

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: INTELECTUAIS, CONHECIMENTO E DIDÁTICA

Renan Santos Furtado

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7355>

Submetido em: 2023-11-11

Postado em: 2023-11-14 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Alexandre Fernandez Vaz (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4194-3876>)

ARTIGO

**EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: INTELECTUAIS,
CONHECIMENTO E DIDÁTICA**

RENAN SANTOS FURTADO

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>

[<renan.furtado@yahoo.com.br>](mailto:renan.furtado@yahoo.com.br)

¹ Universidade Federal do Pará. Belém, Pará (PA), Brasil.

RESUMO: Trata-se de um estudo teórico que visou efetivar uma reflexão acerca de desdobramentos teórico-práticos do que significa tratar a Educação Física enquanto componente curricular. A motivação para a escrita deste trabalho remonta às experiências do seu autor enquanto professor da educação básica. Para o andamento teórico-metodológico do estudo, fizemos uso de uma discussão especializada da área sobre a temática, orientada por questões relacionadas ao professor de Educação Física como intelectual, o significado do termo componente curricular, o conhecimento que a Educação Física aborda na escola e as consequências didáticas de pensarmos a tematização da cultura corporal de movimento na escolarização básica. O estudo apontou que a condição de componente curricular delega para a Educação Física um conjunto de responsabilidades e direitos, que giram em torno da tensão entre a sua lógica histórica de atividade da escola, com o sentido contemporâneo que reivindicamos de componente curricular com status de disciplina educativa da escola.

Palavras-chave: Educação Física escolar, Intelectuais, Componente curricular, Cultura corporal de movimento.

**PHYSICAL EDUCATION AS A CURRICULAR COMPONENT: INTELLECTUALS, KNOWLEDGE AND
TEACHING**

ABSTRACT: This is a theoretical study that aimed to reflect on the theoretical-practical developments of what it means to treat Physical Education as a curricular component. The motivation for writing this work goes back to the author's experiences as a basic education teacher. For the theoretical-methodological progress of the study, we made use of a specialized discussion of the area on the subject, guided by questions related to the Physical Education teacher as an intellectual, the meaning of the term curricular component, the knowledge that Physical Education addresses at school and the didactic consequences of thinking about the thematization of body culture of movement in basic schooling. The study pointed out that the condition of a curricular component delegates to Physical Education a set of responsibilities and rights, which revolve around the tension between its historical logic of school activity, with the contemporary meaning that we claim as a curricular component with the status of a discipline. school education.

Keywords: School Physical Education, Intellectuals, Curriculum component, Body culture of movement.

**LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: INTELECTUALES, CONOCIMIENTO Y
DOCENCIA**

RESUMEN: Se trata de un estudio teórico que tuvo como objetivo reflexionar sobre los desarrollos teórico-prácticos de lo que significa tratar la Educación Física como un componente curricular. La motivación para escribir este trabajo se remonta a las experiencias del autor como docente de educación básica. Para el avance teórico-metodológico del estudio, se hizo uso de una discusión especializada del área en el tema, pautada por cuestiones relacionadas con el docente de Educación Física como intelectual, el significado del término componente curricular, los conocimientos que tiene la Educación Física. abordajes en la escuela y las consecuencias didácticas de pensar la tematización de la cultura corporal del movimiento en la escolaridad básica. El estudio señaló que la condición de componente curricular delega a la Educación Física un conjunto de responsabilidades y derechos, que giran en torno a la tensión entre su lógica histórica de la actividad escolar, con el significado contemporáneo que reivindicamos como componente curricular con estatus de componente curricular. una disciplina educación escolar.

Palabras clave: Educación Física Escolar, Intelectuales, Componente Curricular, Cultura corporal del movimiento.

INTRODUÇÃO

Certo dia, em uma conversa informal com estudantes do curso de licenciatura em Educação Física que fazem estágio na escola que trabalho, estava discutindo sobre problemas de aprendizagem de estudantes do ensino médio em relação aos conhecimentos das práticas corporais. Em um dado momento, comentei sobre a possibilidade de um grupo de estudantes ser reprovado na disciplina. Neste instante, um dos estudantes de graduação fez o seguinte questionamento: mas como professor! Como eles vão ficar reprovados em Educação Física? Essa é a motivação que me faz escrever este texto.

Sendo assim, por vezes é preciso tratar de coisas que se mostram óbvias, isto é, que possuem explicação aparentemente simples e popularmente aceita. No entanto, falar do que aparentemente parece ser de simples explicação é importante, uma vez que com o passar do tempo e a difusão de posições teóricas não tão precisas, o rigor de certas explicações pode ficar prejudicada. É nessa perspectiva, que arrisco dizer que para parte importante do campo acadêmico da Educação Física brasileira, especialmente, após o movimento de renovação pedagógica e epistemológica da área instaurado nos anos 1980 e acontecimentos da política educacional dos anos 1990 e 2000, a área alcançou o seu *status* de componente curricular, tornando a discussão para alguns grupos finalizada ou desnecessária. Mesmo assim, penso que ainda existem aspectos importantes a serem ditos, dado que, os significados em torno da ideia do que significa ser um componente curricular podem ser múltiplos.

A Educação Física na contemporaneidade tem sido desafiada a pensar os desdobramentos teórico-práticos da sua consideração legislativa enquanto componente curricular da educação básica. Com isso, não quero dizer que os elementos de desprestígio e ausência de legitimidade que historicamente perfizeram a sua estadia na escola foram superados¹. Mas, é verdade que ao menos desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, temos tido avanços no que diz respeito à afirmação da Educação Física como disciplina do currículo escolar. No entanto, a ressalva de Furtado e Borges (2020) é relevante, já que, legalidade não é sinônimo de legitimidade social e reconhecimento de uma determinada área.

Portanto, quando penso na reflexão acerca de desdobramentos teórico-práticos do que significa tratar a Educação Física enquanto componente curricular, estou projetando a efetivação de uma discussão que possa articular a Educação Física com o universo da escola, sem que nesse processo, nem a Educação Física se descaracterize para ficar “adequada” a escola, e nem a escola conceba a Educação Física como alguma coisa estranha ao seu objetivo institucional de trato com conhecimentos oriundos das diferentes formas de experiência humana. Em termos gerais, esse é o objeto de reflexão deste estudo.

¹ Posso mencionar exemplos como a não presença da Educação Física na educação infantil em inúmeras escolas e redes de ensino, as aulas no chamado contraturno e as dispensas das atividades.

Para avançar na organização da discussão proposta, acredito que recorrer ao artifício das perguntas seja um recurso adequado para este momento, mesmo que elas possam parecer de resposta evidente, pois como dito nos primeiros parágrafos, por vezes é preciso organizar a explicação daquilo que aparentemente pode ser autoexplicativo. Sendo assim, passo à exposição das seguintes questões:

O que significa ser um componente curricular da escola?

Se já está conferido o *status* de componente curricular para a Educação Física em lei nacional, por qual razão é relevante discutir desdobramentos teórico-práticos dessa questão?

Quais os direitos e deveres de um componente curricular da educação básica?

Quais as especificidades pedagógicas e o campo de conhecimento da Educação Física na condição de componente curricular?

Creio que essas questões são suficientes para guiar a discussão, dado que se articulam com o objeto deste estudo. Em termos gerais, é preciso considerar que na Educação Física, a afirmação da área enquanto disciplina do currículo escolar é uma conquista das mais significativas, uma vez que possuíamos até pouco tempo uma tradição baseada apenas no exercitar-se para, quer dizer, exercitar-se para melhorar a saúde, exercitar-se para o desenvolvimento do homem integral, exercitar-se para formar o caráter (González; Fensterseifer, 2009). Ao argumento de González e Fensterseifer (2009), poderia acrescentar: exercitar-se para a aprendizagem do gesto técnico esportivo, exercitar-se para o desenvolvimento motor, exercitar-se para aliviar a tensão da aprendizagem das “disciplinas teóricas”, exercitar-se para ocupar o tempo livre.

É possível dizer, que nossa tradição na escola não foi construída tendo como pressuposto a ideia de que a aula de Educação Física seria um tempo e espaço de aprendizagem sobre um determinado campo de conhecimento, mas sim um momento de realização de atividades corporais orientadas por lógicas e instituições sociais externas à escola, ao ponto de se confundir a Educação Física com aspectos como a recreação, o desenvolvimento da saúde/aptidão física, a intervenção no corpo biológico e a iniciação esportiva (Bracht, 2019).

Preciso destacar, que de forma bem elaborada, as posições de Betti (1991), Soares *et al.* (1992), Bracht (1992) e Kunz (1994) foram pioneiras na apresentação de fortes argumentos a respeito da necessidade de a Educação Física integrar o currículo das instituições formais de educação básica na condição de parte impreterível do projeto político pedagógico da escola. Diria que preservando as suas diferenças de intenções/motivações e tradições epistemológicas, a ideia de que a Educação Física necessita encontrar a sua razão pedagógica na escola a partir da afirmação da autonomia e especificidade educativa do seu campo de conhecimento foi bem demarcada por estas obras publicadas na primeira metade de década de 1990.

Desde os meados dos anos 2010, pontuo que um grupo de professores, dentre os quais, menciono as contribuições de Paulo Evaldo Fensterseifer, Fernando Jaime González e Ivan Carlos Bagnara, têm elaborado um conjunto de reflexões fundamentais acerca dos desafios de legitimidade da Educação Física a partir da sua consideração normativa enquanto componente curricular. Esses autores, em colaboração com outros sujeitos, têm conseguido apresentar reflexões e apontamentos que articulam questões políticas, epistemológicas, curriculares e didáticas projetando a tematização da cultura corporal de movimento na escola. Sendo assim, apesar das produções deste grupo serem quantitativamente extensas, destaco como demarcatórios da concepção democrática, crítica e republicana de Educação e Educação Física defendida pelos autores, os estudos de González e Fensterseifer (2009), Fensterseifer (2012), Fensterseifer e González (2013), Bagnara e Fensterseifer (2019) e Bagnara e Fensterseifer (2020)². Sinalizo que as reflexões subsequentes empreendidas neste estudo estarão ancoradas nesta tradição de reflexão pedagógica e curricular da Educação Física brasileira que mencionei sinteticamente.

Feita a contextualização da problemática deste estudo, passarei para a apresentação da sua estrutura. Além desta introdução, este trabalho contará com mais cinco tópicos, que em termos metodológicos, revelam a lógica explicativa da relação do seu autor com o objeto. No tópico seguinte,

² Destaco que esse conjunto de reflexões prosseguem, e podem ser encontradas em trabalhos dos três professores com colaboradores. Além disso, não poderia deixar de mencionar o estudo de González e Fraga (2012), que se constitui como um marco da questão didática da Educação Física escolar, influenciando direta e indiretamente algumas produções citadas neste texto e várias outras realizadas a partir da metodologia da pesquisa-ação.

abordarei a questão do professor de Educação Física como um intelectual. Posteriormente, passarei a discutir mais detalhadamente o que significa pensar a Educação Física como componente curricular. No quarto tópico, focarei na questão do conhecimento que a Educação Física tematiza na escola. No quinto, o centro de debate será a questão didática. Por fim, farei as considerações finais do estudo.

PONTO DE PARTIDA: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO INTELLECTUAL

Para organizar a discussão subsequente, terei um ponto de partida, expresso na seguinte sentença: é preciso pensar a intervenção pedagógica do professor de Educação Física como um trabalho intelectual. Isso significa romper com uma “tradição”, com a lógica da atividade presente na escola, com o exercitar-se para. Nesse sentido, acredito que um aspecto importante para a afirmação do potencial formativo de um campo de conhecimento, perpassa pelo modo de ação dos sujeitos no cotidiano escolar. Por esta razão, os professores de Educação Física necessitam atuar como intelectuais construtores das suas práticas. Tal aspecto, faz com que ideias como “aula livre”, atividades sem planejamento, ausência de avaliação e participação somente em datas comemorativas, tornem-se impróprias quando se pensa na efetivação do trabalho do professor de Educação Física como uma atividade intelectual.

Com essa premissa, pretendo reforçar o entendimento de que apenas o aspecto legislativo não é suficiente para consolidar a Educação Física enquanto componente curricular reconhecido na escola (Furtado; Borges, 2020). Logo, trata-se então de um empreendimento que perpassa pela ação dos sujeitos. Assim, parto do entendimento do professor de Educação Física como um intelectual para perspectivar a ideia de um sujeito de ação, que seja autor da sua prática e que tenha responsabilidade pelos rumos do seu campo de conhecimento. É válido dizer, que responsabilidade não significa responsabilização completa do professor pelos rumos da Educação Física escolar, mas sim, uma justa medida entre a crítica e a ação transformadora.

Tal entendimento, faz com que toda uma tradição de anti-intelectualidade da área e do professor de Educação Física seja questionada. Oliveira (1983) apresenta uma crítica ao processo histórico dos cursos de formação profissional e do professor de Educação Física no Brasil, que em geral, foram ligados a um tipo de atividade acrítica, não reflexiva e meramente instrumental no uso do movimento humano. Desse modo, a técnica passou a ser colocada como ponto máximo da atividade do professor de Educação Física, sem se articular com o contexto sociocultural dos sujeitos.

É dentro dessa tradição, que a atividade do professor de Educação Física passou a ser compreendida nas instituições educativas enquanto algo de menor importância, dado que, não se conseguia visualizar nos movimentos e gestos técnicos realizados processos formativos reflexivos e sim, apenas atividades de adestramento do corpo biológico dos alunos. No ápice de sua crítica aos cursos de formação profissional vigentes no começo dos anos 1980, que acabavam reforçando a lógica anti-intelectual da área e do professor de Educação Física, Oliveira (1983, p. 102) disse que “a preocupação das escolas deveria ser, essencialmente, “ensinar a ensinar”. O produto dessas escolas não são atletas, mas *professores*. A nossa atividade é eminentemente intelectual, e não física”.

Creio que as reflexões de Oliveira (1983) são importantes enquanto ponto de partida para concebermos a atividade pedagógica do professor de Educação Física enquanto alguma coisa que transcende a mera reprodução de gestos técnicos desatrelados de um contexto de reflexão teórica e intencionalidade pedagógica. Devo dizer, que o estudo de Ghiraldelli Júnior (1988) avançou nas reflexões acerca da dimensão intelectual do trabalho do professor de Educação Física. Destaco, que o autor faz uso de contribuições do pensador e militante político italiano Antonio Gramsci (1891-1937), o que o permite colocar a reflexão sobre a função dos intelectuais na relação com a dinâmica da luta de classes e da disputa pela hegemonia cultural na sociedade brasileira.

Em meu entendimento, para além de afirmar o trabalho do professor de Educação Física como atividade intelectual em virtude de ele sempre apresentar alguma dimensão de pensamento, a maior contribuição da reflexão de Ghiraldelli Júnior (1988), refere-se à necessidade de conexão entre trabalho corporal e movimento com processos mais gerais de enfrentamento às múltiplas manifestações ideológicas do capitalismo. Anos à frente, essa reflexão de Ghiraldelli Júnior foi aprofundada por Betti (1994) e Bracht (1999), que postularam que o ser crítico em Educação Física não pode ser reduzido a

alguma coisa ligada somente ao movimento de transmissão verbal de conceitos, mas sim, deve ser visto como uma tarefa que precisa perpassar pelo o corpo e movimento.

Ainda como contribuição de Ghiraldelli Júnior (1988), destaco o aspecto do professor de Educação Física na condição de intelectual se conectar não mecanicamente com algum grupo social. Tem-se então, um vínculo mais sofisticado entre educação e política, que considera a prática pedagógica como política na medida em que ela consegue se vincular com interesses e questões mais gerais da sociedade. Sendo assim, nossa tomada de posição enquanto intelectuais precisa favorecer a construção de um mundo melhor, mais justo e democrático. É nesse sentido, que o autor vai dizer que o intelectual atua na mediação entre as pessoas e o complexo cultural. No âmbito particular da Educação Física escolar, Ghiraldelli Júnior (1988) propõe que as manifestações do movimento humano tematizadas nas aulas se introjetem de padrões culturais progressistas, isto é, que sejam tomadas não apenas como movimentos musculares, e sim como movimentos sociais de libertação, tal como várias danças e lutas vivenciadas no Brasil.

Na concepção de Ghiraldelli Júnior (1988), o professor de Educação Física necessita atuar enquanto um intelectual progressista e transformador. Portanto, sua prática pedagógica deve visar construir uma nova concepção de mundo pautada na ideia da formação cultural ampliada e reflexiva dos sujeitos. Nesta perspectiva, “É fundamental que realmente a aula de Educação Física se transforme num ambiente crítico, onde a riqueza cultural se estabeleça como trampolim para a crítica” (Ghiraldelli Júnior, 1988, p. 58).

Optei pelo destaque inicial das posições de Oliveira (1983) e Ghiraldelli Júnior (1988) para evidenciar que a ideia de que deve existir certo grau de intelectualidade no trabalho do professor de Educação Física não é algo tão recente. Assim, pretendo neste momento conectar esse entendimento com a necessidade de afirmação da área enquanto componente curricular reconhecido na educação básica. Nesse sentido, é preciso caminhar para além das obras que pensaram o professor de Educação Física como intelectual no momento de efervescência do movimento de renovação pedagógica e epistemológica da área. Desse modo, trata-se de pensar que, após as construções teóricas e proposições didático-metodológicas produzidas nos anos 1980 e 1990 e a afirmação legislativa da Educação Física enquanto componente curricular na LDB de 1996, a contemporaneidade exige a afirmação de um intelectual que saiba de fato operar com essa alcunha nos estabelecimentos de ensino.

Bracht (2018) e González (2018) pontuam que a Educação Física na contemporaneidade apresenta dificuldades para traduzir os seus avanços epistemológicos das últimas décadas em ações práticas nas escolas. É como se teorias e discursos sobre a atividade pedagógica existissem, mas, os campos práticos resistissem à mudança. No entanto, para os autores, referendados pelo recente estudo de Teixeira e Santos (2023), é possível compreender a atuação docente em Educação Física na contemporaneidade a partir de três grandes “modelos” de prática, a dizer: desinvestimento pedagógico, práticas tradicionais e práticas inovadoras.

Por desinvestimento pedagógico, pode-se compreender aquelas práticas em que os docentes abandonam a função de ensinar e passam a apenas gerir o tempo de aula e os materiais didáticos utilizados livremente e sem sentido pedagógico pelos alunos. No caso das aulas tradicionais, o foco é no ensino do gesto técnico de modalidades esportivas como o futebol, futsal, voleibol, handebol e atletismo, sendo o desenvolvimento da aptidão física o elemento justificador da Educação Física escolar. Por último, nas práticas identificadas como inovadoras, observa-se a presença de intencionalidade pedagógica, planejamento de atividades, diversificação dos conteúdos e temas trabalhados, processo de avaliação e participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, além de o docente apresentar uma relação reflexiva e dialógica com a teoria (Bracht, 2018; González, 2018).

De acordo com nossos interlocutores anteriormente citados, aulas tradicionais, desinvestimento pedagógico e práticas inovadoras não podem ser tratados como fenômenos isolados e dependentes de um único fator. Nesse sentido, a explicação para o tipo de atuação docente de professores de Educação Física é multifatorial, perpassando por aspectos como: os impactos da transformação epistemológica da área da Educação Física na prática dos professores; as condições objetivas de trabalho;

a cultura escolar³ e sua relação com a Educação Física; as disposições sociais do professor atualizadas no contexto de trabalho (González, 2018).

Sobre o último aspecto, é interessante observar que os professores identificados como inovadores em geral lutam por reconhecimento na cultura escolar, e apresentam uma relação de responsabilidade e compromisso com o trabalho que desenvolvem, mesmo que a cultura escolar como um todo não valorize o seu trabalho. Trata-se então, da manifestação de uma certa posição individual formada socialmente de que a área da Educação Física necessita contribuir criticamente na formação escolar dos estudantes.

Nesse sentido, penso que a apreensão mais contemporânea do professor de Educação Física enquanto intelectual necessita incorporar as características dos professores concebidos como inovadores. Faria *et al.* (2010), em um dos trabalhos pioneiros sobre inovação pedagógica em Educação Física escolar, apontam que entender o professor de Educação Física como um intelectual é um ponto de partida para a inovação. Sendo assim, o professor na condição de intelectual apresenta como característica primordial a relação reflexiva com a teoria, melhor dizendo, porta-se como um intelectual que consegue traduzir, ressignificar e contextualizar as grandes narrativas teóricas para o seu contexto prático de atuação pedagógica. Portanto, no lugar do professor aplicador de teorias ou que busca introjetar e comprovar a “sua verdade” em qualquer realidade, tem-se o intelectual capaz de ser sujeito da sua própria prática, pensando e reformulando as teorias para encontrar soluções emancipatórias em cada contexto.

No meu entendimento, a perspectiva do professor de Educação Física como intelectual inovador (Faria *et al.*, 2010) se aproxima do apontamento de Giroux (1997) acerca da necessidade dos professores se portarem como intelectuais transformadores, quer dizer, como praticantes reflexivos. Desse ponto de vista, a atividade docente como intelectual supera as formas instrumentais e técnicas que visam delegar ao trabalho docente a função de apenas reproduzir teorias ou pacotes educacionais sem nenhuma reflexividade.

Dessa maneira, na condição de intelectual e sujeito da sua prática pedagógica, o professor de Educação Física que visa afirmar a disciplina na qualidade de componente curricular impreterível na formação dos estudantes das etapas e modalidades de ensino da educação brasileira, deve atuar não apenas no âmbito mais específico da sua área de conhecimento, mas sobretudo, como um intelectual propositivo e transformador da cultura escolar. No limite, trata-se de uma tomada de posição política seguida do engajamento a favor de uma perspectiva emancipatória e democrática de escola. Assim, tudo que ocorre na escola deve interessar ao professor de Educação Física, ou seja, questões relacionadas à gestão escolar, gestão do currículo, orçamento, valorização ou desrespeito às culturas tradicionais e povos originários, infraestrutura, melhores condições de trabalho etc.

Em síntese, concebo o professor de Educação Física como intelectual na cultura escolar como um sujeito que entende a sua intervenção pedagógica como uma atividade de formação humana e não de adestramento de corpos, sendo ele capaz de conectar as práticas corporais e movimentos tematizados com a reflexão teórica impregnada de cultura, projetando para a sua intervenção um sentido político e transformador que transcende o tempo e espaço da aula em si, e visa interferir no processo social mais geral de busca pela construção de uma sociedade mais justa, democrática e emancipada de todas as formas de dominação, coerção e preconceito. Esta compreensão de sujeito que atua como intelectual, necessita se relacionar com uma concepção de Educação Física enquanto componente curricular. Esse será o tema do próximo tópico deste estudo.

ASPECTOS TEÓRICOS E DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

³ Com base em Chervel (1990), compreendo 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 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. Sendo assim, o termo cultura escolar pode ser utilizado como um conceito que visa explicar o mundo da escola, partindo do pressuposto de que os sujeitos produzem e não produzidos pela escola.

É comum escutarmos nas escolas e cursos de formação de professores pessoas fazerem uso de termos como matéria, disciplina e componente curricular. Em geral, tais expressões dizem respeito a alguma área do conhecimento tratada pedagogicamente que compõe o currículo oficial dos estabelecimentos de ensino. Pode-se dizer então, que as matérias, disciplinas ou componentes curriculares tornam objetivo o percurso formativo dos estudantes na medida em que sintetizam sob alguma denominação mais específica um conjunto de saberes e práticas oriundos de formas de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, populares e corporais. Por essa razão, falamos em matérias ou disciplinas como Matemática, Geografia, Ciências, História, Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física etc.

Ponto que o campo de estudos da história das disciplinas escolares ajuda no entendimento de como esses saberes vão se tornando legitimados em uma determinada sociedade ao ponto de integrarem a trajetória formativa dos estudantes. Quer dizer, não existe neutralidade política em processos históricos que determinam quais disciplinas compõem o currículo escolar (Chervel, 1990). Pode-se dizer então, que existe certo grau de legitimidade social e intencionalidade política na definição do conhecimento tematizado na escola em cada época histórica.

Na atual política educacional brasileira estabelecida com a LDB de 1996, os termos disciplina e componente curricular coexistem e acabaram sendo tratados praticamente como sinônimo em muitos casos. Pirolo *et al.*, (2005) sinalizam que a expressão componente curricular é utilizada para fazer menção a forma de organização dos conteúdos de ensino em cada etapa de escolarização, englobando aquilo sobre o qual versa o ensino, ou em torno do qual se estrutura o processo de ensino e aprendizagem. O fato é que a designação de um determinado campo de conhecimento como componente curricular indica que ele necessita fazer parte das intenções formativas da escola, isto é, que deve contribuir com o processo educativo dos estudantes.

Creio que o termo componente curricular tem sido satisfatório para designar os campos de conhecimento que compõem os currículos escolares. No entanto, o exercício mais reflexivo nos permite pensar que é preciso afirmar do ponto de vista teórico aspectos que possam sustentar um determinado campo de conhecimento para além da ideia de compor o currículo oficial. Em muitos casos, componentes curriculares integram os currículos do ponto de vista formal, possuindo uma determinada carga horária semanal nas etapas de ensino da educação básica, sem que a sua função educativa seja de fato compreendida na cultura escolar. Este parece ser o caso da Educação Física, que integra o currículo das instituições de ensino, porém, é sistematicamente questionada e subvalorizada enquanto área de conhecimento na cultura escolar (González, 2018).

Nesse sentido, corroboro com a posição de Bagnara e Fensterseifer (2019), de que a Educação Física necessita legitimar o seu lugar na escola na condição de componente curricular com *status* de disciplina educativa. Desse ponto de vista, concebe-se a Educação Física como uma disciplina com objetivos que transcendem as questões do fazer corporal, perspectivando uma articulação constante entre os conhecimentos conceituais e os saberes corporais. Segundo González (2018) a Educação Física como componente curricular se manifesta como um tempo e espaço no currículo que necessita cumprir uma função educativa, baseada em objetivos e conteúdos específicos, que sejam capazes de organizar ao longo dos anos escolares um conjunto de conhecimentos que tornem possível a compreensão do mundo que vivemos e da dimensão humana se conecta com as práticas corporais.

Posso dizer então, que o sentido de componente curricular que proponho para a Educação Física, concebe-a como uma disciplina educativa da escola que deve estar presente em todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica, organizada em torno da experiência com um campo de conhecimento da cultura humana que na escola recebe um trato pedagógico sistematizado tendo em vista a melhor apropriação, construção e reconstrução desse conhecimento por parte dos estudantes.

Em termos práticos, um componente curricular tratado como disciplina educativa necessita estabelecer o seu campo de conhecimento, a organização desse conhecimento nos anos escolares, propor formas de planejamento, ensino e avaliação. Sendo assim, é inegável que a condição de componente curricular apresenta um conjunto de responsabilidades e direitos que devem ser considerados. Sobre os direitos, posso dizer que o reconhecimento legislativo é um deles. Sendo assim, é preciso pensar na necessidade de maior segurança legislativa da Educação Física na política educacional brasileira, uma vez

que a disciplina apesar de reconhecida enquanto integrante do currículo escolar, não possui presença prescrita em todas as etapas de ensino da educação básica. Outro direito da Educação Física enquanto componente curricular, trata-se da garantia de boas condições de trabalho para os professores e estudantes desenvolverem as suas atividades. Neste último ponto, em geral temos um problema, uma vez que são poucos os relatos que evidenciam que os professores de Educação Física possuem condições mínimas para desenvolverem o trato educativo com o conhecimento das práticas corporais.

A respeito dos deveres de um componente curricular, penso que as respostas estão mais facilmente encaminhadas. Um componente curricular que atua como disciplina educativa da escola deve se efetivar pela ação de sujeitos intelectuais capazes de planejar, ensinar e avaliar os seus conhecimentos específicos. É responsabilidade de um componente curricular apresentar uma proposta formativa que o sustente na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, adequando-se às peculiaridades das modalidades de ensino e dos mais diferentes contextos socioculturais do Brasil.

No campo da Educação Física, presenciamos a quase que interminável tensão entre a sua lógica histórica de atividade em contraposição à perspectiva contemporânea de disciplina educativa. Na condição de atividade da escola, preceitos como educação do físico, desenvolvimento da aptidão física, ocupação do tempo livre, recreação, aulas sem planejamento e vivência esportiva reduzida ao gesto técnico foram aspectos que estiveram/estão presentes na tradição da Educação Física desde a sua presença mais efetiva nos estabelecimentos de ensino a datar do século XX (Bracht, 2019). Como componente curricular, somos desafiados a pensar a nossa intervenção pedagógica conectada com a dinâmica formativa da escola. Se a escola é um lugar de formação, a Educação Física necessita contribuir com esse processo. Se a escola passa por uma crise da formação em virtude dos projetos neoliberais que tendem a reduzir e padronizar o conhecimento escolar, a Educação Física necessita se contrapor a este projeto junto aos demais campos de conhecimento.

Sendo assim, após a exposição do sentido de componente curricular que defendo para a Educação Física, penso que posso estabelecer os tipos de perguntas e indagações que não combinam com nossa intenção formativa. Em meu entendimento, existem algumas questões que costumemente circulam nos meios de formação de professores de Educação Física que dizem muito mais a respeito do seu sentido de atividade da escola do que de disciplina educativa, a dizer: qual a importância da Educação Física na escola? Como motivar os estudantes para participar das aulas? Como os estudantes podem reprovar ou ficar de recuperação em Educação Física? Acredito que é urgente a necessidade de elevarmos o nível das nossas perguntas e reflexões desde as práticas de formação inicial e continuada de professores de Educação Física. No próximo tópico, passarei a tratar de um aspecto fundamental para a consolidação de qualquer componente curricular, isto é, o seu campo de conhecimento.

A QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA: SOBRE O CONHECIMENTO QUE TRATA A EDUCAÇÃO FÍSICA

A delimitação e clareza a respeito do campo de conhecimento que um componente curricular com *status* de disciplina educativa da escola tematiza é um aspecto fundamental para a sua legitimidade e reconhecimento enquanto integrante impreterível da educação escolar. Na área da Educação Física, esta parece ser uma das questões mais delicadas, uma vez que circulam no seu campo acadêmico um bom número de formulações que versam sobre o seu objeto de conhecimento. Devo dizer, que os apontamentos que realizarei a seguir são modestos e talvez pouco acrescentam ao debate formulado inicialmente por Betti (1994) e Bracht (1999) e mais recentemente por Bagnara e Fensterseifer (2019).

De todo modo, creio que é possível que o modo de articulação da discussão que será exposta possa agregar qualitativamente ao debate acerca do objeto de conhecimento da Educação Física conectado com a sua consideração enquanto componente curricular. Parto então, da ideia de que a pretensão de consolidar a Educação Física como componente curricular com sentido formativo em uma instituição republicana que trabalha com a socialização, produção e criação da cultura expressa na forma de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, populares e corporais, necessita encontrar um objeto de conhecimento coerente com esse desejo.

Gostaria de partir do entendimento de que é possível compreender as formulações teóricas acerca do campo de conhecimento que a Educação Física tematiza na escola a partir de dois grandes eixos centrais. Em geral, temos conceitos e termos que focam em aspectos relacionados ao desenvolvimento do indivíduo, isto é, desenvolvimento do corpo físico expresso nos componentes da aptidão física, das habilidades motoras, de habilidades psicológicas, cognitivas, afetivas e sociais. Nessas compreensões, que podemos exemplificar por via de termos como atividade física, exercício físico e movimento humano/motricidade, tem-se a primazia de referências teóricas das ciências naturais e da psicologia do desenvolvimento para designar as possibilidades de movimento e aprendizagem dos indivíduos (Bracht, 1999).

No geral, a centralidade do movimento humano e das formas de atividade física nessas concepções referem-se ao desenvolvimento de algum elemento natural dos indivíduos, ou no máximo visam incidir em aspectos ligados ao seu comportamento motor ou domínio afetivo-social. É possível citar as diversas abordagens da aptidão física, o discurso da educação para a atividade física e saúde (Nahas *et al.*, 1995), a abordagem da Educação Física desenvolvimentista (Tani *et al.*, 1998) e a Educação Física de corpo inteiro (Freire, 1989) como perspectivas teóricas que concebem o objeto de estudo da Educação Física escolar a partir da lógica de desenvolver alguma dimensão ou dimensões específicas do indivíduo, sem com isso estabelecer relações mais aprofundadas entre o campo de conhecimento designado e a dinâmica da vida social. Devo dizer, que este diagnóstico crítico a respeito dos limites dessas perspectivas em relação à compreensão sociocultural do campo de conhecimento da Educação Física, de forma alguma elimina as suas contribuições específicas para a área, especialmente em discussões e detalhamento conceitual de categorias como saúde, qualidade de vida, desenvolvimento motor, ludicidade e jogo.

No outro extremo, influenciadas por epistemologias produzidas no âmbito das ciências humanas, existem proposições que compreendem o objeto de estudo da Educação Física escolar a partir da relação entre sujeito e sociedade. Essa relação se comprova pela adoção do termo cultura, que é utilizado para demarcar a possibilidade do objeto da prática pedagógica em Educação Física ser concebido enquanto produção sócio-histórica, em que o se movimentar passa a ser impregnado de simbolismo e contexto no qual os sujeitos se inserem na condição de produtores e criadores das práticas corporais de movimento. Nessa orientação sociocultural, posso mencionar os conceitos de cultura física, cultura do corpo, cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento.

Apesar das notáveis diferenças teóricas e, conseqüentemente, didático-pedagógicas que as denominações culturalistas apresentam entre si, é importante destacar a ruptura paradigmática que a adoção do termo cultura junto aos conceitos de corpo e movimento empreendeu no campo da Educação Física brasileira. Com isso, passa-se a pensar o objeto de conhecimento da prática pedagógica em Educação Física para além da dimensão natural do corpo dos indivíduos, ou dos seus aspectos psicológicos mais imediatos, para assim, projetar a tematização de formas de se movimentar produzidas pelo conjunto da humanidade na dinâmica histórica e social.

Na ocasião deste estudo, faço a opção por desenvolver o conceito de cultura corporal de movimento para pensar a Educação Física como componente curricular, na medida em que este termo, no meu entendimento, consegue explicitar de maneira mais precisa, o tipo de se movimentar típico da tematização pedagógica das aulas de Educação Física. Quer dizer, trata-se de um conjunto de manifestações produzidas culturalmente, expressas pelo o corpo em situações socialmente codificadas de movimento.

Os estudos de Betti (1994) e Bracht (1999) são pioneiros na reflexão sobre a caracterização e delimitação das especificidades da cultura corporal de movimento enquanto objeto da prática pedagógica em Educação Física. Com esse termo, os autores querem fazer menção a formas de manifestações expressivas produzidas culturalmente que se apresentam pelo corpo através de atividades de movimento. Trata-se então, de um conjunto de atividades que somente podem ser compreendidas na mediação com o conceito de cultura, nas quais o corpo e o movimento se portam não apenas como os meios de sua manifestação imediata, mas também como a forma na qual conhecemos socialmente estas atividades. Em termos mais específicos, a cultura corporal de movimento expressa-se na forma de práticas corporais codificadas como jogos e brincadeiras, danças, ginásticas, lutas, arte marciais, esportes,

atividades de aventura, circo, atividade aquáticas, dentre outras formas culturais de experiência com o corpo.

Na escola, tem-se o desafio de tornar pedagógico o processo de tematização da cultura corporal de movimento. Neste momento, é preciso reconhecer a sua especificidade enquanto forma de conhecimento, já que, não estamos falando de um tipo de saber se expressa somente na configuração de conceitos e abstrações teóricas como grande parte dos conhecimentos escolares, mas sim, num conhecimento impregnado de substrato corporal (Betti, 1994). Ao mesmo tempo, o substrato corporal presente nas práticas corporais da cultura corporal de movimento mobiliza um conjunto de conceitos e reflexões passíveis de tematização pedagógica. Desse modo, trata-se de um campo de conhecimento que se traduz num saber fazer (realizar corporal) e num saber sobre esse realizar corporal (Bracht, 1999). A essa caracterização da cultura corporal de movimento, quero acrescentar o apontamento de Betti (1994) sobre a dimensão sensível e relacional desse conhecimento, que somente pode ser compreendida pelo sujeito que se movimenta, mesmo que essas experiências sejam inexplicáveis pela via da linguagem verbal.

Em termos pedagógicos, penso que a Educação Física, na condição de componente curricular deve organizar a sua estadia da educação infantil ao ensino médio, sistematizando progressivamente as dimensões do saber fazer, do saber sobre o fazer e do sentir sobre o fazer. Com esta sinalização, aproveito para tratar da instigante reflexão de Bracht (2023) acerca daquelas experiências na esfera da cultura corporal de movimento que geralmente escapam ao domínio das palavras. Há de compreender que talvez nem tudo seja passível de pedagogização e previsibilidade avaliativa quando falamos de vivenciar práticas corporais, já que, muitas vezes faltam palavras para falar aquilo que vivenciamos no corpo, isto é, fica sempre um resto.

Em meu entendimento, temos aí um caminho rico para a experiência formativa se entendermos a Educação Física enquanto processo de produção de compreensão conjunto entre os sujeitos da prática educativa acerca dos objetos de conhecimento tematizados, e não como um aglomerado de conceitos e práticas motoras que possam ser instrumentalmente transferidos para os sujeitos. Deve-se considerar a possibilidade da compreensão subjetiva do se movimentar, melhor dizendo, favorecer a manifestação de formas de experiências que são indizíveis pela linguagem verbal (Bracht, 2023).

Do ponto de vista da ação pedagógica, o estudo de Bagnara e Fensterseifer (2019) avançou no detalhamento dos saberes corporais e conceituais da cultura corporal de movimento. De acordo com os autores, no âmbito dos saberes corporais temos os conhecimentos que se constroem a partir da experiência sustentada, sobretudo com e pelo o movimento. Trata-se então, de formas de conhecer que emergem da experiência do se movimentar. Na área da Educação Física, é fundamental que essas formas de conhecimento não sejam dirimidas pelo pretense discurso crítico que não atinge o corpo, quer dizer, pelo discurso sobre a cultura corporal de movimento que não consegue fundar uma prática pedagógica com ela (Betti, 1994).

Desse modo, os estudantes têm que com intencionalidade pedagógica, vivenciar e recriar corporalmente as formas técnicas produzidas culturalmente de todas as práticas corporais. Deve-se considerar que conhecer em Educação Física perpassa também pelo o corpo e movimento. Logo, o saber fazer necessita ser planejado para que os estudantes aprendam sobre e se apropriem do universo da cultura corporal de movimento. Aqui existe uma notável ruptura paradigmática com as perspectivas da aula livre, ocupação do tempo livre e recreação, na medida em que as experiências corporais que ocorrem nesses casos carecem de diretividade e intencionalidade pedagógica. Ou seja, nestas perspectivas, anula-se a possibilidade do vivenciar para conhecer.

Sobre os saberes conceituais, é preciso reconhecer que como pertencentes ao âmbito cultural, as práticas corporais carregam um conjunto de explicações que necessitam de mobilização conceitual aprofundada, muitas vezes oriunda de outros campos de conhecimento. Bagnara e Fensterseifer (2019) pontuam que esses conhecimentos conceituais tematizados nas aulas de Educação Física se desdobram em dois tipos: conhecimentos técnicos e conhecimentos críticos. Nesse sentido, os conhecimentos técnicos são aqueles que ajudam na compreensão das características e do funcionamento das práticas corporais de modo operacional. Poderíamos pensar nos fundamentos, regras e informações técnicas sobre determinada prática corporal. Já os conhecimentos críticos, buscam abordar a inserção das práticas

corporais em determinado contexto sociocultural, viabilizando reflexões éticas, estéticas e políticas sobre os usos sociais, produção, circulação e vinculação das práticas corporais a contextos locais, nacional e global.

Antes de iniciar a discussão sobre o aspecto didático-pedagógico da Educação Física como componente curricular, neste momento do texto, após a discussão sobre o professor de Educação Física enquanto intelectual, os significados a respeito do que significa ser um componente curricular e a reflexão sobre a cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física, sinto-me confortável para apresentar um conceito de Educação Física presente no seu campo acadêmico que julgo ser coerente com a perspectiva teórica apresentada neste estudo:

Disciplina que tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando a formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas, práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas-expressivas, lutas/artes marciais e práticas corporais alternativas (Betti, 2013, p. 64).

O ASPECTO DIDÁTICO: POR UMA INTERVENÇÃO OPERACIONAL-REFLEXIVA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao tratar da dimensão didática, pretendo estabelecer alguns princípios e desenvolver ideias que possam tornar operacionais as reflexões até então colocadas. Por este entendimento, pontuo que a didática da Educação Física necessita ser ao mesmo tempo operacional e reflexiva. Isto é, sem abrir mão da intenção crítica e emancipatória do conhecimento, é preciso encontrar meios para dar conta da tarefa de planejar, ensinar e avaliar os conhecimentos da cultura corporal de movimento ao longo dos anos escolares. Desse modo, concebo o desafio didático em Educação Física tendo como pressuposto a especificidade do campo de conhecimento que apresentei no tópico anterior.

Nesse sentido, trata-se de uma didática que necessita se conectar com o saber fazer, o saber sobre o fazer e o sentir sobre o fazer no âmbito das práticas corporais. Portanto, a didática da Educação Física, naturalmente, engloba elementos técnicos, reflexivos e políticos na tematização da cultura corporal de movimento. Busca-se então, a justa medida entre as necessidades operacionais de viabilizar o ensino dos objetos de conhecimento, sem perder de vista a dimensão política dos atos de planejar, ensinar e avaliar no cotidiano escolar.

Para dar conta da discussão sobre os desafios didático-pedagógicos da Educação Física enquanto componente curricular, irei tratar especificamente de três temas, a dizer: planejamento, ensino e avaliação. Para isso, parto do pressuposto de que planejar, ensinar e avaliar em Educação Física é uma condição para o seu estabelecimento legítimo como componente curricular, ou seja, uma das suas responsabilidades que tem que se relacionar com a especificidade pedagógica do campo de conhecimento da cultura corporal de movimento.

Como ponto de partida, penso que o planejamento é um elemento central para o desenvolvimento da prática pedagógica em Educação Física. Aliás, Bagnara e Fensterseifer (2019) sinalizam que essa é uma das maiores dificuldades dos professores da área. Pois, a Educação Física é uma disciplina que na escola, em virtude da sua trajetória de atividade, apresenta pouca tradição de sistematização curricular e organização reflexiva do conhecimento. Sendo assim, em muitos casos, ou a organização do conhecimento não existe, o que torna o desinvestimento pedagógico um fenômeno mais comum do que imaginamos, ou os currículos são estruturados apenas a partir da distribuição aleatória de práticas corporais ao longo dos anos escolares (quase sempre elencadas a partir da preferência particular dos docentes). Em muitos casos, alternam-se apenas os esportes que são vivenciados em cada bimestre ou ciclo letivo, sem conexão intencional com conhecimentos conceituais e processos avaliativos.

Penso que a perspectiva de disciplina educativa da escola delega para a Educação Física a tarefa de planejar o ensino dos seus objetos de conhecimento com maior rigorosidade. Assim, é preciso dar conta da diversificação dos objetos de conhecimento ao longo das etapas de escolarização, bem como da seleção de conhecimentos corporais e conceituais. Em termos práticos, deve-se pensar inicialmente nos currículos mais gerais de cada etapa de ensino, tendo em vista que as aprendizagens não sejam

repetitivas para os estudantes e se tornem cada vez mais complexas. Outro ponto, é que quando se pensa em um ano letivo, é necessário organizar a distribuição de bimestres, períodos, módulos ou ciclos de aprendizagem, para que a distribuição de conhecimentos corporais e conceituais seja suscetível de trato pedagógico.

Em muitos casos, em que as escolas se organizam por bimestres letivos, que em geral duram cerca de 8 a 10 semanas, pode-se pensar que em cada bimestre é possível tematizar uma determinada prática corporal da cultura corporal de movimento. Por exemplo, caso a prática corporal elencada seja a ginástica, é possível pensar em manifestações e tipos de ginástica específicas para a tematização pedagógica. Assim, o professor precisa a partir do calendário escolar identificar a quantidade de aulas/encontros que terá com cada turma, para assim, organizar o tempo pedagógico necessário para a tematização dos conhecimentos corporais e conceituais no âmbito de cada prática corporal.

A depender da etapa de ensino, há a possibilidade de pensar no grau e na quantidade de conceitos técnicos e críticos que serão abordados em cada bimestre, organizar os recursos didáticos, métodos de ensino e estruturar os procedimentos de avaliação da aprendizagem. O que quero dizer, é que o ato de planejar a organização do conhecimento levando em consideração os saberes corporais e conceituais é fundamental para que a prática pedagógica em Educação Física possa superar os indesejáveis exemplos de desinvestimento pedagógico (Bracht, 2018; Teixeira; Santos, 2023).

Para que o planejamento se torne possível e, conseqüentemente, as práticas corporais abordadas de fato se diversifiquem, com a tematização delas cada vez mais complexa e reflexiva ao longo dos anos escolares, é fundamental que os professores de Educação Física na condição de intelectuais transformadores e sujeitos da sua prática efetivem o ato de estudar constantemente acerca dos objetos de conhecimento específicos da área. Sendo assim, planejar exitosamente arranjos curriculares no âmbito da cultura corporal de movimento, respeitando as especificidades do que significa ser criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso nos mais diferentes contextos socioculturais, requer que estudemos o máximo possível sobre jogos e brincadeiras lutas, artes marciais, danças, ginásticas, esportes, práticas corporais de aventura, circo, atividades aquáticas, etc.

Além disso, é necessário conhecer e estudar a respeito da conexão das práticas corporais com temas como saúde, lazer, trabalho, classes sociais, gênero, sexualidade, diversidade, tecnologia, meio ambiente, cultura, economia, dentre outros. Assim, o vínculo entre Educação Física e outras áreas de conhecimento se mantém, porém, parte-se da especificidade do campo da cultura corporal de movimento para se “encontrar” as outras áreas do saber, e não do movimento contrário como muitas propostas pedagógicas sugerem (González; Fraga, 2012). Com isso, quero frisar que o ato de estudar e conhecer sobre o campo da cultura corporal de movimento se encontra intrinsecamente relacionado com a possibilidade de planejar práticas pedagógicas com sentido emancipatório. Por isso defendi a demanda do professor de Educação Física atuar como um intelectual.

Como desdobramento do ato de planejar, surge a tarefa de pensar as formas mais adequadas de socialização do conhecimento. Nesse sentido, ensinar sobre práticas corporais requer que pensemos como iremos organizar em cada etapa de ensino os conhecimentos corporais e conceituais. Friso os saberes conceituais e corporais, dado que a dimensão do sentir sobre o fazer, quer dizer, o indizível, é de mais difícil planejamento e previsibilidade pedagógica, sendo um aspecto que deve ser favorecido enquanto intencionalidade pedagógica e discutido nas dinâmicas concretas de aula.

Enquanto possibilidade para o ensinar, saliento que é preciso pensar sobre a relação teoria e prática que a especificidade da cultura corporal de movimento sugere. Embora em termos explicativos tratamos de conhecimentos corporais e conceituais, isto de modo algum significa que as aulas de Educação Física somente podem abordar conceitos em espaços como sala de aulas, laboratórios de informática e auditórios. Assim, é perfeitamente possível e desejável que as aulas, onde quer que ocorram, imbriquem ao mesmo tempo os conhecimentos corporais e conceituais, quero dizer, que a experiência do corpo favoreça a reflexão teórica, e que a discussão conceitual possa ser experienciada pelo corpo. Creio que esse seja um caminho interessante e fecundo para pensar o ensino das práticas corporais.

Contudo, devo dizer que no final das contas, são os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada unidade em geral e aula em particular, que vão direcionar os métodos e procedimentos de ensino mais adequados para a tematização das práticas corporais e suas experiências sensíveis, conceitos

técnicos e conceitos críticos. Nesse sentido, experimentação de movimentos, processos de criação, oficinas temáticas, construção de festivais, visitas a outros lugares fora da escola para a vivenciar práticas corporais, produção de vídeos, exposição teórica, leitura de textos, roda de conversa, dentre outros procedimentos, são possibilidades totalmente viáveis para a organização da experiência de ensinar e aprender no âmbito da cultura corporal de movimento.

Por último, se existe planejamento e ensino, deve-se pensar na dimensão avaliativa das aprendizagens no campo da Educação Física. Um componente curricular precisa ser capaz de estabelecer critérios de fácil entendimento sobre o grau de apropriação esperado dos estudantes em cada conhecimento abordado. Avaliar é uma tarefa fundamental para a concretização da prática pedagógica. É preciso pontuar, que não estou falando da avaliação baseada nos componentes da aptidão física ou das habilidades esportivas. Como a opção foi pelo conceito de cultura corporal de movimento, a avaliação necessita ser pensada enquanto ferramenta para auxiliar o estudante a conhecer mais sobre este universo, indicando os pontos positivos e aqueles aspectos que necessitam ser qualificados para a maior compreensão do conteúdo estudado.

Para ser coerente com a caracterização da especificidade pedagógica da Educação Física, defendo que os processos e instrumentos de avaliação consigam dar conta do saber fazer e do saber sobre o fazer inerente ao universo da cultura corporal de movimento. Nesse sentido, para além dos métodos clássicos de avaliação da educação escolar, que podem ser perfeitamente adaptados no contexto da Educação Física, é preciso pensarmos e elaborarmos formas de avaliação que alcancem os conhecimentos corporais vivenciados e apreendidos pelos estudantes. Se as experiências do corpo são conteúdos fundamentais das aulas de Educação Física, elas também devem ser consideradas no contexto dos métodos de avaliação da aprendizagem. A modo de exemplificação, exponho o quadro 01, como uma possibilidade de organização do conteúdo lutas no ensino médio com base na narrativa teórica desenvolvida neste estudo e na experiência pedagógica do seu autor na educação básica.

Quadro 01: organização do conhecimento da cultura corporal de movimento.

| Lutas – Ensino Médio | | | |
|--|--|---|---|
| Saberes corporais | Conceitos técnicos | Conceitos críticos | Avaliação |
| <ul style="list-style-type: none"> - Experiências corporais com lutas e práticas de combate de curta e média distância. - Aspectos motores da luta marajoara, com foco nas estratégias técnicas desta luta (desequilíbrio, impedimento de contato e encostamento) e gestos de ataque e defesa. | <ul style="list-style-type: none"> - Definição e exemplificação de lutas de curta, média e longa distância. - Regras das lutas vivenciadas, especialmente da luta marajoara. - Conceitos das técnicas e movimentos das lutas tematizadas. | <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de lutas, artes marciais e esportes de combate. - Esportivização e mercadorização das lutas. - Participação das mulheres nas lutas. - Relação entre culturas africanas e indígenas e a produção de lutas no mundo. | <ul style="list-style-type: none"> - Seminário temático sobre lutas e questões históricas e contemporâneas. - Processo de criação de novas formas de movimento e regras das lutas vivenciadas, com experimentação a partir da produção dos estudantes. - Relatório crítico das aulas e situações de movimento. |

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Sendo assim, como coloquei a avaliação como um aspecto fundamental da prática pedagógica em Educação Física, creio que a pergunta sobre a possibilidade de os estudantes não alcançarem resultados satisfatórios e com isso terem que em alguns casos ficarem de recuperação ou reprovados em Educação Física está devidamente respondida. Talvez isso possa parecer chocante à tradição de atividade da área, no entanto, ressalto que é preciso cuidado para não transformarmos a Educação Física em algo semelhante a práticas da cultura escolar que confundem a avaliação da aprendizagem com punição,

exclusão e julgamento dos estudantes. Aqui é preciso justa medida, pois creio que o nosso movimento deve ser de se inserir criticamente na cultura escolar, preservando nossa identidade pedagógica e valorizando o nosso campo de conhecimento. Sei que o desafio não é simples, mas, esta é uma tarefa inadiável do nosso tempo.

PARA CONCLUIR: APONTAMENTOS NÃO MENOS IMPORTANTES

Este estudo buscou apresentar um conjunto de ideias e reflexões do seu autor produzidas nos últimos anos a partir do contato reflexivo com a teoria e as aprendizagens produzidas e ressignificadas no contexto da escola pública. Sendo assim, assumo que as possíveis limitações deste trabalho em muito se devem à dificuldade de articular os contextos teóricos aos contextos práticos de modo reflexivo. No entanto, busquei sustentar a ideia de que a Educação Física como componente curricular da escola necessita fazer parte de um projeto educativo intencional que se espera que ocorra nesta instituição.

Penso que o estudo alcançou certo grau de coerência entre os postulados teóricos apresentados e os desdobramentos práticos do que significa pensar a Educação Física como componente curricular com *status* de disciplina educativa da escola. Em termos de resultados, sustento que o projeto de tornar a Educação Física componente curricular necessita de sujeitos convencidos desta demanda, que aqui denominei de intelectuais construtores das suas práticas, isto é, intérpretes e tradutores de teorias para contextos práticos.

Com esse ponto de partida, tentei dizer que a Educação Física como componente curricular da escola se efetiva por via de alguns aspectos, a dizer: as dimensões teóricas e legais do significa ser cum componente curricular; a delimitação epistemológica do seu campo de conhecimento a ter tematizado nos anos escolares; os desdobramentos didático-pedagógicos do ensino da cultura corporal de movimento no cotidiano escolar. Desse modo, o estudo apontou que a condição de componente curricular delega para a Educação Física um conjunto de responsabilidades e direitos, que giram em torno da tensão entre a sua lógica histórica de atividade da escola, com o sentido contemporâneo que reivindicamos de componente curricular com *status* de disciplina educativa da escola.

Preciso dizer, que a ideia de componente curricular não pode ser alguma coisa generalizável para todos os contextos socioculturais sem mediações e reflexões necessárias. Trata-se então, de encontrar as possibilidades para planejar, ensinar e avaliar em cada realidade. Assim, é preciso adequar a escolarização com as práticas corporais com as especificidades de cada contexto educativo (educar nas amazônias, no campo, nas comunidades tradicionais, na cidade, no Norte, no Nordeste, no Centro-oeste, no Sul), bem como das etapas e modalidades de ensino da educação brasileira.

Por fim, penso que temos na área da Educação Física um grande desafio para a nossa legitimação enquanto componente curricular. Refiro-me à demanda de o nosso discurso sobre a nossa condição de disciplina educativa ser compreendido pelos demais sujeitos da cultura escolar, ou seja, professores de outras áreas, gestão, estudantes, equipe técnica e demais funcionários da escola. No limite, é preciso que saibamos adequar o nosso discurso crítico sobre a Educação Física para que ele possa ser compreensível pelos sujeitos da escola. Lembrando que, trata-se de um empreendimento que exige coerência entre aquilo que falamos e o que fazemos.

REFERÊNCIAS

BAGNARA; Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *Educação Física escolar*. política, currículo e didática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BAGNARA; Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio didático da educação física escolar: o tempo e o lugar da didática na formação inicial. *Revista Cocar*. V.14N.29 Maio/Ago./ 2020 p.565-583.

BETTI, Mauro. *Educação Física escolar*. ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira*. São Paulo, Movimento, 1991.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. *Discorpo*, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

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. Práticas corporais: falar sobre o indizível. In: XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte. *Anais* [...]. Fortaleza, 17 a 22 de setembro de 2023. P. 1-8.

BRACHT, Valter. *Educação Física & ciência: cenas de um casamento* (in) feliz. Unijuí, 1999.

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

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 Ribeiro; WENETZ, Ileana (org.). Curitiba: Editora CRV, 2018.

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 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. n. 2, p. 177-229, 1990.

FARIA, Bruno de Almeida *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 Evaldo. O que significa aprender no âmbito da Cultura Corporal de Movimento? *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 7, n. 2, p. 320-328, mai./ago. 2012.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Desafios da legitimação da Educação Física na escola republicana. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, MS, v. 1, n. 2, jul./dez. 2013.

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

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação Física escolar: legitimidade e escolarização. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 10, 2020.

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

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Atuação dos professores da educação física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. In: BRACHT, Valter; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; 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 Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. 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 Jaime; FRAGA, Alex Branco. *Afazer da Educação Física na Escola: planejar, ensinar, partilhar*. Erechim: Edelbra, 2012.

KUNZ, Elenor. *Transformações Didático-Pedagógicas do Esporte*. Ijuí: Unijuf, 1994.

NAHAS, Markus Vinicius *et al.* Educação para a atividade física e saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 57-65, 1995.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é Educação Física*. São Paulo: Editora brasiliense, 1983.

PIROLO, Alda Lucia *et al.* Componente curricular. In: *Dicionário crítico de Educação Física*. GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TEIXEIRA, Igor Vargas Ferreira; SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. Análise dos fatores condicionantes ao desinvestimento Pedagógico na Educação Física escolar. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-21, e-20453.042, 2023.

TANI, Go *et al.* *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Educação Física na escola: para enriquecer a experiência da infância e da juventude*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CREDIT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information](#) (CASRAI) Exemplos abaixo:

Autora 1 – Autor do texto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

O autor declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.