trabalhos de Hildebrant e Laging (1986), Tani *et al.* (1988), Freire (1989), Soares *et al.* (1992) e Kunz (1991; 1994)⁴⁶.

Passados quase 40 anos do começo do MREF, a sensação é de que muitos dos problemas expostos sobre o que tornaria legítima a disciplina de Educação Física ainda estão presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, parece coerente o ensinamento da vertente mais crítica do MREF de que a crise de legitimidade da Educação Física não poderia ser resolvida apenas com mudanças no perfil da produção de conhecimento e posteriormente na conscientização de professores, que consequentemente desenvolveriam práticas pedagógicas transformadoras nas escolas. De acordo com Bracht (2017) e Bracht, Almeida e Wenzel (2018), é preciso investir esforços para que possamos entender por quais razões a prática pedagógica em Educação Física resiste tanto à mudança.

Desse modo, corroboramos a afirmação de Bracht (2017) de que o cenário atual da prática pedagógica em Educação Física é tributário de diversos aspectos, dentre eles, das políticas educacionais e esportivas, da conjuntura política e econômica e do processo de crise que foi construído no começo dos anos de 1980. Essa consideração é importante na medida em que pressupõe que as saídas da crise não devem ocorrer somente por via de movimentos circunscritos no próprio universo da Educação Física, visto que, desde a sua gênese como prática social e atividade escolar, vários dos sentidos e funcionalidades atribuídos aos

⁴⁶ Esse conjunto de proposições didático-pedagógicas, que tinham como característica a reflexão sobre o ensino dos conteúdos da Educação Física na escola com base em aportes teóricos diversificados, oriundos de áreas como a Educação, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Biologia etc., ficaram conhecidas como as abordagens pedagógicas da Educação Física. Esse debate é amplo e envolve uma gama de especificidades do seu tempo histórico. Para maior aprofundamento a respeito, indicamos a leitura de Darido (2003) e Palafox e Nazari (2007).

exercícios e práticas corporais nas escolas foram elaborados com base em códigos e expectativas produzidas por outras instituições que não a escola (BETTI, 2020).

Para nós, neste momento, interessa pensar sobre alguns movimentos da contemporaneidade que estão ou que podem produzir novos sentidos para a Educação Física escolar. Em alguns casos, esses movimentos retornam a discursos antigos, ainda que com novas roupagens e com proposições pedagógicas mais sofisticadas do ponto de vista teórico. Nessa direção, podemos pensar sobre o ensino remoto, que emergiu a partir de dezembro de 2020 no contexto da pandemia da Covid-19, a reforma do ensino médio e a BNCC.

Sobre o ensino remoto, acreditamos que esse acontecimento é fundamental não somente para a história da humanidade, mas também para a educação como um todo. É válido dizer que além de uma série de mudanças que foram provocadas na prática educativa em geral e no ensino da Educação Física em particular, foi exatamente nessa etapa histórica que políticas educacionais de caráter mais permanente e estrutural, como a reforma do ensino médio e a BNCC, foram parcialmente implementadas nas cinco regiões do Brasil.

Como asseveram Rodrigues, Conceição e Paixão (2021), ao mesmo tempo que se produziram sentidos de escolas diversos e distantes da ideia da educação escolar como prática de socialização do conhecimento de modo aprofundado, foi durante o período de trabalho remoto que as reformas educacionais para a educação básica mais importantes das últimas duas décadas foram, em sua grande maioria, implementadas no território brasileiro. Ou seja, políticas tão importantes foram efetivadas e regulamentadas em vários estados da federação em meio a processos de discussão prejudicados em virtude do cenário caótico da pandemia da Covid-19. Desse modo, podemos dizer que a lógica da mensuração e padronização das aprendizagens em curso no Brasil, nas últimas décadas, também continuou durante o período remoto de ensino, ao menos do ponto de vista das normativas legais (IWAMOTO; RAMOS, 2022).

Com a pandemia da Covid-19, que foi reconhecida e declarada como tal no dia 11 de março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), mas que começou a assolar o mundo no final de 2019 (VAGO, 2022), deparamo-nos com uma série de consequências para vida social e privada. Tais consequências afetaram de modo distinto as diferentes nações do globo e esferas da vida. Certamente, como no caso do Brasil, são mais penalizadas as nações que experimentam a “gestão” de governos que se orientam por um neoliberalismo muito mais radical, agressivo e violento para as classes populares (DARDOT; LAVAL, 2019) e que flertam com um fascismo social, nos termos de Santos (2010). Se anteriormente o neoliberalismo buscava soar como democrático, nos dias de hoje, essa preocupação é

inexistente, sendo perfeitamente possível a combinação entre neoliberalismo e fascismo social.

Segundo Vago (2022), a pandemia escancarou uma série de questões e desigualdades presentes desde a formação do Brasil e o processo de colonização, as quais persistem até hoje de diferentes modos, prejudicando sobremaneira o direito à vida plena dos povos mais pobres e historicamente oprimidos. Assistimos, então, a uma opressão que se revitaliza, provocando diversos danos materiais e simbólicos aos negros e negras, quilombolas, indígenas, mulheres, sujeitos periféricos, do campo, deficientes, população LGBTQIA+ etc. Além dos tempos difíceis impostos pela pandemia da Covid-19, no Brasil, estamos enfrentando esse momento em meio a um governo-predador⁴⁷ que se recusou a pensar políticas sociais para minimizar o sofrimento dos mais pobres e vulneráveis durante o ciclo mais cruel da pandemia (VAGO, 2022). Cabe declarar que os benefícios sociais “concedidos” pelo poder executivo federal ocorreram em virtude de muita luta e reivindicação dos grupos sociais oprimidos e dos setores políticos da sociedade brasileira comprometidos com os mais pobres.

É esse cenário que a pandemia da Covid-19 causou e ainda tem gerado efeitos em diferentes esferas da vida pública e privada, como no trabalho, nas políticas de saúde e assistência social, no lazer e na educação. A grande questão é que as mudanças trazidas pela pandemia tendem a provocar efeitos ainda mais corrosivos no quadro de aprofundamento de uma razão neoliberal que atua indiscriminadamente em todas as esferas da vida, tornando a generalização da concorrência uma forma de conduta e a empresa como modelo de subjetivação. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal atua também no nosso corpo consciente e nos processos de formação da subjetividade, indo muito além da simples ideia do neoliberalismo como um conjunto de políticas econômicas, com uma agenda de privatizações e de retirada de direitos sociais em prol da garantia das taxas de lucro do grande capital (DARDOT; LARVAL, 2016).

Sendo assim, a educação se apresenta como uma das áreas que foi e tem sido tema de discussões e de reconfigurações de suas práticas no contexto da pandemia da Covid-19, dado que, desde a consolidação da escola moderna de caráter público, universal e científico, tão defendida por Durkheim (2014; 2018), ligada ao conceito e às práticas educacionais, sempre esteve a noção de presença. Quer dizer, a educação escolar, entendida como socialização de conhecimentos científicos, em todo caso, foi concebida como uma atividade que necessita

⁴⁷ Governo Jair Bolsonaro (2019-2022).

ocorrer de modo interativo e em um mesmo ambiente físico entre professor e aluno na mediação com os conteúdos.

Nas palavras de Saviani (2011), na condição de trabalho não material, o produto da educação escolar, ou seja, a aula, é produzido pelo professor e consumido pelos alunos simultaneamente. Não adentrando nas implicações de se pensar a educação somente a partir do trabalho do professor, é inegável que essa ideia ajudou a estruturar o funcionamento das instituições de ensino na modernidade. Dos chamados tradicionais aos críticos, em termos de concepção de processo de ensino e aprendizagem, até certo período, principalmente anterior ao aprofundamento das proposições neoliberais no Brasil, todos concordam com a ideia de que a educação é algo que necessita de interação simultânea presencial entre os sujeitos.

De acordo com Silva e Alcantara (2020), as ideias de docência e de trabalho docente presencial carregam uma tradição no campo educacional, que envolve e conecta a educação escolar com termos como corpo, presença e temporalidade. Desse ponto de vista, uma sala de aula “pressupõe encontros, cheiros, gestos, olhares, vozes, dissensos, consensos e toda uma trama inapreensível pela tecnologia” (SILVA; ALCANTARA, 2020, p. 104).

Com o avanço da pandemia da Covid-19, entre o final do mês de fevereiro e março de 2020, os sistemas e redes de ensino do Brasil foram paulatinamente paralisando suas atividades presenciais, uma vez que as autoridades sanitárias recomendavam essa e várias outras medidas para a contenção do novo coronavírus. Assistimos, então, de modo mais latente, às desigualdades sociais, econômicas e culturais se manifestarem no campo educacional. Assim, logo no começo da paralisação das atividades presenciais, a rede privada de educação buscou efetivar estratégias para minimizar os prejuízos já previstos na escolarização dos estudantes, bem como para garantir a manutenção da sua quantidade de alunos matriculados. Dentre as estratégias, a mais utilizada foi a adoção de aulas *on-line* por meio de plataformas virtuais especializadas. Todavia, em um primeiro momento, foi comum a identificação desse tipo de atividade com a modalidade de ensino da Educação a Distância (EAD).

Do ponto de vista das instruções normativas, sob pressão de diferentes setores, dentre eles, do campo empresarial da educação, no dia 17 de março de 2020, o governo federal por via do Ministério da Educação (MEC), publicou a portaria nº 343, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia de Covid-19. Em seguida, na data de 16 de junho de 2020, o MEC revogou a portaria nº 343 e instituiu a portaria nº 544, que estendeu o período de vigência das aulas mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação até o final de dezembro de 2020.

No mesmo movimento de legitimar a adesão das aulas *on-line* pelas instituições educativas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) outorgou por unanimidade o parecer nº 05 de 2020, que aprovou a reorganização do calendário escolar com a utilização das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual prevista para as etapas de ensino da educação básica apresentadas na LDB⁴⁸.

Com base no conjunto de normativas acima destacadas, é possível dizer que escolas e universidades foram praticamente forçadas a aderir ao formato *on-line* de ensino. No mês de janeiro de 2021, dos 41 Institutos Federais de Ensino, 40 já haviam aderido ao ensino remoto. No âmbito das Universidades Federais, todas as 69 aderiram ao ensino remoto rapidamente (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Foi nesse contexto de brusca mudança da prática de ensino presencial para modelos *on-line* e alternativos e com amplo respaldo do MEC, do CNE e das próprias instituições de ensino, que no espectro principalmente das universidades públicas, passou-se a falar em ensino remoto e ensino remoto emergencial. Em termos gerais, o ensino remoto pode ser compreendido como uma forma emergencial e gestado no período da pandemia da Covid-19, visando dar conta da oferta de cursos e componentes curriculares anteriormente ministrados no formato presencial, mas que passariam a ser ofertados por intermédio de recursos tecnológicos e outras vias, por exemplo, a entrega de apostilas e cadernos de atividades aos estudantes⁴⁹.

Nesse sentido, o ensino remoto, mesmo fazendo uso das novas tecnologias na forma de plataformas digitais e outros recursos, não pode ser correlacionado diretamente com a EaD, justamente devido ao seu caráter emergencial (temporário) em detrimento da forma regulamentada que a modalidade de ensino da EaD supõe nos termos da LDB (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Todavia, Silva e Alcantara (2020) questionam a pretensão de distinção conceitual entre ensino remoto e EaD. Na visão das autoras, em termos práticos, a diferença é inexistente, sendo essa, na verdade, uma ação ideológica dos grupos defensores da EaD, que não querem desprestigiar e muito menos associar a modalidade de ensino regulamentada pela

⁴⁸ Aliás, de acordo com Rodrigues, Conceição e Paixão (2021), a ideia de cumprimento de carga horária mínima anual, conforme a legislação vigente, foi um dos principais sentidos de escola que se manifestou tanto durante as aulas remotas como em documentos orientadores de retorno às aulas presenciais, por exemplo, na região norte do Brasil. Esse mesmo pensamento pode ser observado tanto nas diretrizes pedagógicas para o ensino remoto como naqueles documentos que estabeleceram as orientações para o retorno às atividades presenciais na rede municipal de educação da cidade de Goiânia (IWAMOTO; RAMOS, 2022). Tal concepção deteriorou sobremaneira as possibilidades de uma formação para a emancipação na educação escolar.

⁴⁹ Essa alternativa acabou sendo mais comum em redes municipais e estaduais de ensino devido às dificuldades de infraestrutura ainda maiores e o pouco investimento público para a efetivação de políticas de acesso qualificado às tecnologias necessárias para as aulas *on-line*, desamparando, assim, alunos, professores e gestores. Podemos confirmar essa informação no detalhamento da pesquisa de Iwamoto e Ramos (2022).

LDB com os percalços e dificuldades do chamado ensino remoto. Por essa razão, Silva e Alcantara (2020) adotam o termo “Educação à Distância Emergencial” para dar conta do fenômeno educacional que emerge durante a pandemia da Covid-19.

Todavia, não podemos negar que a adoção do ensino remoto pode facilitar o plano de muitos setores empresariais e políticos: inserir a EaD nas escolas e universidades públicas de modo permanente no Brasil. Segundo Saviani e Galvão (2021), para além do amplo processo de precarização e intensificação do trabalho docente, precisamos compreender que o ensino remoto vai ao encontro dos interesses privatistas da educação. Assim, fazendo uso de discursos ideológicos, como a possibilidade de redução de custos da educação em um cenário de crise orçamentária, tal política, que neste momento histórico foi concebida como emergencial, pode ser apresentada como alternativa pelos governos em outro momento.

Do ponto de vista do acesso aos recursos tecnológicos e da prática pedagógica, na medida em que se modificou a forma de interação entre professor, aluno e conhecimento, foi possível a identificação de diversas problemáticas. A primeira delas diz respeito às dificuldades de acesso às aulas *on-line* por parte de uma parcela significativa de estudantes, seja por falta de *internet* ou de equipamentos de qualidade. Na realidade brasileira, evidencia-se uma incipiência na apropriação de tecnologias digitais, principalmente na educação pública (ARRUDA, 2020). Além disso, professores e alunos foram expostos ao ensino remoto sem o devido tempo de familiarização e preparação para a utilização das tecnologias para fins educacionais (SAVIANI; GALVÃO, 2021; IWAMOTO; RAMOS, 2022).

Considerando a especificidade da prática pedagógica, quer dizer, o processo de ensino entendido como produção de compreensão conjunta entre professor e aluno acerca dos objetos estudados (FREIRE, 2016), podemos dizer que a dinâmica do ensino remoto prejudica a efetivação de uma concepção de educação pensada a partir das noções de corpo consciente e experiência, tal como apresentamos anteriormente. Além da eminente exclusão e do ponto de partida desigual entre os estudantes para a prática de ensino (devido às diferentes formas de acesso ou o não acesso aos conteúdos), temos uma forma de interação que tende a restringir as possibilidades do corpo e da expressão corporal.

No limite, trata-se de reconhecermos que existe uma incongruência entre as formas remotas de ensino utilizadas no Brasil e a especificidade da prática educativa. De acordo com Saviani e Galvão (2021):

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial. Com efeito, como uma atividade da ordem da produção não material – na modalidade em que o produto é inseparável do ato de produção –, a educação se

constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Reiteramos que o simples fato de a educação ser presencial não garante a sua qualidade, pois, a respeito da educação presencial, existe uma extensa e densa documentação crítica sobre as suas manifestações bancárias e não dialógicas (FREIRE, 2017; 2019) e a respeito dos limites das suas formas tradicionais, acríticas e reprodutoras do *status quo* dominante (SAVIANI, 1999; 2011). Certamente, o tempo e o espaço do ensino remoto tendem a dificultar ainda mais a emergência de práticas pedagógicas libertadoras e baseadas em uma noção de experiência capaz de emancipar os sujeitos. Contudo, isso não quer dizer que não exista nenhuma forma de experiência nesse formato de ensino ou mesmo a possibilidade de alguma experiência formativa. Todavia, torna-se inegável que, em virtude de todas as dificuldades e restrições ocasionadas pelo afastamento dos sujeitos que compartilham a prática educativa, a tendência é que o ensino remoto tenha provocado bem mais uma espécie de experiência educacional danificada nos sujeitos do que atuado no sentido de uma educação para a emancipação.

Pela simples razão da fragmentação da forma de contato entre os sujeitos da prática educativa, da ausência de uma comunicação mediada pelo sentir, pelo gesto e pelas diferentes formas de linguagem, o ensino remoto se inclina a focar mais nos meios técnicos para a transferência dos conteúdos, sem a total certeza de como será o processo de aprendizagem e compreensão deles, podendo, então, desembocar em uma espécie de educação bancária do presente. Essa ideia da educação bancária do presente é interessante, uma vez que se pela condição natural das aulas remotas, a comunicação formativa dos sujeitos enquanto corpos conscientes é prejudicada, provavelmente, mesmo que a contragosto, estivemos ou estaremos mais próximos das formas bancárias de educação do que das suas possibilidades libertadoras.

Silva e Alcantara (2020) discutem uma gama de problemáticas sobre o ensino mediado pelas tecnologias, dentre elas, as noções fragmentadas de lugar e temporalidade da prática educativa. Como reforço da ideia de uma possível educação bancária do presente, dizem as autoras: “trata-se de habitar um espaço, mediatizado pela tela, em que o distanciamento e o achatamento dos corpos impõem novas configurações e invenções. Corpos que permanecem sentados e recortados, visto que somente os rostos aparecem” (p. 108).

Ainda segundo Silva e Alcantara (2020), um dos grandes problemas colocados durante o período de Educação à Distância Emergencial foram justamente os desdobramentos do lema “a educação não pode parar”, cunhado pelos grupos dominantes. Nessa perspectiva, as redes e

sistemas de ensino focaram muito mais nos meios metodológicos, técnicos e operacionais imediatos, para que as aulas pudessem ocorrer, do que em uma reflexão ético-política mais aprofundada sobre as razões de se educar em tempos de pandemia e crise social. Desse modo, a ação dos professores acabou ficando mais limitada do ponto de vista da complexidade da prática educativa.

Assim, dessa vez, os professores possuíram/possuem ainda menos ferramentas para desconstruir as práticas não dialógicas de ensino, dado que, para além da justa preocupação de encontrar as melhores formas para a tematização dos conteúdos programáticos, os professores acabam tendo que disputar a atenção dos estudantes com outras instâncias de mediação da formação, como as diversas mídias, redes sociais e outras expressões da indústria cultural, no sentido de Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (1996b; 1996c; 2009).

Como componente curricular que, desde o MREF, tem buscado construir um discurso legitimador na escola atrelado ao campo educacional, a Educação Física também passou por uma série de dilemas no ensino remoto. O primeiro deles, que reforça a dificuldade da cultura escolar em compreender a dimensão educativa da disciplina, é que ainda se associa a Educação Física com alguma coisa que ocorre somente na prática e em espaços educacionais diferenciados, como quadras, campos e salas de expressão corporal (IWAMOTO; RAMOS 2022). Nesse sentido, como ficaria a dimensão prática do ensino dos esportes, das lutas, das danças e dos jogos e brincadeiras no ensino remoto? Na perspectiva que estamos defendendo neste estudo, qual seria o lugar do corpo e da experiência na escola, em geral, e na Educação Física, em particular, nas aulas remotas?

No entanto, como todas as disciplinas tiveram que readequar o seu formato de ensino para os meios remotos, poderia a Educação Física se furtar dessa demanda? Como a cultura escolar, que tende a considerar a Educação Física uma disciplina de segunda classe (FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012; FURTADO, 2020), entenderia o fato de essa disciplina não ser ofertada durante o ensino remoto pois o formato restringe o potencial formativo e a experiência corporal que a caracteriza? No limite, cabe pensarmos se o corpo e a expressão corporal, como meios de formação do sujeito, já possuem legitimidade e reconhecimento suficiente na cultura escolar ao ponto de que uma possível crítica e recusa de professores de Educação Física em ministrar aulas remotas não fosse entendida, mais uma vez, como prova de incapacidade e de ausência de potencial formativo da disciplina.

Por essa razão, acreditamos que o ensino remoto dificultou ainda mais os planos de legitimidade da Educação Física escolar ou, então, fez com que esse componente curricular se legitimasse por meio das formas cognitivistas que tradicionalmente operam na escola. Cabe

lembrar a advertência de Betti (1994): a Educação Física crítica necessita ser uma prática pedagógica com a cultura corporal de movimento, e não um discurso sobre esse objeto. Neste momento, esse nem foi o pior cenário (discursar sobre o objeto). Contudo, outra questão importante se refere ao que estamos fazendo com o ensino das práticas corporais pós-pandemia.

Em Furtado, Silva e Brito (2021) encontramos uma experiência interessante para pensarmos sobre a Educação Física no ensino remoto. Nesse estudo, os professores apresentam reflexões teóricas e apontamentos de estudantes sobre uma experiência de trabalho interdisciplinar durante o ensino remoto em uma escola pública da cidade de Belém do Pará. No estudo em questão, a disciplina de Educação Física, ao dialogar (do planejamento às práticas de avaliação) com os campos da Filosofia e Sociologia, acabou ganhando maior *status* perante a comunidade estudantil e escolar como um todo. Porém, a forma de ensino acabou ficando limitada no contexto das aulas remotas. Sendo assim, na exposição dos resultados da pesquisa não encontramos registro de práticas e experiências com o corpo. Contudo, os autores apontam diversas temáticas que foram trabalhadas conjuntamente entre as três disciplinas e que tiveram significativa adesão dos estudantes⁵⁰.

Outro exemplo de prática exitosa e crítica ao *status quo* dominante podemos encontrar na descrição do estudo de Abreu (2022). Nesse trabalho, a autora relata um conjunto de práticas de narrativas autobiográficas produzidas por meio de diários fotográficos pelos estudantes e professores que participaram de aulas de Educação Física remotas em uma turma de ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Na ocasião, o registro de fotos e pequenas reflexões sobre os temas estudados fez com que as práticas corporais e uma série de questões que envolvem esse universo fossem tratadas a partir da problematização dos limites e desafios das formas de socialização impostas pela pandemia. Dessa forma, a dimensão crítica e reflexiva do conhecimento se manteve presente, ainda que os limites para a experiência corporal fossem uma cruel realidade.

Já no estudo de Iwamoto e Ramos (2022), produzido a partir da análise de documentos orientadores para o ensino remoto e para o retorno das atividades presenciais elaborados entre 2020 e 2021, na prefeitura de Goiânia, e do relato de experiência de dois professores de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental, constatamos uma gama de problemáticas que afetaram a legitimidade da disciplina nesta realidade. Um primeiro ponto é que os documentos normativos não pensaram o ensino remoto a partir da especificidade do

⁵⁰ Retomaremos o debate sobre a escola, a Educação Física e a interdisciplinaridade como forma de produzir legitimidade para os campos de conhecimento na próxima seção deste estudo.

objeto de conhecimento da Educação Física. Mais ainda, no segundo semestre de 2021, o caderno de atividades destinado aos estudantes que optaram por não retornar presencialmente à escola simplesmente retirou os conteúdos da Educação Física, privilegiando os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, ficando o processo avaliativo da disciplina restrito aos estudantes que passaram a frequentar as aulas presenciais. Nas palavras de Iwamoto e Ramos (2022, p. 194), “assim, supomos que a percepção dos gestores da Secretaria Municipal de Educação compreende que a Educação Física é uma “disciplina essencialmente prática” e que, portanto, deve ser contemplada apenas para os alunos que optaram pelo ensino presencial”.

Cabe destacar que não estamos dizendo que não existe corpo ou mesmo experiência no formato remoto de ensino. De um modo ou outro, uma aula mediada por recursos tecnológicos pode certamente passar uma série de mensagens para o corpo e até provocar experiências e sensações diversas nos estudantes e professores. Todavia, a questão de fundo recai em: qual corpo e qual experiência serão privilegiados nesse contexto? Quais corpos foram excluídos de qualquer experiência?

Para a Educação Física, pode até ser interessante o fato de os docentes reconfigurarem sua prática e explorarem estratégias talvez menos usuais de ensino, além do maior trabalho com conceitos e discussões de problemáticas sociais, culturais e econômicas no âmbito da cultura corporal de movimento. No entanto, esse também poderia ser um momento propício para o questionamento da própria lógica da educação escolar e de como poderíamos perspectivar uma educação capaz de valorizar os temas e conteúdos de ensino como expressões da prática social humana e, por isso mesmo, como objetos profícuos para a experiência formativa.

Esses argumentos provocam a reflexão de que grande parte das discussões críticas sobre o sentido formativo da Educação Física escolar ainda não penetraram na cultura escolar a ponto de modificar práticas e concepções sobre a disciplina. Além disso, apesar de alguns avanços registrados na atual LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, os quais apontam para a consideração da dimensão formativa da disciplina, as atuais políticas educacionais apresentam problemas quando tratam da Educação Física. Nesse sentido, buscaremos, no próximo tópico desta seção, examinar a concepção de Educação Física expressa na reforma do ensino médio e na BNCC.

3.2 Educação Física na Reforma do Ensino Médio e na BNCC

É importante destacar que se o ensino remoto pode ser caracterizado como uma política emergencial para a oferta de cursos e componentes curriculares durante a pandemia de Covid-19, mas que poderia desembocar na efetivação de objetivos fecundos ao campo empresarial da educação, a reforma do ensino médio e a BNCC expressam um movimento global articulado para aumentar a influência dos setores empresariais da sociedade civil e dos grupos privatistas na educação brasileira (HYPOLITO, 2019). No entanto, por ora, ressaltamos que apesar de fazerem parte desse movimento global de reformas neoliberais no campo da educação, que partem sempre de demandas externas, as escolas são produzidas por sujeitos, grupos, entidades e organizações que não somente os ligados à área da educação; a reforma do ensino médio e a BNCC possuem potenciais diferentes no que diz respeito à modificação da estrutura e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Essas diferenças serão mais debatidas a seguir.

A reforma do ensino médio e a BNCC se conectam e se complementam em vários sentidos, tanto do ponto de vista legal como em suas bases teóricas. Por exemplo, o próprio texto da lei da reforma do ensino médio sinaliza para a sua complementaridade junto à BNCC, já que uma parte do currículo dessa etapa de ensino deverá ser composto conforme os componentes curriculares, competências e habilidades listadas na versão final do documento nacional de orientação curricular (BRASIL, 2017). Esse aspecto comprova a imbricação dessas políticas, o que, em termos metodológicos, justifica o estudo da concepção de Educação Física presente nelas em conjunto neste tópico.

Nesse sentido, para pensarmos sobre o lugar da Educação Física nessas recentes políticas educacionais, cabe primeiramente mapearmos suas justificativas e eixos gerais. A partir da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, intensificou-se, no então governo Michel Temer (2016-2018), o debate sobre os rumos do ensino médio brasileiro. No entendimento do texto de exposição de motivos da MP nº 746, existem vários indícios de que a função do ensino médio não tem sido cumprida do melhor modo nas escolas brasileiras (BRASIL, 2016).

Apenas abrimos um parêntese para dizer que a ideia de reformar o ensino médio brasileiro já estava presente, ao menos do ponto de vista formal, em processos parlamentares que datam de março de 2012, ainda no governo Dilma Rousseff (2011-2016), tendo como referência a criação da Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do EM (CEENSI), presidida pelo deputado Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT).

Em dezembro de 2013, a comissão aprovou o Projeto de Lei nº 6.840/2013. Após várias audiências públicas e discussões, em dezembro de 2014, o projeto foi aprovado com previsão de ir a plenário em 2015, o que não ocorreu (SILVA, 2018).

De acordo com Silva (2018), o conteúdo da Projeto de Lei de 2013 é significativamente diferente da reforma empreendida por Michel Temer via MP, fato esse que, em um período de avanço de forças conservadoras no Brasil, explica a sua não aprovação final, em 2015, e a retomada da ideia de reformar o ensino médio brasileiro, em 2016, após o golpe de estado, porém, dessa vez com uma perspectiva declaradamente excludente e reacionária, tendo a juventude pobre e periférica como principal alvo.

Sendo assim, se na LDB, no seu Art. 34 da seção 4, consta que o ensino médio deve ter como propósitos a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos, a preparação para o mundo do trabalho e cidadania, o aprimoramento do educando como pessoa humana, levando em consideração a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996), a exposição de motivos da MP nº 746 afirma que o atual ensino médio brasileiro não tem sido capaz de dar conta dessas demandas.

Dentre os argumentos que supostamente atestam para a ineficiência do ensino médio brasileiro, a exposição de motivos da MP nº 746 destaca alguns fatores, dentre os quais, o baixo desempenho dos estudantes em Matemática e Língua Portuguesa, confirmados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); o elevado número de componentes curriculares obrigatórios nessa etapa de ensino (13), o que tornaria o ensino médio pouco atrativo para os estudantes e não conectado com as demandas do século XXI e do setor produtivo; a necessidade de flexibilização e diversificação do currículo do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive dando a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica e profissional dentro da carga horária do ensino regular; por último, o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior (BRASIL, 2016).

Outro aspecto é que já em 2016, ainda que sob a âncora do sedutor discurso da formação integral dos estudantes, a MP nº 746 reforçava a primazia dos conhecimentos da Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2016). Por isso, as disciplinas de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia foram retiradas do rol das componentes curriculares que deveriam compor a grade curricular do ensino médio. Esse fato, nos termos de Furtado e Silva

(2020), já escancarava a faceta ideológica da proposta de formação integral dos estudantes, sendo contraditória com a própria ideia da LDB de aprofundamento dos estudos do ensino fundamental. Pois, como questionam os autores supracitados, “é possível uma formação integral dissociada da construção de um pensamento crítico e reflexivo via ciências humanas, artes e práticas corporais?” (FURTADO; SILVA, 2020, p. 172).

No entanto, apesar de diversas manifestações de entidades ligadas ao campo da educação e das disciplinas diretamente afetadas⁵¹ pela MP nº 746 e do movimento de ocupação de escolas e universidades que tomou o Brasil em 16 de fevereiro de 2017, a reforma do ensino médio foi aprovada na forma da lei nº 13.415, que instituiu a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral (BRASIL, 2017).

No trabalho de Ferreti e Silva (2017), podemos constatar o modo como a hegemonia neoliberal se fez presente em todos os momentos de construção e implementação da reforma do ensino médio. A partir da noção de Estado ampliado de Gramsci, os autores demonstram que todo o processo das audiências públicas que debateram a MP até sua conversão em Projeto de Lei, apesar do aparente teor democrático, na verdade, já prenunciava o rumo dessa política. Isso porque as críticas e recomendações dos movimentos sociais, entidades acadêmicas, organizações políticas e representantes de instituições públicas não foram consideradas no texto final da lei.

Assim, devido ao acordo com a proposta de reforma do governo/MEC, fundações e instituições privadas de caráter empresarial, como o Instituto Unibanco e o Todos pela Educação, tiveram mais voz e poder de agenda política e decisão sobre os rumos da reforma do que os setores e grupos que a contestavam⁵². Esse ponto é importante, já que os

⁵¹ Para citarmos como exemplo, no campo da Educação, importantes entidades se posicionaram contrárias à reforma do ensino médio, tais como: a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) etc. Na área da Educação Física, a partir da argumentação de que a lei nº 13.415 desvaloriza tanto o campo de conhecimento das práticas corporais como outras disciplinas impreteríveis para a formação humana ampliada, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (EXNEEF) e o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) expressaram total desacordo com o projeto neoliberal de reconfiguração do ensino médio brasileiro. Por via da argumentação de que a retirada da Educação Física do ensino médio seria prejudicial do ponto de vista da formação cidadã e da manutenção da saúde da população, está sendo entendida apenas como intervenção nos indicadores fisiológicos dos jovens, o Conselho Federal de Educação Física (CONFED) também se manifestou como contrário à retirada da Educação Física da grade curricular do ensino médio como constava na MP nº 746.

⁵² Essa questão dos diferentes grupos e seus interesses no processo de formulação e debate de uma política educacional é de extrema importância para o entendimento dos seus rumos. Sobre a reforma do ensino médio, apresentamos uma nota de rodapé de Silva e Ferreti que demonstra a correlação de forças entre o campo empresarial e sua oposição crítica no âmbito das disputas pelos sentidos do ensino médio brasileiro, travadas nas audiências públicas que debateram a MP até sua conversão em Projeto de Lei. “Foram ouvidas nas audiências públicas 35 pessoas, excetuando parlamentares. Oito delas estão ligadas diretamente a órgãos de governo, incluindo o MEC: Rossieli Soares da Silva (Secretaria da Educação Básica – SEB/MEC), Ivan

responsáveis pela implementação dessas reformas no Brasil tendem a passar a ideia de ampla participação popular e democracia na construção dessas recentes mudanças curriculares e estruturais da educação brasileira. Contudo, o que ocorre, de fato, é uma clara preferência pela agenda política e ideológica dos grupos sociais comprometidos com o avanço do neoliberalismo escolar no Brasil.

De acordo com Laval (2019), a escola neoliberal traz consigo aspectos como: mudanças na forma de gestão das escolas e da educação, a criação de mercados locais de educação e a aplicação de lógicas econômicas à pedagogia. No caso da reforma do ensino médio, toda a sua argumentação parte da pauta econômica e das propostas do neoliberalismo brasileiro, desprezando as reais demandas educativas e estruturais dos estudantes e dos trabalhadores da educação.

Em relação à MP nº 746, a lei nº 13.415 apresenta poucas modificações em sua estrutura e reforça a preferência por algumas áreas de conhecimento e tipos de formação em detrimento de outras. Como principais pontos da reforma do ensino médio, destacamos: 1) o aumento progressivo da carga horária do ensino médio para até 1.400 horas e a implantação das escolas em tempo integral; 2) a proposta de formação integral dos alunos, com ênfase no desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; 3) a flexibilização curricular e a “possibilidade” de escolha de itinerários formativos, incluindo um de formação técnica e profissional na modalidade regular de ensino.

Cláudio Pereira Siqueira (CNE), Celso Augusto Souza de Oliveira (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME), Frederico Amancio (Secretaria de Estado da Educação de Pernambuco – Seduc PE/CONSED), Walter Pinheiro (Seduc BA), Eduardo Deschamps (Presidente do CNE), Maria Helena Guimarães de Castro (Secretária Executiva – MEC) e Mendonça Filho (Ministro da Educação). Sete estão ligadas a fundações ou instituições privadas e/ou empresariais: Ronaldo Mota (Reitor Estácio de Sá), Wilson de Matos Silva (Centro Universitário Maringá – UNICESUMAR), Maria Alice Setubal (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC), Ricardo Henriquez (Instituto Unibanco), Danival Roberto Alves (rede de escolas CENECISTA), Olavo Nogueira Filho (Todos pela Educação) e João Batista Araújo e Oliveira (Instituto Alfa e Beto). Dezesete, ligadas a movimentos sociais e/ou entidades acadêmicas e/ou político-organizativas ou instituições públicas: Antonio Lacerda Souza (Fórum Nacional de Educação – FNE), Monica Ribeiro da Silva (Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio), Iria Brzezinski (ANFOPE), Carina Vitral (União Nacional dos Estudantes – UNE), Daniel Cara (Campanha Nacional pelo Direito à Educação), Francisco Jacob Paiva (Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – ANDES), Thays de Oliveira Soares (União Brasileira de Estudantes Secundaristas – UBES), Rodolfo Fiorucci (Instituto Federal do Paraná – IFPR), Rafael Ribas Galvão (IFPR), Ângela Maria Paiva (ANDIFES), Cláudia Schiedeck (Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRGS), Remi Castioni (Universidade de Brasília – UNB), Adilson César de Araújo (Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – FDE/CONIF), Moaci Alves Carneiro (professor aposentado da Universidade Federal da Paraíba – UFPB), Marta Vanelli (CNTE), Eduardo Rolim de Oliveira (Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e Ensino Básico Técnico e Tecnológico – PROIFES) e Isaac Roitman (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC). E três consultores legislativos: João Monlevade, Mariza Abreu e Ricardo Chaves Martins” (2017, p. 402).

A respeito do aumento progressivo da carga horária do ensino médio e a implantação das escolas em tempo integral, o maior questionamento diz respeito ao fato de que o texto da lei nº 13.415 não se compromete com o aumento do financiamento das escolas e com o maior investimento na carreira docente. Além disso, o próprio texto da lei condiciona o recebimento de recursos ao alinhamento das escolas com as modificações propostas pela reforma. Aliás, o § 2º do Art. 13 ratifica que a “transferência de recursos será realizada anualmente [...] respeitada à disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2017). Nesse cenário, as instituições de ensino não possuem a garantia de que vão receber recursos necessários para a implantação da educação em tempo integral. Soma-se a isso a preocupação de que a lei nº 13.415 sugere, em vários momentos, que as escolas podem buscar parcerias privadas para a oferta dos itinerários formativos.

Dessa forma, é inegável que, em tempos de políticas de ajuste fiscal, de restrição de gastos públicos legitimados com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/55, que limita os gastos públicos e, conseqüentemente, o investimento em áreas sociais, existe a possibilidade de que a oferta dos itinerários formativos, incluindo aquele que se vincula aos cursos técnico-profissionalizantes, sejam realizados a partir de parcerias público-privadas, em virtude dos limites orçamentários já previstos pelo Estado brasileiro (BASTOS; SANTOS JÚNIOR; FERREIRA, 2017).

Essa nossa preocupação corrobora o argumento de Krawczyk (2008, p. 24) de que, no Brasil, a entrada do setor privado no campo educacional não ocorre somente em ações esporádicas ou por via de parcerias para melhorar a qualidade da educação, mas sim “na esfera da definição e implementação de políticas educacionais, ocupando um lugar destacado na desconstrução da lógica e dos instrumentos de gestão escolar, na organização do trabalho pedagógico e na consolidação de uma nova institucionalização de escola pública”. Aliás, com base no estudo de Laval (2019), temos indicativos para afirmar que esse parece ser o modo de ação preferencial dos grupos neoliberais na educação pública em diferentes nações.

Sobre a proposta de formação integral, novamente reforçamos que o discurso se mostra falacioso. Primeiramente, devido à ênfase em Língua Portuguesa e Matemática como disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio. Nos termos da lei, em seu § 3º do Art. 3, “o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas

maternas”⁵³. Porém, quando a lei se refere a outras disciplinas, utiliza a seguinte sentença em seu § 2º do Art. 3 “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Vejamos, se para a Matemática e Língua Portuguesa, a reforma do ensino médio fala em ensino desses componentes curriculares em todos os anos do ensino médio, por qual motivo, para as disciplinas de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia, usa-se a designação de estudos e práticas?

No que diz respeito à Educação Física, além do risco já visualizado em algumas realidades, de a disciplina ser ofertada somente em um único ano do ensino médio, dado o caráter de flexibilização curricular da lei e a imprecisão do termo “estudos e práticas”, podemos assistir ao componente sendo diluído em arranjos curriculares que desprezam as possibilidades formativas das práticas corporais. Essa perspectiva é real, uma vez que não existe a garantia de que deve ocorrer o ensino das práticas corporais com sentido formativo, nos termos de Adorno (2020), durante todo o ensino médio. Conforme a lei nº 13.415, em seu § 7º do Art. 2, “a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput”. Sendo assim, no caráter de estudos e práticas, Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia podem ser tematizadas por meio de projetos de pesquisa e não mais como componentes curriculares que devem ser ensinados no ensino médio.

No atual processo de implementação da reforma do ensino médio nas redes de ensino do Brasil, temos observado que a disciplina de Educação Física, dentro do espaço destinado aos conteúdos da BNCC, tem perdido espaço, bem como artes, filosofia, sociologia e outras áreas de conhecimento. Por exemplo, no documento denominado “Matriz Curricular – Novo Ensino Médio”, da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), a disciplina de Educação Física ficou com apenas uma hora-aula semanal na primeira e segunda série do ensino médio, possuindo duas horas somente no último semestre da terceira série. Cabe informar que tradicionalmente a disciplina possuía duas horas-aula em todos os anos do ensino médio. Assim, um trabalho crítico e formativo com as práticas corporais ficará ainda mais difícil nessa atual estrutura curricular, que diminui o tempo de aprendizagem e reflexão sobre os conteúdos da Educação Física.

⁵³ Além da presença obrigatória de Matemática e Língua Portuguesa nos três anos do ensino médio, no texto da reforma, a Língua Inglesa também goza de certo prestígio. Isso pode ser constatado no § 4º do Art. 3, o qual pontua: “os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017).

Exemplo similar ao do estado do Pará podemos observar no documento “Matriz Curricular do Ensino Médio”, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). No documento em questão, do mesmo modo que no estado do Pará, a disciplina de Educação Física fica com 4 horas semanais a ser distribuída nos três anos do ensino médio. No entanto, o estado de São Paulo optou pela seguinte distribuição: 2 horas semanais na primeira e na terceira série do ensino médio. Nesse arranjo curricular, a disciplina ficou ausente da segunda série do ensino médio. Esses dois exemplos expressam a tônica do que podemos observar em várias outras realidades do Brasil, em que ou a disciplina de Educação Física fica excluída de alguma série ou acaba tendo o seu tempo semanal de aula diminuído durante as séries do ensino médio⁵⁴.

Parece evidente que o discurso da formação integral propagandeado pela reforma do ensino médio é falacioso, na medida em que existe o privilégio de áreas de conhecimento que historicamente se vinculam a dimensões estreitamente cognitivas da ação humana. Sobre isso, é interessante notarmos o que consta no § 7º do Art. 3 da lei nº 13.415, que diz: “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

Neste momento, chamamos a atenção para a noção de formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais expressos no referido trecho da lei nº 13.415. Primeiramente, do ponto de vista da noção de corpo consciente (FREIRE, 2016; 2017; 2019) e de experiência em Adorno e Horkheimer (1985), Adorno (2020) e Benjamin (1987; 1989), não faz sentido falarmos em desenvolvimento físico desatrelado dos aspectos cognitivos e socioemocionais.

Além disso, o termo “formação no aspecto físico” carece de uma melhor explicação conceitual. Estaria a reforma do ensino médio falando em formação física no sentido de educação do físico como elemento natural do homem, como propusera Durkheim (2014; 2018), em textos do final do século XIX e começo do século XX? Seria, então, essa a função dos estudos e práticas de Educação Física, quer dizer, atuar no desenvolvimento físico dos estudantes? Certamente, ao privilegiar algumas áreas e dimensões do conhecimento e reforçar dicotomias e dualismos historicamente construídos por projetos dominantes de educação, a lei nº 13.415 desconsidera todo o avanço do campo da educação, em especial dos estudos sobre

⁵⁴ Em 16 de setembro de 2022, a revista *Retratos da Escola* publicou uma edição temática com o seguinte título: “A implementação no Novo Ensino Médio nos estados”. A coletânea apresenta pesquisas sobre matriz curricular e desdobramentos cotidianos da reforma do ensino médio, contendo dados de todas as regiões do Brasil. Para facilitar a consulta dos textos, socializamos o *link* do periódico: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

formação humana, educação do corpo e relações entre práticas corporais e escolarização de crianças, jovens, adultos e idosos.

Em diálogo com o discurso ideológico de formação integral dos estudantes apresentado pela reforma do ensino médio, que, no sentido de Adorno (2009), podemos interpretar como propaganda direta a favor do capital e da semiformação, a ideia de flexibilização curricular e a “possibilidade” de escolha de itinerários formativos, dentre eles, o de formação técnica e profissional na modalidade regular de ensino, expressa outra faceta perigosa dessa política educacional.

Em acordo com a provocação de Gomez e Souza (2020), com a flexibilização curricular e a oferta de itinerários formativos, poderíamos nos perguntar: como seria garantido o ensino das práticas corporais, da forma mais avançada possível, em uma perspectiva que atrela os itinerários formativos aos chamados projetos de vida dos estudantes? Quem definirá os projetos de vida dos estudantes? Quais projetos serão esses, levando em consideração a proposta de atrelamento da formação escolar ao mundo do trabalho, que se encontra cada vez mais desregulamentado e precarizado? Aliás, em quais termos se dará a vinculação entre formação e mundo do trabalho?

Como bem destaca Gomes (2000), na história da educação brasileira, quando o campo da legislação educacional, especialmente as políticas para o ensino médio, fez menção à ideia de formação para o trabalho, quase sempre isso foi interpretado em termos de profissionalização da juventude para atender às demandas das classes dominantes e, conseqüentemente, do setor produtivo. Ou seja, trata-se de uma relação instrumental e fragmentada do vínculo entre trabalho e educação.

Nos termos da lei nº 13.415, não visualizamos perspectivas de a Educação Física contribuir efetivamente para um projeto formativo emancipador e pautado na experiência em sentido amplo, estando as práticas corporais em interação com outros fenômenos da vida social e da natureza ausentes ou parcialmente presentes nesse processo. Compartilhamos da preocupação de Bastos, Santos Júnior e Ferreira (2017) de que a ênfase na profissionalização do ensino médio regular pode acarretar em um retorno a certo ideário de Educação Física pautado em princípios meramente tecnicistas e baseado no esporte de alto rendimento. Como já indicamos anteriormente, o termo “formação do físico” nos inquieta, ainda mais quando expresso em um documento que fala em formação técnica e profissional da juventude, flexibilização curricular e atrelamento direto da formação ao mundo do trabalho/setor produtivo.

Nessa proposta, que visa preferencialmente as escolas públicas brasileiras, dado o latente processo de rebaixamento da formação em níveis de uma semiformação ou da não formação (ADORNO, 1996b; 1996c; 2020) para a juventude pobre do Brasil, o governo federal, desde a gestão de Michel Temer, tem optado pelo não aprofundamento das aprendizagens adquiridas no ensino fundamental e pela não continuidade dos estudos em nível de educação superior, em razão de sua preferência pelo treinamento direto da juventude menos favorecida para os postos de trabalho.

Aliás, como bem destacado por Silva e Ferreti (2017) e Silva (2018), um dos maiores prejuízos da atual reforma do ensino médio refere-se ao desatrelamento dessa etapa de ensino às ideias de educação básica e formação geral, apontadas pela LDB de 1996 e ratificadas pela Emenda Constitucional nº 59/2009⁵⁵. De acordo com Silva (2018, p. 4) “a principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como ‘educação básica’, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum”.

Na reforma do ensino médio, temos a concretização do medo de Freire (2019) de que, com o avanço das políticas neoliberais no Brasil, cunhadas desde o final dos anos 1980, a educação passasse a ser tratada como mero treinamento profissional e não como possibilidade dialógica de emancipação dos sujeitos por meio da interação crítica com a cultura. Segundo Silva (2018), ao retomar o discurso de competências e habilidades emergente no Brasil nos anos 1990, a reforma do ensino e sua complementação a partir da BNCC estabelecem novamente um parâmetro pragmático e a-histórico para se pensar a educação escolar.

A questão central é que no clima do avanço de políticas educacionais neoliberais, que resumem os objetos e os fins da formação aos interesses do setor empresarial e produtivo, o que temos é o reforço da semiformação não apenas na lógica do rebaixamento dos conteúdos da educação escolar, mas principalmente no atrelamento da formação da juventude a um mundo do trabalho cada vez mais hostil, secundarizando, assim, a oferta de uma formação que possa oportunizar escolhas de vida para a juventude pobre que não somente aquelas que visam preservar a reprodução da racionalidade neoliberal.

Sendo assim, é justamente a partir desses movimentos de mudanças na estrutura educacional e do fato de, desde o texto da MP nº 746, a Educação Física não constar na grade curricular do ensino médio que podemos apontar quão a reforma dessa etapa de ensino, instaurada com a lei nº 13.415, atua contra as pretensões de legitimidade da disciplina na

⁵⁵ A referida emenda estabelece a obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para os estudantes do ensino médio). Com isso, fortaleceu-se a ideia do ensino médio como última etapa da educação básica.

escola por vias críticas e libertadoras. Assim, fatores como a supervalorização dos conhecimentos da Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, a atribuição da Educação Física ao campo dos estudos e práticas, e não do ensino obrigatório em todos os anos do ensino médio, o uso do termo “formação do físico dos estudantes” e a ênfase na formação técnica e profissional no ensino médio regular, sinalizam para um projeto de desvalorização da educação escolar, em geral, e da Educação Física, em particular, na medida em que essa disciplina não é considerada como fundamental e muito menos como impreterível na escolarização das crianças, jovens, adultos e idosos que frequentam a escola.

Se, na reforma do ensino médio, os elementos de desvalorização da Educação Física são mais diretos e expressos, desde a MP nº 746, na BNCC, temos algumas nuances que atestam para um processo de maior reconhecimento do potencial formativo da disciplina e adesão da discussão crítica da área instaurada com o MREF. Vale destacar que se tratam de documentos com encargos diferentes, visto que a reforma do ensino médio foi efetivada na forma de lei, por isso, alterou elementos da LDB; e a BNCC se configura como um documento de caráter normativo da educação brasileira, que cumpre uma demanda apresentada na Constituição Federal de 1988 (Art. 210), na LDB de 1996 (Art. 26) e na meta sete do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014⁵⁶ (TARLAU; MOELLER, 2020). Essa diferenciação é importante porque, como documento que se propõe a direcionar a construção de currículos, certamente a BNCC não tinha como não discutir a disciplina de Educação Física e outros componentes curriculares de modo mais aprofundado.

De acordo com Tarlau e Moeller (2020), o processo de construção da BNCC é complexo, perpassando por crises institucionais e disputas pela hegemonia por parte de diferentes grupos políticos. De todo modo, as pesquisadoras confirmam que as bases neoliberais tiveram maior poder de agenda em todo o processo de construção e implementação dessa política, pois, em julho de 2014, um primeiro esboço de padrões curriculares nacionais foi elaborado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, dirigida pela professora Beatriz Luce, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesse documento, não constavam definições de conteúdos para cada etapa de ensino, mas sim um conjunto de princípios e fundamentos teóricos que pudessem orientar a discussão curricular nas escolas. Contudo, setores privados, como a fundação Lemann e o Movimento pela Base,

⁵⁶ Na estratégia 7.1 do PNE, consta que, para fomentar e garantir a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, dentre vários aspectos, é preciso “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014).

que vieram a ser fundamentais na construção do “consenso” pela necessidade da BNCC, desaprovaram o teor do documento, sob a justificativa de ele ser extremamente teórico e pouco prático. Essa versão nunca veio a ser publicada e, após a eleição do mesmo ano, ocorreu uma mudança em vários níveis da equipe de governo de Dilma Rousseff, sendo o MEC um dos setores mais modificados, passando a ser coordenado por uma nova equipe essencialmente neoliberal e tecnocrática (TARLAU; MOELLER, 2020).

Com a nova equipe e o novo secretário de Educação Básica, Manoel Palácios, o trabalho de construção de uma orientação curricular nacional começou do zero. Em 2015, foi formada uma ampla comissão para elaborar o documento inicial da BNCC. Compunham a comissão 29 equipes de trabalho, 116 professores especialistas das Universidades brasileiras, além de membros das secretarias estaduais e dirigentes municipais da área da Educação. O resultado desse trabalho de uma equipe composta por sujeitos e grupos tão diversificados foi a divulgação da primeira versão da BNCC em setembro de 2015 (TARLAU; MOELLER, 2020).

É importante mencionar que o estudo de Tarlau e Moeller (2020) constata o papel decisivo da fundação Lemann em todo o processo de construção da BNCC, buscando construir o que as autoras chamam de consenso pela filantropia, no sentido de um discurso de apelo e persuasão pela necessidade de elaboração de um currículo nacional. Ainda de acordo com as autoras, a fundação atuou estrategicamente visando construir consenso entre diferentes grupos políticos, da direita aos setores progressistas, influenciando nos rumos da BNCC por via dos seguintes aspectos: recursos materiais (custeio de atividades e evento relacionais a base), produção de conhecimento (pesquisas, consultorias e redação do texto da base), poder da mídia (diálogo com os diferentes setores da mídia e divulgação de reportagens mostrando a relevância de aprovação da BNCC) e redes formais e informais (construção de vínculos com políticos e intelectuais de todos os campos ideológicos que estavam apoiando a base e as ações da fundação).

Sobre a primeira versão do documento, no mesmo período que ocorriam críticas dos setores conservadores – os quais acreditavam que o texto apresentava muitos acenos para discussões progressistas sobre diversidade (gênero, etnia, sexualidade e religião) e justiça social⁵⁷ – e da esquerda – que denunciava as intenções neoliberais do documento, em virtude

⁵⁷ Neste exato momento histórico, as pautas conservadoras avançavam na sociedade brasileira, sendo o Movimento Escola Sem Partido uma expressão desse fenômeno na área da educação. No estudo de Della Fonte e Lemos (2020), o leitor poderá encontrar uma sofisticada análise orientada pelos conceitos de política, tradição, autoridade, responsabilidade e espaço público e privado de Hannah Arendt, sobre a conexão entre o

da busca pela padronização do currículo –, o MEC abriu um canal virtual para críticas e comentários sobre o texto da base, que recebeu cerca de 12 milhões de contribuições das mais diversas ordens (TARLAU; MOELLER, 2020). A tentativa era de tornar o processo democrático, embora se considere que poucas mudanças foram efetivadas a partir das contribuições externas à comissão de elaboração da BNCC.

Nesse contexto, em um cenário político ultraconservador, a segunda versão da BNCC é publicada em maio de 2016, ainda na gestão de Dilma Rousseff, preservando a ideia de discussões sobre diversidade e justiça social. Contudo, o golpe de estado é consumado em 31 de agosto de 2016, afetando sobremaneira todo um conjunto de discussões que vinham sendo travadas na construção da BNCC (TARLAU; MOELLER, 2020).

Na gestão de Michel Temer, o processo de participação da sociedade civil na construção da BNCC foi menor, bem como a equipe de especialistas foi reduzida. Assim, em dezembro de 2017, é publicada a versão final da base, com um texto claramente pragmático, baseado na concepção de competências e habilidades, expressões que, até então, estavam ausentes das duas versões anteriores, que falavam em objetivos de aprendizagem. Além disso, a versão final buscou estabelecer os objetos de conhecimento para todos os anos do ensino fundamental, diferentemente da proposta das versões anteriores, que ainda preservava a ideia de que as definições mais específicas de conteúdo deveriam ser responsabilidade das escolas e suas respectivas redes de ensino.

Neira, Júnior e Almeida (2016) afirmam que nas duas primeiras versões, a BNCC era um ponto de partida para a discussão e elaboração curricular nas escolas, que contemplava uma série de discussões progressistas, como as ideias de democracia, justiça social, diversidade e inclusão. Porém, com a mudança de governo e o avanço da onda conservadora na sociedade brasileira e no mundo, podemos dizer que a versão final da BNCC, na verdade, apresenta-se como um retrocesso, do ponto de vista dos anseios de uma educação para a diversidade e transformação social.

Homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo MEC, sob o parecer do CNE nº 15/2017, a BNCC⁵⁸ pode ser definida como um documento de caráter normativo que visa, a partir da definição de um conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que

ideário conservador de pretensão de destruição da dimensão pública da educação brasileira presente no Movimento Escola sem Partido e a última versão da BNCC.

⁵⁸ Informamos ao leitor que, neste momento, trabalharemos com o texto da BNCC de dezembro de 2017, que apresenta as aprendizagens essenciais para a educação infantil e ensino fundamental. Essa opção decorre devido a maior discussão teórica sobre a Educação Física nessa versão do que no documento de 2018, que trata do ensino médio. Cabe dizer que a respeito do ensino médio, a lógica da BNCC na sua versão final complementa e corporifica os apontamentos da lei nº 13.415, que abordamos anteriormente, estabelecendo as bases para o currículo de quatro áreas de conhecimento e itinerários formativos (SILVA, 2018).

todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, orientar a construção e reconstrução de currículos nas diferentes redes e sistemas de educação do Brasil (BRASIL, 2017). Na mesma direção da lei nº 13.415, a BNCC reitera a perspectiva da formação humana integral e ratifica o seu compromisso com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. É com base nesses argumentos e concepção de sociedade que a BNCC utiliza a afirmação de que a garantia de aprendizagens essenciais para todos os estudantes é um ponto fundamental para a construção de uma sociedade democrática baseada na ideia de justiça social (BRASIL, 2017).

Diferentemente dos PCN's, que não tinham a alcunha de documento normativo com descrição de aprendizagens essenciais para todos os anos da educação básica, a BNCC, além de referência nacional para a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas brasileiras, também servirá para o alinhamento de outras políticas e ações no âmbito nacional, “referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017, p. 6)⁵⁹. No sentido do próprio texto da BNCC, pretende-se superar a fragmentação das políticas educacionais no Brasil. Assim, o documento compreende que, concomitantemente ao desafio de garantir acesso e permanência dos estudantes na escola, é fundamental que os sistemas e redes de ensino “garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2017, p. 6).

Como propósito da garantia das aprendizagens essenciais, a BNCC sinaliza que elas devem servir para o desenvolvimento de dez competências gerais nos estudantes, que seriam, no campo pedagógico, a materialização dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento⁶⁰. No campo intelectual, essa questão do ensino baseado no desenvolvimento de competências tem sido propagada no sentido de aproximar a educação de elementos práticos da vida. Quer dizer, o que se aprende na escola não pode ser dissociado da experiência cotidiana nem tão abstrato ao ponto de não poder ser utilizado em contexto prático.

⁵⁹ Furtado e Costa (2020), a partir de um estudo de campo em um curso de formação inicial de professores de Educação Física do estado Pará, constataram que os docentes da instituição reconhecem a maior pretensão de ingerência da BNCC nos cursos de formação inicial. Contudo, os professores entrevistados sinalizaram que, do ponto de vista teórico, a BNCC se encontra aquém do acúmulo epistemológico e pedagógico construído nas últimas décadas na área da Educação Física, por isso, não deve ser a única referência para os cursos de formação de professores.

⁶⁰ Registramos que o debate sobre o ensino baseado no modelo de competências e habilidades no Brasil, em um documento de proporção nacional direcionado para a educação básica, apareceu pela primeira vez de modo mais estruturado nos PCNs do ensino médio, publicado no ano de 2000.

Nesse sentido, Perrenoud (1999) pensa a competência como a capacidade de agir de modo eficaz em uma determinada situação, apoiado em conhecimentos, porém, sem limitar-se a eles. Assim, dada a complexidade de diversas situações, atrelada aos conhecimentos (que na escola chamamos de conteúdos), é preciso mobilizar recursos cognitivos complementares, dentre os quais, estão os próprios conhecimentos. Na perspectiva de Perrenoud, conhecimento e competências são complementares e, do ponto de vista da educação escolar, necessitam ser ensinados como experiência prática. Em uma perspectiva similar ao do educador suíço:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 6).

De um ponto de vista geral, o problema não estaria em querer formar sujeitos competentes na educação escolar ou que os professores sejam competentes tecnicamente para ensinar. Por exemplo, em Freire (2016), encontramos um amplo diálogo sobre a dimensão política e sua imbricação com a competência técnico-científica na prática educativa progressista. Do mesmo modo, poderíamos pensar que a educação emancipadora também pretende formar sujeitos competentes. Contudo, novamente retornamos para a questão central de Adorno (2020), ou seja, educação/formação para que? Nos termos do nosso debate, formar competências para qual mundo? Para qual tipo de intervenção no mundo?

No sentido da BNCC, competência, entendida como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, deve ser utilizada para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, mas tais demandas se circunscrevem exclusivamente no âmbito de uma cidadania passiva e do mercado de trabalho (BRASIL, 2017). Certamente, em tempos de avanço de uma racionalidade neoliberal que precariza sobremaneira as relações de trabalho (DARDOT; LARVAL, 2019) é que se fortalece a crítica a respeito das pedagogias das competências e seu atrelamento e pano de fundo teórico para projetos tecnicistas e neotecnicistas de educação (SAVIANI, 2008).

Em Bernstein (2003), existe uma ampliação da discussão sobre modelos de competências que operam na realidade social e na educação. De acordo com o autor, para além da ideia mais comum de competência como algo operacional que se efetiva na mobilização de habilidades cognitivas, seria possível pensarmos sobre a existência de competências amplas que relacionam as ações humanas aos seus contextos políticos e culturais. Nessa perspectiva, o autor argumenta sobre três modelos de competência, que são:

a liberal/progressista, a populista e a radical. Sobre o último modelo, Bernstein (2003, p. 89) sugere que “a prática e os contextos pedagógicos criados por esse modo pressupõem um potencial emancipatório comum a todos os membros do grupo”.

Retornando à BNCC, nossa síntese provisória é que o projeto de formação de sujeitos competentes nesse documento, bem como na lei nº 13.415, diz respeito à formação de competências para as relações de trabalho hoje estabelecidas pela racionalidade neoliberal, no sentido de uma educação para a adaptação ao mundo, como propõe Durkheim (2014; 2018). Para isso, os conhecimentos mobilizados para uma formação neoliberal, que se comparam à semiformação (ADORNO, 1996a; 1996b; 2020) e ao treinamento (FREIRE, 2019), não devem ser aqueles capazes de formar competências críticas e reflexivas sobre o mundo e as relações sociais desiguais (BERNSTEIN, 2003). Partindo dessa compreensão, analisaremos especificamente o lugar e a concepção de Educação Física expressa na BNCC.

No que diz respeito à Educação Física na BNCC, um primeiro aspecto interessante para pensarmos refere-se aos limites e possibilidades do modelo de competências e habilidades – que prima por processos cognitivos e quantificáveis de aprendizagem – ser transposto para um componente curricular que se caracteriza pela expressão corporal e a impossibilidade de se prever certas condutas e expressões que ocorrem no corpo. No sentido de Betti (2018, p. 168), esse já seria um motivo que aponta para a incompatibilidade da Educação Física com essa proposta de currículo nacional, uma vez que “é crucial então considerar que habilidades cognitivas objetivas, mensuráveis e observáveis não dão conta das singularidades da Educação Física (e provavelmente das Artes)”. Neira (2018) alerta para o fato de as habilidades da Educação Física serem dominadas pela racionalidade técnica presente na BNCC. Assim, as habilidades da área acabam privilegiando processos cognitivos (explicar, planejar, identificar, descrever, discutir, colaborar na proposição, diferenciar e formular), enquanto apenas os verbos *experimentar* e *fruir* apontam para processos não apenas cognitivos.

Vale destacar que, no campo da Educação Física, existem propostas pedagógicas que falam em competências do ponto de vista de uma educação para a emancipação. Nesse sentido, mencionamos o trabalho de Kunz (1994), que trata da competência objetiva, social e comunicativa no ensino do esporte e demais temas da Educação Física. Sendo assim, para além do mero treinamento de habilidades e afazeres funcionais ao mercado de trabalho, como sugerem as políticas educacionais ora discutidas, a competência objetiva, na visão de Kunz, se atrelaria aos conhecimentos técnicos e operacionais que tornariam possível o agir individual e coletivo consciente no âmbito do esporte e demais práticas corporais em todas as dimensões

da vida. A competência social se relaciona com os conhecimentos socioculturais necessários para a ampliação da reflexão e melhor ação dos sujeitos no seu contexto de vida. Já a competência comunicativa aparece como fundamental no processo de uma educação para a emancipação, tendo em vista que saber se comunicar por meio de diferentes linguagens e compreender a comunicação dos outros são atributos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Ou seja, falar em desenvolvimento de competências na Educação Física se torna incongruente e problemático quando o referencial teórico utilizado restringe as possibilidades formativas da área. Portanto, esse é apenas um elemento que entendemos como controverso, quer dizer, a Educação Física, na BNCC, acaba adentrando no circuito das pedagogias cognitivistas na definição de suas competências e habilidades. Talvez, essa tentativa esteja de acordo com o conceito de Educação Física expresso no documento, que apesar de fazer uso de termos e expressões que apontam para a influência da abordagem culturalista da Educação Física (BETTI, 2018)⁶¹, trabalha com uma perspectiva mais estática sobre as produções da cultura corporal de movimento. Vejamos o conceito:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 209).

Primeiramente, reforçamos a dimensão positiva da BNCC ao pensar a Educação Física e as práticas corporais dentro da dinâmica da cultura. Certamente isso é um avanço e, de certo modo, contrasta com os objetivos racionalizadores e mensuráveis da abordagem de competências adotada pela própria base. É possível dizer que, bem como nos PCNs, percebemos o legado do MREF na delimitação do objeto de estudo da Educação Física nessa política nacional de currículo.

Esse movimento de incorporação de propostas críticas por parte de documentos curriculares pode sinalizar para diferentes vias de análise (que não necessariamente se

⁶¹ De acordo com Betti (2007), a virada culturalista, que desembocou na construção da chamada abordagem culturalista da Educação Física brasileira, diz respeito a um conjunto de produções teóricas e discursos que, a datar da década de 1980, começaram a tensionar as narrativas hegemônicas da área oriundas do campo das Ciências Naturais. Assim, orientados pelas discussões das Ciências Humanas, pela dimensão político-pedagógica do MREF e pelo forte apelo do conceito de cultura, o resultado dessa inflexão pode ser identificado na emergência no campo acadêmico da Educação Física de conceitos como cultura física, cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento. O movimento é tão forte que, por exemplo, os PCNs e a BNCC falam em cultura corporal de movimento.

excluem). Uma delas é que, de fato, o movimento crítico da Educação Física brasileira conseguiu se projetar ao ponto de ganhar espaço em formulações curriculares de circulação nacional, ainda que dentro do escopo do neoliberalismo. Outra leitura possível é que para os agentes do neoliberalismo educacional, essa contradição é aceitável, podendo até funcionar como uma espécie de mediação entre suas reais intenções e uma forma de concessão de certos avanços teóricos reconhecidos pelos setores progressistas. Em nosso entendimento, a contradição existe, bem como a tensão entre a lógica neoliberal dessas políticas com alguns discursos e dizeres críticos presentes no interior dos documentos⁶².

Sendo assim, como a concepção e as finalidades da Educação Física se encontram dentro de um documento produzido nos moldes da racionalidade neoliberal, algumas tensões se tornam mais evidentes. Uma delas refere-se ao fato de o conceito de Educação Física apresentado acima afirmar que o componente curricular trabalha com práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social já produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. A propósito, cabe dizer que a BNCC reforça esse entendimento na descrição dos objetos de conhecimento da Educação Física, que se encontram prontos e acabados para serem socializados com os estudantes na forma de esportes de invasão, jogos eletrônicos, práticas corporais de aventura urbanas e na natureza, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo etc. (BRASIL, 2017).

Ora, nessa perspectiva, como fica o protagonismo dos sujeitos que continuam produzindo e ressignificando as práticas corporais diariamente? Como daremos conta da mediação entre os aspectos históricos e da contemporaneidade do conhecimento das práticas corporais nos termos do Soares *et al.* (1992)? Corroboramos Bracht (2014), para quem as práticas corporais que integram a cultura corporal de movimento são, na verdade, textos com significações produzidas historicamente, mas que também se diversificam a todo o momento, devido à ininterrupta intervenção humana no plano da cultura.

Ainda no âmbito da concepção de Educação Física da BNCC, em outro momento, na tentativa de se diferenciar da lógica cognitivista que tradicionalmente domina a escola moderna, o documento sinaliza para a especificidade do tipo de experiência que a Educação Física e as práticas corporais podem proporcionar. Logo, “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” (BRASIL, 2017, p. 209).

⁶² Aliás, de acordo com Tarlau e Moeller (2020), a busca pela mediação e a construção do consenso entre diferentes perspectivas teóricas e grupos políticos foi um elemento marcante na construção da BNCC.

É importante frisar que do ponto de vista da afirmação da especificidade da Educação Física, é fundamental afirmar a ludicidade e as dimensões estética, emotiva e agonista das práticas corporais. Contudo, isso é contraditório com o enquadramento da disciplina no modelo de competências e habilidades adotado pela BNCC, que, como mostramos anteriormente, prima por termos e expressões que indicam a primazia da cognição em detrimento da experiência corporal. Além disso, devemos ter cuidado em pensar a Educação Física como algo que é somente vivência. Como destaca Betti (2018), os termos vivência e experiência, quando presentes na BNCC, estão desatrelados da aprendizagem. Ou seja, vivencia-se e experimenta-se uma determinada prática corporal, mas não se indica qual aprendizagem ocorrerá nessa relação.

Vejamos como exemplo a competência 10 da Educação Física na BNCC, a qual determina que os estudantes precisam “experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (BRASIL, 2017, p. 219). No mesmo sentido das habilidades, a competência 8, que fala em usufruir, e a competência 10 são as únicas que remetem a processos de experiência corporal, mas, mesmo assim, sem grandes relações com processos de aprendizagem pelo corpo. Todas as outras 8 competências da Educação Física na BNCC usam termos como: compreender, planejar e empregar estratégias, refletir, identificar, interpretar e reconhecer.

Que fique claro: não estamos de modo algum defendendo a ausência da reflexão e análise sobre os sentidos e significados das práticas corporais. Contudo, do ponto de vista da discussão de formação (ADORNO, 1996b; 1996c; 2020), de experiência (BENJAMIN, 1987; 1989) e de corpo consciente (FREIRE, 2016; 2017; 2019), acreditamos que não somente a Educação Física, mas todos os campos de conhecimento que compõem o currículo escolar podem pensar formas de tratar os seus conteúdos reconhecendo a dimensão corporal e prática de todo e qualquer conceito. Nesse sentido, a experiência formativa que defendemos para a Educação Física envolve, ao mesmo tempo, a vivência e a reflexão, dado que não existe uma parte de nós programada para o fazer e outra somente para pensar sobre esse fazer.

Outro destaque que fazemos à concepção e finalidade da Educação Física na BNCC se refere à vinculação do ensino das práticas corporais com as esferas do lazer e saúde. Sobre isso, após a definição das práticas corporais como produção humana que se caracterizam pela presença do movimento corporal como elemento essencial, uma organização interna que delimita as lógicas específicas de cada manifestação e por serem produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde, o documento aponta que

“essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental” (BRASIL, 2017, p. 209).

Com esse visível atrelamento da Educação Física com as práticas corporais vinculadas somente ao lazer e saúde, poderíamos nos perguntar se seria negada aos estudantes a experiência com o campo das práticas corporais nas dimensões do trabalho, alto rendimento, tradição e religião. Como faríamos, então, com o conteúdo esporte, já que a própria BNCC reconhece que essa prática corporal remete a padrões de institucionalização e competição regulamentada? É possível falar em formação integral, como defende o documento, restringindo a experiência formativa dos estudantes dentro do universo das práticas corporais?

Estaria a BNCC preocupada em vincular o conhecimento das práticas corporais somente com os campos de maior consumo delas, ou seja, lazer/entretenimento e o cuidado com o corpo e saúde? Essa questão é fundamental, pois constantemente o documento frisa que os estudantes devem ser integrados ao universo da cultura corporal de movimento e ser protagonistas em ações de lazer e promoção de saúde. Todavia, de qual estudante e padrão de lazer a BNCC está tratando?

Quando a BNCC lista as dimensões do conhecimento das práticas corporais a serem consideradas na escola, a saber: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (BRASIL, 2017), em nenhum momento se indica que o estudante deve ser formado para reivindicar acesso às práticas corporais como direito, ou que precisam problematizar as contradições e desigualdades sociais e econômicas presentes neste universo. Assim, o objetivo é integrar o aluno a este universo, formá-lo para o consumo, uso e apropriação das práticas corporais mercadorizadas e difundidas pela indústria cultural.

A nosso ver, é justamente nessa vinculação acrítica da Educação Física com os campos do lazer e saúde, bem como na adesão ao modelo de competências e habilidades funcionais, que a BNCC entra em contradição com o legado das produções teóricas críticas do MREF e da abordagem culturalista da Educação Física. Contudo, como todo projeto curricular, certamente a crítica produzida no cotidiano das escolas pelos professores de Educação Física pode ser ainda mais densa (NEIRA, 2018), ou mesmo muitos dos preceitos e ideários da BNCC podem ser desconsiderados em detrimento de uma intervenção meramente instrumental com os objetos de conhecimento apresentados (BETTI, 2018).

Em termos gerais, é inegável que a reforma do ensino médio e a BNCC representam um avanço contundente do campo neoliberal-empresarial com uma rapidez nunca antes

presenciada na educação brasileira. Como observamos, a reforma do ensino médio modifica toda a estrutura dessa etapa de ensino, implicando em restrições de carga horária e experiências formativas para algumas áreas de conhecimento. No caso da BNCC, seu caráter regulatório e praticamente obrigatório para todas as redes e sistemas de ensino demonstra um teor diferente daquele trazido pelos PCNs no final dos anos 1990. Nesse sentido, temos de considerar que essas políticas ousaram incidir na estrutura da educação brasileira, restringindo, porém, não impossibilitando, o campo de ação crítica e transformadora dos sujeitos da educação.

Do ponto de vista da análise da BNCC, da reforma do ensino médio e do ensino remoto para a legitimidade da Educação Física escolar, é possível inferir que a Educação Física, pensada como componente curricular obrigatório e impreterível na formação de crianças, jovens, adultos e idosos da educação básica, ainda é um projeto em construção, que oscila e carece de maior segurança no campo legislativo, uma vez que a disciplina ainda convive com a falta de reconhecimento no campo de elaboração das políticas educacionais. Cabe lembrar que a MP nº 746 retirava a Educação Física da grade curricular do ensino médio, e a lei nº 13.415 coloca o campo das práticas corporais, das artes e ciências humanas no patamar de estudos e práticas e não de conhecimentos a serem ensinados nos três anos do ensino médio, como faz com a Língua Portuguesa e a Matemática.

Soma-se a isso o fato de que tanto no ensino remoto como principalmente na reforma do ensino médio e na BNCC, os objetivos e finalidades da Educação Física são praticamente aqueles produzidos pela racionalidade neoliberal e o campo empresarial da educação. Não à toa, como evidenciamos, a Educação Física se conecta diretamente com o projeto de formação para o setor produtivo na reforma do ensino médio e para o consumo das práticas corporais nas dimensões do lazer e saúde na BNCC.

Ademais, cabe destacar que, em termos de efeitos na estrutura e na prática pedagógica desenvolvida nas escolas, a reforma do ensino médio é bem mais preocupante do que a BNCC. Isso decorre do fato de essa política se propor a alterar os objetivos e a estrutura administrativa e curricular do ensino médio brasileiro. No caso da BNCC, como política de currículo, seus códigos, termos e linguagens estão passando e ainda vão passar por diferentes traduções no campo das elaborações curriculares e das práticas desenvolvidas nas escolas federais, estaduais e municipais e na rede privada de ensino. Por isso, os seus reais efeitos na cultura escolar se colocam como um campo fértil a ser estudado, bem como a própria reforma do ensino médio. Todavia, o texto oficial dessa política não é nada animador do ponto de vista de uma educação emancipadora.

Sendo assim, os conceitos de formação, corpo, corpo consciente e experiência que fizemos uso para pensar uma educação crítica e emancipadora do presente, quando mediados pelo movimento contemporâneo das políticas educacionais e do ensino remoto, indicam um processo de fragmentação do corpo e aprofundamento da lógica esvaziada da não formação cultural. Entretanto, o quadro de deslegitimação da Educação Física escolar presente no contemporâneo (apesar dos inegáveis avanços do MREF) não pode ser interpretado como um acaso histórico, justamente porque muitos dos discursos que desvalorizam a disciplina foram construídos em outros momentos e circunstâncias, como observaremos na próxima seção deste estudo.

SEÇÃO IV – UNIVERSOS SIMBÓLICOS DE LEGITIMAÇÃO, CONHECIMENTO E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

“A Educação Física é uma instituição incerta, não determinada por necessidades naturais. Foi por nós inventada numa específica conjuntura histórica. Isso não significa eliminar os movimentos macroestruturais que conformam as condições e possibilidades para a construção da Educação Física. Navegamos nessa corrente, nessa tradição, mas não necessariamente a seu favor. Para não perder o “bonde da história” a Educação Física precisa ser constantemente reinventada (morrer um pouco todos os dias, ou a “desconstrução criativa”), o que confere aos seus agentes não um consolo de respaldo de necessidade natural (como uma lei natural que nos protege), mas nos impulsiona para a autocrítica constante e a usar nossa imaginação criativa, nossa capacidade instituinte”.

(BRACHT, 2019. p. 29).

Como desdobramento da seção anterior, que tratou de concepções de Educação Física em políticas educacionais contemporâneas norteadas pelo neoliberalismo, pretendemos avançar tanto na apresentação de argumentos que sustentam o histórico processo de deslegitimação da área na instituição escolar como apontar uma perspectiva de Educação Física baseada em um discurso legitimador que visa valorizar o campo de conhecimento dessa disciplina e sua função social formativa na escola.

Em termos de objetivos desta pesquisa, esta seção buscará dar conta do objetivo específico, que visa: discutir de qual modo o debate contemporâneo crítico sobre o objeto da Educação Física escolar contribui para o desafio da legitimidade da disciplina. Ou seja, se, na seção anterior, analisamos as questões de legitimidade da Educação Física por meio dos discursos e normativas produzidos no campo da política educacional e pelo Estado, neste momento, centraremos esforços em compreender algumas formulações do campo acadêmico interessado no debate sobre a escolarização por via das práticas corporais.

4.1 Educação Física escolar e os seus universos simbólicos de legitimação

A discussão sobre alguns aspectos do quadro histórico de legitimação da Educação Física precisa ser concebida dentro da especificidade da formação dos Estados nacionais europeus a partir do final do século XVIII e século XIX. Em Soares (2007) e Castellani Filho (2011), encontramos um discurso que correlaciona o processo de gênese e consolidação da Educação Física com as demandas do emergente modo de produção capitalista, que

necessitava formar física e moralmente os indivíduos para o trabalho produtivo e para vida em uma sociedade orientada pelos fundamentos jurídicos e morais da burguesia.

Todavia, é preciso compreender que a noção de Educação Física, nesse primeiro momento, diz respeito ao processo de educação no sentido de intervenção na dimensão física/biológica do corpo dos indivíduos. Aliás, como bem exposto por Soares (2007), a Educação Física era a própria ginástica de base científica e orientação médico-higienista. Foi somente a datar da segunda metade do século XX, que paulatinamente, especialmente no Brasil, a Educação Física foi sendo concebida como uma disciplina curricular, e não somente como atividade de intervenção no físico dos estudantes.

Não parece exagerado o destaque de que a noção de Educação Física, no século XIX, como parte da educação dos indivíduos, era, de certo modo, aceita por ilustres intelectuais. Como já discutimos anteriormente, Durkheim (2014; 2018) pensava a Educação Física como a educação da dimensão natural dos indivíduos, que deveria se atrelar à educação intelectual a fim de dar conta da plena formação moral dos sujeitos. Ou seja, a educação, para o sociólogo francês, é composta por conhecimentos científicos que formam o senso de realidade dos sujeitos (formação intelectual), exercícios físicos para o desenvolvimento da dimensão natural do corpo (educação do físico) e formação moral, tendo em vista a constituição de sujeitos que compreendam os laços históricos e os princípios que norteiam a sociedade que vivem.

Em escritos de Marx e Engels, encontramos alusão à Educação Física e à exercitação corporal como parte da educação das crianças e jovens. Entretanto, diferentemente de Durkheim (2014; 2018), que pensava a exercitação corporal como inferior e meio para a educação moral, Marx e Engels estavam claramente envolvidos com uma proposta de educação que pudesse ser superior àquela oferecida para as classes abastadas, a qual, em geral, era enciclopédica e baseada somente no trabalho intelectual dissociado do movimento do modo de produção.

Sendo assim, o primeiro passo na direção de uma outra educação, já exposto em Marx e Engels (2010), seria tornar a educação pública e gratuita para todas as crianças. Nos termos dos próprios autores, como uma das medidas que pudessem levar à emancipação social, seria preciso garantir “educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc.” (MARX; ENGELS, 2010, p. 58).

Destacamos, então, que em Marx e Engels, a educação é pensada dentro da crítica à divisão social do trabalho, que destinava aos filhos da burguesia uma alta formação intelectual, porém, desatrelada dos processos da produção material; e aos filhos da classe

trabalhadora, o trabalho fabril descontextualizado dos seus fundamentos técnico-científicos. Nesse sentido, para Marx e Engels, seria preciso pensar em um projeto de educação que superasse a formação unilateral propagada pelo modo de produção capitalista, projetando uma formação omnilateral capaz de valorizar os indivíduos em todas as suas dimensões e potencialidades, dando, posteriormente, condições para que eles se especializassem naquilo que mais tivessem vontade ou demonstrassem aptidão (MARX; ENGELS, 2007).

Sendo assim, é justamente dentro de uma concepção não dicotômica de formação humana que Marx e Engels vão conceber a educação corporal como parte fundamental da educação das crianças e jovens, que deveria ser complementada com a educação intelectual e com a formação politécnica/tecnológica. Ou seja, para além do indivíduo burguês, que tem sua educação baseada apenas no aspecto intelectual, e tendo em vista superar a degradação física imposta aos filhos dos trabalhadores pelo trabalho industrial, Marx, em escrito político de 1868, propunha:

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX; ENGLES, 2011, p. 85)⁶³.

Nessa passagem, o que nos chama a atenção é o fato de Marx considerar os exercícios ginásticos de orientação militar como um elemento que deveria compor a educação das crianças e jovens, que depois foram fortemente criticados em estudos históricos e sociológicos da Educação e Educação Física. No contexto do autor, a exercitação corporal de orientação militar deveria ser utilizada como modo de fortalecer o corpo dos indivíduos em oposição a sua total degradação provocada pelo trabalho industrial. Como expõe Marx (2013):

Por mais mesquinhas que pareçam quando tomadas em conjunto, as cláusulas educacionais da lei fabril proclamam o ensino primário como condição obrigatória para o trabalho. Seu sucesso demonstrou, antes de mais nada, a viabilidade de conjugar o ensino e a ginástica com o trabalho manual e, portanto, também o trabalho manual com o ensino e a ginástica. (MARX, 2013, p. 553).

⁶³ Para completar sua proposta de articulação entre educação corporal, intelectual e tecnológica, Marx e Engels (2006, p. 86) pontuam que “esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática”.

Diante do exposto, é preciso acentuarmos alguns aspectos. Primeiro, que Marx e Engels, na efervescência dos acontecimentos políticos e econômicos da segunda metade do século XIX, não poderiam possuir, já nesse período, todos os elementos e informações sobre os possíveis usos dos exercícios ginásticos para a dominação dos filhos do proletariado nas escolas e demais espaços da sociedade civil. Outro ponto importante é que a dialética materialista de Marx e Engels de modo algum permitiria que eles abnegassem de certas produções humanas, como a ginástica e a exercitação corporal de orientação militar, apenas em virtude dos seus possíveis usos sociais burgueses. Retomando o argumento de Arendt (2005a), necessitamos compreender que certas manifestações fazem parte da nossa tradição moderna, cabendo, então, pensarmos em renovação de sentidos e usos, mas não em total destruição dessas expressões enquanto prática social.

Além disso, é importante destacar que principalmente na França, até meados do século XX, existia uma forte tensão entre os apoiadores da ginástica como forma privilegiada de Educação Física nacional e os defensores do esporte inglês, baseado em valores aristocráticos e tidos como individualistas. Naquele contexto, a ginástica era concebida como uma atividade com características populares e de possível contribuição para um número maior de pessoas do que o esporte, em geral defendido pelas camadas mais privilegiadas (GLEYSE; DALBEN, 2020).

Sendo assim, como Marx e Engels pensam a sociedade por dialética, muito provavelmente observaram o potencial formativo e de desenvolvimento humano que esses exercícios poderiam ter na formação humana omnilateral, que certamente seria mais avançada do que a degradação física e espiritual provocada pela divisão social do trabalho e pela restrição da escolaridade imposta às camadas populares.

Contudo, a pesquisa histórica em Educação e Educação Física avançou em alguns importantes aspectos. O primeiro deles, já exposto neste trabalho, refere-se à compreensão dos usos da ginástica militar de fundamentação médico-higienista pelos projetos de consolidação dos Estados nacionais burgueses. Outro ponto que gostaríamos de comentar brevemente, evidencia a perspectiva de compreender esse movimento de modo não uniforme em toda a Europa e posteriormente no Brasil. Conforme expõe Soares (1998; 2000), precisamos entender a modernidade como uma época de alto investimento nos processos de educação no/do corpo dos indivíduos. Para isso, em cada lugar e em cada contexto cultural, político e econômico vão se organizando processos de educação do corpo, que também podem ser concebidos como os germes da disciplina de Educação Física nas escolas modernas.

Tais processos, marcados por tensões, questionamentos e até certas resistências, ajudaram a constituir um forte imaginário sobre a função da Educação Física escolar, a qual, já desde o século XIX (com a denominação de ginástica), era identificada como uma atividade essencialmente prática, quer dizer, como uma intervenção no corpo dos indivíduos que, para tal, fazia uso de conhecimentos de matriz biológica e de uma pedagogia normativa.

Soares (2000) e Soares e Fraga (2003) apresentam uma reflexão sobre a emergência de uma pedagogia do corpo no século XIX, que a fim de preparar os indivíduos para o trabalho e adequá-los aos hábitos da emergente burguesia, necessitava construir uma série de técnicas e práticas que fossem capazes de educar os sujeitos conforme os objetivos sociais estabelecidos. Nesse sentido, em acordo com a discussão de Georges Vigarello, Soares e Fraga (2003) identificam, no espectro cultural da modernidade do século XIX, o surgimento da pedagogia dos corpos retos.

Grosso modo, essa pedagogia buscava a correção dos corpos, concebendo qualquer diferença como anormalidade ou deformidade. Assim, o olhar clínico com referência na higiene, fisiologia, anatomia e ortopedia passa a ser a tônica de um projeto que, a partir de então, ridicularizava e buscava corrigir o grotesco e a não disciplina corporal. É importante destacar que essa concepção é tributária do prestígio social e político que a medicina começava a possuir no século XVIII, transformando-se em ciência capaz de gerir não apenas o corpo físico dos indivíduos, mas a administração política e econômica do corpo social (FOUCAULT, 1998).

Em termos práticos, todo esse empreendimento de educação do corpo se configurava como uma política social que necessitava se materializar em técnicas e práticas sociais. Desse modo, “esta educação para a retidão se viabilizaria através de exercícios físicos rigorosamente organizados em prol da eficiência para o trabalho e não para o espetáculo, como até então faziam artistas das mais variadas estirpes” (SOARES; FRAGA, 2003, p. 81). A menção aos chamados artistas das mais variadas estirpes é emblemática, pois principalmente no contexto francês do século XIX, os apoiadores do exercício físico racionalizado realizaram fortes críticas aos artistas de rua e funâmbulos, que expressam todos os supostos hábitos e práticas que deveriam ser superados, como o grotesco, a desorganização civil e o movimento perigoso, exagerado e não racional (SOARES, 1998).

É nesse contexto de investimento no corpo pelo poder (FOUCAULT, 1998) e de emergência da pedagogia dos corpos retos (SOARES; FRAGA, 2003) que os chamados sistemas ginásticos europeus começam a surgir como possibilidade de educação corporal da sociedade civil, de fortalecimento da raça e da identidade nacional de algumas nações

européias e, posteriormente, de outros territórios do mundo. De acordo com Soares (2000), os sistemas ginásticos podem ser compreendidos como um conjunto de conhecimentos sistematizados pelo pensamento científico europeu do século XIX, atuando como formas modelares de educação do corpo. Um aspecto importante a ser sublinhado é que essas atividades emergem na época em que o discurso de fortalecimento da raça e do vigor físico dos povos eram importantes em virtude dos constantes processos de guerras nos quais os pretensos Estados nacionais estavam inseridos na modernidade.

Pontuamos, também, que como uma invenção da modernidade, a ginástica científica teve o inegável mérito de se apropriar de diversas práticas e discursos que passaram a ter respaldo no século XIX (VIGARELLO, 2003). Além disso, todo esse conjunto de práticas, que, em geral, utilizavam-se de atividades corporais populares de cada região, movimentos do circo, cantos, danças, jogos e exercícios militares de teor racional, englobaram, no século XIX, o discurso de que poderiam ser utilizadas como ferramenta nacional de desenvolvimento físico e moral da nação, dando aos sistemas ginásticos, principalmente ao francês e ao sueco, a alcunha de práticas nacionais a serviço, muitas vezes, dos menos favorecidos (MORENO, 2015; GLEYSE; DALBEN, 2020).

Do ponto de vista do discurso legitimador dos sistemas ginásticos, cabe ressaltar que a combinação entre a competência tutelada pelo exército, por via de um conjunto de técnicas, e a autoridade do saber científico da instituição médica deu aos exercícios ginásticos a alcunha de intervenção científica no corpo dos sujeitos (SOARES, 2000). Vigarello (2003) expõe que principalmente a partir de 1810, essa nova forma científico-racional que começara a surgir em alguns ginásios de Londres, Paris, Berna e Berlim utilizava-se de uma perspectiva mensurável, calculável, regular e eficaz de se movimentar. Desse modo, a noção de que o movimento mais adequado é aquele que consegue melhores resultados com menos esforço comprova as bases científicas dos sistemas nacionais de ginástica, que, desde então, pretendiam ser, ao mesmo tempo, uma ginástica civil (inclusive com inserção na juventude e escolas) e industrial, denotando toda a preocupação de preparar os corpos dos sujeitos para o trabalho maquinal.

No mesmo sentido de Soares (2000), Vigarello (2003) afirma que as bases militares e médicas foram fundamentais na consolidação dessa nova forma de exercitação do corpo, além dos conhecimentos da mecânica, ortopedia, filosofia e pedagogia. Essa concepção, quando pensada para as escolas, “de um modo mais amplo, a nova ginástica sugere a possibilidade de reviravolta nos aprendizados escolares, adaptados como nunca foram ao espaço e ao tempo de

aula e favorecendo como nunca os dispositivos de grupos e os exercícios coletivos” (VIGARELLO, 2003, p. 15).

Essa informação e percepção de que a ginástica também poderia ser utilizada nas escolas, como ocorreu paulatinamente durante o século XIX e, de modo mais consolidado, no século XX (SOARES, 2007), influenciou a Educação Física brasileira e a construção das suas práticas, legislações e discursos legitimadores (BRACHT, 2019). Por essa razão, conforme Soares (2000, p. 50), “os Sistemas Ginásticos Europeus foram, portanto, um primeiro esboço deste esforço e o lugar de onde partiram as teorias da hoje denominada Educação Física no Ocidente”. Dessa maneira, ainda que pudessem apresentar peculiaridades e contornos políticos em cada nação, seria possível identificar os sistemas ginásticos europeus que foram implementados em diversas escolas pelas seguintes características: preparação do soldado, regeneração física do trabalhador, busca pela saúde e moralização dos sujeitos (SOARES, 2000).

Sobre essa questão das diferenças e peculiaridades dos sistemas ginásticos em cada nação, é muito importante notarmos que os acontecimentos políticos, econômicos e hábitos culturais interferiram diretamente na construção dos sistemas ginásticos europeus. A título de exemplo, o trabalho de Moreno (2015) expõe a trajetória do chamado método sueco de ginástica por meio da contribuição de Pehr Henrik Ling (1776-1839), discutindo o modo como a ginástica sueca foi sendo construída em conexão com o discurso nacional de fortalecimento da raça e com base nas ciências biológicas de caráter racional. Do mesmo modo, em Gleyse e Dalben (2020), apresentam-se as peculiaridades da construção da ginástica nacional francesa, ressaltando sua forte oposição aos esportes britânicos⁶⁴, além da influência das ideias racionais de Ling e de sua proposição de ginástica educativa na França. Em Quitzau (2015), o leitor encontrará dados históricos e reflexões sobre a ginástica alemã, a qual pretendia ter ampla inserção na juventude e se baseava em conhecimentos médicos e pedagógicos.

De todo modo, é possível afirmar que as bases da Educação Física na modernidade se originam inicialmente da forte influência dos sistemas de ginástica, os quais, como asseveram Gleyse e Dalben (2020), tiveram notório impacto em países, como o Brasil e a Argentina. De acordo com Bracht (2019), a Educação Física brasileira é tributária de várias influências, dentre elas, de todos os ideários elaborados em torno do trabalho, da recreação, da saúde e do

⁶⁴ Cabe dizer que a recente pesquisa de Gleyse e Dalben (2020) e os dados apresentados a respeito das tensões entre ginástica e esporte nos séculos XIX e XX colocam em suspeita algumas formulações teóricas como a de Marinho (2010), que concebem os esportes ingleses como uma das escolas/sistemas ginásticos europeus.

corpo pelos sistemas europeus de ginástica, além do esporte de alto rendimento, que, aos poucos, principalmente após a segunda guerra mundial, começa a se consolidar como prática corporal hegemônica da cultura corporal de movimento e como sinônimo de Educação Física escolar.

Dessa maneira, apesar de o século XIX apresentar os germes da constituição da Educação Física escolar no Brasil, principalmente por via de leis, propostas, intervenções em instituições médicas e militares e ações de alguns intelectuais nas regiões sul e sudeste (BETTI, 2009; CASTELLANI FILHO, 2011), do ponto de vista dos discursos legitimadores da disciplina, segundo Bracht (2019), as primeiras décadas do século XX apresentam alguns acontecimentos que nos ajudam a compreender a histórica associação e relação da Educação Física com o trabalho, saúde, recreação, esporte e corpo e movimento.

Nesse sentido, interessa-nos compreender alguns dos discursos legitimadores da Educação Física escolar no Brasil. Como discutido na introdução deste trabalho, legitimidade tem a ver com a razão de ser da Educação Física na escola. No sentido de Bracht (1997), esse processo de construção de legitimidade se encontra para além dos elementos legais, ainda que, muitas vezes, os próprios dispositivos legais confirmem certos discursos legitimadores a respeito de uma determinada prática social.

De acordo com Bracht (1997), legitimar a Educação Física significa apresentar um conjunto de argumentos plausíveis para a sua inclusão ou exclusão no currículo escolar. Sendo assim, a tarefa de construção de um discurso legitimador perpassa, também, pelo modo como a teoria da Educação Física responde aos desafios da prática pedagógica e pela contribuição da disciplina no processo de formação que se pretende realizar na escola.

Partindo da compreensão de que a legitimidade, no sentido da razão de ser da Educação Física na escola, sempre esteve em disputa, Bracht (1997) já alertava sobre a existência de diferentes discursos e influências que formam modelos de legitimação para a Educação Física. Na ocasião, o autor falava em modelos de legitimação autônomos e heterônomos da Educação Física escolar. No campo dos modelos autônomos, encontram-se os discursos que pensam a Educação Física com fim e razão em si mesma, em geral, associando o corpo e o movimento com aspectos como a educação integral do homem, a ludicidade e o potencial libertador contido nessas práticas. Já os modelos heterônomos pensam a legitimidade da Educação Física em termos da sua repercussão e demanda social, mas que, quase sempre, ligam a Educação Física a atribuições utilitárias, moralistas e compensatórias para outros campos de conhecimento.

No clima dos acontecimentos dos anos 1980 e 1990 e em conjunto com a crítica empreendida pelo MREF, Bracht (1997) começa a identificar o surgimento das chamadas tendências revolucionárias/progressistas da Educação Física, que passavam a questionar os históricos argumentos de legitimidade da área que desconsideravam os aspectos político-sociais e a função social da escola e da Educação Física na formação ampliada dos estudantes. Em Bracht (1999), encontramos um exame mais detalhado da constituição das teorias pedagógicas da Educação Física, com foco nas abordagens de denominação crítica, a dizer, a pedagogia crítico-superadora (SOARES *et al.*, 1992) e a pedagogia crítico-emancipatória (KUNZ, 1994).

O que importa mencionarmos, neste momento, é que os argumentos sobre a presença das atividades corporais da cultura corporal de movimento na escola nunca foram unânimes. Outro aspecto que queremos introduzir, a fim de começar a pensar sobre a legitimidade da disciplina em termos ampliados, diz respeito à noção de **complexo legitimador**, que, por ora, concebemos como um conjunto de campos que se articulam e se condicionam mutuamente e produzem sentidos, significados e disputas sobre os sentidos da Educação Física escolar. Assim, pontuamos que o discurso e as práticas de legitimação da Educação Física escolar inter-relacionam quatro grandes campos, que são: o campo político-econômico, o acadêmico-científico/legitimidade do saber, a formação de professores e a cultura escolar.

Além disso, os ordenamentos legais que orientam a intervenção e a formação profissional acabam se colocando como transversais aos quatro grandes campos que formam o complexo legitimador da Educação Física. Assim, podemos dizer que os ordenamentos legais sofrem influências diretas dos anseios do campo político-econômico, além de estarem em conexão constante com os campos acadêmico-científico, da formação de professores e da cultura escolar.

Como decorrência dos discursos e sentidos de Educação Física produzidos, seja na política educacional de Estado, na formação de professores, na cultura escolar e na produção de conhecimento, forma-se uma espécie de representação social da Educação Física que transcende os elementos descritos na noção de complexo legitimador. Quer dizer, as pessoas comuns (aqui falamos dos cidadãos não envolvidos com a dimensão do complexo legitimador) também passam a ter concepções de Educação Física e atividades corporais em geral, que podem ser produzidas por mecanismos de não formação, como o mercado neoliberal e as mídias.

No decorrer deste estudo, exemplificaremos melhor a ideia de complexo legitimador da Educação Física e as ações de cada campo. Vale dizer que historicamente as demandas

políticas e econômicas têm atuado na produção da razão de ser da Educação Física na escola, e isso explica, em grande parte, o teor neoliberal da Educação Física na BNCC e na reforma do ensino médio, conforme tratamos na seção anterior. Desse modo, faz sentido a consideração de que Estado e sociedade civil como um todo produzem concepções de Educação Física por meio de políticas e diretrizes educacionais, que passam a assumir a alcunha de perspectivas oficiais.

O campo político-econômico do complexo legitimador, a nosso ver, acaba sendo um dos mais fortes e potentes, visto que possui ampla inserção nos demais campos e o poder de interferir na concepção de Educação Física presente nos ordenamentos legais que orientam a formação e intervenção profissional na área. Além disso, em tempos neoliberais, junto à concepção esvaziada de Educação Física produzida pelo mercado, como observamos na seção anterior, podemos identificar um conjunto de mensagens sobre práticas corporais, corpo e atividade física presentes em plataformas midiáticas e redes sociais.

É importante salientar que como os sujeitos transitam por diferentes instituições de mediação da formação (ADORNO, 2020), a lógica neoliberal que atrela as práticas corporais ao consumo no campo do privado acaba sendo um meio de propagação de uma certa concepção de práticas corporais, corpo e atividade física, a qual (de)forma os estudantes da educação básica. Nessa perspectiva, o poder do campo político-econômico na produção de concepções e sentidos de Educação Física escolar se manifesta em documentos normativos, orientações curriculares e diretrizes produzidos pelo Estado e demais expressões do mercado neoliberal, como as mídias e redes sociais que vinculam o universo das práticas corporais ao consumo na esfera do privado.

A respeito da legitimidade do saber produzida pelo campo acadêmico-científico, queremos fazer menção às disputas teóricas, que quase sempre são movidas pelos aspectos político-econômicos. Nesse campo, encontramos as disputas teóricas dentro das entidades científicas e produção de conhecimento, em geral, sobre os saberes e conhecimentos que trata a Educação Física escolar e sobre a sua função social na escola. Historicamente, diferentes concepções sobre o objeto da Educação Física têm sido produzidas, sendo orientadas por diferentes matrizes epistemológicas (BRACHT, 2014).

Desse modo, consideramos que todas essas disputas sobre o objeto e os conhecimentos que devem ser tematizados no tempo e espaço da Educação Física escolar, que foram intensificadas com o MREF, acabaram produzindo sentidos e concepções sobre esse componente curricular. Assim, entidades acadêmicas, periódicos científicos, eventos e fóruns de discussões ampliadas se tornam espaços privilegiados para a produção de sentidos e

concepções de Educação Física produzidas dentro do que denominados de campo acadêmico-científico do complexo legitimador.

Sobre os campos da cultura escolar e da formação de professores, pretendemos destacar que eles podem tanto atuar na reprodução do discurso hegemônico produzido nas esferas político-econômica e acadêmico-científica como na construção de discursos e práticas efetivas que reorientem o sentido da Educação Física escolar para a formação humana ampliada dos sujeitos que frequentam a escola.

Por ora, pontuamos que a cultura escolar, nos termos de Chervel (1990) e Vago (2012), atua diariamente como produtora de sentidos e concepções de Educação Física. Aqui, fazemos menção às práticas e ações dos diversos sujeitos que formam a comunidade escolar, que podem ajudar na constituição e propagação de uma visão progressista da disciplina, bem como de uma concepção conservadora. Logo, considerar a cultura escolar como produtora de sentidos sobre os conhecimentos escolares, para nós, é fundamental, principalmente para não cairmos em certas formas de análise que tendem a considerar que a escola e as instituições de formação apenas incorporam acriticamente, sem mediações e tensões, as determinações produzidas no macrocampo da política educacional.

Sendo assim, na mesma linha argumentativa sobre o campo da cultura escolar dentro do complexo legitimador da Educação Física escolar, acreditamos que a formação inicial e continuada de professores também atua como vinculadora ou das concepções oficiais divulgadas pelo Estado e mercado, ou como canal de resistência e produção de novos sentidos e práticas para a Educação Física escolar.

Em nosso entendimento, o complexo legitimador da Educação Física escolar tem se notabilizado pela constante disputa e tensão nos seus quatro grandes campos. A seguir, apresentaremos uma reflexão mais atual do professor Valter Bracht sobre a legitimidade da Educação Física escolar, no intuito de ajudar na nossa análise e compreensão dessa questão enquanto complexidade. Antes disso, expomos o fluxograma 3.

Fluxograma 3 – Complexo legitimador da Educação Física escolar.



Fonte: Elaboração do autor (2022).

Bracht (2019), em um estudo de caráter sociológico a partir de fontes históricas (produção de conhecimento e leis) sobre a Educação Física brasileira no século XX, amplia sua reflexão sobre os discursos legitimadores, também denominados de universos simbólicos de legitimação da Educação Física brasileira. Inicialmente, o autor reafirma sua linha teórica, presente em Bracht (1997; 2014; 2017), de tentar entender o que a Educação Física vem sendo e as suas possibilidades emancipatórias no contemporâneo. Desse modo, pensar o universo simbólico de legitimação da disciplina significa entender os diferentes discursos e justificativas que a Educação Física elabora para se legitimar na escola, o que certamente pode ser diferente do que ocorre na prática.

Ainda que possa parecer limitador o estudo dos universos simbólicos de legitimação da Educação Física em relação ao que, de fato, ocorre nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, cabe a ressalva de que, muitas vezes, o discurso que a área e os seus sujeitos constroem sobre si reafirma sua fragilidade tanto na cultura escolar, o que desprestigia a disciplina em ações de planejamento, redução de carga horária, aparecimento somente em

datas festivas etc., como nas políticas educacionais (BRACHT, 2019), tal como observamos no caso da atual reforma do ensino médio, que nitidamente desconsidera o potencial formativo da Educação Física. Todavia, a reflexão a fazer é se realmente a área tem elaborado discursos e práticas que a legitimem como componente curricular da educação básica.

Outro ponto de destaque de Bracht (2019, p. 27), o qual corrobora uma perspectiva não linear da história da Educação Física no Brasil, é que não podemos dizer que existiu, em algum momento, um único discurso sobre a função da Educação Física escolar, logo, “não há homogeneidade absoluta no plano do discurso (o que não descarta a ocorrência da hegemonia)”. Dessa maneira, é o aspecto das hegemonias que constitui, de modo mais efetivo, os universos simbólicos de legitimação da Educação Física brasileira a partir da década de 1920.

Do ponto de vista analítico e como síntese de estudos históricos da Educação Física, Bracht (2019) elenca quatro grandes referências para pensarmos sobre o discurso legitimador da Educação Física brasileira. Para o professor, trabalho/lazer, esporte, saúde e corpo e movimento são conceitos que nos ajudam a compreender os significados e sentidos historicamente atribuídos à Educação Física escolar. Cabe dizer que tais significados e sentidos sobre a Educação Física escolar relacionam-se com os campos do complexo legitimador que discutimos acima, uma vez que todos os conceitos expostos por Bracht (2019) são expressões concretas das concepções de Educação Física produzidas no campo político-econômico, na cultura escolar, na formação de professores e na produção de conhecimento.

Além disso, do ponto de vista sociológico, tendo como pressuposto a metáfora de Zygmunt Bauman sobre a modernidade sólida e a modernidade líquida, Bracht (2019) pensa sobre as transformações e mudanças de sentidos das práticas corporais na escola e na sociedade, no decorrer do século XX e nas primeiras décadas do século XXI. Em síntese, o autor pontua que da identificação com símbolos como trabalho, vigor físico, saúde, treinamento desportivo e formação integral por meio da exercitação corporal realizada principalmente nas escolas, que confirmavam a preocupação do Estado com a educação corporal dos indivíduos na modernidade sólida (século XIX e grande parte do século XX), presenciamos, na contemporaneidade, a pulverização de sentidos do corpo e das práticas corporais e o cuidado com o corpo se tornando, cada vez mais, um empreendimento individual marcado pela expansão das formas mercadorizadas de prazer corporal. Esse contexto, típico da modernidade líquida, correlaciona-se com a expansão da racionalidade

neoliberal, nos termos de Dardot e Larval (2016; 2019), e com a valorização da ética do consumo em detrimento da ética do trabalho⁶⁵.

A respeito da referência da Educação Física ao trabalho, Bracht (2019) pontua que essa compreensão sofre influência direta dos sistemas ginásticos europeus e dos processos de educação do corpo que tratamos anteriormente. No Brasil, os discursos de que a Educação Física prepara para o trabalho e de que a exercitação corporal deve ser tratada aos moldes do trabalho produtivo estão muito presentes durante o século XX, sobretudo entre 1930 e 1970. É importante destacar que essa referência ao trabalho é tributária da ideologia capitalista e da ideia de que as pessoas devem ser socializadas para o trabalho. Assim, “a escola foi vista no Brasil e alhures, como um *locus* privilegiado para incutir a ética do trabalho” (BRACHT, 2019, p. 53).

Outro aspecto é que o Estado Novo (1937-1945), de caráter moralizador e eugênico, também fortaleceu o discurso de preparação física para o trabalho e para a guerra em um contexto de emergente industrialização do Brasil. Nesse sentido, o exercício físico, que foi quase sempre tratado como ginástica e esporte na Educação Física, era pensado para moralizar o futuro trabalhador. Em tal contexto, quando se deu ênfase ao trabalho, o lazer, entendido como recreação, foi concebido como funcional ao trabalho na Educação Física e sociedade, ou seja, não como uma dimensão de direito e pleno acesso, mas como uma atividade compensatória (BRACHT, 2019).

A Educação Física se interessa com a recreação na medida que ela também pode controlar corpos e conter os seus possíveis excessos, os quais poderiam causar problemas para a atividade produtiva. Essa concepção de lazer funcional e da recreação como possibilidade à Educação Física escolar tem forte inserção no discurso legitimador da área até a década de 1980 (BRACHT, 2019).

Seguindo a exposição sobre os universos simbólicos de legitimação da Educação Física brasileira, ainda sob forte influência da ética do trabalho, Bracht (2019) afirma que o esporte, principalmente entre as décadas de 1960 e 1970, teve forte impacto na Educação Física escolar, constituindo-se como o conteúdo dominante da disciplina nesse período. Em um primeiro momento, o esporte era utilizado bem mais na lógica denominada de esporte

⁶⁵ Bracht e Almeida (2006) aprofundam as implicações do diagnóstico de Zygmunt Bauman sobre a modernidade para os campos da Educação e Educação Física. Bracht (2017) apresenta instigantes reflexões sobre a modernidade sólida e a modernidade líquida, bem como algumas das consequências e exemplos dessas mudanças sociais no campo das práticas corporais.

virtuoso⁶⁶, quer dizer, como meio de formar a moralidade, lealdade e disciplina dos estudantes, sem necessariamente ser tratado com todas as orientações e características do alto rendimento.

No sentido de Marinho (2010), o esporte sempre teve um alto componente ideológico, ao ponto de se acreditar, muitas vezes, por exemplo, que o esporte educa, o esporte moraliza, o esporte forma o sujeito integral etc. Essa foi a tônica da inserção dos esportes em combinação com as práticas ginásticas na Educação Física escolar na década de 1960. É como se a prática esportiva tivesse um alto valor educativo intrínseco, sem necessitar da mediação intencional de um professor.

Acontece que, principalmente entre 1970 e 1980, junto ao discurso moralizador e de formação integral por meio do esporte, passa-se a circular na sociedade brasileira a ideia de que o esporte de alto rendimento necessita ser praticado nas escolas, seja nas aulas de Educação Física ou por meio de turmas específicas de treinamento e formação de equipes escolares para competições. Com isso, a Educação Física escolar passou a adotar o discurso das instituições esportivas, que direcionava todo o sentido das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Cabe lembrar, também, a publicação do Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil, organizado por Da Costa (1971), a qual, dentre várias propostas, defendia a ideia de que o sistema esportivo deveria ter a escola como base, projetando a formação de futuros atletas que pudessem representar a nação nas competições internacionais. Nesse contexto, passou-se a falar sobre a chamada esportivização da Educação Física escolar, fenômeno que implica no alto rendimento esportivo não apenas como o conteúdo, mas como o orientador de toda a lógica e valores presentes nas aulas de Educação Física nas escolas brasileiras (BRACHT, 1997; 2019)⁶⁷. É importante dizer que no sentido da noção de complexo legitimador, que elaboramos nesta pesquisa, trabalho/lazer e esporte como referências para a Educação Física escolar acabaram sendo ideias essencialmente produzidas pelos órgãos oficiais do Estado, atuando como uma espécie de discurso oficial sobre a Educação Física escolar durante parte do século XX.

Além do trabalho/lazer e do esporte, Bracht (2019) identifica outra referência que tem sido importante na constituição da legitimidade da Educação Física escolar, que é a sua relação com a saúde. Em forte associação com a lógica da ética do trabalho, bem como com a

⁶⁶ Termo cunhado por Lipovetsky (1994) para pensar o alto teor moralizador e de formação de virtudes por via do esporte presente até meados do século XX.

⁶⁷ Para uma leitura crítica do esporte de alto rendimento e da presença das suas formas e valores na Educação Física escolar, ler Kunz (1994).

ideia de que o esporte pode desenvolver o indivíduo saudável do ponto de vista biológico, a saúde sempre esteve presente no ideário da Educação Física brasileira, desde a consolidação das políticas higienistas para o controle do corpo social no século XX até a efetivação delas nas aulas de Educação Física por meio dos sistemas ginásticos.

Em um primeiro momento, a saúde foi entendida apenas como ausência de doença, por isso, cabia à Educação Física a tarefa de fortalecer o corpo dos indivíduos a fim de, assim, contribuir para a formação do vigor físico. Podemos dizer, então, de acordo com o debate sobre educação do corpo realizado no começo deste tópico, que a busca pela condição saudável, do ponto de vista anatômico-fisiológico, esteve presente desde a constituição das primeiras práticas de educação do físico nas escolas da Europa e Brasil, sendo um discurso ainda muito forte e que se revitaliza na sociedade, em geral, e particularmente no campo das práticas corporais e nos mais variados procedimentos de cuidado com o corpo produzidos na contemporaneidade.

Bracht (2019) destaca que nos anos 1950, existiu a ampliação do conceito de saúde, com foco na discussão da saúde como um aspecto biopsicossocial. Esse discurso, apesar de se fazer presente na área da Educação Física, em termos práticos e na própria produção de conhecimento durante o século XX, não conseguiu superar a lógica da saúde como um estado biológico. É interessante visualizarmos que o discurso de orientação da Educação Física para o desenvolvimento da saúde dos estudantes encontrava nos sistemas ginásticos e nas modalidades esportivas os meios práticos para a sua efetivação nas escolas.

Não por acaso, Soares *et al.* (1992), em um diagnóstico histórico sobre a Educação Física brasileira, afirmam que a ideia da aptidão física relacionada com a saúde se constituiu como um forte paradigma que orientou a área no século XX. O que, em termos de legitimidade, apresentava a seguinte problemática: como técnica de disciplina, de moralização e de desenvolvimento da aptidão física, a Educação Física sempre foi concebida como uma atividade e não como uma disciplina escolar com potencial e função formativa. Ou seja, essa ideia elaborada pelos órgãos oficiais do Estado e intelectuais dos grupos dominantes acabava produzindo efeitos problemáticos na legitimação da Educação Física como campo de conhecimento formativo na cultura escolar.

É interessante notarmos que o universo simbólico de legitimação baseado na saúde se reconfigurou, na última década do século XX, com a chamada abordagem da saúde renovada (DARIDO, 2003). Em síntese, despida dos argumentos mais higienistas e moralizadores, essa perspectiva, apresentada por Nahas *et al.* (1995) e Guedes e Guedes (1995; 1997; 2001), defende a ideia de que os programas e atividades realizadas nas aulas de Educação Física

devem trabalhar visando a promoção de saúde e propagação/indicação para um estilo de vida ativo e saudável por parte dos estudantes, tendo em vista o combate ao elevado número de distúrbios orgânicos associados à ausência de atividade física regular.

Desse ponto de vista, é tarefa da Educação Física escolar ensinar tanto conceitos ligados ao universo da saúde e atividade física como proporcionar experiências corporais que conduzam os alunos à tomada de consciência sobre a importância da atividade física para o bom funcionamento do corpo do ponto de vista biológico. Para nós, a chamada abordagem da saúde renovada é mais um exemplo da força e da capacidade de revitalização do discurso da saúde associado predominantemente aos indicadores orgânicos.

A respeito das críticas destinadas a tal abordagem, além da sua notória vinculação com os pressupostos apenas biológicos de corpo, a noção de saúde e promoção de saúde sendo pensada, em geral, como decorrentes da prática regular de atividade física, desconsiderando aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que influem nas condições para a prática de atividade física e cuidado com o corpo, certamente é um aspecto que prejudica o esforço argumentativo dessa proposta. No entanto, a abordagem apresenta seu mérito ao dizer que a escola precisa trabalhar o tema da saúde e educar para esse âmbito, ainda que acreditemos ser preciso pensar a saúde em termos ampliados e na dinâmica das relações sociais, como sugerem os estudos de Vago (2012) e Bracht (2019).

Como último elemento que, de acordo com Bracht (2019), constitui o universo legitimador da Educação Física escolar brasileira no século XX, o autor discute as significações a respeito do corpo e do movimento. Principalmente na primeira metade do século XX, o discurso sobre o corpo foi determinado pelas ciências biológicas, devendo o corpo ser preparado para o trabalho. Desse modo, a ideia de controle social e do comportamento dos indivíduos encontrava nas práticas ginásticas e no esporte de alto rendimento os meios para a sua efetivação. Segundo Bracht (2019):

Nessa perspectiva o movimento (corporal) também era entendido como o realizado por um organismo biológico. As expressões “atividades físicas” e “exercícios físicos” cunhadas e utilizadas nesse discurso, estão historicamente ligadas e comprometidas com um entendimento de corpo baseado na Biologia; estão comprometidas com a ideia de que o nosso corpo (o humano) pertence ao mundo da natureza e que, portanto, obedece às leis naturais possíveis de serem descobertas pela ciência. (BRACHT, 2019, p. 132).

Nesse ideário de reflexão e legitimação da Educação Física a partir da noção de corpo biológico, do mesmo modo que nos discursos referentes à saúde e ao esporte, na segunda metade do século XX, tentou-se ampliar a noção de corpo a partir da ideia de formação

integral. Todavia, a mais notável tentativa de inflexão na discussão sobre o corpo e o movimento na Educação Física ocorreu entre as décadas de 1970 e 1980, com a emergência da perspectiva da psicomotricidade, que apresentava uma forte crítica à redução do corpo aos aspectos biológicos e técnico-instrumentais do movimento humano.

Contudo, como bem exposto por Soares (1996) e Bracht (2019), a psicomotricidade, orientada pelas teorias psicológicas de desenvolvimento do indivíduo e pela noção da educação integral, com foco nos aspectos cognitivos, afetivos e motores, acabou pensando a Educação Física somente como um meio para se alcançar o desenvolvimento dessas capacidades/habilidades nas crianças e jovens. Assim, pela teoria da psicomotricidade, a Educação Física acabava se tornando uma espécie de área experimental e auxiliar de outras disciplinas na escola. Entretanto, destacamos que as ideias psicomotricistas ainda possuem forte inserção nas áreas da Educação e Educação Física, principalmente na produção de conhecimento e em práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental⁶⁸.

Como exposto, apesar de Bracht (2019) identificar períodos hegemônicos de certos discursos legitimadores na área da Educação Física, o mais correto é pensarmos que trabalho/lazer, esporte, saúde e corpo e movimento, na verdade, coexistiram durante o século XX e se revitalizaram no século XXI. Basta pensarmos, por exemplo, nas políticas educacionais debatidas anteriormente, que orientadas pela ética do consumo, no caso da BNCC, falam em formação para a saúde/cuidado com o corpo e lazer/entretenimento do ponto de vista da formação de consumidores nessas dimensões. No caso da reforma do ensino médio, afirma-se o caráter do trabalho, da formação voltada para o setor produtivo, ficando a Educação Física seriamente ameaçada nessa política. Ademais, podemos refletir sobre os diversos sentidos que estão sendo produzidos sobre o esporte e o corpo vinculados à indústria cultural, que estimulam o consumo das práticas corporais por via de meios virtuais e de formas cada vez mais dinâmicas e sedutoras de se movimentar.

Do mesmo modo que Bracht, Almeida e Wenez (2018) se perguntaram por quais motivos a prática pedagógica em Educação Física resiste tanto a mudanças efetivas nas escolas, poderíamos refletir por quais razões os seus universos simbólicos de legitimação

⁶⁸ Aproveitamos este momento para homenagear a estimada contribuição do professor Jean Le Boulch (identificado como o principal formulador na psicomotricidade) para as áreas da Educação, Educação Física, corpo e movimento. Apesar das críticas destinadas a algumas de suas ideias e principalmente às interpretações que colocavam a Educação Física como suporte para o desenvolvimento de certas habilidades e capacidades e não como disciplina com saber que interessa em si mesmo, reconhecemos a grandiosa colaboração do autor em debates que, por vezes, são pormenorizados em sua obra, por exemplo, a história da Educação Física na Europa, a crítica ao esporte tradicional, a relação entre didática e corpo, a educação do corpo na escola etc. Para além da crítica baseada em orelhas de livros, é fundamental a leitura de Jean Le Boulch.

persistem, mesmo que com novas roupagens. Nessa perspectiva, entendemos as manifestações do tempo presente não como mera continuidade de discursos e práticas anteriores, e sim como expressões que incorporam, revitalizam e, por vezes, negam certos ideários que historicamente se apresentam como legítimos, quando se fala de corpo e práticas corporais nas escolas e sociedade.

Se Adorno (2020) tiver razão, a escola também disputa o sentido das práticas corporais com outras instâncias de mediação da formação cultural. Ou seja, existe uma certa ideia sobre a Educação Física e as práticas corporais produzida diariamente pelas mídias, pelo esporte de alto rendimento, pelas grandes empresas do *fitness*, pelas políticas públicas etc. Esse certamente é um campo que merece mais esforços em termos de estudos, na tentativa de compreendermos como os professores atuam na mediação entre o conhecimento escolar sobre as práticas corporais e os valores e códigos difundidos atualmente pelas diversas outras instâncias de mediação da formação cultural⁶⁹.

Quer dizer, não podemos intervir com uma leitura anacrônica e não dialética dos universos simbólicos de legitimação da Educação Física escolar. Como exemplo emblemático, quando as principais abordagens pedagógicas críticas da Educação Física brasileira (SOARES *et al.*, 1992; KUNZ, 1994) foram produzidas na década de 1990, o vetor principal da crítica era o esporte de alto rendimento e seu uso instrumental na escola baseado na repetição do gesto motor especializado das modalidades esportivas. Isso ocorria em virtude da força social e estatal que a instituição esportiva possuía no Brasil, ao ponto de interferir nas formas didáticas da Educação Física escolar.

Todavia, hoje, presenciamos um novo lugar do esporte, bem mais orientado para o espetáculo e consumo passivo das massas, nos termos de Bourdieu (2004), do que para a formação moral por via da padronização do ensino do gesto motor nas escolas. No Brasil, mesmo o atual governo Jair Bolsonaro (2019-2022), de orientação neofacista e com base social e política militar, não investiu em um discurso moralizador por meio do esporte nas escolas. Apenas colocamos esse ponto de reflexão para pensarmos sobre a importância de localizarmos a lógica do nosso tempo e como ela influi na construção dos discursos e representações sobre as práticas corporais.

⁶⁹ Não acreditamos que o caminho para o enfrentamento desse desafio deva ser semelhante ao recente debate criado no campo acadêmico da Educação Física entre o esporte na escola e o esporte da escola. Ou seja, em oposição a uma certa prática estabelecida fora da escola, cria-se na escola uma outra com códigos e valores distintos. Com base em Vago (2012), optamos pela tensão permanente, reflexão e diálogo amplo sobre o fenômeno em si, considerando, inclusive, as possibilidades formativas presentes nas próprias manifestações que porventura podemos criticar.

A mesma reflexão pode ser feita a partir da referência da Educação Física ao trabalho. Se o neoliberalismo de hoje propaga as formas flexíveis de produção, circulação e consumo de mercadorias, a intervenção por via dos exercícios ginásticos no corpo físico dos indivíduos, tendo em vista a manutenção da saúde e preparação do operário para o trabalho industrial, perde sentido em virtude das atuais mudanças sociais. Isso não quer dizer que as demandas do mundo do trabalho não exercem mais influência na Educação e Educação Física. Pelo contrário, é somente compreendendo essas transformações nas relações de produção que será possível entendermos o quase descarte da Educação Física, na atual reforma do ensino médio, e sua aproximação com a lógica do consumo, presente na BNCC. Ao que parece, a contemporaneidade confirma a tese de Mészáros (2008), de que em toda sociedade e época histórica a educação acompanha o trabalho. Logo, para entendermos o que se projeta para a educação em uma determinada etapa histórica, basta olharmos para o modo que se configuram as relações de trabalho. Se preferirmos os termos que cunhamos neste estudo, temos de considerar o campo político-econômico do complexo legitimador.

Conforme exposto por Bracht (2019), apesar de esses discursos legitimadores apontarem para a histórica desvalorização da Educação Física enquanto campo de conhecimento que interessa à escola, também existiram discursos de resistência, que passaram a disputar hegemonia, a datar da década de 1980, com a constituição do MREF. Em síntese, podemos dizer que, para além da luta pelo reconhecimento da Educação Física como componente curricular obrigatório na escola (CAPARROZ, 2007), o MREF também precisa ser compreendido como um conjunto de críticas ao esporte e aos aspectos disciplinares do corpo com base nos discursos das Ciências Humanas (VAZ, 2019).

Nesse contexto de emergência de uma crítica a toda tradição médica, militar e esportiva que, até então, dominava as políticas, a produção de conhecimento, a formação de professores e a intervenção profissional em Educação Física, discursos sobre o potencial formativo da ginástica, do esporte, de uma educação crítica para o lazer e saúde e de um novo lugar para o corpo e movimento começaram a adentrar no campo acadêmico da Educação Física brasileira (BRACHT, 2019). Ou seja, esses mesmos universos simbólicos que, de algum modo, foram e seguem sendo utilizados no sentido de propagar uma Educação Física pouco reconhecida na escola, do ponto de vista do potencial formativo do seu campo de conhecimento, passaram a ser pensados por vias críticas e transformadoras da relação entre práticas corporais, escola e sociedade.

No limite, a proposta de Bracht (2019) não é de negação dos históricos universos simbólicos de legitimação da Educação Física, mas sim de inflexão e reorientação deles.

Trata-se, então, de primeiramente se pensar a Educação Física como componente da educação escolar e não como uma atividade que possa ser legitimada por instâncias não preocupadas diretamente com a formação humana das crianças, jovens, adultos e idosos que frequentam a escola. Por esse motivo, as críticas às atuais políticas educacionais se fazem necessárias.

Do ponto de vista da inflexão dos universos simbólicos de legitimação, falaremos de uma formação que problematiza as relações de trabalho presentes no campo das práticas corporais. De uma educação para o lazer em sentido amplo, inclusive na esfera de formar para o acesso ao lazer como direito social (o que nos coloca como críticos da BNCC, que pensa o espaço do lazer para o consumo). A respeito do esporte, a ideia é concebê-lo como um dos conteúdos da Educação Física escolar e não como o padrão que determina todas as outras práticas e valores cultivados nas aulas. Do mesmo modo, falaremos em educação para a saúde e compreensão das amplas possibilidades do corpo e movimento do ponto de vista da aprendizagem das e sobre as práticas corporais, o que nos faz criticar todas as perspectivas intervencionistas e fragmentadas de saúde, corpo e movimento.

Como pontuamos no começo deste tópico, nosso propósito era tratar dos universos simbólicos de legitimação da Educação Física brasileira desde o século XX. Contudo, o leitor poderá se perguntar sobre as questões práticas da Educação Física escolar, ou melhor, o que realmente ocorre nas escolas, já que os universos simbólicos de legitimação não podem ser entendidos como retratos exatos da Educação Física escolar.

Nesse viés, lembramos que o debate sobre as práticas tradicionais, a inovação e o desinvestimento pedagógico, apresentado na introdução deste estudo, pode ser entendido como um importante esforço de compreensão sobre o que de fato os professores têm feito nas escolas a partir das contribuições do MREF, das suas histórias de vida, das tensões geradas pelos efeitos das políticas educacionais, da formação inicial e continuada e da cultura escolar. Do ponto de vista do diagnóstico da REIPEFE, as práticas tradicionais orientadas pelo ensino das modalidades esportivas e a ginástica coexistem com a inovação e o desinvestimento pedagógico (BRACHT; ALMEIDA; WENETZ, 2018).

No caso específico da Educação Física, falamos em desinvestimento pedagógico quando os docentes permanecem em seus postos de trabalho, no entanto, abandonam o compromisso com a função de ensinar e mediar a formação dos estudantes. Nesses casos, o que os estudos da REIPEFE demonstram é que esses docentes simplesmente não ministram aulas com objetivos educacionais previamente estabelecidos. Assim, com frequência, o professor “se converte em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria qualquer formação superior” (BRACHT *et al.*, 2018, p. 53).

No campo oposto, os professores identificados como inovadores apresentam outra postura pedagógica e política nas escolas, tensionando a cultura escolar e a desvalorização da Educação Física. Desse modo, a inovação em Educação Física escolar diz respeito a uma certa postura político-pedagógica que busca superar a tradição cristalizada da disciplina e o próprio desinvestimento pedagógico. Essa perspectiva se aproxima das tendências mais críticas da discussão sobre inovação educacional no Brasil, que apresentamos na introdução deste estudo com base em Tavares (2019).

Nesse sentido, a partir dos estudos de caso desenvolvidos pelos pesquisadores da REIPEFE, é possível identificar a inovação em diferentes planos, por exemplo, nos conteúdos desenvolvidos (para além dos tradicionais esportes); no trato com os conhecimentos, envolvendo os alunos no processo e nas decisões pedagógicas; e nas práticas de avaliação, que tanto englobam os alunos como se preocupam em averiguar e potencializar aprendizagens de fato (BRACHT, 2018). Como síntese dos estudos realizados pela REIPEFE, Fensterseifer (2018, p. 21) expõe que:

O esforço conjugado de estudos de casos nos proporcionou um panorama da precária situação da EF escolar. Se fossemos trabalhar com estatísticas certamente que na heterogeneidade das atuações docentes o quadro de abandono/desinvestimento apareceria como hegemônico. Por outro lado, os denominados, na falta de outro termo, casos de inovação, podem ser vistos como alento de que uma nova EF é possível. (FENSTERSEIFER, 2018, p. 21).

Por meio da análise de produções que visaram compreender aspectos relacionados ao cotidiano da Educação Física escolar, Maldonado, Silva e Miranda (2014) e Maldonado *et al.* (2018) chegaram em indicativos similares aos dos pesquisadores da REIPEFE. Em Maldonado, Silva e Miranda (2014), após o estudo de 697 artigos publicados entre 1975 e 2015, em revistas das áreas da Educação e Educação Física, os autores constataram que 259 deles (37, 1%) buscavam realizar diagnósticos de práticas pedagógicas, quase sempre com o objetivo de apontar limites na intervenção dos professores. Contudo, 122 artigos (17,5%) apresentaram relatos ou reflexões sobre práticas inovadoras realizadas nas escolas. Para os autores, isso sugere que tanto a inovação como a preocupação em divulgar tais experiências começam a se fazer presentes no campo da Educação Física.

Maldonado *et al.* (2018) estudaram especificamente trabalhos que se ocuparam em discutir e apresentar práticas pedagógicas inovadoras em Educação Física escolar publicados entre 1980 e 2015. Do total de 161 trabalhos que versam sobre a inovação pedagógica nas aulas de Educação Física, 101 foram publicados entre 2010 e 2015, isso

sugere que, cada vez mais, as práticas inovadoras ganham espaço nas aulas de Educação Física. Outro dado interessante é que tais práticas são em maioria desenvolvidas no ensino fundamental. Em termos gerais, esses trabalhos se preocupam em expor aspectos como a diversificação dos temas e abordagens da cultura corporal de movimento, sistematização curricular, estratégias de ensino, práticas inclusivas, diversos usos dos materiais didáticos, possibilidades interdisciplinares etc.

Sendo assim, podemos inferir que a partir do tensionamento aos históricos discursos legitimadores da Educação Física, passou-se a refletir de modo mais denso sobre o objeto de ensino da disciplina nas escolas, já que ele não poderia mais ser orientado apenas por uma visão anatômico-biológica de homem, com o intuito de disciplinar e moralizar corpos. Por isso, ocorreu a busca por alternativas pedagógicas que pudessem superar certa tradição historicamente cristalizada na Educação Física escolar.

Nesse sentido, o debate sobre o objeto da disciplina é fundamental para suas pretensões de legitimidade, o que corrobora nossa proposição conceitual da legitimidade acadêmico-científica, ou seja, da compreensão sobre o saber que trata a Educação Física na escola. Dessa maneira, no tópico seguinte, discutiremos algumas das implicações do MREF na construção de um objeto de estudo pautado na ideia da Educação Física como campo de conhecimento e disciplina escolar impreterível para a formação das crianças, jovens, adultos e idosos que estão na escola.

4.2 Educação Física: da compreensão da sua natureza às especificidades do conhecimento que tematiza a sua prática pedagógica na escola

A discussão sobre o objeto da Educação Física escolar perpassa pela reflexão sobre a sua própria natureza. Ou seja, não teríamos como a priori dizer qual o objeto de estudo da Educação Física sem realizarmos uma minuciosa caracterização sobre o que estamos falando com o termo Educação Física. Como sinalizamos anteriormente, a ideia de Educação Física como prática de intervenção no corpo natural e formação da moralidade por meio de exercícios físicos e práticas corporais teve grande repercussão entre os séculos XVIII e XX. No dizeres de Betti (1996), o termo Educação Física é um conceito eminentemente moderno, que surge no século XVIII devido à preocupação de filósofos com a educação dos indivíduos, que deveria incluir a dimensão corporal.

Conforme Betti (2005), foi destacadamente no século XIX que notáveis filósofos, ocupados com os aspectos da educação das crianças e jovens e que eram influenciados por

ideias racionalistas, liberais (iluministas), pelo conceito pedagógico de natureza de Rousseau e pelos avanços da medicina, começaram a falar sobre a “necessidade da ‘educação física’ se justapor e relacionar à educação moral, à educação intelectual, etc. Sob essas ideias, escolas pioneiras introduzem a ginástica em seus currículos” (BETTI, 2005, p. 144). Essa afirmação de Betti (2005) confirma o teor das elaborações de Durkheim (2014; 2018), que sob influência dessa tradição racionalista, entre o final do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, fortaleceu essa perspectiva burguesa de educação, que pensava a educação do corpo exclusivamente na perspectiva da extensão da dimensão natural do homem e com vistas a dominar ideologicamente e inculcar certa moralidade nos sujeitos.

Do ponto de vista da análise histórica do que a Educação Física tem sido, autores como Lovisolo (1995) e Bracht (2014) concordam com a ideia de que a Educação Física carrega uma tradição de intervenção prática. Quer dizer, o que denominamos de Educação Física, em geral, diz respeito a procedimentos práticos de intervenção por meio do movimento corporal. De acordo com Lovisolo (1995, p. 20-21), “a tradição da educação física parece ser portanto a formulação de propostas e programas de intervenção no plano de atividades corporais que realizem valores sociais”.

Na perspectiva de Lovisolo (1995), a Educação Física, bem como outras áreas que se notabilizam bem mais pelo tipo de intervenção social que realizam do que propriamente pelos objetos e questões científicas que mobilizam, caracteriza-se como uma espécie de arte da mediação entre conhecimentos, valores e objetivos sociais, mediação essa que é produzida entre ciências, técnicas e saberes. Por essa razão, Lovisolo (1995) denomina o educador físico⁷⁰ de *bricoleur*, no sentido de Lévi-Strauss. Assim, a intervenção do educador físico não pode ser confundida com a de um cientista, dado que sua atuação se baseia na combinação de conhecimentos e saberes científicos e de outros tipos para a realização de diferentes objetivos sociais. Isto é, a intervenção do educador físico como um *bricoleur* se notabiliza pela junção e arranjo de diferentes saberes e técnicas tendo em vista o cumprimento de alguma demanda ou a realização de um objetivo social.

Com a leitura sociológica de Lovisolo (1995), somos levados a pensar que mais importante que o conhecimento em si utilizado nos programas de intervenção, são os valores e objetivos sociais que compartilhamos e projetamos nela. Grosso modo, seria possível, por meio de um conjunto de atividades corporais similares, projetar objetivos sociais tão díspares como a emancipação social e a adequação dos sujeitos ao *status quo*. Segundo Lovisolo

⁷⁰ Estamos preservando o termo utilizado por Lovisolo (1995).

(1995), esse seria um forte argumento para a definição da Educação Física como campo de intervenção prática (arte da mediação), e não como ciência. Isso porque, tanto os valores como os objetivos sociais que norteiam a intervenção do educador físico em clubes, escolas, espaços de lazer, no alto rendimento etc., não podem ser definidos pela ciência tradicional. Em geral, a escolha dos valores e objetivos sociais projetados para a intervenção, no âmbito das atividades corporais, expressa a tensão entre os dizeres do Estado e sociedade e as vontades das instituições educativas e sujeitos que lá atuam.

Portanto, a tentativa de pensar a Educação Física como ciência aos moldes dos paradigmas tradicionais esbarraria justamente no limite de sua tradição de intervenção prática. Dado que, nos espaços de mediação entre técnicas, saberes e conhecimentos, o educador físico estaria sempre em um campo de tensão entre os valores que busca compartilhar e o objetivo social que projeta para a sua intervenção, com os valores, objetivos e demandas propagados pelas próprias instituições em que ele se situa. No limite, esse processo de decisão sobre qual direção seguir nos contextos práticos afastaria a Educação Física do campo da ciência, ainda que ela seja imprescindível do ponto de vista da legitimidade do corpo de conhecimento que precisa ser mobilizado em qualquer programa de intervenção.

Betti (1996), em um dos mais clássicos estudos epistemológicos sobre a natureza da Educação Física, realiza uma densa crítica a algumas posições de Lovisolo (1995). A principal observação diz respeito ao certo desprezo ou afastamento da Educação Física da ciência e produção de conhecimento, em detrimento da sua compreensão enquanto campo de intervenção que efetiva valores e objetivos sociais. Segundo Betti (1996), os desafios para a construção de uma sólida teoria da Educação Física perpassam justamente pela inter-relação entre teoria e prática de modo não dicotomizado. Ou seja, sem negar a tradição pedagógica e de intervenção da Educação Física, seria preciso rearticular a ação pedagógica com a ciência e a filosofia, de forma que transcenda a mera busca por transformar a Educação Física em ciência aos moldes da ciência tradicional de orientação positivista.

Todavia, Betti (1996) pontua que apesar do avanço na discussão da área da Educação Física nos anos 1980, adentramos em uma “macro-dicotomia”, que, no plano da teoria da Educação Física, pode ser identificada com o surgimento de suas grandes matrizes: uma que concebe a Educação Física como área de conhecimento científico e outra que a compreende na qualidade de prática pedagógica. Conforme expõe Betti (1996), a ideia de pensar a Educação Física como ciência ou disciplina científica é tributária tanto da influência norte-americana de Franklin Henry, que propunha transformar a Educação Física em disciplina

acadêmica, como europeia, em especial do filósofo português Manuel Sérgio, que formulou a conhecida tese da Ciência da Motricidade Humana.

Concordamos com as críticas de Betti (1996) endereçadas à chamada matriz científica e aos empreendimentos intelectuais que buscavam transformar a Educação Física em ciência ou em disciplina científica. Na visão do autor, tal perspectiva incide no equívoco de acreditar ser possível unificar aspectos como o objeto de conhecimento, os procedimentos metodológicos e os discursos em um campo essencialmente multifacetado e que se caracteriza pela interação entre os mais diferentes discursos científicos e filosóficos.

De acordo com Betti (1996, p. 100), “obviamente a Educação Física não tem um paradigma unificador”. Do mesmo modo que Betti (1996), Bracht (2014) corrobora e aprofunda tal crítica às pretensões de criações da Ciência da Motricidade Humana, da Cinesiologia e do Movimento Humano Consciente. Na perspectiva do autor, todas essas elaborações pensam o objeto da Educação Física em termos abstratos e realizando um recorte de um dado elemento da realidade, o qual, em geral, é o movimento humano/motricidade, para, desse modo, estabelecer-se um objeto e uma suposta problemática científica.

Segundo Bracht (2014), autores como Tani (1991; 1996) e Sérgio (1991) adentram no equívoco empirista de tentar delimitar o objeto de conhecimento científico da Educação Física por intermédio de um recorte específico da realidade, ou seja, o movimento humano. O ponto interessante é que mesmo os autores que buscam tornar a Educação Física uma ciência ou disciplina científica não chegam nem perto de conseguir unificar o objeto de conhecimento e, muito menos, as questões de ordem metodológica e teórica. O movimento humano não é o mesmo nas elaborações desses autores. Sendo assim:

Não temos no âmbito da EF/CE uma construção única ou unívoca do objeto (científico) denominado de movimento humano. Ou seja, na biomecânica, na aprendizagem motora, na sociologia do esporte, na fisiologia do esforço, etc., o movimento humano enquanto objeto científico não é o mesmo. Então não temos um objeto científico. Isso modifica a percepção do problema que se tem colocado como o da fragmentação do conhecimento em torno do movimento humano. Isso explica por que as chamadas Ciências do Esporte cada vez menos mantêm diálogo entre si (mesmo tendo como “objeto” o movimento humano ou o esporte) e tendem ou a criar organizações específicas (na verdade, fóruns específicos de discussão; por exemplo a Sociedade Brasileira de Biomecânica), ou a buscarem o abrigo das disciplinas-mãe (psicologia, fisiologia, sociologia, etc.), onde a identidade epistemológica é determinada pela disciplina-mãe e não pela especialidade, ou seja, sociologia do esporte ou fisiologia do esforço não é Ciência do Esporte e sim ciência sociológica ou fisiológica. (BRACHT, 2014, p. 75).

Se a Educação Física não é uma ciência, em virtude da impossibilidade de se pensar a unificação teórico-metodológica e discursiva sobre o movimento humano, posição que

concordamos com Lovisolo (1995), Betti (1996) e Bracht (2014), isso não quer dizer que ela não deve se relacionar com a ciência. Assim, seja como parte dos saberes que formam a arte da mediação (LOVISOLO, 1995) ou como elemento da prática científica e pedagógica (BETTI, 1996; BRACHT, 2014), a Educação Física necessita se relacionar com a ciência. Porém, essa relação deve ocorrer sem que a Educação Física seja dominada pela racionalidade científica, ao ponto de esquecer a sua tradição de intervenção e a sua definição mais imediata como prática social de intenção pedagógica (BRACHT, 1997; 2014).

Ainda que com diferenças, Betti (1996) e Bracht (2014) concordam com a especificidade pedagógica da Educação Física. Ou melhor, ambos compreendem que o termo Educação Física diz muito mais respeito a um espaço/tempo de intervenção pedagógica na escola, com os elementos da cultura corporal de movimento (BRACHT, 2014) e para além dela (BETTI, 1996), do que propriamente a uma ciência nos moldes tradicionais. Cabe dizer que se a Educação Física não possui um objeto científico, pois se constitui como prática pedagógica, isso não significa que a área não possui um objeto de intervenção. Portanto, quando falamos em objeto da Educação Física, “pensamos num saber específico, numa tarefa pedagógica específica, cuja transmissão/tematização e/ou realização seria atribuição desse espaço pedagógico que chamamos EF” (BRACHT, 2014, p. 50).

Em Bracht (1997; 2014), além da definição da Educação Física como prática social de intenção pedagógica, temos claramente a definição da escola como o local privilegiado dessa intervenção. De acordo com Bracht, é possível pensar em um objeto da Educação Física a partir da sua natureza de intervenção imediata de caráter pedagógico. Todavia, isso não necessariamente se apresenta como oposição à constituição do campo científico da área. O que podemos notar é que Bracht busca, constantemente, pensar a Educação Física em termos de prática pedagógica, com forte tendência de conceber a escola como *locus* privilegiado desse empreendimento. De acordo com o autor, “particularmente, e esta é uma posição política, entendemos e colocamos nossos esforços na perspectiva da EF entendida como prática pedagógica” (BRACHT, 2014, p. 132).

Poderíamos dizer, então, que apesar de certa diferença de referências teóricas, a posição de Bracht (1997; 2014) se aproxima da clássica formulação de Soares *et al.* (1992), que pensa a Educação Física como uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, trabalha com formas de atividades corporais expressivas (jogo, esporte, dança e ginástica) que configuram uma área de conhecimento denominada de cultura corporal⁷¹. Nesse conceito,

⁷¹ Cabe destacar que Bracht é um dos autores do livro “Metodologia do ensino de educação física”. Isso explica, em parte, as aproximações do autor com as formulações da obra sobre a especificidade da Educação Física

mesmo com a notória reflexão sobre o campo pedagógico escolar, os autores deixam explícito que tal compreensão serve para pensar a Educação na qualidade de disciplina curricular, e não para todas as suas manifestações em diferentes espaços, como clubes, academias de ginástica, centros de treinamento etc.

Essa questão sobre a teorização da Educação Física a partir da realidade escolar e de outros contextos parece ser fundamental para a discussão dos processos e práticas de formação de professores. Pensemos, então: se a Educação Física apresenta uma especificidade tão peculiar e um tipo de conhecimento específico em cada espaço de intervenção profissional, isso, portanto, justificaria o surgimento de processos diferenciados de formação profissional para cada realidade?

Bracht (1997; 2014) prefere resguardar e teorizar a partir das peculiaridades da Educação Física como prática pedagógica com a cultura corporal de movimento na escola e nas demais instâncias nas quais a intenção pedagógica confere sentido às ações desenvolvidas no plano da cultura corporal de movimento. Nesse sentido, diz o autor que “a teoria da EF tem como problemática a participação/contribuição do movimentar-se humano e suas objetivações culturais na/para a educação do homem” (BRACHT, 2014, p. 133).

Isso faz sentido, pois a partir dessa posição, ampliamos a noção de intervenção pedagógica para além da escola (ainda que essa instituição seja claramente o foco da reflexão de Bracht). Logo, “toda vez que um profissional (da EF, do esporte etc.) pretendesse, em qualquer instância social, tematizar qualquer elemento da cultura corporal de movimento, a partir da intenção pedagógica, ele encontraria fundamentos nessa teoria” (BRACHT, 2014, p. 133). Acreditamos que tal posição de Bracht responde às críticas de Betti (1996) de que sua teorização estaria restrita ao espaço escolar. Contudo, levando em consideração a reflexão de Lovisolo (1995) a respeito das constantes tensões entre os objetivos e valores que o educador físico pode possuir e as expectativas dos seus locais de trabalho e dos sujeitos que compartilham as atividades corporais de movimento, o desafio consequente seria em como delimitar se a intenção é pedagógica ou não em espaços como academias de ginástica, clubes de treinamento desportivo, centros de reabilitação e lazer etc.

Apesar da proximidade entre Betti (1996) e Bracht (2014), acreditamos que o primeiro autor consegue delimitar de modo mais satisfatório o campo da Educação Física em suas nuances pedagógicas e científicas, propondo, então, a ampliação da teorização da área para

escolar, ainda que, já nos meandros da década de 1990, os referenciais teóricos de Bracht fossem claramente se diferenciando da orientação marxista do chamado coletivo de autores. Em Bracht (2012), Almeida, Bracht e Vaz (2015) e Bracht e Almeida (2019), o leitor poderá observar algumas críticas e ponderações de Bracht e colaboradores ao clássico livro sobre metodologia de ensino da Educação Física escolar, publicado em 1992.

além das instâncias educacionais formais. Desse modo e certamente em virtude da sua compreensão sobre a indissociabilidade entre a intervenção e o campo acadêmico na área da Educação Física, Betti (1996) buscará discutir uma teoria da prática em Educação Física, a qual, sem negar as suas raízes e especificidades pedagógicas, deve conservar um diálogo profícuo e propositivo com a ciência para o fortalecimento do seu campo acadêmico. Para além de oposições do tipo: prática pedagógica e área de conhecimento científico, ciência e profissão, teoria e prática, Betti (2005) afirma que:

A Educação Física não é uma disciplina científica, mas uma área de conhecimento e intervenção pedagógica que expressa projetos sociais e historicamente condicionados, o que, por sua vez, leva à construção dos objetos da pesquisa científica, a qual se exercita e transforma constantemente no seio da comunidade acadêmica. (BETTI, 2005, p. 195).

Essa proposição do autor pode ser considerada como uma via possível para a mediação entre os campos que disputavam a caracterização da Educação Física no período de ascensão do MREF. De modo geral, sua reflexão se centra na Educação Física escolar. Assim, em termos da defesa de uma teoria da Educação Física, Betti (1996) se aproxima da ideia de prática social de orientação pedagógica cunhada por Bracht (1997; 2014), ao falar em “prática social das atividades corporais de movimento”, “esta, concebida como campo de dinamismo social, onde se dá a confrontação e disputa de modelos de prática, e no qual atuam diversas forças sociais (inclusive a comunidade acadêmico-profissional da Educação Física)” (BETTI, 1996, p. 111).

Acreditamos que as posições dos autores não se distanciam, ainda mais se analisarmos que, em termos práticos, a contribuição mais expressiva de ambos diz respeito justamente à prática pedagógica em Educação Física escolar. Todavia, Bracht é mais enfático ao delimitar a teoria da Educação Física para os espaços em que a intencionalidade educacional tem centralidade, já Betti realiza um esforço para ampliar essa ideia para além da escola e demais instâncias educacionais. De todo modo, ambos se aproximam de Lovisolo (1995) sobre a posição da Educação Física como área de intervenção imediata, ainda que realizem densas críticas ao autor. Críticas essas que giram em torno do certo afastamento da Educação Física da ciência e do campo científico que estaria presente em Lovisolo.

Além das posições sobre Educação Física escolar já comentadas, encontramos em Vago (2012) importantes argumentos para pensarmos a disciplina dentro do domínio da educação. Nesse sentido, o autor defende que o ensino da Educação Física necessita se conectar com os objetivos formativos da própria escola, assim, “encontra-se aí sua identidade

como prática da escola, organizada por professores da escola para contribuir na formação de crianças, jovens, adolescentes e adultos” (VAGO, 2012, p. 57).

Outro ponto interessante de ser destacado é que pensar a Educação Física como parte da educação escolar em geral, que se estabelece como espaço de socialização, produção e circulação crítica de práticas culturais, faz com que a própria noção de conhecimento escolar necessite ser reorientada tendo em vista a valorização dos conhecimentos da Educação Física. Segundo Vago (2012, p. 59), é preciso pensar a escola como espaço de mediação e fruição de conhecimentos produzidos pelos humanos, “conhecimentos que vêm das diversas ciências, das artes, além do conhecimento produzido pelos humanos na experiência de seu corpo”.

Neste momento, se concordamos que a Educação Física não é uma ciência, mas uma área de conhecimento e intervenção pedagógica que expressa conhecimentos produzidos pelos humanos na experiência reflexiva e sensível dos seus corpos (VAGO, 2012), necessitamos delimitar de modo mais enfático o objeto da prática pedagógica em Educação Física. Além disso, em virtude do nosso objeto de pesquisa, que compreende os processos de legitimação da Educação Física escolar, focaremos na reflexão sobre o objeto da prática pedagógica em Educação Física a partir das especificidades e da função social da escola, o que de modo algum significa que esse objeto engloba apenas as práticas ocorridas nas instituições educativas formais. Porém, essa delimitação para pensar sobre os usos e intencionalidades dos conhecimentos dentro da escola é fundamental, pois, como assinala Vago (2012, p. 74), ainda que possam existir similaridades na tematização de certos conhecimentos, “Escola não é clube. Escola não é academia de ginástica. Escola não é centro de treinamento esportivo. A escola não é a rua, ou a praça do bairro”.

Aliás, diferentemente da corrente cientificista da Educação Física que busca delimitar o objeto da área a partir de um recorte da realidade, que é o movimento humano, do ponto de vista da compreensão da Educação Física como prática social, pensamos no seu objeto como um objeto de intervenção e pesquisa que se manifesta na realidade social de modo multifacetado e que recebe na escola um trato pedagógico intencional com vistas a contribuir na formação dos estudantes.

Sendo assim, o leitor deve ter notado que em vários momentos deste estudo, utilizamos o termo “cultura corporal de movimento” para fazer menção ao campo de conhecimento específico que a Educação Física tematiza na escola. Citamos, também, a expressão “cultura corporal”, quando fizemos menção ao conceito de Soares *et al.* (1992). Dessa maneira, a respeito do objeto da Educação Física escolar, em acordo com Bracht (1997; 2005; 2014; 2019) e Betti (1994; 1996; 2005; 2011), compreendemos a cultura corporal de

movimento como uma parte da cultura humana histórica e socialmente produzida pelo conjunto da humanidade nos mais diferentes contextos. Tal parcela da cultura é proveniente do se movimentar humano, que na escola deve apresentar intencionalidade pedagógica, objetivando-se em práticas corporais como a luta, o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, o circo, as práticas corporais de aventura, dentre outras.

Nesse sentido, é importante afirmar que essas práticas corporais da cultura corporal de movimento precisam fazer parte dos campos de conhecimento e conteúdos que interessam à escola. Em termos mais específicos, na condição de componente curricular, cabe à Educação Física direcionar a experiência formativa sobre e com a cultura corporal de movimento em conexão com as diferentes disciplinas que constituem o currículo escolar.

Neste momento, precisamos deixar claro que a opção pela cultura corporal de movimento como objeto da prática pedagógica em Educação Física busca realizar uma trivial distinção paradigmática na área. Com Bracht (2019), notamos que os históricos universos simbólicos de legitimação da Educação Física quase sempre privilegiaram a noção de corpo natural. Com isso, tivemos na Educação Física escolar, por muito tempo, a hegemonia do paradigma do desenvolvimento da aptidão física e da formação da moralidade dos estudantes por meio das práticas corporais. Não por acaso, Betti (1996) afirma que a cultura corporal de movimento é um campo de disputas.

Todavia, frisamos que a opção por esse conceito, no sentido apresentado por Bracht e Betti, busca reorientar o lugar do corpo e do movimento na Educação Física escolar para além das suas representações naturais e do mero desenvolvimento da aptidão física. Sem negar a dimensão biológica do movimento humano, a chave é pensarmos o nosso objeto a partir do conceito de cultura, uma vez que “é ele que melhor expressa a resignificação mais importante e a necessária desnaturalização do nosso objeto, que melhor reflete a sua contextualização sócio-histórica” (BRACHT, 2005, p. 5).

Por essa razão, Bracht (2005) evita adentrar em polêmica com outras formulações teóricas do campo progressista, por exemplo, aquelas que construíram denominações como cultura corporal e cultura de movimento. A opção pelo conceito de cultura corporal de movimento, e nisso concordamos com o autor, faz sentido quando delimitamos qual corpo/corporeidade e qual movimento/movimentalidade estamos tratando na escola. Seja como for, o corpo e o movimento não definem por si só o objeto da Educação Física, pois eles

também estão presentes em outras disciplinas escolares, como a Matemática, o Português e a Educação Artística⁷². Segundo Bracht (2005):

As manifestações da cultura corporal de movimento significam (no sentido de conferir significado) historicamente a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais. Quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultura corporal de movimento, não buscamos o seu isolamento, mas sim dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola. É absolutamente necessário que a Educação Física esteja aberta a dar sua contribuição para a tarefa geral da escola, e isso também, a partir de outras formas de organização curricular que não a da forma de disciplinas (currículo por atividades, por projetos, etc.). (BRACHT, 2005, p. 4).

A passagem acima é rica em vários aspectos. Primeiramente, por delimitar que a cultura corporal de movimento trata do corpo e do movimento associados com as práticas corporais historicamente construídas. Desse modo, embora sejam conceitos dos mais densos, corpo e movimento por si só não constituem o objeto de estudo da Educação Física na escola. Todavia, são meios pelos quais as manifestações da cultura corporal de movimento (jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas, práticas corporais de aventura etc.) se expressam. Assim, para além de meios de manifestação do objeto, o corpo e o movimento são natural e constantemente educados no processo de ensino e aprendizagem das práticas corporais. Logo, “o corpo não é, assim algo que possuímos ‘naturalmente’. Nem é somente uma construção pessoal, mas também sociocultural: ele é suporte e expressão de uma dada cultura” (VAGO, 2012, p. 67).

Nesse sentido, cabe pensarmos sobre a educação do corpo e do movimento que ocorre na escola, em geral, e na Educação Física, em particular. Por isso, acreditamos que uma concepção sociocultural de corpo, que compreende a dimensão biológica/natural do corpo dos sujeitos também inserida dentro da dinâmica econômica e política da sociedade, pode se apresentar como essencial nos processos de ensino e aprendizagem das práticas corporais da cultura corporal de movimento. Pois, a depender de como o professor concebe o corpo, podemos observar diferentes intencionalidades e práticas pedagógicas no âmbito da Educação Física escolar.

Outro ponto é que apesar de corpo e movimento se conectarem diretamente com o universo das práticas corporais, isso não significa que a Educação Física deve se isolar

⁷² Vaz (2018) realiza uma interessante descrição sobre os processos de educação/dominação do corpo que ocorrem na escola para além dos momentos de aula.

enquanto componente curricular e tematizar a cultura corporal de movimento de modo fragmentado e sem diálogo com os outros campos de conhecimento. Aliás, Bracht (2012) realizou uma crítica a certa tendência do MREF de pensar a legitimidade da Educação Física na qualidade somente de disciplina específica do currículo, o que poderia gerar interpretações distorcidas sobre a (im)possibilidade da interdisciplinaridade no âmbito da Educação Física e cultura corporal de movimento na escola.

Em acordo com Vaz (2018), acreditamos que a perspectiva interdisciplinar é fundamental para a escola no seu trabalho com temas tão complexos como o corpo e o movimento. Em um projeto crítico e emancipatório de educação, o conhecimento necessita ser trabalhado de modo integrado e sem sobreposição entre as áreas, assim, “deveríamos indagar como as áreas poderiam trabalhar de forma articulada. Não se trata, portanto, de buscar saber qual área ajuda e qual é ajudada, mas, sim, da elaboração de um projeto conjunto e não hierárquico, tendo em vista o interesse crítico do conhecimento” (VAZ, 2018, p. 54).

Levando em consideração a própria natureza da Educação Física e sua tradição de realizar intervenção e pesquisa em diálogo e sob influências teóricas diversificadas, acreditamos que o potencial para a interdisciplinaridade no trato com os temas da cultura corporal de movimento, na verdade, já se encontra bem colocado no plano epistemológico. A título de exemplo sobre a interdisciplinaridade possível na escola, apresentaremos, a seguir, um quadro com a organização do conhecimento presente na pesquisa de Furtado, Silva e Brito (2021), que buscaram efetivar uma prática pedagógica interdisciplinar nas aulas remotas no ensino médio, em uma escola pública da cidade de Belém do Pará.

No quadro 1, o leitor poderá observar, a partir de conteúdos considerados específicos de cada disciplina, ao final de uma semana de aulas, como os professores de Educação Física, Filosofia e Sociologia se reuniam para realizar uma aula conjunta a partir de um tema integrador previamente estabelecido.

Quadro 1 – Interdisciplinaridade na Educação Básica.

Conteúdo específico e tema integrador II		
Disciplina	Tema específico	Tema integrador
EDUCAÇÃO FÍSICA	Esporte, corpo, saúde e pandemia Subtemas: Gênese, características e conceitos de esporte; Esporte, indústria cultural e espetacularização.	Indústria cultural e cultura de massa
FILOSOFIA	Arte Subtemas: Conceito de arte; A arte como Mimesis em Platão e Aristóteles; Arte como indústria cultural em Walter Benjamin e	

	Adorno.	
SOCIOLOGIA	Cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas Subtemas: Cultura no sentido antropológico; Etnocentrismo e relativismo; O conceito de ideologia como falsa consciência; Ideologia como visão de mundo.	

Fonte: Furtado, Silva e Brito (2021).

O mais interessante é que na organização apresentada, as três disciplinas dialogam sobre os mesmos conceitos a partir de exemplos e reflexões dos seus campos. Cabe mencionar que no sentido de Vaz (2018), o diálogo interdisciplinar formativo ocorre sem o estabelecimento de hierarquias disciplinares. No referido artigo, o leitor poderá observar a organização de todo o ano letivo, contudo, neste momento, apresentamos a organização curricular de uma semana de aula específica. Nessa semana, a partir de conceitos-chave, como ideologia, indústria cultural e espetacularização, os professores das três disciplinas conseguiram construir não somente uma aula, mas também atividades avaliativas integradas, dado que o processo de integração dos conhecimentos ocorreu desde o planejamento, perpassando pelas práticas e instrumentos de avaliação selecionados e dialogados com os estudantes.

Retornando aos aspectos mais conceituais do objeto de estudo da Educação Física, de acordo com Betti (2005; 2007; 2011), a cultura corporal de movimento pode ser entendida como uma parcela da cultura geral humana que abarca as formas culturais que vêm sendo historicamente produzidas em relações materiais e simbólicas, por meio do exercício intencional da motricidade humana nas formas de jogo, esporte, ginásticas, atividades rítmicas/danças e lutas. Como parece já evidente, a ideia de cultura corporal de movimento diz respeito tanto a um campo de conhecimento de uma prática social que se efetiva na escola com fins formativos como a uma parcela da cultura humana que se expressa por via das chamadas práticas corporais, como o jogo, o esporte, a luta, a dança, a ginástica etc.

Além dessas definições teóricas de ordem mais geral, nos termos que aqui reivindicamos, o conceito de cultura corporal de movimento se concretiza na oposição ao paradigma da aptidão física e a todos os universos simbólicos de legitimação da Educação Física discutidos por Bracht (2019), que pensam o objeto da disciplina por meio de uma compreensão natural e reducionista de corpo e movimento, privilegiando o desenvolvimento

da aptidão física e a formação moral dos sujeitos em detrimento da experiência formativa no âmbito da cultura corporal de movimento⁷³.

Cabe dizer que precisaríamos aprofundar bem mais a noção de práticas corporais neste estudo. Entretanto, neste momento, reivindicamos a noção de Silva (2014), para quem esse conceito representa uma inflexão nas ideias de atividade física e exercício físico, que estariam fortemente orientadas pelo paradigma da aptidão física. Logo, o conceito de práticas corporais coloca os objetos da cultura corporal de movimento no plano da cultura, porém, sem negar a dimensão biológica do corpo e do movimento. Ainda com Silva (2014, p. 17), em virtude da impossibilidade de separarmos a constituição e ação do humano entre o cultural e o biológico, no campo das práticas corporais, “justifica-se considerar em pé de igualdade tanto o âmbito cultural das práticas corporais e do movimento humano, como o âmbito anátomo-fisiológico”.

Sendo assim, corroboramos Manske (2022), quando o autor afirma que o termo “práticas corporais” realiza uma inflexão nas discussões em saúde – que tradicionalmente foram dominadas por conceitos mais localizados no âmbito das ciências biológicas, como os de atividade física e exercício físico – e no meio dos debates educacionais do campo da Educação Física, que apesar de, nas décadas de 1980 e 1990, não se aproximarem dessa terminologia, na contemporaneidade, existem vários indicativos de que o termo tem ganhado a alcunha de um conceito permeado por constantes disputas epistemológicas e construções de sentidos práticos e teóricos.

Furtado e Borges (2019) e Furtado (2020) concordam com Silva (2014) sobre a ideia de a noção de práticas corporais expressar certa ruptura, porém, sem a total negação dos conceitos de atividade física e exercício físico. Por isso, “as práticas corporais incorporam e superam ao mesmo tempo as elaborações daquilo que se considera movimento enquanto deslocamento corporal ou de membros do corpo” (FURTADO, 2020, p. 161). No limite, é prudente a afirmação de que o conceito de cultura corporal de movimento, para fazer sentido, necessita incorporar esse entendimento das práticas corporais como um conjunto de manifestações que transcendem e simultaneamente incorporam o movimento corporal enquanto deslocamento de membros do corpo e produtor de gasto energético.

Visando demarcar ainda mais a noção de práticas corporais dentro do plano da cultura, Vago (2012) diz que necessitamos pensar as práticas corporais de jogos, esportes, danças,

⁷³ Vago (2012) considera que a reflexão a partir da cultura passou a ser tão forte na Educação Física brasileira, ao ponto de ser possível falarmos de um terceiro primado histórico da área. “Apenas para fazer contraste com outros dois primados presentes na história do ensino da Educação Física: o primado da ortopedia e da correção dos corpos (que tinha na ginástica a prática predominante) e o primado da eficiência (com a forte escolarização dos jogos e do esporte)” (VAGO, 2012, p. 62).

capoeira, brincadeiras, entre outras, como produções humanas inventivas atravessadas por distintas temporalidades históricas. Sendo assim:

É que essas práticas corporais revelam os humanos tanto quanto qualquer outra obra sua: nós lhes atribuímos significados diversos e criamos diversas maneiras de praticá-las. Justamente por isso elas guardam e expressam todos os sentimentos humanos. São marcadas e atravessadas por valores éticos e estéticos que expressam modos de se apropriar dos tempos e dos espaços do viver, modos de sentir, enfim. Como criações do pensamento e da ação humanas, são um patrimônio cultural imaterial da humanidade, constitutivas também de sua história. (VAGO, 2012, p. 84).

Como desdobramento da elaboração teórica crítica iniciada por Bracht e Betti sobre a cultura corporal de movimento, necessitamos compreender os objetivos da formação a partir desse objeto na escola, bem como as características desse saber. Concordamos com Betti (1994) de que o objetivo do trabalho com a cultura corporal de movimento na escola deve dizer respeito à formação da criticidade e reflexão sobre os valores disseminados nesse âmbito. Ou seja, com base em Freire (2016), podemos dizer que a escola necessita produzir, em conjunto com os estudantes, compreensão sobre o universo das práticas corporais, a fim de formar o sujeito autônomo e emancipado neste universo.

De acordo com Betti (1994, p. 38), “a Educação Física teria então a finalidade de formar o cidadão que vai usufruir, produzir e reproduzir as formas culturais das atividades corporais de movimento”. Dessa maneira, a escola é a instituição onde a cultura corporal de movimento é problematizada com intenção pedagógica (a partir de determinados valores que guiam a prática educativa), com vistas a possibilitar a apropriação crítica desse saber por parte dos estudantes (BETTI, 2005). No sentido de Vago (2012), a escola deve produzir uma tensão permanente com as outras instituições que vinculam concepções de práticas corporais, a fim de problematizar os seus usos não formativos.

Bracht (1997; 2014) concorda com os apontamentos de Betti (1994; 2005) sobre a função da Educação Física mediante o trato com os temas da cultura corporal de movimento na escola. De acordo com Bracht, cabe à Educação Física educar o sujeito de modo autônomo para usufruir da cultura corporal de movimento para além da escola e se posicionar criticamente nesse âmbito. Evocando os autores que guiaram nossa reflexão sobre educação e escola na segunda seção deste trabalho, trata-se, então, de pensar o ensino da cultura corporal de movimento a partir de noções como experiência, emancipação, produção de compreensão e dialogicidade.

Melhor dizendo, formar criticamente e para a autonomia no âmbito da cultura corporal de movimento significa incorporar à Educação Física a tarefa da escola de formar o sujeito emancipado em sentido amplo. Essa seria uma profícua contribuição da disciplina, quer dizer, por meio das práticas corporais da cultura corporal de movimento, contribuir para a formação crítica e emancipada dos sujeitos que frequentam a escola. Para esse desafio, o trabalho e a reflexão interdisciplinar são fundamentais.

Tal demanda de aliar a Educação Física ao projeto maior de emancipação que se almeja para a escola contemporânea necessita que tenhamos bem claro o tipo de saber que compreende o universo da cultura corporal de movimento. Essa já era uma preocupação de Betti (1994) e Bracht (1997; 2014). No limite, precisamos considerar que falar em processo emancipatório na esfera da cultura corporal de movimento implica reconhecer que necessitamos ser críticos não apenas do ponto de vista do discurso e dos conceitos, mas também do e com o corpo. Como bem destaca Betti (1994), é preciso que a Educação Física se transforme em uma prática pedagógica com a cultura corporal de movimento e não em um discurso “crítico” sobre ela.

Sendo assim, isso implica reconhecer que formar o sujeito emancipado, no âmbito das práticas corporais da cultura corporal de movimento, perpassa pela experiência do corpo, dado que “este é um saber que não pode ser alcançado pelo puro pensamento; é um saber orgânico, só é possível com as atividades corporais, não é um saber que se esgota num discurso sobre o corpo e o movimento” (BETTI, 1994, p. 42). Com o termo “saber orgânico”, Betti (1994; 2005) faz menção a uma forma de conhecimento em que a dimensão cognitiva (crítica) estará sempre impregnada de corporeidade e substrato corporal. Conforme o autor:

Na escola, a Educação Física seleciona e problematiza temas da cultura corporal de movimento tendo em vista sua intencionalidade pedagógica (que decorre da escolha por determinados valores), aqui delimitada pela intenção de propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, associando organicamente o ‘saber movimentar-se’, o ‘sentir movimentar-se’ e o ‘saber sobre’ esse movimentar-se, constituindo o que Betti (1994) denominou *saber orgânico*. (BETTI, 2005, p. 188).

Por intermédio da noção de saber orgânico, temos elementos para dizer que a Educação Física escolar necessita buscar no âmbito das práticas corporais da cultura corporal de movimento a experiência formativa efetiva, para usarmos o termo de Adorno (2020). Nesse sentido, o estudante necessita, a partir de um certo substrato corporal e da experiência efetiva com o movimento humano na forma das práticas corporais, aprender sobre esse saber

também na esfera dos conceitos e sentir sobre esse saber do ponto de vista simbólico e subjetivo.

De acordo com Bracht (2014; 2019), essa compreensão da especificidade da cultura corporal de movimento como saber orgânico reconfigura a noção do que significa ser crítico nas aulas de Educação Física. Para o autor, também necessitamos falar de movimento crítico, uma educação crítica na Educação Física deve ser desafiada a articular movimento e pensamento. Aliás, esse é o ponto central da proposição de Bezerra e Furtado (2021) para o ensino crítico da Educação Física na escola contemporânea, que a Educação Física seja capaz de tensionar a própria escola no que diz respeito a sua aversão ao corpo e movimento. De acordo com os autores, legitimar a Educação Física enquanto componente impreterível da formação das crianças, jovens, adultos e idosos que frequentam a escola brasileira perpassa por legitimar o corpo como lugar de produção e recriação de conhecimento.

No limite, autonomia e emancipação, no âmbito das práticas corporais, dizem respeito a um processo de formação que combina o corporal com o conceito. O que, para nós, pode ser imbricado com a noção de experiência⁷⁴ de Benjamin (1987; 1989) e Adorno (2020), que compreendem o agir humano que se transforma em experiência como uma atividade de corpo inteiro e como algo que, de fato, provoca modificação nos sujeitos e no mundo. Para Bracht (2014, p. 61), no que diz respeito às celeumas da Educação Física escolar, “o desafio parece-me ser: nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, mas sim, movimentopensamento”.

Neste momento, acreditamos que é importante trazermos a reflexão de Bourdieu (2004) sobre determinadas formas de conhecimento em que a compreensão somente é possível por meio do corpo. Ao discutir as diferenças entre os sociólogos e os praticantes do esporte, no que diz respeito às formas de entendimento do fenômeno, Bourdieu destaca que, em certo grau, a aprendizagem efetiva da prática esportiva somente é possível por via da vivência corporal de aspectos que dificilmente podem ser expressados pela linguagem verbal e os conceitos. Segundo o sociólogo, “há um modo de compreensão totalmente particular, em geral esquecido nas teorias da inteligência, e que consiste em compreender com o corpo. Há uma infinidade de coisas que compreendemos somente com nosso corpo, aquém da consciência, sem ter palavras para exprimi” (BOURDIEU, 2004, p. 219).

⁷⁴ Vale dizer que, para os autores alemães, experiência não é sinônimo de experiência corporal tal como falamos no campo acadêmico da Educação Física. No entanto, apostamos na possibilidade de as práticas corporais serem tematizadas como experiência formativa, o que certamente reorienta a própria noção de experiência corporal.

A partir do destaque para o caso de aprendizagem dos esportes, Bourdieu (2004) menciona certos conhecimentos da dança e das práticas corporais como naturalmente sensíveis ou, como prefere o autor, “aquém da consciência, que se aprendem, pode-se dizer, por uma comunicação silenciosa, prática, corpo a corpo” (BOURDIEU, 2004, p. 219). Para nós, trata-se, então, de medirmos a prática pedagógica em Educação Física escolar tendo em vista oportunizar aos estudantes a aprendizagem corporal imbricada com o substrato conceitual e reflexivo que circunda o universo das práticas corporais, ou seja, o saber sobre o fazer e os conceitos das diversas áreas de conhecimento que conectam as práticas corporais com temas importantes da sociedade contemporânea, como a saúde, lazer, meio ambiente, tecnologias, inclusão, trabalho etc.

Aproveitamos as reflexões realizadas sobre a cultura corporal de movimento e suas características enquanto saber orgânico para aprofundarmos nossas críticas ao ensino remoto. Do ponto de vista da Educação Física, que compreende o seu objeto de estudo como uma conexão entre um saber fazer, um saber sobre esse fazer e um sentir sobre o fazer, podemos inferir que na dinâmica do ensino remoto, em decorrência das condições dessa forma de trabalho, não estavam sendo realizadas aulas de Educação Física propriamente ditas e com todas as suas dimensões. No ensino remoto, como as expressões do corpo e do movimento acabam ficando restritas, as aulas tendem a se concentrar no saber sobre a cultura corporal de movimento, sem, no entanto, relacionar esse saber sobre com as amplas possibilidades da esfera do saber fazer e do se movimentar no âmbito das práticas corporais.

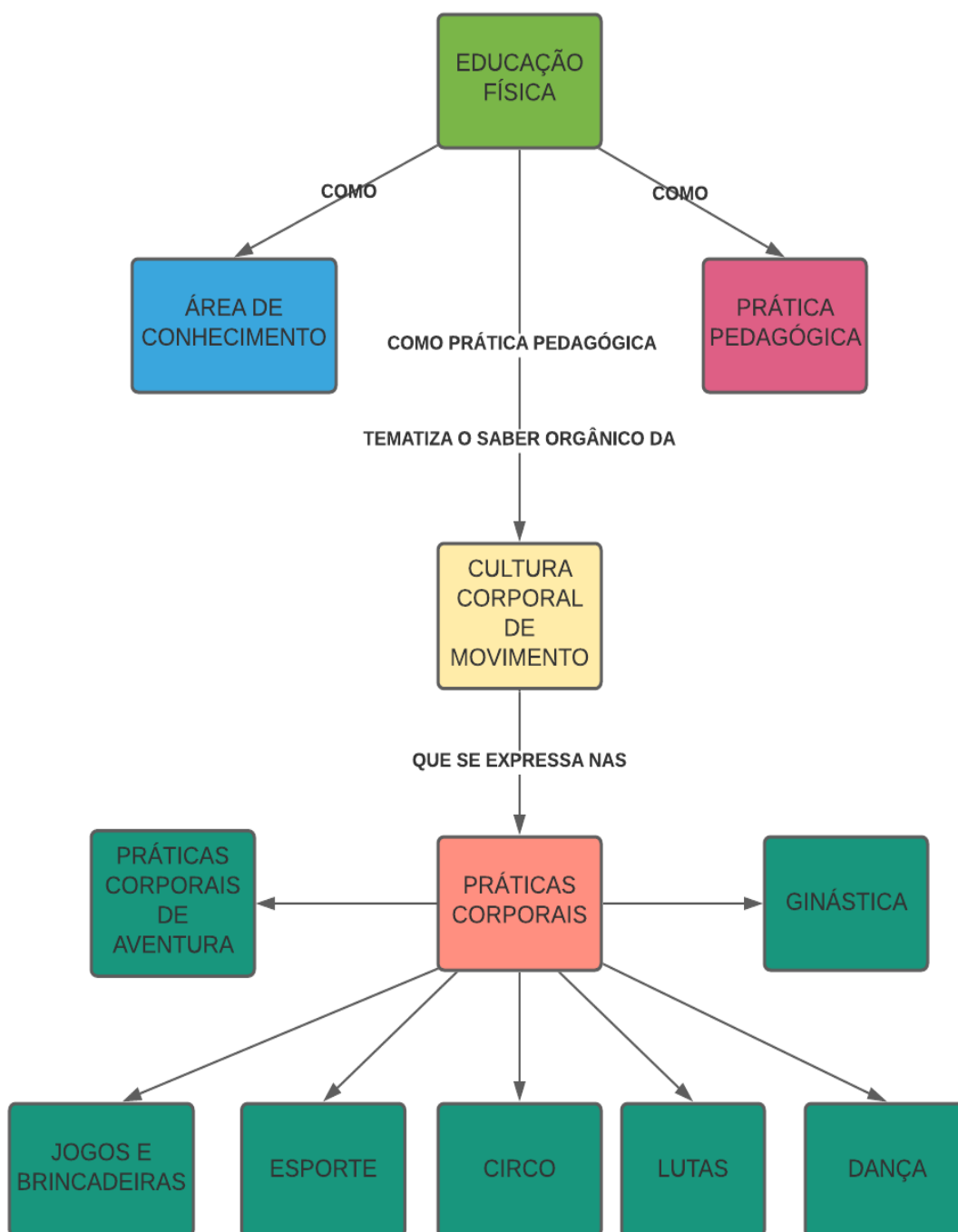
Com essa afirmação, não queremos dizer que um trabalho crítico e reflexivo não seja possível nas aulas de Educação Física remotas. Pelo contrário, pois o próprio exemplo de Furtado, Silva e Brito (2021), efetivado nesse modelo de ensino, demonstra a potência dos temas da cultura corporal de movimento quando articulados com outros campos de conhecimento. Todavia, no ensino remoto, nos termos de Betti (1994), acabamos trabalhando na esfera da produção de um discurso crítico sobre certos elementos da cultura corporal de movimento e menos com uma prática pedagógica complexa com esse objeto. Logo, a ênfase tende a se concentrar no saber sobre o nosso objeto, que acaba ficando impossibilitado de dialogar com o fazer e a experiência do corpo no âmbito das práticas corporais.

Pensamos que tal crítica e reflexão seja interessante, uma vez que, em geral, os debates sobre as fragilidades do ensino remoto quase sempre se direcionaram aos seus aspectos mais estruturais, como o acesso e a formação para o uso das tecnologias digitais e os elementos da precarização do trabalho docente. Entretanto, no âmbito da especificidade dos saberes e das nuances de cada componente curricular, seria igualmente importante

investirmos na reflexão e crítica sobre os limites das formas remotas de ensino para os diversos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na escola. Isso certamente se torna bem mais complexo quando pensamos as práticas de educação com o corpo.

Para melhor explicitação do corpo teórico-conceitual que mobilizamos para pensar sobre a Educação Física e seu objeto de intervenção na escola, apresentamos o fluxograma 4.

Fluxograma 4 – Concepção de Educação Física e de objeto da disciplina na escola.



Fonte: Elaboração do autor (2022).

É importante frisar que a concepção de Educação Física que defendemos parte do pressuposto de que o ensino das práticas corporais necessita ter como referência fundamental os estudantes em suas diferentes expectativas, experiências e etapas da vida. Ou seja, isso significa “ampliar o diálogo da Educação Física com as práticas culturais que os sujeitos estão permanentemente produzindo: a cultura infantil, a cultura juvenil, a cultura adulta” (VAGO, 2012, p. 88). Além desses aspectos, torna-se fundamental concebermos que os estudantes possuem condição de classe, pertencimento étnico, gênero, sexualidade, histórias de vida, religião, podem ter deficiência, problemas com imagem corporal, e que todos esses pontos atravessam a prática pedagógica e o ensino das práticas corporais na contemporaneidade.

Finalizamos o tópico e, conseqüentemente, esta seção, com esses apontamentos sobre o cenário contemporâneo e histórico da Educação Física escolar no que diz respeito aos seus discursos e universos simbólicos de legitimação. Do ponto de vista da elaboração teórica crítica e propositiva, buscamos, no segundo tópico desta seção, produzir uma reflexão sobre a natureza e a especificidade do conhecimento da intervenção pedagógica da Educação Física na escola. Dentro da noção de complexo legitimador, que formulamos para melhor entender o caráter multifatorial da produção de sentidos e concepções de Educação Física escolar, é possível dizer que a discussão sobre o objeto da disciplina que empreendemos se insere dentro da esfera do que denominamos de legitimidade do campo acadêmico-científico/legitimidade do saber.

Na próxima seção, nossos esforços serão concentrados no estudo sobre as contribuições da formação inicial de professores de Educação Física para a construção da legitimidade da disciplina na escola. Sendo assim, buscaremos aproximar o debate da Educação Física escolar dos condicionantes e processos de formação inicial de professores na área.

SEÇÃO V – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LEGITIMIDADE E ORDENAMENTOS LEGAIS

“Consciente dos limites de sua prática, a professora progressista sabe que a questão que se coloca a ela não é a de esperar que as transformações radicais se realizem para que possa atuar. Sabe pelo contrário, que tem muito a fazer para ajudar a própria transformação”.
(FREIRE, 2003, p. 54).

A formação de professores em Educação Física no Brasil tem sido tema de intensos debates desde os seus primórdios institucionais nos anos 1930. Algumas problemáticas permeiam essa história, por exemplo, as discussões sobre o tempo de duração e o formato dos cursos, a composição dos currículos, a ênfase na dimensão técnica ou nas chamadas disciplinas teóricas, formar para o mercado de trabalho ou para a apropriação crítica dos conhecimentos, profissional generalista ou especialista, licenciatura ou bacharelado, cursos presenciais e de EAD etc. (AZEVEDO; MALINA, 2004; BRACHT, 2019; BROCH *et al.*, 2020).

Um ponto instigante que nos interessa sobremaneira nesta pesquisa trata-se de compreender de qual modo a formação de professores em Educação Física historicamente tem pautado a questão da prática pedagógica dessa disciplina na escola. Quer dizer, sob quais parâmetros, concepções e tradição se têm formado os professores que vão atuar nos sistemas e redes de ensino do Brasil. Essa questão é de extrema importância pois os indicadores de Faria Junior (1987; 1992) revelam que, durante algumas décadas, desde a criação do primeiro curso de formação superior em Educação Física, em 1939, no Rio de Janeiro, a formação de professores em Educação Física não era direcionada para a intervenção pedagógica nas escolas, do ponto de vista de uma prática que pudesse transcender o ensino de gestos técnicos padronizados oriundos das atividades ginásticas e esportivas. Melhor dizendo, em uma aproximação inicial, é possível inferir que a formação de professores em Educação Física corroborava o discurso legitimador da atividade/disciplina escolar da época, que era baseado em preceitos eugênicos, moralizadores e eminentemente técnicos no que diz respeito à execução do gesto motor oriundo principalmente das atividades esportivas e ginásticas (BRACHT, 2019).

Nesse sentido, procuraremos, nesta seção, desenvolver a discussão sobre formação de professores de Educação Física e seus ordenamentos legais com vistas a pensar sobre o cenário que os cursos de formação superior têm projetado para a intervenção pedagógica

desenvolvida nas escolas⁷⁵. Ou seja, trata-se de entender sob qual ou quais discursos legitimadores a formação de professores em Educação Física e seus ordenamentos legais tem atuado. Por essa razão, esta seção buscará dar conta do seguinte objetivo específico deste estudo: examinar as propostas de organização dos cursos e os objetos de estudo apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física expressas nas Resoluções nº 03/1987, nº 07/2004 e nº 06/2018.

Em termos organizacionais, esta seção terá dois tópicos. No primeiro, apresentaremos um panorama geral sobre a formação de professores em Educação Física no Brasil, com aspectos históricos e contemporâneos, visando entender de qual modo a escola e a intervenção pedagógica com as práticas corporais têm sido tratadas nesses cursos a partir da teoria dos universos simbólicos de legitimação da Educação Física escolar de Bracht (2019). Posteriormente, realizaremos uma análise das DCNEF, a datar de 1987, com vistas a pensarmos sobre como esses ordenamentos legais que direcionam a formação profissional concebem alguns elementos importantes para a constituição da prática pedagógica escolar.

5.1 Formação profissional em Educação Física no Brasil: desencontros, conexões e perspectivas para a educação escolar

O cenário contemporâneo da formação de professores em Educação Física aponta para desafios diversos e que aprofundam certas questões colocadas nas últimas décadas. Desde as discussões a respeito dos possíveis impactos sobre a identidade profissional, ocasionados pelos modelos de formação e pela possível fragmentação do campo acadêmico e da intervenção profissional promovida com a formação em licenciatura e bacharelado, a partir de 1987, assistimos à proliferação de problemas como a expansão desenfreada dos cursos privados e, mais recentemente, da modalidade da EAD (BRACHT, 2019; FIGUEIREDO; ALVES, 2020; BROCH *et al.*, 2020; TAFFAREL; SANTANA; LUZ, 2021).

A título de exemplo, o estudo de Broch *et al.* (2020) – que se propôs a analisar a trajetória da expansão da formação superior em Educação Física no Brasil, nos cursos presenciais de licenciatura e bacharelado, entre 1991 e 2015, com base em dados coletados da

⁷⁵ Aqui é importante frisar que apesar de falarmos que nosso foco, nesta seção, é nos processos de formação de professores que ocorrem nos cursos de licenciatura e seus impactos para a Educação Física escolar, vale salientar que dada a complexidade do objeto, principalmente em relação à trajetória da área da Educação Física no Brasil, em vários momentos, dialogaremos com a formação superior em sentido amplo (cursos de licenciatura e bacharelado), além das chamadas habilitações técnicas e outras formações presentes na área em grande parte do século XX, que podemos tratar a partir da designação mais ampla de formação profissional em Educação Física. Para nós, ainda que possa parecer confuso ao leitor, esse é um modo que, no momento, parece eficaz para não abandonarmos a totalidade do objeto e a inter-relação da formação de professores em Educação Física com os condicionantes sociais, políticos e econômicos dos diferentes tempos históricos.

Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e do documento “A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991-2004 - Educação Física”, publicado em 2006 pelo mesmo instituto – constata que a área tem passado por uma espécie de expansão desenfreada na educação superior, superando até a média do aumento geral dos cursos de formação superior do Brasil. No referido período, enquanto todos os cursos de formação superior somados aumentaram cerca de 277% o seu número de matrículas em instituições públicas e privadas de ensino, os cursos de Educação Física tiveram um aumento de 559%. Ou seja, pouco mais que o dobro da média nacional.

Para efeitos ilustrativos da discussão de Broch *et al.* (2020), apresentamos o gráfico 1, retirado do estudo dos autores, que trata sobre a quantidade e a localização (pública ou privada) dos cursos presenciais de formação superior em Educação Física, entre os anos de 1991 e 2004.

Gráfico 1 – Número de cursos de graduação presenciais de Educação Física (licenciatura e bacharelado) entre os anos de 1991-2004.



Fonte: Adaptado de Inep (2006).

Como podemos constatar, até o ano de 1998, existia uma certa equiparação entre os cursos ofertados em instituições públicas e privadas na área da Educação Física. A partir de 1999, a oferta da formação superior em Educação Física em instituições privadas passou a ser consideravelmente maior, apesar de o setor público seguir crescendo e construindo novos cursos. De acordo com Broch *et al.* (2020), um conjunto de fatores ajudam a explicar a expansão da formação superior na esfera privada, dentre eles: o incentivo às políticas neoliberais de flexibilização do trabalho imbricadas com a construção de políticas públicas mediadas em conjunto com a iniciativa privada no Brasil, a contar dos anos 1990; a flexibilização legislativa para a abertura de novos cursos presentes desde a Constituição Federal de 1988 e ratificada na LDB de 1996; a consideração da expansão universitária sem pensar na real igualdade de oportunidades de acesso à formação de qualidade baseada na conexão formativa entre ensino, pesquisa e extensão; e a maior busca, por parte significativa

da população brasileira, pelo diploma de formação superior tendo em vista melhores condições de trabalho e vida, sendo essa responsabilidade cada vez mais transferida para o setor privado. Esses aspectos, especialmente o último, podemos observar, sem negarmos a relevância e o impacto histórico para uma grande parcela da população pobre e periférica, em notáveis expressões da política educacional nacional empreendidas nos anos 2000, como o “Fundo de Financiamento Estudantil” (FIES) e o “Programa Universidade Para Todos” (PROUNI).

Podemos afirmar que a Educação Física segue toda a lógica da política educacional brasileira de expansão de cursos e matrículas tendo a iniciativa privada como protagonista. Broch *et al.* (2020) demonstram que a partir de 2009, existe um salto considerável na quantidade de cursos presenciais de Educação Física ofertados no Brasil, além da crescente disparidade entre as matrículas efetuadas nas instituições públicas e privadas. Em 2015, tínhamos 79% das matrículas dos cursos de Educação Física presentes em instituições privadas e somente 21% nas universidades públicas. Assim, do total de 1.140 cursos presenciais de formação superior que funcionam até 2015, 859 eram em instituições privadas e 281 em universidades públicas. Cabe lembrar que a análise de Broch *et al.* (2020) nem chegou a tratar dos cursos não presenciais, como falaremos brevemente a seguir, por intermédio de dados mais atuais.

Segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2020 do INEP⁷⁶, atualmente, temos 1.596 cursos ativos de formação profissional em Educação Física, entre cursos de licenciatura e de bacharelado. Desses, 169 são na modalidade EAD e 1.427 na modalidade presencial. No que diz respeito às esferas pública e privada, apenas 269 são ofertados por instituições públicas, enquanto 1.327 funcionam nas instituições privadas de ensino. Quando analisamos a distribuição dos cursos a partir das modalidades de formação, encontramos os seguintes dados: 771 cursos são de licenciatura e 825 de bacharelado.

Ou seja, existem mais cursos de formação superior em Educação Física de bacharelado do que de licenciatura. É notável que os cursos de bacharelado possuem certa predileção pelas IES privadas, uma vez que, do seu total de cursos (825), 727 são ofertados em instituições privadas de ensino. De acordo com Broch *et al.* (2020), tal fato decorre da associação cada vez mais notável dos cursos de bacharelado com o mercado de trabalho e

⁷⁶ Informamos que esses foram os últimos dados oficiais publicados sobre a educação superior brasileira pelos órgãos oficiais do Estado. O leitor poderá consultar esses números e outros dados no Censo da Educação Superior do INEP, na aba de resultados, acessando o seguinte link: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>.

consumo das práticas corporais na esfera privada. De algum modo, esse acaba sendo um fator atrativo para os estudantes de graduação buscarem os cursos de bacharelado.

Chama nossa atenção que dos 169 cursos de Educação Física ofertados na EAD, 154 funcionam em instituições privadas de ensino. Contudo, a respeito da formação em Educação Física na modalidade à distância, o dado mais significativo refere-se ao número de matrículas presentes nesses cursos. Assim, apesar do menor número de cursos de Educação Física ativos nessa modalidade de ensino, eles somam 191.568 matrículas, contra 172.141 dos cursos presenciais. Desse modo, podemos falar que a maioria dos profissionais de Educação Física, hoje, está sendo formada na modalidade à distância de ensino. Mais ainda, a maior parte dos futuros professores de Educação Física está na EAD, já que os cursos presenciais de licenciatura contam com 62.912 estudantes matriculados, e os à distância, com 69.289.

Contudo, quando observamos os números sobre os concluintes dos cursos de graduação em Educação Física, constatamos que apesar da maior quantidade de matrículas, os cursos à distância formam cerca de 50% menos estudantes em relação aos presenciais. Tal fato pode indicar a precariedade e fragilidade dessa modalidade de ensino para processos de formação profissional, ainda mais se considerarmos toda a especificidade do campo de conhecimento da Educação Física que tratamos na seção anterior.

Sobre as instituições públicas, que concentram somente 283 cursos de graduação em Educação Física, vale destacar que apenas um curso de bacharelado é ofertado na modalidade EAD. Na modalidade presencial, os cursos de licenciatura ainda possuem maior quantidade em relação aos de bacharelado nas IES públicas, sendo 171 de licenciatura e 97 de bacharelado.

A seguir, apresentamos o quadro 2, que visa expor de modo mais detalhado o cenário da formação superior em Educação Física a partir das seguintes delimitações: cursos de EAD e presencial, licenciatura e bacharelado e público e privado.

Quadro 2 – Cursos de formação superior em Educação Física no Brasil – 2020.

Modalidade a distância				Modalidade presencial				Total
Bacharelado		Licenciatura		Bacharelado		Licenciatura		
Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	
1	77	14	77	97	650	171	509	1.596

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior de 2020 do INEP (2022).

É possível inferir que a influência do campo empresarial sobre a formação de professores, em geral, e de Educação Física, em particular, tem se manifestado de modo

intenso nas últimas décadas⁷⁷. Aliás, essa já era uma sinalização de Faria Junior (1987; 1992), Carmo (1988) e Taffarel (1997), ao apontarem que a Resolução nº 03/1987, a partir do momento no qual estabeleceu a formação em nível de bacharelado e licenciatura, já se apresentava como uma investida do capital na formação profissional em Educação Física, por intermédio do rebaixamento teórico da formação profissional e da pretensão de delimitação dos campos de trabalho, tendo como parâmetro principal os interesses do suposto mercado das práticas corporais e esportivas em expansão.

Todavia, os dados acima apresentados, que confirmam a significativa quantidade de cursos privados de Educação Física e também a expansão da EAD, nos permitem questionar aspectos do tipo: como projetar a formação do professor de Educação Física como um intelectual capaz de pensar e desenvolver a sua prática pedagógica a partir de uma imbricação formativa entre ensino, pesquisa, extensão e gestão em cursos que geralmente privilegiam somente a dimensão do ensino? Sobre o ensino oferecido pelos cursos de EAD, até que ponto a socialização do conhecimento por via de plataformas digitais e outros recursos tecnológicos pode dar conta do complexo processo de formação de professores? De qual modo é possível pensar a relação teoria e prática e processos formativos baseados nas noções de experiência e corpo consciente em cursos de EAD? O que significa formar professores que necessitam dominar um campo de conhecimento e competências do âmbito didático-pedagógico e das dimensões ético-políticas em cursos aligeirados e no formato de EAD?

Não por acaso, a respeito de todo o processo de expansão da formação superior dos cursos de graduação em Educação Física no Brasil, Broch *et al.* (2020) indicam alguns efeitos colaterais, por exemplo: o fato de termos muitos profissionais presentes no mercado de trabalho acabar exacerbando a lógica da competitividade, fazendo com que as condições de trabalho se deteriorem cada vez mais; a presença cada vez maior, nos cursos de graduação, de estudantes que não estão somente ligados à prática das modalidades esportivas, mas também conectados com a área da Educação Física a partir do fascínio causado por aspectos como a espetacularização do esporte e a mercantilização das práticas corporais e do discurso sobre promoção de saúde. Como consequência desse quadro, assistimos à progressiva desvalorização da formação docente em Educação Física, que tende a ser tratada como uma profissão pouco atrativa dentro da lógica neoliberal privatista.

⁷⁷ Sobre a influência do campo empresarial na educação brasileira, a consequente expansão da educação privada e a tendência da formação na modalidade da EAD, existe uma vasta documentação que tem sido divulgada em periódicos, fóruns de entidades científicas e sindicais, portais e eventos do campo educacional, em especial aqueles ligados aos temas da política educacional e formação docente. A título de introdução e acompanhamento dessa discussão ao longo dos últimos anos, indicamos os trabalhos de Freitas (2007), Evangelista e Triches (2015), Shiroma (2018) e Maués (2021).

Do ponto de vista do referencial teórico que mobilizamos neste estudo, essas questões não podem ser concebidas como de menor importância, já que estamos tratando de processos formativos que, a nosso ver, deveriam combater a lógica da semiformação cultural e da perda da experiência. Ao menos inicialmente, pontuamos que progressivamente o sentido da formação tem sido dominado e conduzido pelos mecanismos e instituições do capital. Assim, uma formação para emancipação, nos termos de Adorno (2020), tende a encontrar ainda mais mecanismos de coerção quando nos deparamos com esse amplo processo de massificação da formação de professores no Brasil.

De acordo com Figueiredo e Alves (2020), não é possível desconsiderar que todo esse movimento da expansão dos cursos de ensino superior no país (confirmados pelos últimos censos do INEP), que também se perpetua no campo da formação docente das licenciaturas, em geral, e da Educação Física, em particular, repercute sobremaneira na organização curricular e na qualidade da formação profissional ofertada por esses mais diferentes perfis de cursos. Essa reflexão é importante porque, com o aumento irrefletido da quantidade de cursos, existe certa tendência de que os mecanismos construídos pelos órgãos de controle para a verificação da qualidade dos processos formativos ofertados possam ser menos eficientes e precisos⁷⁸.

Podemos dizer que a lógica neoliberal presente nas recentes políticas educacionais para a educação básica, discutidas anteriormente, também se encontra no desenvolvimento e estruturação dos cursos de graduação do Brasil. Esse fato é mais facilmente notável a partir da quantidade de cursos ofertados por instituições privadas de ensino. No entanto, bem como nas políticas de educação básica, as disputas sobre os sentidos e finalidades da formação superior também expressam o confronto entre grupos e perspectivas teóricas distintas, estando o neoliberalismo fortemente representado.

Em nosso entendimento, essas reflexões sobre a atual conjuntura da formação de professores em Educação Física são fundamentais para pensarmos os desafios do tempo presente para a legitimidade dessa disciplina na escola. O mais preocupante é que esse cenário de dificuldades e, por vezes, de pouco prestígio do campo da Educação Física na escola, nas políticas educacionais e na formação profissional acaba por se apresentar como uma tendência

⁷⁸ Sobre esses apontamentos das pesquisadoras, aproveitamos para compartilhar uma citação que expressa de forma interessante o atual cenário: “quanto ao Censo (2016), publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), destacamos que: a) o número de matrículas no ensino superior em 2016 ultrapassou a marca de mais de 8 milhões, em 2.407 Instituições de Ensino Superior (IES); b) a maioria dessas matrículas foi efetivada na região Sudeste e Nordeste do País; c) do total de matrículas, somente 12,3%, ou 296, são efetivadas em IES públicas, e 87,7%, em IES privadas; d) houve um aumento assustador de 375,2% de matrículas entre 2006 e 2016 em cursos de graduação a distância” (FIGUEIREDO; ALVES, 2020, p. 33).

na história brasileira. Sobre esse assunto, cabe considerarmos alguns elementos pontuais sobre a trajetória da formação profissional em Educação Física no Brasil.

De acordo com Oliveira e Da Costa (1999), Souza Neto *et al.* (2004), Azevedo e Malina (2004), a formação profissional em Educação Física no Brasil possui origem militar, datada entre o final do século XIX e começo do século XX, com forte influência médica, de intelectuais e esportistas. Azevedo e Malina (2004) destacam que essas origens se encontram mais precisamente nas escolas da marinha e militar, onde era utilizado o método ginástico alemão para o ensino das atividades corporais, até a sua substituição pelo método francês⁷⁹, em 1921, por meio do decreto nº 14.784.

Em 9 de outubro de 1933, foi criada, no Rio de Janeiro, a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), que além de oficiais e sargentos, formou alguns civis como monitores aptos para a atuação nas escolas de educação básica. Em São Paulo, no ano de 1936, em 28 de maio, foi criada a Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo. Além desses cursos mais destacados de formação de monitores, há registros de que existiram, ainda nos meandros dos anos 1930, alguns cursos civis não habilitados oficialmente, os quais usavam o modelo das escolas militares, que funcionavam no Espírito Santo, Pará, Pernambuco e São Paulo (AZEVEDO; MALINA, 2004).

Outro fato importante, bem destacado por Azevedo (1999) e exposto por Azevedo e Malina (2004), diz respeito ao curso de emergência em Medicina Esportiva promovido pelo Departamento de Educação Física do então Ministério de Educação e Cultura, em 1938, com suporte didático da EsEFEx. O que as pesquisas anteriormente mencionadas indicam é que esse curso, que buscou formar instrutores de Educação Física para a sociedade civil, foi a base e uma espécie de ensaio final para a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), em 17 de abril de 1939, por meio do Decreto de Lei nº 1.212, na então Universidade do Brasil, localizada no Rio de Janeiro. É nesse marco que podemos falar do começo da formação superior em Educação Física no Brasil. Todavia, atividades físicas e corporais já se faziam presentes em escolas bem antes desse período, ainda no século XIX, sendo geralmente ministradas por pessoas sem formação, por militares e, posteriormente, por instrutores formados nos cursos de curta duração do exército (DA COSTA, 1999; OLIVEIRA; DA COSTA, 1999).

⁷⁹ Aqui estamos utilizando os termos “método alemão” e “método francês” conforme os nossos interlocutores. Todavia, a partir do recente estudo de Quitzau, Moreno e Baía (2019), temos elementos para falar que diferentes escolas ginásticas produziram múltiplos métodos que, por vezes, conectavam-se e entravam em contradição entre si nos meandros dos séculos XIX e XX pelos mais diferentes locais do mundo.

Cabe dizer que esse desnível entre a presença da intervenção em certos locais e a construção de uma formação profissional adequada para tal é comum nos processos de institucionalização de várias profissões, dentre as quais, a própria profissão docente (NÓVOA, 1995). Em geral, as profissões necessitam primeiramente ganhar certo prestígio e reconhecimento social, no campo das suas práticas, e importância para uma determinada concepção de sociedade, a fim de posteriormente saírem da esfera de ocupação e ação espontânea para se tornarem uma profissão socialmente reconhecida e legitimada pelo Estado e sociedade.

No caso da Educação Física, sempre existiram muitos questionamentos sobre se o seu tipo de intervenção (baseada no fazer, na prática e na repetição do gesto motor), desprovida de um corpo teórico mais aprofundado, realmente necessitaria de uma formação em nível superior para tal (LOVISOLO, 1995). Não por acaso, cursos técnicos e de formação de professores em nível superior coexistiram por muito tempo durante o século XX na área da Educação Física (DA COSTA, 1971; FARIA JUNIOR, 1987; 1992). Sobre a questão da ausência de um corpo teórico aprofundado nos cursos de formação superior em Educação Física, é válido ressaltar que existia o ensino de conhecimentos teóricos nos cursos de Educação Física. No entanto, a base desses conhecimentos era predominantemente biológica e médica, evidenciando, então, a lacuna de saberes mais reflexivos sobre a relação entre ser humano e sociedade.

É importante atentarmos para a tradição da época a respeito da Educação Física. Como muitos dos professores que vieram a atuar na ENEFD foram formados pelas escolas militares, pelo curso de emergência ou eram esportistas de sucesso, a linha da formação em Educação Física foi, desde esse momento, dominada por certo predomínio da dimensão técnica dos esportes, práticas ginásticas e outras atividades corporais, sem maiores preocupações reflexivas que poderiam ser orientadas pelos referenciais teóricos das Ciências Humanas.

A partir do relato de Maria Lenk, Azevedo e Malina (1999) afirmam que a combinação no começo da formação superior em Educação Física se deu por meio da influência de práticas dos militares, ligadas com o conhecimento científico dos médicos, sendo a ENEFD referência nacional. Desse modo, “seu currículo, que se tornou padrão para as demais escolas de educação física surgidas no país, seguia o modelo da EsEFEx e, por conseguinte, o chamado método francês também foi adotado com a perspectiva de ênfase técnico-biológica” (AZEVEDO; MALINA, 2004, p. 131).

No que diz respeito aos conhecimentos que compunham esses currículos, tanto na ENEFD como nos demais cursos de habilitação, a ênfase biológica, na compreensão do ser

humano, e técnica, do ponto de vista dos conteúdos, Souza Neto *et al.* (2004) destacam a forte presença dos seguintes saberes: estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo; estudo dos exercícios físicos da infância à idade madura; estudo dos exercícios motores lúdicos e agonísticos; estudo dos exercícios motores artísticos; estudo do processo pedagógico (psicologia aplicada); estudo da administração do trabalho humano em instituições (organização; legislação); estudo dos fatos e costumes relacionados às tradições dos povos na área dos exercícios físicos e motores.

Oliveira e Da Costa (1999) apresentam com significativa riqueza de detalhes os currículos da formação em Educação Física a partir de 1939. De acordo com os autores:

Nesse período se obedecia a um currículo mínimo que era, por sua vez, determinado pelo Ministério da Educação. Conforme o Decreto-Lei 1.212, de 17/4/1939, capítulo II, artigo 2.º, pode-se ter ideia de como eram organizados os currículos dos cursos de graduação na área: Primeira Serie: 1) Anatomia e Fisiologia Humana; 2) Cinesiologia; 3) Higiene Aplicada; 4) Socorros de Urgência; 5) Biometria; 6) Psicologia Aplicada; 7) Metodologia da Educação Física; 8) História da Educação Física e dos Desportos; 9) Ginastica Rítmica; 10) Educação Física Geral; 11) Desportos Aquáticos; 12) Desportos Terrestres Individuas; 13) Desportos Terrestres Coletivos e 14) Desportos de Ataque e Defesa. Segunda Serie: 1) Cinesiologia; 2) Fisioterapia; 3) Biometria; 4) Psicologia Aplicada; 5) Metodologia da Educação Física; 6) Organização da Educação Física e dos Desportos; 7) Ginastica Rítmica; 8) Educação Física Geral; 9) Desportos Aquáticos; 10) Desportos Terrestres Individuas; 11) Desportos Terrestres Coletivos e 12) Desportos de Ataque e Defesa. (OLIVEIRA; DA COSTA, 1999, p. 85-86).

Como é possível observar nessa orientação curricular, que perdurou sobremaneira até a revisão curricular de 1969 (OLIVEIRA; DA COSTA, 1999), o predomínio da concepção médica na compreensão do conhecimento da Educação Física era muito notável. Além disso, como destaca Azevedo (1999), o conhecimento dos médicos se conectava com as práticas e a influência política dos militares nesse período no governo brasileiro. Não por acaso, as primeiras gestões das escolas de Educação Física foram todas ocupadas por militares, além da forte presença deles no corpo docente, junto aos médicos que ocupavam as chamadas disciplinas teóricas e notáveis esportivas que contribuía para as denominadas disciplinas práticas.

A questão da forte presença de militares e médicos e, por consequência, de uma certa ideia de conhecimento e ciência baseados nos saberes do campo da biologia e Ciências da Natureza influenciarem a formação superior em Educação Física não chega a ser surpresa. Aliás, esses dados históricos corroboram os achados de Bracht (2019) sobre certos preceitos eugênicos, militares e biologicistas presentes na sociedade brasileira e na Educação Física, principalmente na primeira metade do século XX. Todavia, do ponto de vista da relação entre

formação inicial de professores e Educação Física escolar, alguns aspectos nos chamam ainda mais atenção para pensarmos sobre a legitimidade da disciplina na escola a partir da constituição da formação profissional.

Desde a constituição da primeira escola de formação superior de Educação Física, em 1939, a qual, aliás, ocorreu bem depois de outras áreas de conhecimento, o sentido da formação dos profissionais de Educação Física que iriam atuar nas escolas era bem diferente das demais licenciaturas. O primeiro indicativo é que, nesse período, os professores de Educação Física se formavam em cursos de somente 2 anos, e os demais licenciados, em 3 (AZEVEDO; MALINA, 2004).

Faria Junior (1987) aponta para as diferenciações da Educação Física das outras licenciaturas como algo que se explicitou desde 1937, já no começo do Estado Novo, com a criação da Divisão de Educação Física (DEF) como estrutura à parte do Ministério da Educação e Saúde e o conseqüente afastamento dessa disciplina das demais áreas da educação na própria organização administrativa do Estado Brasileiro. Isso se explica devido ao caráter estadista e eugênico que o então Estado Novo projetava para a Educação Física. Grosso modo, o lema era de fortalecimento da raça brasileira por meio de uma intervenção no corpo natural dos sujeitos para além da escola. Essa visão de que era preciso fortalecer a nação e de que a Educação Física poderia ser um forte instrumento de moralização dos sujeitos por intermédio do exercício ginástico e esportivo fez com que, desde então, a formação voltada para o técnico em Educação Física tenha sido privilegiada em relação ao professor.

Tal compreensão fez com que o professor de Educação Física, em seu processo de formação, tenha sido desvalorizado e desprestigiado em comparação com as demais disciplinas, que já se nutriam de um corpo de reflexão pedagógica em seus currículos e não somente de um emaranhado de “disciplina práticas” como a Educação Física⁸⁰. Além disso, enquanto para se adentrar nos cursos de licenciatura em geral, era exigido o curso secundário complementar, que era destinado a preparar candidatos para o nível superior, contraditoriamente, para adentrar na ENEFD e demais cursos de formação superior de Educação Física criados a partir de 1939, bastava o candidato apresentar o curso secundário fundamental (antigo ginásio), situação que só foi devidamente sanada em 1958, devido a

⁸⁰ De todo modo, apesar do suposto avanço dos demais cursos de licenciatura em relação ao modelo de formação até então estabelecido na área da Educação Física, o estudo de Freire (2003), originalmente publicado em 1959, denuncia a superficialidade e ênfase livresca e bacharelesca dos currículos de formação docente no Brasil, que tendem a concentrar a formação em um número exacerbado de matérias e disciplinas desconectadas dos problemas e das experiências práticas dos educandos e das escolas. Esses apontamentos são importantes, pois não podemos pensar os problemas da Educação Física como desatrelados dos desafios e percalços da educação brasileira como um todo.

várias movimentações, principalmente do movimento estudantil de São Paulo por meio do centro Acadêmico Ruy Barbosa (FARIA JUNIOR, 1987). Entretanto, apesar desse importante avanço, até então, a caracterização da licenciatura em Educação Física era eminentemente a de um curso técnico (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Além do menor tempo de duração do curso, que somente foi revisto em 1945 – com a primeira reformulação curricular (Decreto-lei nº 8.270/45) que colocou a formação para 3 anos, igual às demais licenciaturas –, e da menor exigência de formação escolar básica para adentrar nos cursos de Educação Física, que perdurou alguns anos desde a criação da ENEFD, outro importante fator atesta para a primazia da dimensão técnica e a não consideração da Educação Física como componente educativo nas escolas. O referido aspecto diz respeito à ausência de disciplinas do âmbito didático-pedagógico nos currículos de formação de professores de Educação Física. Esse quadro perdurou de 1939 até 1969, sendo, em tese, sanado com a instauração da Resolução nº 09/69 do CFE, que “ao estabelecer o currículo mínimo para os cursos de formação de Professor de Educação Física, incluiu aquelas matérias pedagógicas, comuns a todas as licenciaturas” (FARIA JUNIOR, 1987, p. 23).

Do mesmo modo que, em relação às normas estabelecidas sobre o grau mínimo de formação exigido para a entrada nos cursos de formação superior, a Educação Física esteve atrasada em relação às demais licenciaturas, a área também passou por problemas na construção dos seus currículos nos cursos de licenciatura, que não se aproximavam das características de um curso de formação de professores. Nesse caso, foram 30 anos de atraso para a consolidação das matérias pedagógicas nos currículos de Educação Física (FARIA JUNIOR, 1987).

Do ponto de vista de nossa discussão sobre a legitimidade da Educação Física escolar em conexão com a formação de professores, esse aspecto necessita ser evidenciado como um acontecimento que ajudou a reforçar a crença ainda presente, na sociedade em geral e em instituições formativas, de que a Educação Física é algo que se ensina e aprende somente pelo fazer, não necessitando de um corpo de conhecimento crítico-reflexivo para pensarmos sobre os fins sociais das práticas corporais da cultura corporal de movimento. Assim, podemos dizer que entre a formação de professores de Educação Física, os seus ordenamentos legais e a demanda educativa dessa disciplina na escola, para além da reprodução do gesto motor, existiram, pelo menos até 1969, mais desencontros e tensões do que conexões realmente formativas.

Sobre os impactos e repercussões do currículo mínimo nos cursos de formação profissional, como atesta o estudo de Azevedo (1999), na prática e no cotidiano dos cursos de

formação, a ideia do currículo mínimo preconizado com o estabelecimento de matérias pedagógicas produziu pouco impacto nas práticas e na tradição técnico-esportiva já consolidada nos cursos de formação e na intervenção profissional em Educação Física. Aliás, o estudo em questão relata que nos processos de reformulação curricular que constituíram a Resolução nº 09/69 do CFE, a discussão de currículo se resumia à mera seleção e distribuição de disciplinas, não contendo uma reflexão curricular mais aprofundada. Isso sugere que os apontamentos críticos de Freire (2003) sobre o caráter conteudista e verbalista dos cursos de formação docente no Brasil também esteve presente na área da Educação Física.

Com os dados até então apresentados, podemos inferir que, do ponto de vista da relação entre formação de professores e escola, desde a instituição da ENEFD, em 1939, a Educação Física foi concebida como um campo de menor importância na formação profissional, ao ponto de possuir peculiaridades previstas pela legislação que a descaracterizavam como área de conhecimento e profissão. Em instigante passagem (datada historicamente) a respeito da relação entre a legislação educacional e a falta de reconhecimento da Educação Física, Faria Junior (1987, p. 24) declara:

Existem, na legislação, dispositivos que permitem uma formação inadequada à realidade atual, deturpando-se, assim, o exercício da profissão do professor de Educação Física (escolas militares, cursos em nível de 2º grau, licenciatura curta, programas de treinamento para leigos). (FARIA JUNIOR, 1987, p. 24).

É interessante visualizarmos o quanto tais mecanismos de rebaixamento da área da Educação Física na escola e na formação superior por meio da legislação educacional ainda persistem no nosso tempo. No caso da reforma do ensino médio, que discutimos na terceira seção deste estudo, temos claramente um dispositivo do tipo, bem como possivelmente nas atuais DCNEF, aprovadas em 2018. Para nós, do ponto de vista do estudo da legitimidade da disciplina de Educação Física na escola, esses fatos são emblemáticos e confirmam que a noção de corpo dominante na formação superior foi (e talvez ainda seja) a de corpo natural nos termos de Durkheim (2014; 2018), que deveria ser educado por via da repetição do gesto técnico padronizado. Logo, para isso, não eram necessárias reflexões mais aprofundadas do âmbito das matérias pedagógicas e Ciências Humanas em geral. É esse cenário que Medina (1983) e Carmo (1985) descrevem como um longo período de formação e intervenção acrítica, apolítica e desprovida de reflexão e conscientização na Educação Física brasileira.

Essa primazia e gosto pela formação técnica em Educação Física pode ser comprovada com o fato de que mesmo com o estabelecimento do curso de licenciatura em 1939, tanto

nessa primeira legislação como nas reformulações curriculares de 1945 e 1969, as habilitações e formações técnicas de menor tempo continuaram presentes. Como exemplo, se a formação em licenciatura em 1939 durava 2 anos, existiam cursos de 1 ano nas seguintes habilitações: instrutor de ginástica (professoras primárias), médico especializado em Educação Física, técnico em massagem e técnico desportivo. Em 1945, mantiveram-se as habilitações técnicas específicas, porém, a licenciatura em Educação Física passou a ter duração de 3 anos⁸¹. Em 1968, tínhamos, além do professor de Educação Física, o técnico-desportivo (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Do ponto de vista da reflexão histórica, o cenário que originou a Resolução nº 03/1987 apresenta algumas diferenças em relação aos contextos descritos até então. O primeiro deles é que já nesse período se tinha alguma compreensão de que a profissão de Educação Física não era meramente técnica e desprovida de reflexão e potencial transformador. Soma-se a isso o fato de o MREF começar a se estabelecer como crítica viável e necessária em relação a todo esse histórico acrítico da Educação Física brasileira.

De acordo com Faria Junior (1987), em comparação aos períodos históricos anteriormente comentados, a sensação, nos anos 1980, é de que alguns avanços começaram a existir no campo da Educação Física. Dentre as evidências, o autor comenta aspectos como: os licenciados em Educação Física passaram a assumir cargos e importantes funções nas instituições de ensino; o desempenho dos licenciados em Educação Física não deixa nada a desejar em comparação com profissionais de outras áreas em concursos e processos seletivos; a presença de licenciados em Educação Física em cursos de pós-graduação é cada vez maior etc. Essa sensação de avanço do campo a datar dos anos 1980, apesar das constantes contradições e mecanismos legais de rebaixamento da área, é compartilhada por Betti (1995), na medida em que o autor ressalta que esse movimento crítico também alterou parte significativa do sentido da produção de conhecimento na área.

É interessante observarmos que apesar de todos os esforços críticos do MREF e dos discursos renovadores sobre a Educação Física escolar e o objeto de estudo da disciplina, proliferados desde os anos 1980, tal como abordamos no último tópico da seção anterior, ainda assim, no âmbito da formação de professores e na própria educação escolar, persistiram, em muitas realidades, práticas ligadas ao predomínio técnico-esportivo. Apesar do crescimento da Educação Física na pós-graduação e do avanço da formação acadêmica do

⁸¹ De acordo com Azevedo (1999), na reorientação curricular de 1945, o aumento da duração do tempo do curso não significou a reformulação curricular efetiva. Na prática, apenas foi aumentada a carga horária das disciplinas existentes. Isso confirma a ideia de que poucas mudanças de fato ocorreram do ponto de vista epistemológico e político na formação superior em Educação Física no referido período.

quadro docente que ocupava as IES nesse período, as tensões entre diferentes projetos de formação começavam a se colocar de forma mais incisiva.

Além disso, se as ramificações da formação estiveram presentes desde os cursos de habilitação anteriores à criação da ENEFD, promovidos pelas instituições militares, e persistiram com os marcos legais da formação superior em Educação Física de 1939, 1945 e 1969, nos anos 1980, essa polêmica continuou assídua, mas, dessa vez, com a criação do bacharelado em Educação Física, instituído pela Resolução nº 03/1987, e seguiu presente nas Resoluções nº 07/2004 e nº 06/2018 (TAFFAREL; SANTANA; LUZ, 2021). Aliás, essas três últimas resoluções, em específico, serão temas de análise mais aprofundada no próximo tópico deste estudo, pois foram produzidas em contextos em que o campo acadêmico da área já estava em desenvolvimento, além de as teorias críticas da educação e humanidades estarem circulando na paisagem epistemológica da Educação Física.

Como instrumento de melhor exposição da discussão realizada até o presente momento, apresentamos o quadro 3, no qual o leitor poderá observar os aspectos sobre a formação superior em Educação Física que tratamos até então, em especial, a datar de 1939. Assim, no referido quadro, constam o ano de outras reformulações curriculares, a base legal dos cursos, as modalidades de formação e o conhecimento orientador dos cursos de Educação Física e suas ramificações em cada período.

Quadro 3 – Panorama da formação em Educação Física até 1969.

Ano	Decreto/resolução	Modalidades de formação	Conhecimento
1939	Decreto-lei nº 1.212	Licenciatura em Educação Física, Instrutores de ginástica (professoras primárias), médico especializado em Educação Física, técnico em massagem e técnico desportivo.	Ênfase técnico-esportiva e ciências biológicas.
1945	Decreto-lei nº 8.270	Licenciatura em Educação Física, Instrutores de ginástica (professoras primárias), médico especializado em Educação Física, técnico em massagem e técnico desportivo.	Ênfase técnico-esportiva e ciências biológicas.
1969	Resolução CFE nº 69/1969	Licenciatura em Educação Física e Técnico desportivo.	Currículo mínimo, com ênfase na dimensão técnico-esportiva e das ciências biológicas.

Fonte: Elaboração do autor a partir de Azevedo (1999) e Souza Neto *et al.* (2004).

Para este momento e perspectivando o prosseguimento da nossa discussão sobre formação de professores em Educação Física e legitimidade da disciplina na escola, interessamos tratar de alguns temas importantes consolidados no século XX, que são fulcrais para entendermos a tradição da Educação Física na formação de professores para a intervenção escolar. Nesse sentido, os debates sobre a formação do profissional generalista ou especialista, os modelos de currículo e as concepções de formação profissional presentes no campo, a nosso ver, possuem impacto e relação direta com os desafios da prática pedagógica desenvolvida nas escolas.

No bojo das discussões sobre formação de professores em Educação Física nos anos 1980, emergiu um debate presente até hoje no campo. Trata-se do tema da formação do profissional de caráter generalista ou especialista na área. Em termos gerais, podemos dizer que a formação em Educação Física historicamente teve predominância de especialização, uma vez que, para além das habilitações que sempre estiveram presentes, a própria estrutura curricular dos cursos sinaliza para um corpo de conhecimento mais restrito e baseado nas ciências biológicas.

De acordo com Faria Junior (1987; 1992), esse debate sobre o sentido da formação se intensificou com a criação dos cursos de bacharelado, que, para o autor, significa a continuidade da formação especializada, porém, com nova roupagem. Nesse sentido, o professor vai defender a formação do profissional generalista em contraposição à tendência histórica de fragmentação da formação, do campo de conhecimento e da intervenção profissional em Educação Física.

Para Faria Junior (1987), o professor generalista é o profissional formado sob uma perspectiva humanística que possui o título de licenciado pleno em Educação Física, sendo, assim, habilitado para atuar tanto nos sistemas formais de ensino quanto nos espaços não formais. Conforme Faria Junior (1992, p. 235), “uma formação generalista supõe domínio de teorias, que permita ao profissional atuar tanto na Educação Física escolar, quanto na não-escolar (clubes, academias, *resorts* turísticos, condomínios etc.)”.

Já o profissional especialista, que é o antigo habilitado e o atual bacharel, pode ser entendido como aquele que se dedica a um ramo específico da Educação Física, sendo formado em uma lógica mais pragmática e tecnicista. Esse ramo específico que, em outros momentos, poderia ser até alguma esfera da educação básica, além do sistema esportivo (FARIA JUNIOR, 1987; 1992), atualmente tende a se apresentar dos mais variados modos e sob as formas do mercado que direcionam os sujeitos para o consumo das práticas corporais no meio privado.

Cabe salientar que a justificativa para a continuidade da formação especializada em Educação Física se pauta nas chamadas transformações do mercado de trabalho, que exigiriam, cada vez mais, profissionais competentes e preparados para a intervenção com as práticas corporais nos mais diferentes contextos. Segundo Faria Junior (1987, p. 26), “a justificativa calca-se numa visão do profissional, para as necessidades de uma realidade urbana, de cidades de grande e médio porte, apontadas, em pesquisas sobre mercado de trabalho, utilizando amostras não representativas”.

Em trabalhos como o de Da Costa (1999), Oliveira e Da Costa (1999) e Torjal (2006), encontramos as justificativas sobre a necessidade da formação especializada em Educação Física. Em geral, os argumentos giram em torno das mudanças da sociedade e da expansão do mercado das práticas corporais, principalmente na esfera privada. Torjal (2006, p. 247), sobre o perfil da formação do profissional de Educação Física, diz que “a preparação profissional deve possibilitar que ele se envolva com o ser humano e que, por meio de sua ação especializada, possa levá-los a obter uma melhor condição de entendimento e desenvolvimento de suas capacidades”.

Cabe sinalizar que o termo “preparação profissional”, utilizado por Torjal, por si só já sugere certo tipo de processo acadêmico mais mecânico e relacionado de modo instrumental com os campos de trabalho. Em termos de abrangência e sentido, preparar é diferente de formar. Não por acaso, Freire (2019) realiza uma importante distinção pedagógico-política entre formação e treinamento, já que a ideia de treinar sujeitos para uma determinada atividade profissional tende a reduzir os aspectos reflexivos necessários no processo de formação. Com base na compreensão do sentido de formação de Adorno (1996b; 1996c; 2020), poderíamos pensar que a noção de preparação profissional pode ser concebida como uma formulação ideológica da semiformação.

As posições de Torjal (2006) sobre a ação profissional especializada e a preparação profissional baseada nas demandas da sociedade corroboram o apontamento de Betti (1992), para quem o debate sobre a formação de generalistas ou especialistas na Educação Física apresenta alguns problemas na ordem do seu entendimento. Para Betti, tanto o bacharel como o licenciado, do ponto de vista de intervenção profissional, são especialistas, já que o licenciado acaba sendo um especialista em educação.

Ainda com Betti (1992), a ideia de uma formação generalista, que pode tanto ser capaz de formar um profissional com amplo conhecimento na sua área como de se adaptar às demandas do mercado, parece ser a ideal. Contudo, “isso cria um dilema para a Educação Física, pois é difícil articular um único currículo capaz de formar um profissional competente

para um campo de trabalho tão diversificado” (BETTI, 1992, p. 248-249). Assim, a questão é de difícil correção de rota, uma vez que o inchaço dos currículos pode fazer com que se aborde “muita coisa”, mas não se consiga aprofundar aspectos fundamentais do campo de conhecimento da Educação Física e outras áreas necessárias à formação profissional. Em Taffarel (2012), encontramos algumas sinalizações sobre como seria um currículo de orientação generalista sem o problema do inchaço de disciplinas, mas com base em grandes temas e outras atividades formativas.

Do mesmo modo, Betti questiona se a total especialização seria um bom caminho pensando a complexidade do campo de conhecimento da Educação Física. Porém, em oposição a Faria Junior (1987; 1992), o professor discorda que o bacharel em Educação Física possa ser chamado de especialista. Assim, “não se deve associar o bacharel em Educação Física com o especialista e o licenciado com o generalista” (BETTI, 1992, p. 249). Essa colocação de Betti, de fato, é importante, pois, por vezes, o próprio curso de licenciatura pode negar conhecimentos de outras áreas, tornando a formação também fragmentada e especializada.

Diferentemente de Da Costa (1999) e Oliveira e Da Costa (1999), Betti (1992) vislumbra algumas possibilidades para o bacharel em Educação Física além da mera adaptação ao mercado de trabalho. Grosso modo, seria uma via para os próprios cursos de licenciatura repensarem o sentido da formação que ofertam. Todavia, como bem expõe Taffarel (1997; 2004), é difícil abster da discussão sobre os modelos de formação em Educação Física as evidências sobre o avanço do padrão societário neoliberal, que se refletem na criação de demandas que, cada vez mais, alinham os cursos de formação superior com as exigências do modelo produtivo. Contudo, seria ingênuo pensarmos que esse atrelamento entre mercado de trabalho e formação profissional ocorre na área da Educação Física somente por meio do curso de bacharelado, e que a licenciatura de teor generalista estaria livre dessa contradição. Em nosso entendimento, os dados sobre a expansão desenfreada dos cursos de licenciatura e bacharelado, apresentados no começo desta seção, comprovam que ambas as modalidades de formação profissional em Educação Física acabam sendo alvo do setor privado e, conseqüentemente, da lógica capitalista.

A respeito da discussão sobre a formação do profissional generalista e especialista em Educação Física, posicionamo-nos a favor de uma formação mais próxima das ideias do professor generalista. Concordamos com Carmo (1988) e Faria Junior (1987; 1992), que do ponto de vista do objeto de conhecimento em si, não teríamos como justificar a presença de dois objetos de conhecimento diferentes para a formação do licenciado e do bacharel. Esse é

um aspecto fundamental, quer dizer, todo profissional de Educação Física deve conhecer o seu campo de conhecimento de modo não fragmentado e tendo a intervenção humanista como princípio fundamental. Isso corrobora Betti (1996), na ocasião em que o professor afirmou que a cultura corporal de movimento existe para além da escola, devendo, assim, ser objeto da formação profissional e da pesquisa acadêmica em toda a sua complexidade.

Carmo (1988) apresenta questões epistêmicas que até hoje não foram bem respondidas sobre a diferenciação da formação entre licenciatura e bacharelado. Sendo assim, o autor apresenta os seguintes questionamentos: o “que, em termos de conhecimento, deveria estudar o Bacharel em Educação Física nas disciplinas de conteúdos - Basquete, Voleibol, Recreação etc. – que seria diferente para os Licenciados?” (CARMO, 1988, p. 75). Nesse sentido, o autor pontua que tanto o licenciado como o bacharel trabalham com o homem em movimento, não sendo justificável, do ponto de vista epistemológico, a diferenciação da formação profissional em Educação Física.

Outro debate importante no cenário da formação profissional em Educação Física refere-se aos chamados modelos de currículo instaurados desde a criação da ENEFD, em 1939, e suas modificações a partir dos anos 1980, devido aos avanços acadêmicos do MREF e algumas sinalizações da Resolução nº 03/1987. Essa discussão é fundamental porque o currículo organiza a experiência formativa com base em um conjunto de valores, perspectivas e compreensões a respeito da prática profissional. No caso da Educação Física escolar, cabe refletirmos: por meio de qual concepção de Educação Física, ciência, conhecimento e prática pedagógica os nossos professores foram formados no século XX? Até que ponto os currículos da formação profissional dos licenciados e dos próprios habilitados que ministravam aula nas escolas propunham-se em tematizar, de fato, a Educação Física como componente curricular formativo nas mais diferentes etapas de ensino e sistemas educacionais?

Autores como Darido (1995; 2003), Rangel-Betti e Betti (1996) e Bracht (2019) discutem os modelos de currículo em Educação Física a partir de reflexões sobre a relação teoria e prática na formação profissional. De acordo com esses autores, a formação em Educação Física necessita se organizar em perspectiva reflexiva, interdisciplinar e com um efetivo diálogo entre teoria e prática mobilizado por currículos temáticos e uma organização curricular que não se fragmente nas chamadas disciplinas teóricas e práticas.

Na análise histórica da formação em Educação Física, encontramos dois grandes modelos de currículo. Um primeiro, denominado a partir de termos como “currículo tradicional” (DARIDO, 1995), “tradicional-esportivo” (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996) e “técnico-esportivo” (BRACHT, 2019), teve predomínio na Educação Física até basicamente

os anos 1980, estando presente até hoje em muitos cursos, principalmente de instituições privadas. O segundo modelo, chamado de “currículo científico” ou “técnico-científico” (DARIDO, 1995; RANGEL-BETTI; BETTI, 1996), passou a se efetivar a partir do final dos anos 1980, sendo fortalecido pelos discursos renovadores do MREF e por mudanças empreendidas pela Resolução nº 03/1987.

Enquanto período histórico e características, o chamado currículo tradicional-esportivo expressa a concepção dos primeiros currículos da formação superior em Educação Física, que eram baseados nos conhecimentos das ciências biológicas e no ensino do gesto técnico padronizado das modalidades esportivas e corporais. Nessa perspectiva, os profissionais são formados na lógica do saber fazer para ensinar (DARIDO, 1995; 2003). Esse currículo enfatiza as chamadas disciplinas práticas e esportivas, e o conceito de prática se baseia na execução, treinamento, aperfeiçoamento e demonstração de certas habilidades motoras e esportivas por parte dos estudantes. Nos termos de Rangel-Betti e Betti (1996, p. 10), existe uma notável cisão entre teoria e prática nesse modelo de currículo, já que “teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc.”.

Embora possamos encontrar diversas similitudes entre o modelo tradicional-esportivo e a disposição curricular de 1939, apresentada por Oliveira e Da Costa (1999), autores como Rangel-Betti (1996) e Bracht (2019) pontuam que o auge dessa concepção de modo mais elaborado e consciente se deu a partir dos anos 1960, acompanhando um primeiro movimento de expansão dos cursos de formação superior em Educação Física e também o seu processo de esportivização na escola, além do amplo prestígio social e político que o esporte passava a ter na sociedade brasileira. Do mesmo modo que o esporte se tornou um dos principais discursos legitimadores da Educação Física escolar, isso também ocorreu nos currículos de formação profissional. Como resultado, “a formação era marcadamente técnica, ou seja, orientada menos no debate sobre os fins e mais focada no como fazer (meios para garantir a eficiência, aliás, eficiência e eficácia eram dois conceitos importantes na discussão)” (BRACHT, 2019, p. 246).

Nessa concepção, a teoria, entendida como a fundamentação de orientação biológica e psicológica sobre o ser humano, passava a ter um espaço menor nos currículos, sendo geralmente relacionada com as disciplinas expositivas na sala de aula. Conforme Rangel-Betti e Betti (1996, p. 10), “a ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológica/psicológica: fisiologia, biologia, psicologia, etc.”. Em termos gerais, essa concepção de currículo foi hegemônica entre os anos 1960, 1970 e 1980. O começo de algum questionamento e do

apontamento de outra lógica ocorreu no final dos anos 1980 e principalmente na década seguinte, com a consolidação do currículo técnico-científico.

Nesse modelo, em vez da ênfase na execução e demonstração das técnicas esportivas, o professor deveria ser formado para aprender a ensinar (DARIDO, 2003). Desse modo e na esteira da ampliação epistemológica promovida pelo MREF, a formação em Educação Física passou a privilegiar o conteúdo teórico de diversas disciplinas, ciências e campos de conhecimento, como a filosofia, sociologia, antropologia, pedagogia, psicologia, aprendizagem motora, biomecânica etc. “Assim, a formação profissional em Educação Física voltou-se da prática das modalidades esportivas para teoria. Na verdade, o que houve foi uma valorização do conhecimento científico derivado das ciências mães como base para as tomadas de decisão do profissional” (DARIDO, 1995, p. 124).

É possível dizer que além de se apresentar como uma alternativa ao currículo tradicional, que desprezava a reflexão teórica e a contribuição das subdisciplinas, principalmente das Ciências Humanas (DARIDO, 2003), o currículo técnico-científico incorporou grande parte do emergente debate acadêmico da Educação Física e da sua tendência científicista presente justamente nesse período de transição dos anos 1980 para os anos 1990 (BRACHT, 2014). Na passagem abaixo, Rangel-Betti e Betti (1996) explicitam as características e alguns dos limites do currículo técnico-científico (o que não exclui os seus avanços), principalmente no que diz respeito à relação teoria e prática:

O currículo de **orientação técnico-científica** valoriza as disciplinas teóricas - gerais e aplicadas - e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. O conceito de prática é outro: trata-se de "ensinar a ensinar". Um exemplo são as "sequências pedagógicas". Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a "executar" a sequência, e não a aplicá-la, porque a aplicação – dizem os defensores deste modelo - é um problema da prática de ensino. O conhecimento flui da teoria para a prática, e a prática é a **aplicação** dos conhecimentos teóricos, na seguinte sequência: **ciência básica** ⇒ **ciência aplicada** ⇒ **tecnologia**. (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 10).

Essa questão de uma certa cisão entre teoria e prática – privilegiando a teoria e concebendo a prática como aplicação com base em um conjunto de preceitos teóricos – fez com que o cotidiano dos cursos de formação passasse por um conjunto de celeumas. De acordo com Bracht (2019), o fato de o currículo técnico-científico ter emergido como possibilidade para os cursos de formação profissional não fez com que as práticas ou mesmo os currículos baseados no modelo tradicional simplesmente não se fizessem mais presentes nos processos de formação de professores em Educação Física pelo Brasil.

Desse modo, o campo da formação passou a vivenciar tensões entre esses dois projetos, os quais, por vezes, apresentavam-se como caricaturas que reduziam a complexidade do debate e os reais problemas da formação de professores. Assim, uma primeira polarização foi aquela identificada entre os chamados críticos e os conservadores, sendo os primeiros os defensores do currículo técnico-científico, e conservadores aqueles identificados com o modelo tradicional-esportivo.

Em decorrência dessa caricatura maior, outras passaram a se fazer presentes no contexto dos cursos de formação, por exemplo: os teóricos e os práticos, os da área social e os “das biológicas” etc. Para uns, a defesa da formação eminentemente teórica fazia com que os professores não dominassem mais o conhecimento técnico-instrumental da Educação Física, passando a ter dificuldades na prática de ensino nas escolas. Para o outro grupo, a ênfase no ensino do gesto motor esportivo fazia com que os futuros professores não compreendessem a amplitude dos fenômenos da cultura corporal de movimento (BRACHT, 2019).

Como desdobramento dessa discussão a respeito dos modelos de currículo, podemos pensar sobre um último elemento que, para nós, é importante para a contextualização da discussão sobre formação de professores em Educação Física no Brasil. Trata-se, então, de sintetizarmos algumas das principais perspectivas sobre formação de professores em Educação Física presentes no campo acadêmico da área. Em nossas sínteses e estudos a respeito do tema da formação de professores em Educação Física no Brasil, identificamos a presença de três grandes tendências/campos.

Essas tendências se expressam tanto nas discussões curriculares que apresentamos acima como principalmente na apresentação de uma série de valores e projeções sobre o *como, para que e por quais motivações* a formação de professores deve se orientar. Denominamos essas tendências do seguinte modo: 1) Campo que defende a formação atrelada ao desenvolvimento do mercado de trabalho; 2) Campo que defende a licenciatura plena de caráter ampliado; 3) Campo que defende um modelo crítico-reflexivo de formação profissional.

O campo que pauta a formação atrelada com as demandas do mercado de trabalho, em geral, estabelece uma relação da seguinte maneira: criam-se práticas corporais e atividades esportivas nos ambientes privados, é preciso que os cursos de formação/preparação profissional se adequem a isso, seja por meio da modificação curricular ou mesmo através da criação de habilitações específicas para a intervenção profissional nesses espaços.

Além dos trabalhos de Da Costa (1999) e Torjal (2006), que já mencionamos neste estudo, os quais expressam claramente essa perspectiva, podemos citar a posição do CONFEF

como correlata com o ponto de vista desse grupo. Cabe destacar que os próprios argumentos para a criação do CONFEF sempre giraram em torno da chamada reserva de mercado. No trabalho de Steinhilber (1996), escrito dois anos antes da aprovação da lei nº 9.969/98, que cria o CONFEF, os Conselhos Regionais de Educação Física e regulamenta a profissão, encontramos um conjunto de argumentos, além do processo histórico e legislativo que desembocou na criação do CONFEF. A ideia de ocupar os postos de trabalho a todo o custo e delimitar o campo de intervenção por via da regulamentação da profissão, a partir de argumentos corporativistas, pode ser visualizada na passagem abaixo:

Como a área da atividade física não está legalmente definida, ela torna-se terra de ninguém (ou de qualquer um). E, em terra de ninguém, qualquer um pode atuar. Sem dúvida alguma a sociedade fica desprotegida. Por enquanto o termo é exatamente este: a área da atuação profissional em atividade física é TERRA DE NINGUÉM. (STEINHILBER, 1996, p. 121).

Mais recentemente, no governo Jair Bolsonaro, foi aprovada uma nova regulamentação da profissão de Educação Física, referendada pela Lei nº 14.386, de 27 de junho de 2022⁸². Nesse documento, aumentaram-se os poderes do sistema CONFEF/CREF no que diz respeito à fiscalização da intervenção profissional, o estabelecimento de valores para o pagamento da anuidade por parte dos filiados, a possibilidade de dispor sobre o código de ética profissional e exercer a função de conselho superior de ética profissional, a definição de taxas de multas para profissionais e pessoas jurídicas que venham a infringir as normas do conselho e a exigência de registro profissional também para docentes da educação básica. Como é possível constatar, esse grupo tem se notabilizado pela busca por mais controle sobre a intervenção e formação profissional em Educação Física, privilegiando o consumo das práticas corporais no âmbito do privado.

Nesse sentido, apontamos como fragilidade desse grupo a pouca reflexão epistemológica sobre o campo de conhecimento da Educação Física. Apesar de Torjal (2006) realizar esse empreendimento com base na tese da motricidade humana de Manuel Sérgio, podemos considerar ao menos como problemática essa vinculação entre uma epistemologia de caráter holística e contrária aos dualismos e fragmentações do humano e uma proposta de preparação profissional (nos termos de Torjal) estreitamente pragmática e funcionalista.

O outro grupo, que denominamos como os defensores da chamada licenciatura plena de caráter ampliado, defende posição radicalmente oposta ao campo anteriormente

⁸² Altera a Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física.

mencionado. Nos trabalhos de Taffarel (1997; 2012) e Taffarel, Santana e Luz (2021), podemos identificar as principais posições do grupo. Cabe dizer que atores como a EXNEEF, o MNCR, o grupo Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL) e parte do CBCE (especialmente o grupo de trabalho 6: Formação Profissional e Mundo do Trabalho) atuam historicamente na construção de uma proposta de formação profissional em Educação Física que visa superar a dualidade entre licenciatura e bacharelado. Nessa perspectiva, não seria o mercado, mas sim o próprio objetivo de transformação radical da sociedade e a democratização das práticas corporais os vetores que deveriam orientar a formação de professores em Educação Física.

Outra característica desse campo é o alinhamento com a tradição marxista e a ferrenha crítica produzida aos ordenamentos legais que orientam a formação superior em Educação Física, principalmente desde 1987, com a instauração dos cursos de Bacharelado. Cabe dizer que a proposta da licenciatura plena de caráter ampliado, que visa unificar a formação e a intervenção profissional em Educação Física, apresenta sólidos argumentos pedagógicos, políticos e epistemológicos, especialmente quando se trata da afirmação da docência e do trabalho pedagógico com a cultura corporal como a identidade do profissional de Educação Física (TAFFAREL, 2012).

Para alguns críticos, a proposta da formação ampliada apresenta justamente a sua fragilidade na tentativa de unificação do discurso sobre o objeto da Educação Física (cultura corporal) e da base epistemológica que seria mais adequada para os processos formativos (materialismo histórico). De todo modo, dentro da perspectiva da pluralidade epistemológica crítica como possibilidade de construção de processos formativos emancipatórios, acreditamos que a perspectiva da licenciatura ampliada oferece importantes contribuições para a formação e intervenção profissional em Educação Física dentro do horizonte da emancipação humana.

De acordo com Figueiredo e Alves (2020), um aspecto problemático do campo que defende a licenciatura ampliada por meio de uma única formação diz respeito à grande preocupação desse grupo em apresentar uma proposta de formação que seja capaz de formar os estudantes para todos os campos de trabalho. Sendo assim, em certa medida, pode-se, nesse meio do caminho, perder de vista a especificidade da formação para a docência que tem sido colocada pelas resoluções e documentos normativos do campo da formação de professores no Brasil desde o começo dos anos 2000. Além disso, ainda segundo Figueiredo e Alves (2020), a complexidade epistemológica dos conhecimentos da área da Educação Física não

necessariamente seria totalmente garantida com a instauração de uma única modalidade de formação voltada para todos os campos de intervenção profissional.

Dada a complexidade da temática da formação profissional em Educação Física, não temos evidências para afirmar que um suposto modelo de formação baseado em certa concepção de mundo e educação realmente será capaz de dar conta de toda a complexidade epistemológica e da intervenção profissional da área (talvez isso nem seja possível, por isso, falamos sobre a importância da formação continuada, da valorização profissional e da constante reflexão sobre a prática). Do mesmo modo, aquelas propostas mais orientadas pelos imediatismos e demandas do mercado de trabalho pecam na ausência de uma reflexão epistemológica mais aprofundada, fragilizando o avanço do debate sobre o objeto da Educação Física enquanto um objeto da intervenção profissional intencional em todos os campos de trabalho.

Como último campo, destacamos novamente as proposições de Betti (1992), Rangel-Betti (1996), Darido (1995; 2003) e Bracht (2019), que buscam uma posição mediadora e que pensam os problemas da formação em conexão entre os seus aspectos específicos, atrelados com o contexto social mais geral. No modelo crítico-reflexivo de formação defendido pelos autores, a interdisciplinaridade e a formação a partir de currículos temáticos ganha destaque, com a prática devendo estar presente em todos os momentos da formação, e não somente nos estágios.

Nesse modelo, tanto o currículo tradicional como o técnico-científico são criticados a respeito da relação teoria e prática. Todavia, os autores supramencionados reconhecem os avanços do currículo técnico-científico. Não por acaso, Rangel-Betti e Betti pontuam que (1996, p. 15) “a realidade brasileira ainda não apresenta uma situação favorável à implantação de um currículo totalmente fundamentado nesta nova perspectiva, mas parece-nos viável uma combinação dos modelos técnico-científico e reflexivo”.

Outra característica desses autores é a crença de que a formação pode aproveitar e partir das próprias experiências dos graduandos com as práticas corporais para discutir os problemas da intervenção profissional. Rangel-Betti e Betti (1996) apresentam um conjunto de reflexões e proposições para a formação de professores de Educação Física, que são corroboradas e revitalizadas por Bracht (2019). Dentre elas, destacamos as seguintes: a prática como o eixo central do currículo, o conhecimento dos profissionais experientes como integrante dos conteúdos das disciplinas, buscar uma relação dialética entre teoria e prática, defesa de uma concepção ampliada de currículo e currículo temático.

Em nosso ponto de vista, esse campo tende a ser menos notado nos debates sobre formação profissional. Porém, em virtude da ampla adesão que muitos dos seus defensores possuem na área da Educação Física, suas ideias acabam sendo defendidas direta ou indiretamente por grande parte da comunidade acadêmica do campo. Contudo, no que diz respeito ao debate sobre as modalidades de formação profissional em Educação Física, não encontramos uma posição unificada do grupo a respeito, já que alguns autores, ao mesmo tempo que teorizam sobre as demandas da formação reflexiva em licenciatura, defendem a possibilidade e a necessidade de coexistência dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física.

Com essas reflexões, finalizamos este tópico, o qual objetivou apresentar um panorama histórico e algumas aproximações contemporâneas sobre a formação de professores em Educação Física no Brasil. Buscamos aproximar o debate sobre formação com a realidade da prática pedagógica da Educação Física na escola para, assim, pontuarmos os desencontros, perspectivas e conexões da formação profissional com a Educação Física escolar, principalmente no século XX. No próximo tópico, focaremos na constituição do ordenamento legal da formação de professores a datar de 1987, com vistas a discutirmos a função desses documentos para a constituição da legitimidade da Educação Física escolar.

5.2 DCNEF e legitimidade da Educação Física enquanto componente curricular da escola

No tópico anterior, buscamos discutir, com base em elementos históricos e contemporâneos, alguns dos desencontros, das conexões e das perspectivas para a Educação Física a partir da formação inicial de professores no Brasil. Constatamos que, em várias ocasiões, a própria disposição substanciada pelos ordenamentos legais da formação inicial em Educação Física acabava por não ajudar no processo de legitimação desse componente curricular como campo de conhecimento formativo que integra a escola. Em termos de ordenamentos legais, estudamos até a Resolução nº 69/1969.

Grosso modo, podemos dizer que além das bases biologicistas, esportivista e de uma concepção de saúde restrita, que imperava na formação inicial de professores de Educação Física até então, havia uma série de mecanismos legais que afastavam a disciplina do campo da educação e, conseqüentemente, das outras licenciaturas. Entretanto, com o cenário de importantes mudanças a partir dos anos 1970, derivadas das discussões sobre a cientificidade da Educação Física, e principalmente a datar dos primeiros movimentos político-pedagógicos

e epistemológicos mais significativos do MREF, que ocorriam a partir dos anos 1980, algumas modificações também se manifestaram no cenário da formação profissional (BRACHT, 2019).

Não por acaso, o Parecer nº 215/1987, que dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimo de duração e conteúdo, é enfático ao afirmar que o caráter da mudança das diretrizes de 1969 para a proposta da Resolução nº 03/1987 busca acompanhar as alterações e tendências presentes no campo acadêmico nacional, internacional e no mercado de trabalho das atividades físicas e esportivas. Como principal ponto de justificativa para a referida alteração normativa, tinha-se a criticável presença dos currículos mínimos, instaurados pela normativa de 1969. Sobre isso, diz o parecer que:

O currículo mínimo, a duração e a estrutura vigentes dos cursos superiores de graduação em Educação Física e Desportos fixados pela Resolução 69/69, do Conselho Federal de Educação, a partir de seu Parecer 894/69, tem merecido análises, avaliações e críticas em todos os encontros de professores, estudantes e profissionais da área, que a partir de então se realizaram. (BRASIL, 1987).

Nesse sentido, temos, então, um novo conjunto de elementos para discutirmos na formação em Educação Física, a partir do ordenamento legal oficializado em 1987, que apresentou a novidade do curso de bacharelado. Desse modo, neste tópico, avançaremos na análise das funções das resoluções nº 03/1987, 07/2004 e 06/2018 para a legitimidade da Educação Física escolar. É importante destacar que sinalizamos a possibilidade de análise conjunta e comparativa entre esses documentos legais devido aos seguintes aspectos: nas três resoluções, consta a ideia de duas modalidades de formação em Educação Física; as três resoluções foram, de algum modo, influenciadas por ideias produzidas no movimento de renovação da Educação Física brasileira; e, por último, essas resoluções buscam seguir as normativas gerais para a formação de professores no Brasil, fato esse que não ocorria, por exemplo, nos decretos nº 1.212, de 1939, e nº 8.270, de 1945, conforme pudemos constatar com as evidências apresentadas no tópico anterior.

No que diz respeito ao diferente tempo histórico de produção e efetivação prática de cada documento nos cursos de formação superior em Educação Física, buscaremos, no momento da análise, sinalizar questões importantes tendo em vista a melhor compreensão das lacunas e reais possibilidades de cada ordenamento legal.

No quadro 4, apresentamos alguns aspectos gerais dos documentos que serão analisados no seguimento deste tópico. Acreditamos que os elementos gerais expostos abaixo

confirmam nossos argumentos a respeito de certa proximidade de sentido nos referidos ordenamentos legais. Assim, no quadro mencionado, apresentamos o ano de publicação dos documentos, o número das resoluções, as modalidades da formação superior em Educação Física, a carga horária dos diferentes cursos e o objeto de conhecimento/estudo da área da Educação Física concebido por cada resolução. Com essas informações, acreditamos que o leitor terá contato com um panorama geral sobre as nossas fontes de análise.

Quadro 4 – Panorama da formação superior em Educação Física a partir de 1987.

Ano	Resolução	Modalidades de formação e carga horária	Objeto(s) da área
1987	Resolução nº 03/1987	Licenciatura Plena em Educação Física e Bacharelado em Educação Física (2.880 horas).	O objeto da Educação Física é impreciso nessa resolução. Consta o termo “Atividades da Educação Física” como um possível identificador.
2004	Resolução nº 07/2004	Graduação Plena em Educação Física (3.200 horas) e Licenciatura Plena em Educação Física (2.800 horas).	Movimento humano.
2018	Resolução nº 06/2018	Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física (3.200 horas).	Motricidade humana, movimento humano, cultura do movimento corporal e atividade física.

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Do ponto de vista metodológico, aproveitamos para retomar alguns pontos explicitados na introdução deste estudo. Como estamos trabalhando com a técnica da análise de conteúdo categorial, nos termos de Bardin (2016), a qual, de um ponto de vista geral, a partir da seleção e delimitação do material, visa organizar a análise, a inferência e a interpretação dos dados com base em um conjunto de ideias e concepções sustentadas pelo pesquisador durante a pesquisa, necessitamos apresentar a categorização que realizamos por meio do material de análise. Cabe dizer que realizamos o processo de codificação inicial do material em documento de registro dos nossos estudos, a fim de posteriormente seguirmos para a fase de categorização.

É válido mencionar que a categorização realizada coaduna com o nosso objeto de estudo, mais especificamente com o objetivo específico de compreender a organização dos cursos e os objetos de conhecimento da Educação Física presentes em cada documento, com vistas a identificarmos as suas contribuições para a legitimidade da disciplina na escola em

termos formativos, tal como propomos no último tópico da seção anterior. Dessa maneira, apresentamos as seguintes categorias (as quais serão mais bem abordadas a seguir): 1) Modalidades da formação, campos de trabalho e identidade docente; 2) Currículo e autonomia das IES; 3) Concepções de objeto(s) de conhecimento da Educação Física. Como é perceptível, não se trata de um processo de categorização que considera todas as mensagens desses documentos, mas sim de outra lógica que parte dos contornos do próprio objeto e das problemáticas colocadas para delimitar o processo de análise, sendo essa uma possibilidade de uso da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

5.2.1 Modalidades da formação, campos de trabalho e identidade docente

Essa categoria deriva da nossa análise de que as modalidades de formação presentes a partir da Resolução nº 03/1987, na verdade, expressam certo anseio, preocupação ou intenção de aproximar o processo de formação com os campos de intervenção profissional. Nesse ínterim, forma-se uma determinada concepção sobre o professor da educação básica nos referidos documentos, que constituem parte da identidade docente em Educação Física.

Um primeiro elemento que identificamos como comum nas DCNEF, e que permeia todo o debate acadêmico que precedeu a aprovação do documento de 1987, diz respeito às justificativas das transformações do mercado de trabalho para as mudanças na formação profissional em Educação Física. Esse argumento foi apresentado por nós e identificado com o setor ligado ao CONFEF e um conjunto de notáveis intelectuais do campo.

No caso da Resolução nº 03/1987, o texto do documento em si faz poucas menções à questão do mercado de trabalho. Entretanto, o parecer nº 215/1987 é enfático nesse sentido, quando expõe nas suas conclusões que:

2º - Ratificou-se o entendimento de que seria imprescindível a manutenção da linha de autonomia e flexibilidade contida nessa proposta, o que possibilitaria a cada instituição elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente. Essa autonomia viria propiciar uma adequada formação, que conciliaria, dentro de uma visão mais ampla, a realidade regional de um mercado de trabalho fragmentado, em nível das estruturas da educação escolar (estabelecimentos de ensino regular; pré-escola, 1º, 2º e 3º graus) e da não-escolar (academias, clubes, condomínios, hospitais psiquiátricos, áreas de atendimento a deficiências diversas, etc.), com a necessária preparação de um profissional que possuiria visão ampla da realidade social, política e econômica do País, e consciente das reais possibilidades dos cidadãos. (BRASIL, 1987).

Na passagem acima, podemos observar que parte da argumentação para a autonomia das IES na elaboração dos seus currículos e, conseqüentemente, para a extinção do currículo mínimo é mais mercadológica e pragmática do que propriamente uma convicção epistemológica ou mesmo democrática. Nesse sentido, o trecho é enfático ao dizer que as IES deveriam ter liberdade para fazer currículos que pudessem dar conta dos mercados de trabalho regionais, que poderiam se encontrar desenvolvidos ou não. No mesmo sentido da narrativa de Steinhilber (1996), Da Costa (1999), Oliveira e Da Costa (1999) e Torjal (2006), os argumentos da expansão de campos de trabalho não escolares estão presentes no referido parecer e certamente explicam a lógica de criação dos cursos de bacharelado, que supostamente viriam a dar conta da formação de profissionais devidamente capacitados para essa demanda emergente.

Nessa resolução, embora os dizeres sobre a formação em licenciatura em si não sejam drasticamente afetados em virtude da criação do curso de bacharelado, em contrapartida, fortaleceu-se, desde então, um certo discurso na área da Educação Física que desprivilegia a escola enquanto campo de intervenção profissional. Basta olharmos novamente para a citação do Parecer nº 215/1987, que ao tratar do campo não escolar, lista uma quantidade significativa de espaços de trabalho como academias, clubes, condomínios, hospitais psiquiátricos, áreas de atendimento a deficiências diversas, etc. Além disso, o parecer faz menção à situação internacional do mercado de trabalho não escolar da Educação Física e esportes, com forte argumento de que essa seria uma tendência a se fortalecer na realidade brasileira. Aqui é interessante mencionarmos que a influência científica dos Estados Unidos e de alguns países da Europa era muito forte no Brasil, inclusive com o intercâmbio docente se consolidando a partir dos anos 1970.

Portanto, ocorre que nem no texto final da resolução, muito menos no parecer que aprovou as diretrizes de 1987 existe alguma reflexão mais crítica sobre a natureza desses campos de trabalho emergentes na área da Educação Física. Conforme tratamos anteriormente, essa denúncia foi realizada nos estudos de Faria Junior (1987; 1992) e Taffarel (1997). Sendo assim, justificaria um projeto de formação que, de acordo com um tópico do seu Art. 2, visa “b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas” (BRASIL, 1987, p. 1) pensar sobre os campos de intervenção profissional de modo não reflexivo e crítico?

Na Resolução nº 03/1987, certamente temos um marco na discussão sobre a relação entre campos de trabalho e formação profissional em Educação Física. Naquele momento, houve o entendimento de que a formação clássica em licenciatura já não poderia dar conta da

suposta expansão do mercado das práticas corporais e atividades físicas fora da escola. Nesse sentido, o bacharelado surgiu como uma suposta solução para tal problema. Acontece que, na prática, as mudanças foram poucas e as IES seguiram ofertando, em grande maioria, os cursos de licenciatura, sendo os currículos das instituições que ofertavam as duas formações praticamente os mesmos. Além disso, como legalmente, até então, não havia restrição do campo de trabalho do licenciado, houve poucas razões para drásticas mudanças na tradição da formação superior em Educação Física (AZEVEDO, 1999).

O contexto de redemocratização da sociedade brasileira empreendida ainda nos governos militares, entre os anos 1970 e 1980, paulatinamente ampliou a discussão sobre a necessidade de garantir maiores liberdades individuais e democráticas para a população brasileira. Contudo, o que se consolidou na prática foi uma perspectiva de transição política não radical, estando esse espírito presente na Resolução nº 03/1987, que visava realizar uma espécie de mediação entre preceitos do liberalismo, como a expansão de mercados consumidores no âmbito das práticas esportivas e exercício físico, junto às ideias progressistas, como as de autonomia na construção curricular e formação humanista nas IES.

Com o avanço dos anos 1990, temos a consolidação do neoliberalismo no cenário político nacional, impactando sobremaneira as políticas educacionais para a formação superior e educação básica. Segundo Melo (2007), o neoliberalismo pode ser entendido como um novo formato do liberalismo clássico, expresso na propaganda do fim do socialismo e na crença pela possibilidade de melhora da vida da população a partir de uma relação reguladora entre Estado e mercado, regidos pela competição desenfreada. Do ponto de vista da educação, as políticas neoliberais até hoje vigentes fortalecem a formação para o trabalho na perspectiva burguesa, com ênfase na formação de competências sempre mínimas para seu exercício nos postos de trabalho, fazendo com que os processos formativos sejam mais técnicos e menos reflexivos.

Em 2003, com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da república, o Brasil passou a experimentar uma perspectiva de relação diferente com o neoliberalismo. Assim, mesmo que mantendo um conjunto de reformas e a estrutura política e econômica dominante construída na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o país passou a vivenciar um ciclo importante de sua história, marcado pela construção de programas e políticas direcionadas para a população mais pobre, fazendo com que alguns dos efeitos mais cruéis do neoliberalismo fossem, ao menos, minimizados nesse período.

Na Resolução nº 07/2004, observamos um avanço ainda maior na aproximação entre os condicionamentos para a formação profissional e os campos de trabalho. Sob outras

nomenclaturas, a referida resolução manteve a ideia de duas formações em Educação Física. O graduado pleno em Educação Física, na verdade, substitui, mas não altera o sentido do antigo bacharel proposto no ordenamento legal de 1987. A respeito da discussão sobre os campos de trabalho, observamos novamente a lógica semiformativa do mercado como determinante para a delimitação dos rumos da formação.

Todavia, temos, nesse novo contexto, dois elementos novos que aumentam as forças de tais ideias. O primeiro deles é que as políticas neoliberais já estavam bem mais consolidadas na educação e outros campos da vida social em 2004 do que em 1987 (MELO, 2007). Além disso, somado ao neoliberalismo enquanto racionalidade dominante do capitalismo contemporâneo (DARDOT; LAVAL, 2016) temos a presença de um forte discurso que busca, cada vez mais, limitar a experiência formativa a aspectos eminentemente instrumentais e funcionais para um certo tipo de intervenção profissional. No Brasil, temos constatado tal lógica vinculada ao discurso das pedagogias das competências. Como já discutimos nesta pesquisa, identificamos fortemente essa perspectiva em recentes ordenamentos legais que orientam a intervenção profissional em educação e Educação Física escolar, como a BNCC e a reforma do ensino médio. Todavia, frisamos que apesar de terem lógicas comuns, do ponto de vista das teorias educacionais e relação entre educação e trabalho, os conteúdos dessas duas políticas diferem em razão do seu tempo histórico, já que atualmente observamos, com maior expressão na sociedade brasileira e na construção das políticas educacionais, a combinação entre neoliberalismo e fascismo social, sendo esse um elemento talvez não tão forte nos meados dos anos 2000.

Como evidência do que estamos buscando sinalizar, pontuamos que o documento de 2004 busca constantemente definir quais são as competências do graduado em Educação Física, o que fatalmente delimita o seu campo de trabalho. Cabe dizer que o documento faz pouca menção ao licenciado professor da educação básica e suas competências e, em geral, transfere tais questões para as delimitações do CNE, conforme podemos constatar na passagem do Art. 6, que diz: “§ 3º A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da educação básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2004, p. 3). Assim, ao menos do ponto de vista da identidade docente, tanto essa resolução como o documento de 1987 superam a ideia presente em grande parte da base legal do século XX de que a formação de professores em Educação Física é uma coisa que acontece sem imbricação com os ordenamentos legais da educação e das outras licenciaturas.

Todavia, apesar desse inegável avanço, fica evidente que a Resolução nº 07/2004 pouco refletiu sobre as especificidades da prática pedagógica da Educação Física escolar. Aliás, se fazem sentido todos os apontamentos que apresentamos a partir de Betti (1994; 2005; 2007), Lovisolo (1995) e Bracht (1997; 2005; 2014; 2019), sobre a peculiaridade da cultura corporal de movimento enquanto saber orgânico que necessita estar presente no currículo escolar, não poderia um documento de tamanha magnitude e importância nacional se eximir de pensar e realizar apontamentos sobre as especificidades da prática pedagógica e das competências do professor de Educação Física.

Aliás, se pensarmos por meio do referido documento, as competências do professor de Educação Física devem ser as mesmas de todos os docentes de qualquer outro componente curricular. Com essa posição, o documento desconsidera todo o acúmulo do campo, que, em relação dialética com as teorias educacionais, também tem feito um movimento no sentido de resistir à certa lógica cognitivista, instrumental e tradicional de educação escolar, colocando o corpo, a experiência formativa e a dimensão estética como fundamentais no processo de ensino e aprendizagem das práticas corporais (BRACHT, 2019).

Dessa maneira, percebemos claramente a ausência de preocupação da Resolução nº 07/2004 com a complexidade da Educação Física escolar. Assim, como desdobramentos, reflexões que associam a Educação Física escolar com as ideias de corpo, experiência e formação cultural ampliada se encontram ausentes no referido ordenamento legal, que nitidamente destinou bem mais atenção ao perfil e objetivos da formação do graduado pleno em Educação Física. Em nosso entendimento, tal fato pode ajudar na argumentação de que a referida resolução se preocupou mais com os campos de intervenção ligados ao mercado de trabalho privado.

É válido lembrar que o Parecer nº 58/2004, que ratifica a Resolução nº 07/2014, no seu tópico de caracterização da área da Educação Física, sinaliza que:

Embora a formação em Educação Física esteja inserida na área da Saúde é imperiosa a compreensão do seu caráter multidisciplinar, que além de possuir um corpo de conhecimento próprio, utiliza-se de conhecimentos produzidos no contexto das ciências biológicas, humanas, sociais, bem como em conhecimentos da arte e da filosofia. (BRASIL, 2004, p. 9).

Desse modo, fica nítido que a formação em nível de graduação/bacharelado é privilegiada por, possivelmente, dar conta da natureza da Educação Física enquanto campo da saúde. De antemão, afirmamos que as três resoluções se revelam frágeis quando pensam a relação entre educação e saúde restritas aos campos de intervenção profissional do

graduado/bacharel. Esse tipo de concepção acaba corroborando para que professores de Educação Física tenham em seu processo formativo conhecimentos fundamentais do campo de saúde negados. Além disso, tal posição, de não reconhecer que a intervenção escolar pode ser também um meio de formação para a saúde em termos ampliados e reflexivos, no sentido de Bracht (2019), desconsidera parte significativa dos debates acumulados no campo acadêmico da Educação Física brasileira.

Retomando a discussão sobre competências e habilidades como identificadoras da formação atrelada ao mercado de trabalho, na Resolução nº 07/2004 é possível observarmos algumas oscilações entre uma perspectiva mais ampliada e humanista e outra eminentemente funcional e restrita a certos parâmetros da prática profissional. No Art. 6, que trata das competências do graduado em Educação Física, temos que “as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física”. Nessa passagem, observamos a menção a competências que transcendem o mero saber fazer. Assim, na prática de formação de professores, teríamos subsídios legais para pensarmos a formação de sujeitos competentes em termos críticos e emancipatórios (BERNSTEIN, 2003), ou mesmo, no sentido de Freire (2003; 2008; 2016), de combinarmos a competência técnico-científica com o compromisso ético-político de uma educação libertadora.

Contudo, a descrição das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no graduado em Educação Física deixa claro que o caráter funcional delas é privilegiado em detrimento das competências reflexivas e emancipatórias. De todo modo, mesmo assim, o documento oscila na sua compreensão de competências e habilidades, dando margem para a ação crítica e transformadora nos contextos práticos da formação profissional. Na Resolução nº 06/2018, o aspecto problemático do pouco espaço e dizeres sobre a formação do licenciado em Educação Física é sanado. Contudo, a lógica da formação instrumental baseada no modelo de competências e habilidades funcionais ao *status quo* se aprofunda nesse documento, ainda que os termos competências e habilidades seja bem menos citado do que na resolução de 2004.

De todas as três resoluções, a de nº 06/2018 é a mais enfática e, talvez, a mais bem redigida quando se trata da delimitação das especificidades da formação e dos campos de trabalho dos licenciados e dos bacharéis. A própria estrutura do documento facilita tal compreensão, pois, após a exposição sobre os componentes e organização da etapa comum dos cursos (que deverá conter metade da carga horária), o documento parte para a exposição sobre a formação específica em licenciatura e, posteriormente, para a formação específica em

bacharelado. Na estrutura desse ordenamento legal, conforme exposto no quadro 4, o curso de Educação Física passa a ter 3.200 horas de carga horária total, independentemente da modalidade de formação. Assim, 1.600 horas devem ser cumpridas em uma chamada etapa comum e as outras 1.600 horas, na etapa específica (licenciatura ou bacharelado).

Esse formato da resolução, impulsionada também pela decisão do Superior Tribunal de Justiça (STJ) de 2014 (Recurso especial nº 1.361.900-SP)⁸³, que restringiu o campo de atuação do licenciado ao ambiente escolar, busca não deixar dúvidas sobre as diferenças de atribuições, competências, habilidades, conhecimentos e campos de intervenção entre as duas modalidades da formação. Se nas resoluções anteriores isso não era tão evidente, certamente ao menos nas intenções o atual ordenamento legal da formação profissional em Educação Física avançou nesse sentido. Aliás, podemos dizer que essa perspectiva de delimitação arbitrária dos campos de trabalho se fortaleceu com a nova regulamentação da profissão aprovada no Governo Jair Bolsonaro em julho de 2022.

A respeito da confirmação dos campos de trabalho relativos a cada modalidade de formação, diz o documento que:

Art. 10 O Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área. (BRASIL, 2018, p. 4).

Art. 19 O Bacharel em Educação Física terá formação geral, humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética em todos os campos de intervenção profissional da Educação Física. (BRASIL, 2018, p. 6).

Percebemos que nos artigos alusivos aos campos de trabalho, a formação em licenciatura se torna fixada totalmente para o campo escolar, o que irá desembocar na constituição dos seus currículos, conforme veremos mais a frente. Já o curso de bacharelado teria a função de formar profissionais para todos os campos de trabalho fora da escola. Sob o prisma da reflexão educacional realizada por Bracht (1997) e do seu indicativo de que uma teoria pedagógica da Educação Física poderia se ocupar com todos os espaços onde a intervenção educacional fosse prioridade, não somente a escola, poderíamos questionar a ideia colocada na Resolução nº 06/2018 sobre a delimitação dos campos de intervenção profissional.

⁸³ Disponível em: https://ww2.stj.jus.br/docs_internet/revista/eletronica/stj-revista-eletronica_2014_236.pdf. Acesso em: 09 dez. 2021.

Ao que parece, alguns ramos, como o treinamento desportivo e a promoção da atividade física com fins estéticos e terapêuticos, são mais facilmente identificados como campos de trabalho do bacharel em Educação Física. Contudo, a atual resolução é mais abrangente, quando pontua, em seu Art. 18, que:

A Etapa Específica para a formação do Bacharel em Educação Física deverá ter 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais e ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada, qualificando-o para a intervenção profissional em treinamento esportivo, orientação de atividades físicas, preparação física, recreação, lazer, cultura em atividades físicas, avaliação física, postural e funcional, gestão relacionada com a área de Educação Física, além de outros campos relacionados à prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (BRASIL, 2018, p. 5).

Nessa perspectiva, campos de intervenção como o lazer, a recreação, a cultura em atividades físicas, a gestão, etc., que podem facilmente ser reivindicados como espaços de intenção formativa e educativa, acabam ficando restritos à intervenção do bacharel em Educação Física. Além disso, pelo atual ordenamento legal, compete ao bacharel a intervenção no campo das políticas públicas de esporte e lazer. Desse modo, a problematização que ora realizamos à Resolução nº 06/2018 diz respeito à identificação da escola como única instituição de educação e formação, mesmo que em termos formais. Essa certamente é uma noção de educação e formação que se afasta dos apontamentos de Adorno (2020) e Freire (2008; 2016).

Na realidade, o atual ordenamento legal da Educação Física aprofunda a cisão entre as dimensões formativas/reflexivas e a técnica da formação e intervenção profissional. Além disso, o parecer nº 584/2018 é extremamente falho e carente de discussões e reflexões mais aprofundadas sobre os campos de trabalho e o objeto de conhecimento da Educação Física. Desse modo, tivemos um significativo retrocesso em relação à Resolução nº 07/2004 e ao parecer nº 58/2004.

Não negamos a intencionalidade e as lógicas diferentes em dimensões como o treinamento desportivo, a reabilitação física e o exercício físico para fins estéticos, terapêuticos e outros, porém, pontuamos que alguns campos acabam sendo pouco refletidos nesse processo de delimitação do “alcance” da formação profissional, e sob a alcunha de serem espaços não escolares, tendem a ficar a cargo da intervenção realizada pelos bacharéis. Não estamos dizendo que esses profissionais não podem realizar excelentes ações profissionais. Entretanto, em espaços de intervenção profissional, como de lazer, recreação e as políticas públicas de esporte e lazer, que também trabalham em proximidade com os

preceitos da educação e da formação cultural, o profissional formado nos cursos de bacharelado poderia sentir falta de formação pedagógica adequada para tal.

Aliás, se seguirmos fielmente o Art. 10 da Resolução nº 06/2018, supracitado, o licenciado em Educação Física não pode atuar na escola com equipes de treinamento desportivo e nem no âmbito de projetos de extensão na dimensão do lazer. Isso porque o artigo é enfático ao dizer que esse profissional trabalha apenas com o componente curricular Educação Física. Nesse sentido, as escolas teriam, então, que contratar outros profissionais para dar conta dessas atividades historicamente exercidas pelos professores formados nos cursos de licenciatura? Na ambiência escolar, somente atividades ligadas ao ensino dos componentes curriculares podem ser consideradas como educativas?

É importante destacar que a Resolução nº 06/2018 foi aprovada um ano antes da publicação da Resolução nº 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Assim, não será surpresa se futuramente tivermos mudanças na parte específica da licenciatura em Educação Física ou mesmo a elaboração de novas diretrizes para a área, uma vez que a Resolução nº 02/2019 condiciona todo o processo de formação de professores para a implementação da BNCC e, conseqüentemente, para a formação de docentes que dominem as suas competências e habilidades. Se assim ocorrer, o retrocesso será ainda maior.

Além desse aspecto, o formato proposto para os cursos de licenciatura na Resolução nº 02/2019 entra em divergência com elementos da estrutura de curso apresentada pela Resolução nº 06/2018. De acordo com Figueiredo, Alves e Andrade Filho (2021), existe uma forte tensão entre a ideia de etapa comum do currículo de 1.600 horas, presente no atual ordenamento legal da formação de professores de Educação Física, e a forma como as 3.200 horas estabelecidas para os cursos de licenciatura, conforme a Resolução nº 02/2019, devem ser cumpridas.

Como exemplo do que foi exposto, temos que a carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: 800 horas para a base comum do campo da educação e sua articulação com sistemas e práticas educacionais; 1.600 horas para a aprendizagem dos conhecimentos específicos das áreas descritos na BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos; 800 horas para a prática pedagógica distribuída entre estágio e outros momentos formativos (BRASIL, 2019). Logo, a reflexão é simples: como seria realizada a formação na etapa comum com 1.600 horas, dentro dos preceitos do atual ordenamento legal da formação superior em Educação Física, se o desenho da Resolução nº

02/2019 sugere um foco muito maior nos procedimentos e objetos específicos da formação em licenciatura nos termos da atual BNCC?

Com essas reflexões, encaminhamos a finalização deste subtópico, que visou refletir sobre como as três resoluções tratam a relação entre as modalidades de formação, os campos de trabalho e a identidade docente em Educação Física. De modo geral, podemos dizer que apesar do maior espaço para a reflexão sobre a licenciatura presente no documento de 2018, a lógica dos três ordenamentos legais e dos seus respectivos pareceres é de maior valorização da formação atrelada ao mercado das atividades físicas e esportivas presentes fora da escola.

A partir da noção de complexo legitimador da Educação Física, a qual desenvolvemos neste estudo, podemos afirmar que o campo político-econômico tem condicionado sobremaneira a formação profissional em Educação Física por via da orientação que tem sido estabelecida para as DCNEF a datar de 1987. A aproximação e definição dos rumos da formação, em razão das tendências de expansão do mercado de trabalho das práticas corporais, principalmente no setor privado, e a delimitação do modelo de competências e habilidades como balizador da preparação profissional demonstram que apesar dos avanços e da não exclusão das possibilidades transformadoras presentes nos referidos documentos, os ordenamentos legais da formação superior em Educação Física se atrelam cada vez mais aos interesses do campo político-econômico neoliberal.

Com base nos dizeres de Adorno (1996b; 1996c; 2020), teríamos elementos nos ordenamentos legais da área da Educação Física para afirmarmos que a lógica e os objetivos reificados do mercado tendem a controlar as instituições formativas. Isso faz com que os sujeitos tenham que agir de modo contraideológico, o que certamente é possível no contexto que estamos discutindo, dado que as diretrizes se apresentam como um conjunto de princípios, condições e procedimentos que orientam a formação profissional (BRASIL, 2004), mas não devem ser interpretadas como a lógica última e, muito menos, como o único discurso presente no interior das IES.

5.2.2 Currículo e autonomia das IES

A categoria currículo e autonomia das IES, a partir das DCNEF, consolida-se em virtude de uma dupla constatação durante o nosso processo de exploração e análise do material. De um lado, todo o discurso que estabelece a Resolução nº 03/1987 em detrimento da legislação de 1969 trata da suposta falta de autonomia das IES para a elaboração dos seus currículos, até então, presentes devido ao currículo mínimo instaurado pela legislação de

1969. Outro ponto é que é interessante observarmos como as diretrizes realmente têm concebido o papel das IES e dos seus sujeitos para a definição dos rumos da formação superior em Educação Física.

No caso da Resolução nº 03/1987 e do Parecer nº 215/1987, como mencionamos no tópico anterior, o discurso da autonomia se soma com a prerrogativa de as IES elaborarem currículos condizentes com os mercados de trabalho de cada região. Nesse sentido, podemos dizer que estamos falando de uma autonomia relativa, dado que qualquer processo que se denomina autônomo, mas que se condiciona às formas de um mecanismo de controle, como o mercado de trabalho, está fadado a operar com uma autonomia de tipo parcial. Nos termos de Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (2020), a autonomia para cumprir parte do conceito de emancipação necessita se encontrar o mais livre possível dos mecanismos semiformativos do capital.

Contudo, no mesmo texto do Parecer nº 215/1987, encontramos uma passagem que pode sugerir outros rumos e interpretações para a autonomia das IES.

Somente a prática sadia da autonomia universitária poderá eliminar a dicotomia existente por vezes em nossas IES, quando confrontados o discurso e a ação. Esse exercício de liberdade acadêmica, certamente, propiciará o surgimento e o amadurecimento de marcos conceituais identificados tanto com os ideais nacionais da Educação Física, quanto harmonizados com as peculiaridades e anseios do contexto social, político e econômico imediato a cada curso de formação. (BRASIL, 1987).

Por essa perspectiva, podemos inferir que além de uma autonomia relativa para formar sujeitos para os mercados de trabalho emergentes no campo privado das atividades físicas e esportivas, as IES teriam condições de exercer a liberdade acadêmica para pensar os seus currículos e projetos de cursos com base na situação multifatorial de cada região, o que certamente se encontra além do argumento centralizador do mercado de trabalho. Nesses termos, a autonomia deve ser construída nos processos formativos (FREIRE, 2008), sendo essa uma condição inalienável de qualquer formação para a emancipação.

Quando observamos a estrutura geral proposta para os cursos de licenciatura e bacharelado, que, aliás, na Resolução nº 03/1987, apresenta poucas diferenças entre essas modalidades de formação, observamos que o documento não buscou listar disciplinas que deveriam compor os currículos dos cursos. Assim, o texto da referida resolução, no seu Art. 3, pontua que os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física devem ser compostos por duas partes, a dizer: a) Formação Geral (humanística e técnica); b) Aprofundamento de Conhecimentos.

A formação geral será composta por conhecimentos de cunho humanístico (conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano e conhecimento da sociedade) e técnico, esse segundo é “entendido como o conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não-Escolar contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico” (BRASIL, 1987, p. 1). A formação geral compreende a maior parte do currículo, conforme a resolução, devendo ter pelo menos 80% das 2.880 horas/aula previstas para os cursos. Dentro da formação geral, a esfera do conhecimento técnico deve ser priorizada.

É interessante destacar que, de fato, as IES passaram a ter total autonomia na organização e construção de disciplinas condizentes com os preceitos da formação geral. Nos dizeres da própria resolução, ainda no seu Art. 3, “§ 2º Cada Instituição de Ensino Superior (IES), partindo dessas quatro áreas, elenco de disciplinas da parte de Formação Geral do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejado (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena)” (BRASIL, 1987, p. 2).

A respeito da parte do aprofundamento do conhecimento, que deve corresponder a 20% da carga horária do curso, notamos o seu total atrelamento com as pretensões de direcionar a formação para o mercado de trabalho, praticamente no sentido de preparação profissional, nos termos desejados por Torjal (2006). Sobre esse assunto, vejamos a passagem a seguir:

§ 3º A parte do currículo pleno denominada Aprofundamento de Conhecimento deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composto por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho. (BRASIL, 1987, p.2).

Nessa passagem, constatamos a projeção para a formação profissional de uma certa ordem identificada com a racionalidade instrumental (ADORNO, 2008a), do ponto de vista da relação entre sujeitos e conhecimento. Entretanto, acreditamos que as leituras e reinterpretções práticas podem ser diferentes. Logo, a partir da forma como interpretamos a resolução, podemos tanto atuar no sentido do mero treinamento de habilidades (FREIRE, 2019), para a atuação nos campos de trabalho, ou mesmo projetarmos uma relação crítica, reflexiva e, ao mesmo tempo, instrumentalizada para a intervenção formativa nos diferentes campos de atuação do professor e do bacharel em Educação Física. Cabe ainda dizer que

embora o texto da lei não seja claro, temos o entendimento de que o estágio supervisionado adentraria nessa etapa da formação.

No caso do ordenamento legal de 2004, temos, em certa medida, a manutenção da lógica do documento de 1987. No documento em si, o termo “autonomia” é pouco citado. No Art. 5, consta que:

A Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;
- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- i) indissociabilidade teoria-prática;
- j) articulação entre conhecimentos. (BRASIL, 2004, p. 2).

Com essa passagem, torna-se evidente que o documento não visa delimitar os currículos dos cursos de Educação Física a partir de uma mera listagem de disciplinas, mas sim estabelecer princípios que sejam capazes de orientar os processos formativos em termos ampliados. Podemos notar que a autonomia institucional é garantida na alínea a do Art. 5, somada a vários outros princípios que reconhecemos como um avanço histórico na formação profissional em Educação Física. Sendo assim, ao menos do ponto de vista formal, algumas reivindicações do MREF são enfim sugeridas para a formação superior em Educação Física, por exemplo, a consideração da pesquisa articulada ao ensino como elemento da formação, a indissociabilidade teoria-prática, a perspectiva crítica, reflexiva e construtiva dos conhecimentos etc.

Todavia, do mesmo modo que na Resolução nº 03/1987, o ordenamento legal de 2004 atrelou a autonomia institucional com a formação para os mercados de trabalho em expansão. Ousamos dizer que essa aproximação é até mais enfática, coadunando com o cenário neoliberal e a preocupação do documento em delimitar competências e habilidades dos graduandos para a futura intervenção profissional. Sobre esse assunto, cabe analisarmos a seguinte passagem do Parecer nº 58/2004:

Essa autonomia institucional pode favorecer a conciliação da realidade de um mercado de trabalho diversificado, cada vez mais competitivo e em expansão, com a formação de um profissional que alie os conhecimentos e instrumentos específicos da sua área a uma ampla e consistente visão da realidade humana, social, política e econômica do país. (BRASIL, 2004, p. 7).

Nessa passagem, percebemos um duplo sentido. Por um lado, o aceno para o caráter competitivo e dinâmico do mercado de trabalho é latente. Por outro, fala-se em formação ampla e consistente, que combine os elementos instrumentais específicos da Educação Física com uma compreensão humana, social, política e econômica da realidade brasileira. O que não fica claro no parecer e nem na resolução de 2004 é qual projeto societal a formação e a intervenção profissional devem projetar. Nessa lacuna, acreditamos que as possibilidades de ensaios de uma formação para a emancipação foram mantidas, mesmo diante dos inegáveis avanços da lógica corrosiva do capital no século XXI. Talvez, esse aspecto possa ser mais bem entendido se considerarmos a mediação entre capital e trabalho proposta pelo governo federal da época, que visava, mesmo dentro do neoliberalismo, oportunizar avanços sociais e educacionais para as classes populares.

No mesmo sentido da Resolução nº 03/1987, a Resolução nº 07/2004 não fala em disciplinas específicas para a formação profissional. De acordo com o Art. 7:

Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar. (BRASIL, 2004, p. 3).

Fica claro, então, que são as IES que devem pensar a estrutura dos cursos e a dinâmica curricular a partir da ideia de formação específica e ampliada, o que é muito similar com o sentido do ordenamento legal de 1987. Na parte da formação ampliada, temos as seguintes dimensões do conhecimento: relação ser humano-sociedade, biológica do corpo humano, produção do conhecimento científico e tecnológico. Já na formação específica, teríamos, então, os conhecimentos identificadores da Educação Física, que poderíamos entender como aqueles relativos aos seus objetos de conhecimento e processos pedagógicos. Nesse sentido, a resolução fala em dimensões culturais do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico.

Em termos de modificações na estrutura dos cursos e alteração do princípio da autonomia das IES, certamente a Resolução nº 06/2018 é mais problemática e passível de maiores ponderações. A respeito da presença do termo “autonomia” no referido documento, notamos uma utilização, no mínimo, contraditória. Por exemplo, em certo trecho, o documento apresenta: “Art. 6º A Etapa Comum, cuja conclusão possibilitará a autonomia do discente para escolha futura de formação específica” (BRASIL, 2018, p. 2). No entanto, não

fica claro, nas disposições do documento, por meio de quais momentos essa aproximação com as supostas proximidades da licenciatura e do bacharelado serão realizadas na etapa comum. Para sermos precisos com o texto da resolução, somente 10% da carga horária da etapa comum deverá ser destinada para aproximação com os campos de trabalho do licenciado e do bacharel.

Além disso, a lógica dos conhecimentos apresentados para a etapa comum segue ainda os preceitos, com base em Rangel-Betti (1996), do denominado currículo técnico-científico, ou seja, a tendência é que tenhamos um emaranhado de disciplinas a partir das ciências clássicas, sem indicativos de como essa aproximação com as especificidades da Educação Física e seus campos de intervenção irá ocorrer. A modo de confirmação sobre o direcionamento dos conhecimentos para a etapa comum e sua vinculação com as ciências clássicas e subdisciplinas, o leitor pode consultar o Art. 6 dessa resolução⁸⁴.

Segundo Figueiredo, Alves e Andrade Filho (2021), encontram-se presentes na Resolução nº 06/2018 as lógicas acadêmica e instrumental de currículo, as quais, na verdade, ainda dominam os cursos de formação profissional em Educação Física. Assim, outra contradição do documento é citar a interdisciplinaridade como aspecto fundamental da formação, porém, apresentar uma perspectiva curricular prescritiva e praticamente fechada tanto para a etapa comum como para as fases específicas da formação. Podemos dizer, então, que o atual ordenamento legal que orienta a formação superior em Educação Física no Brasil se distancia tanto da perspectiva da formação ampliada (TAFFAREL, 2012; TAFFAREL, SANTANA; LUZ, 2021) como do modelo reflexivo de currículo (DARIDO, 1995; 2003; RANGEL-BETTI; BETTI, 1996; BRACHT, 2019).

Na etapa específica da licenciatura, observamos uma tentativa mais intensa de atrelamento do campo da Educação Física com as demais disciplinas escolares e ao debate

⁸⁴ “Art. 6º A Etapa Comum, cuja conclusão possibilitará a autonomia do discente para escolha futura de formação específica, contempla os seguintes conhecimentos:

- I. Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano (a exemplo do fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico, histórico, social, cultural e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;
- II. Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros);
- III. Conhecimento instrumental e tecnológico (a exemplo de técnicas de estudo e pesquisa - tipos de conhecimento, técnicas de planejamento e desenvolvimento de um trabalho acadêmico, técnicas de levantamento bibliográfico, técnicas de leitura e de documentação; informática instrumental - planilha de cálculo, banco de dados; técnicas de comunicação e expressão leiga e científica e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;
- IV. Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros”. (BRASIL, 2018).

educacional. Contudo, novamente constatamos o problema do possível inchaço dessa etapa do currículo, o que entra em contradição com a estrutura da formação de professores proposta pela Resolução nº 02/2019. Sobre essa questão, vejamos a passagem abaixo:

Art. 15 Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, devem garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos:

- a) Política e Organização do Ensino Básico;
- b) Introdução à Educação;
- c) Introdução à Educação Física Escolar;
- d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar;
- e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar;
- f) Educação Física na Educação Infantil;
- g) Educação Física no Ensino Fundamental;
- h) Educação Física no Ensino Médio;
- i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva;
- j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e
- k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos. (BRASIL, 2018, p. 4-5).

Como é possível perceber, a Resolução nº 06/2018 foi muito mais enfática do que as demais na prescrição dos conteúdos programáticos dos cursos de licenciatura. Cabe dizer que na etapa da formação específica do bacharelado, isso não ocorreu de igual modo, ficando o documento restrito à apresentação de eixos articuladores da formação (saúde, esporte e cultura e lazer). Soma-se a esse cenário de maior ingerência na autonomia das IES o fato de a Resolução nº 02/2019 sugerir que a formação de professores de todas as licenciaturas deve basicamente ser conduzida pela lógica de competências e habilidades funcionais expostas na BNCC e na reforma do ensino médio. Sendo assim, observamos que, cada vez mais, no âmbito dos ordenamentos legais, a conexão é maior entre as políticas de educação básica e superior, visando garantir a proliferação de uma certa perspectiva reducionista de formação humana.

Com esses apontamentos, acreditamos possuir elementos suficientes para afirmar que a ideia de autonomia institucional para elaboração de currículos e processos formativos nas DCNEF é bem mais executável nas resoluções de 1987 e 2004. No atual ordenamento legal, tanto da Educação Física como da formação de professores em geral, fica explícito que o alinhamento deles com as políticas de educação básica, como a BNCC e a reforma do ensino médio, fazem com que a noção de autonomia seja substituída por uma prescrição cada vez mais arbitrária e instrumental dos conteúdos da formação. Assim, concordamos com a afirmação de Figueiredo, Alves e Andrade Filho (2021) de que no caso da Educação Física, as

atuais diretrizes da formação profissional apontam para um retorno da lógica do currículo mínimo presente na Resolução nº 69/1969.

5.2.3 Concepções de objeto(s) de conhecimento da Educação Física

A categoria das concepções de objeto(s) de conhecimento da Educação Física nas DCNEF possui fundamental importância para pensarmos sobre a legitimidade da disciplina na escola. Pensamos isso por acreditar que, a depender da concepção/caracterização da área e do objeto estabelecido pelo ordenamento legal, é possível projetarmos caminhos e práticas inovadoras no âmbito da formação e intervenção profissional. Isso também se relaciona com nossa argumentação sobre o complexo legitimador da Educação Física e o eixo do campo acadêmico-científico/legitimidade do saber. Assim, ao analisarmos as DCNEF a datar de 1987, notamos que elas apresentam algumas peculiaridades no que diz respeito ao estabelecimento do objeto de estudo da Educação Física.

Um primeiro aspecto, e isso reforça o argumento contrário à criação dos cursos de bacharelado, é que nem uma das três resoluções apresenta objetos de estudo diferentes para ambas as formações. Assim, tal como apontado por Carmo (1988), fica subentendido que, seja na escola ou em outros campos de atuação, o profissional de Educação Física estará atuando com o mesmo fenômeno, que historicamente tem recebido as mais diversas designações, como exercício físico, atividade física, esporte, cultura física, cultura esportiva, cultura corporal de movimento, cultura corporal, cultura corporal esportiva, cultura de movimento, motricidade humana, movimento humano etc.

A Resolução nº 03/1987 é a menos enfática em relação ao apontamento do objeto da Educação Física. Diferentemente das outras resoluções, não constatamos nesse documento uma caracterização da área da Educação Física e nem uma discussão mais específica sobre o seu objeto de estudo. Contudo, encontramos algumas sinalizações que nos aproximam do apontamento dessa resolução a respeito do objeto de estudo da Educação Física. Quando o documento destrincha os elementos da formação geral, pontua que:

CONHECIMENTO TÉCNICO

- entendido como o conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não-Escolar contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico. (BRASIL, 1987, p. 1).

Em nosso entendimento, a expressão “atividades da Educação Física” é o mais próximo da definição de um objeto de estudo presente no ordenamento legal de 1987. Sendo assim, o espírito do termo é amplo, podendo ser interpretado como toda e qualquer prática corporal utilizada para diversos fins em diferentes campos de intervenção. Poderíamos supor, também, que a palavra “atividade” aproxima a definição desse objeto ao conceito de atividade física, porém, isso não foi colocado desse modo (ou ao menos enfaticamente). Nesse sentido, o que temos é a ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre a área da Educação Física e seu objeto de estudo, aspecto que fatalmente é um elemento complicador para as pretensões de legitimidade da Educação Física escolar a partir do seu saber específico.

Outro ponto a ser destacado é que a parte destinada para a formação geral, por compreender 80% da carga horária total dos cursos, acaba proporcionando possibilidades interessantes para o trabalho e reflexão sobre a área da Educação Física e seu objeto. Assim, na linha da autonomia institucional propagada pelas diretrizes de 1987, podemos afirmar que as IES tinham ao menos perspectivas para organizar os seus currículos com vistas a formar professores que conheçam o campo de conhecimento da Educação Física.

Cabe ainda dizer que na época dos debates e, posteriormente, da publicação da Resolução nº 03/1987 ainda não tínhamos tantas obras influenciadas pelo MREF, que traziam explicitamente discussões e proposições de novos objetos de estudo para a área. A título de exemplo, a obra “Educação Física: ensino e mudança”, de Elenor Kunz, que trabalha com o conceito de cultura de movimento é de 1991. O livro “Metodologia de Ensino de Educação Física”, escrito pelo conhecido coletivo de autores, foi publicado em 1992. Ou seja, esses novos termos e conceitos que visavam transformar a compreensão do objeto da Educação Física (até então ligado quase que exclusivamente aos parâmetros biomédicos) ainda estavam emergindo, o que torna natural e compreensível a não presença deles na resolução de 1987.

Já na Resolução nº 07/2004, temos um avanço significativo na discussão sobre a área da Educação Física e o seu objeto de estudo e intervenção. Nesse documento, claramente algumas noções identificadas como progressistas e de considerável adesão no campo acadêmico estão presentes. A respeito da caracterização da área da Educação Física, vejamos o que diz o Art. 3:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-

esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 1).

O primeiro ponto a ser destacado nesse trecho trata-se da consideração da Educação Física como área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem o movimento humano como objeto de estudo e aplicação. A nosso ver, tal posição é avançada em termos teóricos e se aproxima da caracterização de Betti (1996; 2005; 2007), a qual corroboramos, de que a Educação Física necessita ser entendida como área de conhecimento e prática pedagógica que tematiza a cultura corporal de movimento em diferentes instituições e meios sociais. No entanto, a ideia de aplicação do objeto de conhecimento em algum contexto nos parece problemática, podendo recair em um certo mecanicismo na relação entre teoria e prática, do mesmo modo que foi estabelecido pelo currículo técnico-científico.

Destacamos, também, que o documento incorpora certa linguagem e compreensão da área da Educação Física que ficou comum principalmente a partir dos anos 1990. Logo, a resolução expressa, acertadamente, que existem manifestações concretas desse objeto de estudo da Educação Física, identificadas com modalidades como o exercício físico, a ginástica, o jogo, o esporte, as lutas, a dança etc. Nesse sentido, temos a importante sinalização na resolução de 2004 de que os objetos de intervenção da Educação Física transcendem o esporte e a atividade física para fins meramente restritos de desenvolvimento da dimensão natural do corpo dos sujeitos, entendimento esse que predominou na área e na disciplina escolar durante grande parte do século XX (BRACHT, 2019).

O termo movimento humano pode parecer muito abrangente, ou mesmo identificado com diferentes perspectivas da Educação Física brasileira, sejam elas críticas ou “acríticas”. No entanto, no Parecer nº 58/2004, temos uma passagem que, a nosso ver, amplia as possibilidades de atuação a partir de múltiplas compreensões do objeto da Educação Física.

Diferentes termos e expressões vêm sendo defendidos e utilizados pela comunidade da Educação Física com o propósito de definir seu objeto de estudo e de intervenção acadêmico-profissional. Entre os termos e expressões recorrentes na área, pode-se destacar: exercício físico, atividade física, movimento humano, atividade recreativa, atividade esportiva, atividade físico-esportiva, atividade corporal, cultura física, cultura do movimento, cultura do movimento humano, cultura corporal, cultura corporal de movimento, corporeidade, motricidade, entre outros. Toda proposta de novo termo ou expressão, bem como dos respectivos significados, traz em si um sentido de crítica àqueles já existentes. Portanto, estes termos e expressões, bem como seus respectivos significados, foram propostos a partir de diferentes e, em alguns casos, concorrentes constructos de pretensão epistemológica e/ou de motivação ideológica. Assim sendo, os termos e expressões utilizados no texto destas Diretrizes Curriculares não devem servir de referência impositiva, cabendo a

cada Instituição de Ensino Superior eleger aqueles julgados mais adequados e identificadores da matriz epistemológica e/ou ideológica definida por seus especialistas quando do desenvolvimento dos seus respectivos projetos pedagógicos. (BRASIL, 2004, p. 7-8).

Com essa passagem, fica clara a sinalização da autonomia das IES para escolherem as concepções de Educação Física e, conseqüentemente, os termos/conceitos que mais se aproximam com o projeto formativo que se intenciona realizar em cada contexto. Do ponto de vista da Educação Física escolar, apesar dos limites dessa resolução, já comentados nesta pesquisa, é inegável que a não restrição do objeto da área a uma única concepção indica que, no campo prático, os sujeitos podem trabalhar com perspectivas críticas e emancipadoras. Ao menos do ponto de vista da amplitude de conteúdo formativo, identificamos nesse documento possibilidades para uma formação cultural ampliada (ADORNO, 1966b; 1996c; 2020) no âmbito das práticas corporais da cultura corporal de movimento.

A respeito do lugar destinado para a reflexão sobre o objeto de estudo na organização curricular dos cursos de Educação Física, a resolução de 2004 deixa em aberto a possibilidade dos cursos se organizarem de diferentes formas. De acordo com o seu Art. 7:

Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almeçadas para o profissional que pretende formar. (BRASIL, 2004, p. 4).

Nesse sentido, a depender da concepção de formação dos sujeitos que atuam nas IES, a formação pode ser direcionada tanto para uma ampla e consistente reflexão sobre o objeto de estudo da Educação Física, corroborando positivamente a futura prática pedagógica dos professores na escola, ou pode realizar o oposto, dando ênfase a outros aspectos que não necessariamente seriam menos importantes. É válido informar que nos termos da Resolução nº 07/2004, a parte da formação específica deve cuidar dos chamados conhecimentos identificadores da Educação Física, devendo contemplar as dimensões: a) Culturais do movimento humano; b) Técnico-instrumental; c) Didático-pedagógico.

Na Resolução nº 06/2018, temos alguns elementos importantes a serem destacados, inclusive que dizem respeito à conjuntura de implementação da BNCC e reforma do ensino médio. Do ponto de vista da caracterização da área da Educação Física, a concepção é basicamente a mesma do ordenamento legal anterior. Assim, no Art. 3, temos que:

A área de Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer. (BRASIL, 2018, p. 1).

Apesar de certa manutenção da lógica apresentada no ordenamento legal de 2004, existem algumas diferenças que necessitam ser pontuadas. A primeira delas é que constam como objetos de estudo os termos motricidade ou movimento humano e cultura do movimento corporal. Além desses, em vários trechos, o documento faz menção ao conceito de atividade física também no sentido de um possível objeto da Educação Física, em uma clara tentativa de destacar certa especificidade do curso de bacharelado e, ao mesmo tempo, mostrar a amplitude e diferenças nos tipos de intervenção profissional em Educação Física. Tal sinalização pode ser confirmada no Art. 6, tópico II, que trata dos conhecimentos que devem ser contemplados na etapa comum da formação⁸⁵.

Todavia, destacamos alguns pontos problemáticos ainda na definição dos objetos. Diferentemente da Resolução nº 07/2004, que no seu parecer ampliou as possibilidades de objetos para além daqueles citados no texto do documento, as atuais diretrizes da Educação Física não realizaram isso no seu parecer. Desse modo, temos aqui mais um indicativo da restrição da autonomia e da ampla possibilidade da formação cultural nesse documento. Grosso modo, os cursos devem formar licenciados e bacharéis em Educação Física a partir dos conceitos de motricidade humana, movimento humano, cultura do movimento corporal e atividade física.

Vale destacar que os sujeitos podem reinterpretar tais conceitos dos mais diferentes modos nos contextos práticos da formação. Entretanto, avaliamos como um elemento problemático do atual ordenamento legal da formação profissional em Educação Física o não reconhecimento da complexidade do debate epistemológico e pedagógico da área. De certo modo, o acúmulo teórico do campo foi reduzido nesse documento, sendo um elemento que pode prejudicar a experiência formativa e a ampla formação cultural.

Além disso, não podemos deixar de pontuar que o termo “cultura do movimento corporal” nos causa estranhamento, na medida em que é difícil encontrar fontes teóricas que façam uso desse conceito na produção de conhecimento em Educação Física no Brasil.

⁸⁵ “II - Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros)” (BRASIL, 2018, p. 2).

Talvez, o documento pretendesse utilizar o conceito de cultura corporal de movimento, esse, sim, consolidado academicamente. A exemplo do pouco conhecimento sobre o conceito utilizado, ao consultarmos o Dicionário crítico de Educação Física organizado por González e Fensterseifer (2005), não encontramos menção ao conceito de cultura do movimento corporal. De todo modo, esperamos que isso não cause problemas ou distorções nos processos de elaboração dos currículos Brasil afora a partir da Resolução nº 06/2018.

Atrelados a esses aspectos que comentamos sobre as atuais diretrizes da formação superior em Educação Física, não podemos deixar de comentar que a atual política de formação de professores é muito mais restritiva do ponto de vista do conhecimento a ser tratado na escola e, portanto, na formação inicial de professores. Assim, a Resolução nº 02/2019 condiciona os currículos dos cursos a formarem professores que dominem os objetos de conhecimento expostos pela BNCC para cada componente curricular e também aqueles vinculados à reforma do ensino médio⁸⁶.

Nesse ponto, podemos constatar que apesar de a Resolução nº 06/2018 ter sido produzida um ano antes da atual normativa geral da formação de professores no Brasil, alguns elementos se aproximam nos documentos e outros certamente deverão ser ajustados. Assim, o que percebemos no contemporâneo é um amplo movimento que busca conectar os processos de formação de professores com a lógica pragmática e utilitária das atuais políticas de currículo e reformas educacionais para a educação básica. Nos modos da nossa discussão, temos, então, a presença de mecanismos da semiformação que visam imbricar os ordenamentos legais que orientam a formação e a intervenção profissional em Educação no sentido da perda da experiência formativa e do rebaixamento da ampla formação cultural dos sujeitos.

Nesse cenário, houve um avanço na restrição da autonomia para a organização dos processos formativos, tanto nas atuais diretrizes da formação profissional em Educação Física (Resolução nº 06/2018), que basicamente já apresenta o currículo pronto para as IES, como nas atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica (Resolução nº 02/2019). No que diz respeito ao espaço para a reflexão sobre o objeto de estudo da Educação Física, sugerido na Resolução nº 06/2018, podemos dizer que

⁸⁶ Além da clara aproximação e condicionamento da formação docente a partir da BNCC, também fica evidente a proximidade com os dizeres e objetivos da atual reforma do ensino médio. Para evidenciar esse aspecto, socializamos um dos princípios que deve nortear os currículos da formação de professores no Brasil: “XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros” (BRASIL, 2019, p. 4). Como demonstramos neste estudo, flexibilização curricular, itinerários formativos, projeto de vida e interdisciplinaridade são conceitos e argumentos centrais da atual reforma do ensino médio.

o referido documento apresenta significativa preocupação a respeito. Assim, tanto na etapa comum, como na parte da licenciatura, encontramos indicativos sobre isso. O Art. 6 da resolução cita uma gama de conhecimentos que devem ser apreendidos no âmbito do objeto da Educação Física. Como exemplo, apresentamos o tópico II:

Art. 6º A Etapa Comum, cuja conclusão possibilitará a autonomia do discente para escolha futura de formação específica, contempla os seguintes conhecimentos:
II - Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros). (BRASIL, 2018, p. 2).

Contudo, na parte específica da formação em licenciatura em Educação Física, no seu Art. 15, que já citamos nesta pesquisa, quando o documento lista os conteúdos programáticos que devem compor os currículos dessa fase, dos 11 tópicos apresentados, nenhum deles trata diretamente dos objetos de conhecimento da Educação Física. Assim, fica subentendido que esses objetos devem ser majoritariamente abordados na etapa comum dos cursos, o que pode ser problemático, pois a reflexão sobre os objetos de estudo de uma determinada área deveriam estar presente em todas as etapas do processo formativo, seja na forma de apropriação dos seus elementos estruturantes, seja na reflexão sobre eles nos contextos práticos de intervenção profissional. De todo modo, acreditamos que existem possibilidades para que essa reflexão permaneça na etapa específica da formação em licenciatura em Educação Física.

A seguir, no intuito de organizarmos a reflexão deste tópico sobre as funções das DCNEF para a legitimidade da Educação Física escolar, principalmente a partir da dimensão do objeto de estudo da Educação Física, e cumprirmos um elemento metodológico descrito na introdução desta pesquisa, apresentamos o quadro 5.

Quadro 5 – DCNEF e suas contribuições para a Educação Física escolar.

Contribuição do ordenamento legal para a legitimidade da Educação Física escolar	Resolução e nível de contribuição
As DCNEF são enfáticas na delimitação do objeto de estudo da Educação Física escolar?	03/1987 - Não 07/2004 - Bastante 06/2018 - Satisfatoriamente
As DCNEF direcionam e apresentam uma carga horária específica para a reflexão e estudo desse objeto?	03/1987 - Satisfatoriamente 07/2004 - Satisfatoriamente 06/2018 – Razoavelmente
Nas suas disposições gerais para a formação inicial de professores, existe a preocupação com a ideia de formar professores que dominem os conhecimentos que vão ensinar na escola?	03/1987 - Razoavelmente 07/2004 - Razoavelmente 06/2018 – Bastante

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Destacamos que o quadro 5 revela nossa crítica e simultaneamente o nosso otimismo frente ao ordenamento legal e a historicidade da formação profissional em Educação Física no Brasil. Se os termos e normas que têm sido colocados não são os mais desejados idealmente, também reconhecemos que, por diferentes mecanismos e possibilidades interpretativas dos ordenamentos legais, boa parte dos sujeitos que atuam na formação inicial em Educação Física têm buscado diariamente realizar práticas pedagógicas inovadoras e, por vezes, emancipadoras, como podemos encontrar evidências nos dez últimos estudos da coletânea organizada por Bracht, Almeida e Wenzel (2018).

Além disso, novamente do ponto de vista da noção de complexo legitimador da Educação Física, podemos realizar algumas inferências. Uma delas é que o campo acadêmico-científico progressista da área acaba por influenciar as diretrizes nas suas diferentes formulações sobre o objeto de estudo da Educação Física. Sobre isso, basta observarmos o aparecimento, seja nas resoluções ou em pareceres, de conceitos como cultura corporal, cultura de movimento, cultura corporal de movimento etc.

Contudo, tais perspectivas críticas entram em contradição com os condicionamentos da esfera político-econômica que tendem a projetar um sentido claramente mercadológico para a intervenção profissional com as práticas corporais. Assim, é possível que os documentos utilizem expressões consideradas como progressistas e críticas na definição dos objetos de estudo da Educação Física. Todavia, em termos de apresentação da finalidade dos cursos e na delimitação do perfil profissional dos graduandos, as tendências conservadoras identificadas com os preceitos de manutenção do *status quo* se apresentam como hegemônicas.

Tal aspecto comprova a capacidade do neoliberalismo e dos mecanismos da semiformação de se adaptarem e dialogarem com campos teóricos e políticos distintos, desde que isso não comprometa sua hegemonia e capacidade de deliberar sobre os pontos mais estruturais da educação brasileira. Em um primeiro momento, expresso nas resoluções para a formação superior de Educação Física de 1987 e 2004, tínhamos mais possibilidades e autonomia para variadas proposições e interpretações a partir dos ordenamentos legais. Atualmente, no quadro de combinação entre neoliberalismo e fascismo social, os aspectos reguladores e restritivos se encontram muito mais presentes no ordenamento legal da formação superior em Educação Física e da formação de professores em geral. Isso certamente prejudica uma formação crítica e emancipada projetando a legitimidade da Educação Física escolar.

Com essas reflexões, finalizamos este tópico e nossa quinta seção. Apesar dos vários elementos restritivos, semiformativos e, mais recentemente, coercitivos que historicamente a formação profissional em Educação Física tem experimentado no Brasil, conseguimos visualizar importantes avanços no campo teórico e nos ordenamentos legais. Tais avanços, por vezes, são prejudicados ou não potencializados mediante a investida cada vez maior do capital na sua forma neoliberal no campo educacional. Entretanto, isso não nos leva a pensar na impossibilidade da ação transformadora, crítica e inventiva nos contextos concretos de formação e intervenção profissional. É isso que diz a epígrafe desta seção, que aproveitamos para expor novamente: “consciente dos limites de sua prática, a professora progressista sabe que a questão que se coloca a ela não é a de esperar que as transformações radicais se realizem para que possa atuar. Sabe pelo contrário, que tem muito a fazer para ajudar a própria transformação” (FREIRE, 2003, p. 54).

Assim, nossa análise reafirma a relação dialética de condicionamento, e não de determinação entre os elementos político-econômicos expressos nos ordenamentos legais e a educação e Educação Física escolar. Desse modo, apesar do diagnóstico preocupante para a legitimidade da disciplina a partir dos ordenamentos legais que orientam a formação e intervenção profissional da área, pontuamos que vários avanços e possibilidades foram observados, seja no campo acadêmico da Educação Física, com a emergência de múltiplas discussões críticas e reflexivas sobre as funções da Educação Física na escola, ou na cultura escolar, por via do diagnóstico de que mais práticas pedagógicas inovadoras no âmbito do ensino das práticas corporais têm sido desenvolvidas nas escolas. Em nosso entendimento, isso confirma que os sujeitos comprometidos com a educação pública de qualidade e com a ampliação de uma perspectiva emancipadora de educação por meio das práticas corporais continuam na luta pela construção de uma Educação Física crítica, reflexiva, dialógica, inclusiva e transformadora.

SEÇÃO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não é por falta de sustentação teórica, não é por não ter ou não saber o que fazer, não é porque não se tem bons argumentos que a Educação Física experimenta sérios problemas nas escolas. Os dramas da Educação Física na escola são os dramas da escola pública brasileira (entre eles, o desprezo pela escola pública, que tem produzido tanto o declínio da profissão docente como o desrespeito ao direito dos alunos a uma educação orientada para a cidadania emancipada)”.

(VAGO, 2012, p. 65).

A presente pesquisa, que ora “concluímos”, buscou compreender a temática da legitimidade da Educação Física escolar em termos mais ampliados. Partimos de uma premissa, baseada em evidências teóricas, de que o quadro da pouca valorização do componente curricular Educação Física na educação básica não é alguma coisa que poderia ser explicada apenas por meio da análise do que ocorre na escola. Ainda que seja fundamental estudar a Educação Física nos mais diferentes contextos e culturas escolares, isso é insuficiente para produzirmos uma explicação mais aprofundada a respeito dessa questão. Nesse sentido, visando ampliar nossa lente de investigação, tivemos como objeto de estudo a legitimidade da Educação Física enquanto disciplina necessária à função social da escola mediante os seus ordenamentos legais.

Com esse objeto, colocamos o debate dos ordenamentos legais que orientam a formação de professores e a intervenção profissional na educação básica como ponto fundamental para pensarmos sobre a problemática da legitimidade da Educação Física escolar no contemporâneo. O referido objeto desembocou na seguinte questão problema: qual tem sido a função do ordenamento legal que orienta a formação e intervenção profissional no que diz respeito ao processo de construção de legitimidade da Educação Física na educação básica? Desse modo, partimos do pressuposto de que o estudo de políticas, documentos normativos e ordenamentos legais que orientam a intervenção e a formação profissional seria fundamental para aprofundarmos a explicação sobre os problemas da Educação Física escolar. Dado que, se encontrássemos indicadores negativos nos próprios ordenamentos legais, provavelmente teríamos repercussões não desejáveis nos campos de formação e intervenção profissional.

Como objetivo geral desta pesquisa, buscamos: compreender de qual modo o ordenamento legal que orienta a formação e a intervenção profissional em Educação Física atua no processo de construção de legitimidade da disciplina na escola contemporânea. Do ponto de vista dos nossos objetivos específicos, que também orientaram a organização

estrutural desta pesquisa, buscamos: 1) Tratar da categoria educação em diálogo com o conceito de corpo, tendo em vista a construção de uma compreensão de educação emancipadora; 2) Investigar o papel de recentes políticas educacionais elaboradas em âmbito federal, como a reforma do ensino médio, a BNCC e o ensino remoto, para a legitimidade da Educação Física na escola contemporânea; 3) Discutir de qual modo o debate contemporâneo crítico sobre o objeto da Educação Física escolar contribui para o desafio da legitimidade da disciplina; 4) Examinar as propostas de organização dos cursos e os objetos de estudo apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física expressas nas Resoluções de nº 03/1987, nº 07/2004 e nº 06/2018.

Após o processo de investigação desenvolvido, sustentamos a **tese** de que o ordenamento legal que orienta a formação e a intervenção profissional em Educação Física apresenta uma série de contradições quando pensamos na ideia de a disciplina contribuir para o processo formativo que se almeja para a escola contemporânea. Assim, tais documentos acabam atuando no sentido inverso da legitimação da Educação Física escolar, ou produzindo uma “legitimação deslegitimadora”. Essas contradições dizem respeito à origem dos documentos, o atrelamento deles com os grupos sociais dominantes e as próprias concepções tidas como tradicionais, acríticas e conservadoras em Educação Física que historicamente depreciam o potencial formativo da disciplina e atuam a favor de sua funcionalidade ao *status quo*. Todavia, movimentos de resistência existem tanto no campo acadêmico da área/legitimidade do saber como nos campos de formação e intervenção profissional, como pudemos constatar ao longo deste estudo. Basta citarmos as emergentes práticas pedagógicas inovadoras que ocorrem diariamente na Educação Física escolar e as perspectivas de currículo técnico-científico e de concepção ampliada presentes nos cursos de formação profissional. É importante destacar que esses movimentos de resistência e tensão também repercutem, de algum modo, nos ordenamentos legais que orientam a formação e a intervenção profissional em Educação Física.

Nesse sentido, afirmamos que políticas e processos, como o recente ensino remoto, a BNCC e a reforma do ensino médio, no clima do neoliberalismo, apresentam-se como um conjunto de mecanismos de semiformação e restrição da experiência formativa no âmbito dos ordenamentos legais que direcionam a intervenção profissional em Educação Física na contemporaneidade. No caso das DNCEF, que denominamos de ordenamentos legais que condicionam a formação profissional, apesar de alguns avanços identificados nos três documentos estudados, por exemplo, a maior aproximação da Educação Física com o campo educacional e demais licenciaturas, a lógica neoliberal ganha espaço nessas legislações, na

medida em que toda a argumentação sobre as duas modalidades de formação profissional em Educação Física gira em torno da ascensão de mercados de trabalho e do consumo das práticas corporais no campo privado.

Como elementos de superação desse atual cenário, este estudo apresenta algumas pistas e caminhos que dizem respeito principalmente à auto-organização dos sujeitos em torno de projetos e práticas contra-hegemônicas e situadas sob outras perspectivas formativas que não aquelas direcionadas pelo neoliberalismo e o mundo do capital. Sendo assim, acreditamos em possibilidades como: o avanço dos debates e organização do campo acadêmico da Educação Física com vistas a continuarmos produzindo discursos que orientem a prática pedagógica nas escolas para além dos moldes colocados pelas atuais políticas educacionais; a maior aproximação entre escola e campo acadêmico, no sentido de construirmos soluções colaborativas, inovadoras e emancipatórias mediante o cenário de desvalorização da Educação Física escolar colocado pelo neoliberalismo; é possível e preciso que as instituições de formação inicial, ao se apropriarem dos ordenamentos legais, perspectivem outras lógicas formativas nas suas traduções curriculares, reconhecendo a multiplicidade de discursos e perspectivas teóricas presentes no campo da Educação Física; necessitamos articular, cada vez mais, as nossas práticas de pesquisa com a participação nos espaços de decisão, formulação e execução dos ordenamentos legais que direcionam a intervenção e a formação profissional em Educação Física.

Em algum momento durante o processo de estudo e reflexão sobre o objeto, na tentativa de melhor explicitarmos toda a minuciosidade da discussão proposta, construímos a noção de **complexo legitimador da Educação Física**. Essa noção se inspira na recente pesquisa desenvolvida pelo professor Valter Bracht, publicada em 2019, exposta no livro “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)”.

Bracht (2019) pensa os universos simbólicos de legitimação da Educação Física escolar a partir dos discursos que historicamente tiveram hegemonia na conferência de sentido das atividades corporais na escola. Assim, aspectos como formação para o trabalho, o lazer/recreação, a saúde, a aprendizagem das modalidades esportivas/formação do atleta e a educação do corpo e movimento em sentido restrito, por muito tempo, foram elementos justificadores das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, sendo também confirmados nos âmbitos da produção de conhecimento e da legislação educacional.

No nosso estudo, operamos com o termo **complexo legitimador da Educação Física**, concebendo-o como um conjunto de campos que se articulam e se condicionam mutuamente e

produzem significados e disputas sobre os sentidos da Educação Física escolar. Assim, pontuamos que o discurso e as práticas de legitimação da Educação Física escolar inter-relacionam quatro grandes campos, que são: o campo político-econômico, o acadêmico-científico/legitimidade do saber, a formação de professores e a cultura escolar. Todos esses campos, que estão em constante conexão, são atravessados e influenciam de diferentes maneiras o conjunto de ordenamentos legais que orientam a formação e a intervenção profissional em Educação Física.

Em termos de estrutura, a pesquisa contou com mais cinco seções, além destas considerações finais. Na seção de introdução, apresentamos elementos como o objeto, a questão problema, os objetivos e a tese da pesquisa. A intenção foi demonstrar, em diálogo com diversas fontes, que o tema realmente necessitava ser discutido em nível de um estudo de doutorado. Nesse momento, também expomos o quadro teórico e os aspectos metodológicos que direcionaram nossa investigação.

Na segunda seção, denominada “Educação, corpo, legitimidade e emancipação”, buscamos construir uma certa compreensão de educação que fosse capaz de fundamentar uma concepção de escola e processo formativo orientado para a emancipação. Todavia, fizemos uso de um amplo quadro teórico, que nos permitiu examinar diferentes concepções de educação e formação, para, assim, apontarmos nosso ponto de vista dentro da discussão.

Em termos gerais, a partir de contribuições de Durkheim, Arendt, Adorno, Benjamin e Freire, pensamos a educação entre as possibilidades da adaptação, renovação e emancipação. Esse amplo espectro de perspectivas de rumos e sentidos da prática educativa nos orientaram na análise da Educação Física escolar e sua presença em ordenamentos legais e políticas educacionais. Como principais apontamentos dessa seção, que corroboram a construção da tese acima apresentada, destacamos que:

- 1) A educação será sempre uma prática social condicionada pela formação social na qual se manifesta, como apontam Durkheim, Arendt e Adorno. Todavia, uma mesma sociedade pode apresentar diferentes intenções e projetos para a educação. Isso explica a possibilidade de grupos sociais disputarem os rumos da educação tendo em vista a adaptação dos sujeitos ao mundo, a renovação do mundo ou a emancipação dos grupos sociais oprimidos.
- 2) Uma educação crítica do presente orientada para a emancipação e democracia necessita considerar a prática educativa como experiência e formação da aptidão para fazer experiência. Nessa direção, trata-se de reorientar a relação entre teoria e prática, no sentido de realizarmos uma inflexão nos discursos pedagógicos de primazia

cognitivista, para que eles se reencontrem com o corpo por vias não dicotômicas. Sendo assim, frisamos que as contribuições de Benjamin e Adorno sobre experiência e formação cultural, se bem mediadas, podem apontar profícuos caminhos para o campo educacional.

- 3) Esse projeto de educação crítica do presente, que concebe o corpo enquanto lugar da experiência formativa imbricado com a reflexão teórica, precisa reconhecer o ser humano enquanto corpo consciente, no sentido freiriano. Nessa condição, a aprendizagem é considerada como uma ação de corpo todo. Esse aspecto é fundamental para reorientarmos a educação e a Educação Física, já que a necessidade da educação do corpo em sentido crítico transcende o campo da Educação Física, ainda que seja fundamental para ele, como afirmam diversos teóricos identificados com o MREF.

Com esses debates e resultados que sintetizamos acima, buscamos cumprir parte do nosso objetivo geral e do projeto de uma reflexão ampliada sobre a educação. No entanto, em termos mais restritos, essa seção visou dar conta do nosso seguinte objetivo específico: tratar da categoria educação em diálogo com o conceito de corpo tendo em vista a construção de uma compreensão de educação emancipadora. Como o leitor pode observar, esse objetivo específico teve um teor eminentemente teórico. Com isso, a contribuição dessa seção se manifesta principalmente na articulação entre os autores elencados para a construção de uma concepção crítica de educação e escola.

Na terceira seção, denominada “Educação Física escolar, legitimidade e ordenamentos legais”, adentramos em um debate que buscou relacionar o campo da educação com a Educação Física escolar. Cabe dizer que, nessa seção, iniciamos procedimentos de análise de ordenamentos legais e políticas que condicionam a intervenção profissional em Educação Física escolar. Assim, partimos de expressões contemporâneas da Educação Física como a sua concepção na BNCC, na reforma do ensino médio e no ensino remoto, para, em seguida, refletirmos sobre o teor dessas políticas e seus impactos na legitimidade da Educação Física escolar. Como principais resultados dessa seção, que se somam a nossa tese, sinalizamos que:

- 1) Na atual racionalidade neoliberal, a Educação Física passa a ser influenciada por essa tendência no âmbito das políticas educacionais. Podemos dizer, então, que o aspecto da legitimidade do campo político-econômico na contemporaneidade atribui ao componente curricular Educação Física múltiplos sentidos que, de um modo geral,

orientam a disciplina para a formação, consumo e entretenimento e, por vezes, para a sua própria negação enquanto campo de conhecimento que interessa à escola.

- 2) No ensino remoto, as especificidades da educação e da Educação Física são fortemente tensionadas com a instauração de formas de ensino que remetem à fragmentação do processo formativo e a não experiência formativa. Nesse cenário, a dimensão da prática no sentido da experiência corporal, oportunizada pelas práticas corporais da cultura corporal de movimento, fica em segundo plano, dado que as formas remotas de ensino, para além de excludentes, apresentam-se como uma espécie de educação bancária do presente. Presenciamos, assim, uma espécie de corpo ausente, de experiência educacional danificada.
- 3) Na BNCC, devido ao modelo de competências e habilidades escolhido por esse documento normativo da educação brasileira, a Educação Física e as Artes entram em tensão com essa política de currículo. Apesar de o documento apresentar certos avanços e incorporações do MREF, já conquistados desde os PCNs de 1997, a lógica de competências e habilidades extremamente funcionais para o setor produtivo esvazia de sentido o universo das práticas corporais, que tende a ficar cada vez mais reduzido a práticas que possam ser mensuráveis e em termos de aprendizagens. Além disso, no clima do neoliberalismo e da semiformação, o documento orienta o ensino das práticas corporais para as esferas do lazer/entretenimento e saúde/cuidado com o corpo.
- 4) Na reforma do ensino médio, presenciamos o aprofundamento da lógica neoliberal na educação, em geral, e na Educação Física, em particular. Nessa reforma educacional, a última etapa de ensino da educação básica passa a ser esvaziada nos seus campos de conhecimento e possibilidades formativas, sendo privilegiados os componentes curriculares como Matemática e Língua Portuguesa, em virtude do suposto caráter funcional dos seus conhecimentos para a racionalidade neoliberal dominante. Nesse contexto, a Educação Física continua como não obrigatória nos três anos do ensino médio, com o agravamento de ser concebida oficialmente não como componente curricular, mas sim como um campo de estudos e práticas junto à Sociologia, Filosofia e Arte.

Frisamos que as análises empreendidas nessa seção confirmam que o campo político-econômico vinculado ao Estado neoliberal segue produzindo concepções de Educação Física que desprestigiam o potencial formativo da disciplina na escola. No que diz respeito aos nossos objetivos de pesquisa, acreditamos que os resultados apresentados ajudaram na

reflexão sobre o objetivo específico que visava: investigar o papel de recentes políticas educacionais elaboradas em âmbito federal, como a reforma do ensino médio, a BNCC e o ensino remoto, para a legitimidade da Educação na escola contemporânea.

Na quarta seção, denominada “universos simbólicos de legitimação, conhecimento e especificidade da Educação Física escolar”, tratamos, inicialmente do ponto de vista histórico, sobre os universos simbólicos de legitimação da Educação Física escolar no Brasil a partir da década de 1920, além de aspectos relacionados ao corpo e sua educação na escola na modernidade. No segundo tópico da seção, discutimos a respeito da especificidade e natureza da Educação Física e sobre a cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física na escola, tendo em vista a construção de uma perspectiva crítica e emancipadora para o ensino das práticas corporais na contemporaneidade. Em termos de resultados, apresentamos as seguintes formulações:

- 1) Podemos compreender a legitimidade da Educação Física escolar a partir dos seus históricos universos simbólicos de legitimação constituídos no Brasil. Assim, formação para o trabalho e lazer, formação do corpo saudável, esporte para o desenvolvimento da aptidão física dos sujeitos e corpo e movimento em moldes instrumentais podem ser concebidos como expressões históricas que têm denotado o sentido da Educação Física escolar no século XX e nos nossos dias. Apesar do tom crítico, acreditamos que é possível reverter a lógica desses processos formativos, ao ponto de falarmos em formação crítica para o trabalho e lazer; educação no âmbito da saúde; esporte como um dos temas da cultura corporal de movimento; e corpo e movimento como partes do ser crítico em Educação Física, em diálogo com os conceitos e a reflexão teórica. Para que isso ocorra, é fundamental que a reflexão sobre a Educação Física escolar se retroalimente constantemente da análise sobre as mudanças sociais empreendidas pelo capitalismo do nosso tempo, que atualmente tem sido guiado pela lógica neoliberal, a qual visa transformar todos os bens culturais, inclusive as práticas corporais, em produtos a serem consumidos no âmbito do privado.
- 2) Em termos do debate sobre a legitimidade do campo acadêmico/legitimidade do saber, reiteramos uma concepção de Educação Física que, a nosso ver, pode seguir orientando o discurso e a prática pedagógica crítica na escola. Desse modo, pensamos a Educação Física como uma área de conhecimento e prática pedagógica que tematiza nas instituições formativas um campo de conhecimento denominado de cultura corporal de movimento. Tal campo de conhecimento, que se expressa como um saber

orgânico (saber fazer, saber sobre este fazer e sentir sobre este fazer), manifestado em práticas corporais como o esporte, a luta, a ginástica, a dança, o jogo, o circo, as atividades aquáticas, etc., na escola, necessita ser trabalhado de modo interdisciplinar, com vistas a formar sujeitos autônomos e emancipados neste universo.

- 3) Para a formação de sujeitos autônomos e emancipados no âmbito da cultura corporal de movimento, é fundamental que possamos compreender o ser crítico em Educação Física como algo que perpassa impreterivelmente pelo corpo, sem negarmos a ideia de autonomia como a capacidade crítica de tomar decisões refletidas com base em um conjunto de valores e conhecimentos guiados para a justiça social. Além desse aspecto, frisamos ser importante que o ensino das práticas corporais seja capaz de se conectar com as vivências culturais dos estudantes, isto é, com a experiência de ser criança, jovem, adulto, idoso, de possuir classe social, pertencimento étnico, gênero, sexualidade, história de vida, religião, em certos casos, deficiência, problemas com imagem corporal etc. No limite, trata-se de reconhecermos que a legitimidade emancipadora que projetamos para a Educação Física escolar deve significar a busca permanente pela construção da autonomia de sentidos da área em relação a outras instituições sociais e, ao mesmo tempo, produzir uma espécie de tensão permanente com elas, sendo guiada pelos valores e princípios formativos de uma escola democrática, inclusiva e libertadora.

Destacamos que as discussões e os achados dessa seção nos ajudam na confirmação de que as problemáticas da legitimidade da Educação Física escolar são históricas, sendo expressas na produção de conhecimento, nas políticas educacionais e em documentos normativos. Contudo, os movimentos de contestação e de busca de outros sentidos para a área sempre estiveram presentes, sendo mais facilmente identificados na esfera da produção científica. Com o debate e as análises realizadas nessa seção, acreditamos que avançamos na reflexão sobre o nosso objeto e objetivo geral, além de tratarmos de modo mais particular do seguinte objetivo específico: discutir de qual modo o debate contemporâneo crítico sobre o objeto da Educação Física escolar contribui para o desafio da legitimidade da disciplina.

Na quinta seção, intitulada “Formação de professores, legitimidade e ordenamentos legais”, buscamos aprofundar o debate sobre os ordenamentos legais que orientam a formação profissional em Educação Física a datar da Resolução nº 03/1987. Entretanto, antes de adentrarmos no processo analítico das funções das DCNEF para a legitimidade da Educação Física escolar, realizamos uma ampla discussão com elementos históricos e contemporâneos

da formação profissional em Educação Física no Brasil. Como principais achados dessa seção, destacamos que:

- 1) Na contemporaneidade, observamos que a formação profissional em Educação Física tem sido cada vez mais dominada pela lógica neoliberal privatista. Constatamos isso com os dados sobre a quantidade de cursos e matrículas que, tanto no bacharelado como na licenciatura, encontram-se em grande maioria nas instituições privadas de ensino superior. Além disso, atualmente, a maioria das matrículas nos cursos de formação de professores em Educação Física se encontram na modalidade à distância, sendo esse um ponto preocupante quando pensamos na qualidade da formação teórica, científica e ético-política de futuros professores que vão atuar na educação básica.
- 2) Do ponto de vista histórico, a formação profissional em Educação Física, por muito tempo, esteve em descompasso com a prática pedagógica desenvolvida nas escolas (no sentido de a formação de professores se orientar para a especificidade da educação escolar). Assim, desde a criação da ENEFD em 1939, uma série de normativas e práticas sugerem que a formação de professores em Educação Física tinha um menor *status* em relação as outras licenciaturas. A prova disso é que, por um longo período, os cursos de formação de professores em Educação Física, além de possuírem um menor tempo de duração, apresentavam currículos eminentemente baseados nos saberes biológicos e na reprodução dos gestos motores derivados das práticas esportivas e ginásticas, excluindo da grade curricular as chamadas matérias pedagógicas e a reflexão sobre o ser humano por via das ciências humanas e sociais.
- 3) A partir principalmente dos anos 1980 e do avanço do MREF, podemos constatar algumas mudanças significativas no campo da formação de professores em Educação Física. Uma delas diz respeito ao surgimento do currículo de caráter técnico-científico, que visava superar o praticismo do currículo tradicional-esportivo. Nesse contexto, a formação de professores em Educação Física começou a passar por uma gama de embates sobre a caracterização do profissional da área. Assim, afloraram-se discussões sobre o profissional especialista x generalista, os práticos e os teóricos, os professores orientados pelas ciências humanas e sociais e os ligados às áreas biológicas etc. Apesar das tensões e dilemas instaurados, esse movimento provocou a alteração na paisagem epistemológica e no cotidiano dos cursos de formação profissional em Educação Física, os quais, desde então, não possuem um único parâmetro e referencial para as práticas formativas desenvolvidas no interior das IES.

- 4) Do ponto de vista da relação entre os ordenamentos legais e os sentidos da formação profissional em Educação Física, sinalizamos que algumas tendências se manifestam mais fortemente no campo. Desse modo, pontuamos a existência de três grandes campos e perspectivas que intensificam o debate sobre os rumos da formação profissional em Educação Física no Brasil, a dizer: 1) Campo que defende a formação atrelada ao desenvolvimento do mercado de trabalho; 2) Campo que defende a licenciatura plena de caráter ampliado; 3) Campo que defende um modelo crítico-reflexivo de formação profissional. As diferentes propostas e perspectivas defendidas apontam para a pluralidade do debate sobre a formação profissional em Educação Física no Brasil, isso sugere que a reflexão epistemológica no campo quase sempre se encontrará permeada por elementos ético-políticos. O que particularmente acreditamos ser um aspecto positivo, em virtude da própria natureza e concepção de educação e formação que defendemos ao longo desta pesquisa.
- 5) As Resoluções nº 03/1987, nº 07/2004 e nº 06/2018 apresentam inegáveis avanços para a legitimidade da Educação Física escolar. Dentre eles, destacamos a aproximação mais efetiva entre a licenciatura em Educação Física e as demais licenciaturas e as normativas estabelecidas pelo CNE. Contudo, o espírito geral desses documentos privilegia, na definição das competências e habilidades e dos campos de intervenção profissional, a formação em Educação Física orientada para a atuação nos campos de trabalho não escolares. Com isso, percebemos o predomínio da lógica neoliberal nas DCNEF, que são eminentemente guiadas pela legitimidade estabelecida no campo político-econômico, dado que o argumento das modificações constantes do mercado de trabalho, principalmente no campo privado, tem sido utilizado para referendar a escolha pela presença de duas modalidades de formação da área da Educação Física.
- 6) As DCNEF apresentam um discurso de autonomia institucional para a elaboração dos currículos e trajetórias formativas dos graduandos. Nas Resoluções nº 03/1987 e 07/2004, de fato, percebemos tais possibilidades e indicativos para uma formação crítica e reflexiva, ainda que a argumentação sobre o desenvolvimento do mercado de trabalho no campo privado seja o alicerce das propostas de formação apresentadas nesses documentos. No entanto, a Resolução nº 06/2018 restringe bem mais a autonomia das IES e dos sujeitos que atuam na formação profissional em Educação Física, na medida em que o currículo é praticamente todo desenhado no referido ordenamento legal, e a atual política de formação de professores vigente no Brasil,

instituída pela Resolução nº 02/2019, basicamente condiciona os rumos e objetivos dos processos formativos à implementação da BNCC e reforma do ensino médio.

- 7) A respeito da caracterização e objeto de estudo da Educação Física nas DCNEF, a Resolução nº 03/1987 realizou apontamentos bem mais restritos a respeito. Porém, a preservação da autonomia institucional na formulação dos PPP não limitava as possibilidades dos sujeitos. A Resolução nº 07/2004 avança na caracterização da Educação Física como área conhecimento e intervenção acadêmico-profissional e apresenta uma gama de objetos que podem ser trabalhados nos cursos, sendo esse um elemento que indicamos como potencializador da formação cultural ampliada. No caso da Resolução nº 06/2018, apesar de o documento preservar muitos dos avanços do ordenamento legal anterior, é presumível que no contexto da aprovação da Resolução nº 02/2019 e da implementação da BNCC e reforma do ensino médio, tal resolução tenda a ser tornar cada vez mais pragmática e dominada pela lógica reificada do capital que visa rebaixar a formação cultural dos sujeitos.

Desse modo, acreditamos que conseguimos dar conta dos principais objetivos e questões levantadas na introdução deste estudo. Além disso, buscamos, por meio de um quadro teórico crítico e ampliado, com autores da Educação Física, Educação e teoria social, refletir sobre a legitimidade da Educação Física escolar mediante os seus ordenamentos legais de modo não determinista, porém, sem negarmos os condicionantes mais gerais que historicamente influenciam a manifestação conservadora dessa disciplina/área de conhecimento nas escolas, cursos de formação profissional, ordenamentos legais e produção de conhecimento. Sendo assim, tratamos a questão da legitimidade da Educação Física escolar como uma disputa e tensão permanente entre perspectivas teórico-políticas diferentes, muito embora as nossas fontes e recortes de análise nos fizeram sinalizar bem mais os aspectos problemáticos dessa relação na contemporaneidade, ao ponto de apontarmos a existência histórica de uma “legitimação deslegitimadora”.

Nesse sentido, cabe frisar que o estudo que ora finalizamos apresenta uma gama de limites dentro do que se propôs a realizar, bem como um conjunto de possibilidades de prosseguimento para futuras investigações. Como limites mais gerais, talvez possamos falar sobre a ausência de um contato mais próximo com sujeitos da educação básica e formação inicial de professores. É inegável que essa escolha certamente alargaria o objeto ao ponto de impossibilitar certas reflexões teóricas mais aprofundadas, porém, poderia ser um caminho interessante para a apresentação de apontamentos mais conclusivos.

Desses limites, surge também um conjunto de possibilidades investigativas, pois, se considerarmos a noção de complexo legitimador da Educação Física escolar que elaboramos, o ideal é seguirmos investigando as funções exercidas pela Educação Física escolar e a produção de sua legitimidade na cultura escolar, nos contextos práticos de formação de professores, em outros ordenamentos legais, na produção de conhecimento e na sociedade como um todo. De todo modo, as possibilidades e os caminhos apresentados neste estudo para o prosseguimento da reflexão crítica sobre a Educação Física escolar são múltiplos, e isso também nos satisfaz, já que em momento algum tínhamos a pretensão de esgotar a discussão. É hora de finalizar o trabalho. Por aqui, terminamos, demos nossa contribuição. Agradecemos, desde já, a todos os leitores e futuros críticos deste estudo. Que sigamos o debate!

REFERÊNCIAS

- ABREU, Samara. Fotonarratividade e ensino remoto: revelações do corpo consciente no ensino médio integrado. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 26, n. 1, p. 104-117, jan./abr., 2022.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- ADORNO, Theodor. **Introdução a sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2008a.
- ADORNO, Theodor. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2008b.
- ADORNO, Theodor. **Os pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996a.
- ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura – Parte I. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996b.
- ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura – Parte II. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996c.
- AGOSTINI, Nilo. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- ALMEIDA, Felipe. Educação Física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 21, n. 3, p. 7-16, set./dez. 2017.
- ALMEIDA, Felipe; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre. Educação Física, pedagogia crítica e ideologia: gênese e interpretações. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 317-331, abr./jun. 2015.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005a.
- ARENDT, Hannah. A tradição e a época moderna. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005c.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. *In*: **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENDDT, Hannah. “Trabalho, obra, ação”. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 07, p. 175-2012, 2005b.

ARRUDA, Eucídio. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275.

AZEVEDO, Ângela; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.

AZEVEDO, Ângela. **Novas abordagens sobre o currículo de formação superior em educação física no Brasil: memória e documentos**. 212 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSANI, Jaison; VAZ, Alexandre. Comentários sobre a educação do corpo nos “textos pedagógicos” de Theodor W. Adorno. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 01, p. 13-37, jan./jun. 2003.

BASSANI, Jaison; VAZ, Alexandre. Técnica, corpo e coisificação: notas de trabalho sobre o tema da técnica em Theodor W. Adorno. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 99-118, jan./abr. 2008.

BASTOS, Robson; SANTOS JÚNIOR, Osvaldo; FERREIRA, Marcelo. Reforma do ensino médio e a educação física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 38-52, set. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Obras escogidas I: magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Obras escogidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BETTI, Mauro. A educação física não é mais aquela. **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 81-83, jun. 1995.

BETTI, Mauro. 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, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-97, jul./set. 2005.

BETTI, Mauro. Educação Física e cultura de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física**, UEM Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**: a educação física na escola brasileira. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2020.

BETTI, Mauro. Educação Física. *In*: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo, linguagem**: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2019.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BETTI, Mauro. O que se ensina e o que ser ensinado - A pedagogização dos conteúdos da Educação Física: tradição e renovação. *In*: **Educação Física escolar**: dilemas e práticas, ano XXI, boletim 12, set. 2011.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. *In*: MOREIRA, Wagner (org.). **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus, 1992.

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

BEZERRA, Harrison; FURTADO, Renan. A escola sem corpo: considerações acerca da crise de legitimidade da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-19, 2021.

BORGES, Carlos Nazareno. **Sobre problemas e soluções**: investigações de questões emergentes no âmbito da educação. Projeto de Pesquisa. Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Programas para uma sociologia do esporte. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 48, ago. 1999.

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

BRACHT, Valter. **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: Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe. **Emancipação e diferença na educação**: uma leitura com Bauman. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe. Pedagogias críticas da Educação Física: gênese e interpretações. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25001, 2019.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Ueberson; WENETZ, Ileana (org.). **A educação física escolar na américa do sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: Editora CRV, 2018.

BRACHT, Valter. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. *In*: SOARES, Carmem Lucia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (org.). **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

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

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

BRACHT, Valter. Entre a inovação e o desinvestimento pedagógico na educação física no Brasil. *In*: **A educação física escolar na América do sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. BRACHT, Valter; ALMEIDA, Ueberson; WENETZ, Ileana (org.). Curitiba: Editora CRV, 2018.

BRACHT, Valter *et al.* Desinvestimento pedagógico na educação física escolar: o caso do professor José. *In*: **A educação física escolar na América do sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. BRACHT, Valter; ALMEIDA, Ueberson; WENETZ, Ileana (org.). Curitiba: Editora CRV, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto nº 69.450**, de 1 de novembro de 1971. Brasília, 1971.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e

ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.696**, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.328**, de 1 de dezembro de 2001. Introduce a palavra obrigatório após a expressão curricular do §3º do art. 26 da lei de nº 9.394/96. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DOU, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.386**, de 27 de junho de 2022. Altera a Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016.

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

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Parecer CFE 215/87**. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Disponível em: http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=59. Acesso em: 09 dez. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 0058/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 584/2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. MEC/CNE, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 05/2020**. Brasília, MEC/CNE, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, MEC, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, MEC, 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840**, de dezembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências, tendo parecer da Comissão Especial, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação deste, com substitutivo; pela rejeição do de nº 7082/14, apensado, e pela inconstitucionalidade do de nº 7058/14, apensado (relator: DEP. WILSON FILHO). Câmara dos deputados.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, CNE, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 6**, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, CNE, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 03**, de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Conselho Federal de Educação.

BRASIL. **Resolução nº 09**, de 06 de outubro de 1969. Conselho Federal de Educação.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.

BRESSANIN, César; ALMEIDA, Maria. Reflexões e contribuições de Theodor Adorno para a educação. **Revista Cocar**, v. 14, n. 29, p. 623-645, maio/ago. 2020.

BRISKIEVICZ, Danilo. A dessegregação de Little Rock a partir de Hannah Arendt. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019.

BROCH, Caroline *et al.* A expansão da educação física no ensino superior brasileiro. **J. Phys. Educ.**, v. 31, e3143, 2020.

BRUGNEROTTO, Fábio. Regulamentação da profissão: legalidade versus legitimidade. **Cadernos de Educação Física: estudos e reflexões**, v. 5, n. 10. p. 195 a 200. (V Encontro de pesquisa em educação física - 2ª parte).

BURAWOY, Michael. Por uma sociologia pública. **Política & Trabalho**, Revista de Ciências Sociais, n. 25, p. 9-50, out. 2006.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

CAPARROZ, Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2007.

CAPARROZ, Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CARMO, Apolônio. **Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.

CARMO, Apolônio. Licenciado e/ou bacharelado: alguns entendimentos possíveis. **Motrivivência**, dez. 1988.

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

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. n. 2, p. 177-229, 1990.

CRISÓRIO, Ricardo. Sujeto y cuerpo en educación. **Didaskomai**, Montevideo, n. 7, p. 3-21, 2016.

DA COSTA, Lamartine. **Diagnóstico de Educação Física/desporto no Brasil**. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura: Fundação Nacional de Material Escolar, 1971.

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

DA SILVA, Mauro; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, jan./jun. 2012.

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do novo neoliberalismo. **Instituto Humanitas Unisissos**, 2019.

DARIDO, Suraya. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 124-128, dez. 1995.

DELLA FONTE, Sandra; LEMOS, Cilésia. Escola sem partido e a destituição da responsabilidade e autoridade do professor: crítica a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 91-104, abr./jun. 2020.

- DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. São Paulo: Edipro, 2018.
- DURKHEIM, Émile. A evolução pedagógica em França. **Revista Educação, sociedade e culturas**, n. 2, 1994.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.
- EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor(a): a profissão que pode mudar um país?. **Revista HISTEDBR On-line**, [S.l.], v. 15, n. 65, p. 178-200, dez. 2015.
- FARIA JUNIOR, Alfredo. Perspectivas na formação profissional em educação física. *In*: MOREIRA, Wagner (org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992.
- FARIA JUNIOR, Alfredo. Professor de educação física, licenciado generalista. *In*: OLIVEIRA, Vitor (org.). **Fundamentos pedagógicos: Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1987.
- FARIA; Bruno; MACHADO, Thiago; BRAHCT, Valter. 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.
- FARIA, Bruno *et al.* Inovação pedagógica na educação física. O que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para la EF y el deporte**, n. 12, p. 11-28, 2010.
- FENSTERSEIFER, Paulo; GONZÁLEZ, Fernando; DA SILVA, Sidinei. Educação Física crítica em perspectiva democrática e republicana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25070, 2019.
- FENSTERSEIFER, Paulo; GONZÁLEZ, Fernando. Desafios da legitimação da Educação Física na escola republicana. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 1, n. 2, jul./dez. 2013.
- FENSTERSEIFER, Paulo. Produção de conhecimento e cooperação acadêmica nos países do cone-sul – América do sul: o caso da REIPEFE. *In*: BRACHT, Valter; ALMEIDA,

Ueberson; WENETZ, Ileana (org.). **A educação física escolar na América do sul: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

FERRETI, Celso; SILVA, Monica. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputa por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

FIGUEREIDO, Zenólia; ALVES, Cláudia; ANDRADE FILHO, Nelson. A instrumentalização do currículo na formação de professores de educação física no Brasil. **Formação em Movimento**, v. 3, i. 2, n. 6, p. 520-541, jul./dez. 2021.

FIGUEREIDO, Zenólia; ALVES, Cláudia. Formação de professores de educação física no Brasil: implicações e perspectivas. *In*: SOARES, Marta; LARA, Pedro (org.). **Formação profissional e mundo do trabalho** [recurso eletrônico]. Natal: EDUFRN, 2020.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FONTANA, Caçõ. O corpo aprendiz. *In*: CARVALHO, Yara; RUBIO, Kátia. **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Grall, 1998.

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

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Helena. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc. Campinas**, v. 28, n. 100 esp., p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luis Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

FURTADO, Renan; BORGES, Carlos Nazareno. A condição esportiva. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019.

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

FURTADO, Renan; BORGES, Carlos Nazareno. Educação Física escolar: legitimidade e escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10, 2020.

FURTADO, Renan; COSTA, Gustavo. Perspectiva docente sobre as “repercussões” da Base Nacional Comum Curricular na formação de professores de Educação Física. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 681-701, jan./abr. 2020.

FURTADO, Renan *et al.* O jogo nas aulas de educação física na educação infantil: do interesse pedagógico da educação física à produção de compreensão das crianças. **Rev. Kinesis**, Santa Maria, v. 37, p. 01-12, 2019.

FURTADO, Renan. **Formar para ensinar e pesquisar**: perspectivas para a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores de educação física. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FURTADO, Renan; MONTEIRO, Elane; VAZ, Alexandre. Lutas no Ensino Médio: conhecimento e ensino. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 57-69, mar. 2019.

FURTADO, Renan. Práticas corporais e educação física escolar: sentidos e finalidades. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 3, p. 156-167, set./dez., 2020.

FURTADO, Renan; SILVA, Vergas. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 158-179 jan./mar. 2020.

FURTADO, Renan; SILVA, Vergas; BRITO, Aline. Ensino remoto e interdisciplinaridade: notas para (re)pensar o processo de escolarização no ensino médio. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 23, n. 2, abr./jun. 2021.

GAYA, Adroaldo. **As ciências do desporto nos países de língua portuguesa**: uma abordagem epistemológica. Tese (Doutorado) – Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Porto, 1994.

GLEYSE, Jacques; DALBEN, André. Conflitos entre esporte e ginástica na França: a criação de um método nacional de educação física entre o final do século XIX e início do século XX. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas, v. 18, e020043, p. 1-16, 2020.

GOÍS JUNIOR, Edivaldo; SOARES, Carmem Lúcia. Os comunistas e as práticas de educação física dos jovens na década de 1930 no Rio de Janeiro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e175380, 2018.

GOMES, Candido. **O ensino médio ou a história do patinho feio recontada**. Brasília: Universa, 2000.

GOMES, Leonardo *et al.* Programas de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física no Brasil: Diversidades epistemológicas na subárea pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25012, 2019.

GOMEZ, Gabriel; SOUZA; Maristela. A secundarização da educação física na reforma do ensino médio. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 390-400, abr. 2020.

GONÇALVES, Luiz. Corpo(s) consciente(s). *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GONZÁLEZ, Fernando. Atuação dos professores da educação física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. *In*: BRACHT, Valter; ALMEIDA, Ueberson; WENETZ, Ileana (org.). **A educação física escolar na américa do sul: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

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

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

GORDO, Margarida; SANTOS, Marcio; MOREIRA, Wagner. **A história da Educação Física no Brasil e as suas bases legais**. Belém: Editora Açaí, 2014.

GUEDES, Dartagnan; GUEDES, Joana. Atividade física, aptidão física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 18-35, 1995.

GUEDES, Dartagnan; GUEDES, Joana. Esforços físicos nos programas de educação física escolar. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2001.

GUEDES, Joana; GUEDES, Dartagnan. Características dos programas de educação física escolar. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 49-62, jan./jun. 1997.

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

HALLAL, Pedro; MELO, Victor. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da Educação Física no Brasil. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. v. 39, n. 3, p. 322-327, 2017.

HILDEBRANT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

HYPOLITO, Álvaro. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

IWAMOTO, Thiago; RAMOS, Viviane. Documentos para a educação no município de Goiânia e as práticas pedagógicas da educação física no contexto da pandemia: um relato de experiência. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 26, n. 1, p. 185-200, jan./abr., 2022.

JUNIOR, Coriolano. A organização do campo da Educação Física: considerações sobre o debate. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 69-78, jul./dez. 2005.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KOLYNIAC FILHO, Carol. **Educação Física: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuf, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformações Didático-Pedagógicas do Esporte**. Ijuí: Unijuf, 1994.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan./jun., 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEO MAAR, Wolfgang. **À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa**. In: ADORNO, Thodor. Educação e emancipação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIPOVESTKY, Gilles. **O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos**. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

LOVISOLO, Hugo. **Educação Física**: arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1995.

MACHADO, Thiago; BRACHT, Valter. 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, p. 849-860, jul./set. 2016.

MACHADO; Thiago da Silva *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abr./jun. 2010.

MALDONADO, Daniel *et al.* Inovação na Educação Física escolar: desafiando a possível imutabilidade didático-pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, abr./jun. 2018.

MALDONADO, Daniel; JABOIS, Diego; NEIRA, Marcos. 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, v. 17, e019016, p. 1-17, 2019.

MALDONADO, Daniel; SILVA, Sheila; MIRANDA, Maria. Pesquisas sobre a Educação Física no cotidiano da escola: o estado da arte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1373-1395, out./dez. 2014.

MANSKE, George. Práticas corporais como conceito? **Movimento**, v. 28, e28001, 2022.

MARINHO, Inezil. **História geral da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1980.

MARINHO, Vitor. **Educação Física humanista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2010.

MARINHO, Vitor. **O esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Expressão popular, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política: Livro: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MAUES, Olgaíses. Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187 - 216, 2021.

MEDINA, João Paulo. **A educação Física cuida do corpo... e “mente”**: Bases para a renovação e transformação da educação Física. Campinas: Papyrus, 1983.

MELO, Adriana. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do

liberalismo. *In*: LOMBARDI, Claudinei; SANFELICE, José (org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORENO, Andrea. A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 37, n. 2, p. 128-135, 2015.

NAHAS, Markus. Educação para a atividade física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 57-65, 1995.

NEIRA, Marcos. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, Marcos; JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

NÓBREGA, Terezinha. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Amauri; DA COSTA, Lamartine. Educação Física/Esporte e formação profissional/campo de trabalho. *In*: GOELLNER, Silvado (org.). **Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

OLIVEIRA, Marcus. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 51-75, jan./jun. 2002.

OLIVEIRA, Maria do Socorro *et al.* **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020.

PALAFIX, Gabriel; NOZARI, Juliano. Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, año 12, n. 112, sep. 2007.

PARÁ. **Matriz Curricular: Novo Ensino Médio**. Governo do Estado do Pará, Secretaria de Estado de Educação, 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PETRY, Franciele; BASSANI, Jaison; VAZ, Alexandre. Experiência e vida danificada: Walter Benjamin, Theodor W. Adorno. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 22, p. 109-130, maio/ago. 2014.

- PETRY, Franciele; VAZ, Alexandre. Docência, experiência intelectual e formação. Theodor W. Adorno como professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, e162877, 2017.
- PICH, Santiago; SCHAEFFER, Pedro; CARVALHO, Lucas. 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.
- PUCCI, Bruno; COSTA, Belarmino; DURÃO, Fábio. **Teoria crítica e crises**: reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas: Autores Associados, 2012.
- QUINTANEIRO, Tânia. Émile Durkheim. *In*: **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. QUINTANEIRO, Tânia; BARSOSA, Maria; OLIVEIRA, Márcia (org.). 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- QUITZAU, Evelise. Da ‘Ginástica para a juventude’ a ‘A ginástica alemã’: observações acerca dos primeiros manuais alemães de ginástica. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 37, n. 2, p. 111-118, 2015.
- QUITZAU, Evelise; MORENO, Andrea; BAÍA, Anderson. Entre traduções e apropriações: reflexões sobre a circulação e recepção dos métodos ginásticos na Alemanha e no Brasil. *In*: LINHARES, Meily; PUCHTA, Diogo; ROSA, Maria (org.). **Diálogos transnacionais na história da educação física**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.
- RANGEL-BETTI; Irene; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1, jun. 1996.
- RODRIGUES, José Rafael; CONCEIÇÃO, Letícia; PAIXÃO, Carlos. Os sentidos de escola em tempos de pandemia: o “vírus” do aprofundamento das desigualdades educacionais. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 63, 2021.
- SANTIN, Silvino. **Educação Física**: Ética. Estética. Saúde. Porto Alegre: Edições EST, 1995.
- SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra, Edições Almeida, 2010.
- SANTOS, Núbia; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abr./jun. 2009.
- SÃO PAULO. **Matriz Curricular do Ensino Médio**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia**: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, ano XXXI, n. 67, p. 36-46, jan. 2021. (Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SÉRGIO, Manuel. **Educação Física ou ciência da motricidade humana?**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1991.

SÉRGIO, Manuel. **Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SHIROMA, Eneida. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago. 2018.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivos em movimento**, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan./jun., 2014.

SILVA, Kelly; ALCANTARA, Kelly. A (in) corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância. **Rev. FAEEDBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 60, p. 102-116, out./dez. 2020.

SILVA, Monica. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fis.**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia; FRAGA, Alex. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Pro-Posições**. v. 14, n. 2, maio/ago. 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, Carmen Lúcia. Notas sobre a educação no corpo. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 43-60. 2000. (Editora da UFPR).

SOUZA NETO, Samuel *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SOUZA, Sinara; NASCIMENTO, Paulo; FENSTERSEIFER, Paulo. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, p. 143-159, jul. 2018.

STEINHILBER, Jorge. **Profissional de educação física existe?** Porque regulamentar a profissão!!! Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1996.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 53, abr. 2001.

TAFFAREL, Celi. Currículo, formação profissional na educação física e esportes e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. **Movimento**, ano IV, n. 7, 1997.

TAFFAREL, Celi. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v. 30, n. 1, jan./jun. 2012.

TAFFAREL, Celi; SANTANA, Matheus; LUZ, Sidneia. Formação de professores de educação física: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, v. 02, ano 02, jun. 2021.

TANI, Go. 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.

TANI, Go; Da Silva, João Batista; Betti, Mauro. Debate: perspectivas para a educação física escolar. **Rev. paul. Educ. Fis.**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 79-87, jan./dez. 1991.

TANI, Go. Pós-graduação em Educação Física: crescimento e correção de rota. *In*: MOREIRA, Wagner; Nista-Piccolo, Vilma (org.). **Educação Física e esportes no século XXI**. Campinas: Papirus, 2016.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TAVARES, Fernando. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019.

TELLES, Silvio; LÜDORF, Sílvia; PEREIRA; Erik. **Pesquisa em Educação Física**. Perspectiva sociocultural e pedagógica em foco. Rio de Janeiro: Editora autografia, 2017.

TORJAL, João. Corpo ativo e preparação. *IN*: MOREIRA, Wagner. **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006.

VAGO, Tarcísio. **Educação Física na escola**: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

VAGO, Tarcísio. Uma polifonia da educação física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Revista Pensar a Prática**, v. 25, e70754, 2022.

VAZ, Alexandre. Certa herança marxista no recente debate da educação física no Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25069, 2019.

VAZ, Alexandre. Corporalidade e formação na obra de Theodor W. Adorno: questões para a reflexão crítica e para as práticas corporais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. esp., p. 21-49, jul./dez. 2004.

VAZ, Alexandre. Dos corpos infantis em ambientes educacionais. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 47-56, set. 2018.

VIGARELLO, Georges. A invenção da ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 9-20, set. 2003.