



EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: INTELECTUAIS, CONHECIMENTO E DIDÁTICA

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

Renan Santos Furtado¹

Resumo: Trata-se de um estudo teórico que visa efetivar uma reflexão acerca de desdobramentos teórico-práticos do que significa tratar a Educação Física como componente curricular. A motivação deste trabalho remonta às experiências do seu autor como professor da educação básica. Para o andamento teórico-metodológico do estudo, fez-se 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 se pensar a tematização da cultura corporal de movimento na escolarização básica. O estudo apontou que a condição de componente curricular delega à 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 se reivindica de componente curricular com *status* de disciplina educativa da escola.

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

Abstract: This theoretical study aims to reflect on the theoretical and practical developments involved in treating Physical Education as a curricular component. The motivation for this work stems from the author's experiences as a basic education teacher. To support the theoretical-methodological foundation of the study, we engaged in a specialized discussion within the field, guided by issues related to the role of the Physical Education teacher as an intellectual, the meaning of the term "curricular component", the type of knowledge Physical Education brings to the school context, and the didactic implications of thematizing the body culture of movement in basic education. The study indicates that recognizing Physical Education as a curricular component entails a set of responsibilities and rights. These revolve around the tension between its historical role as a school activity and the contemporary claim for its recognition as a legitimate educational discipline within the school curriculum.

Keywords: School Physical Education; Intellectuals; Curriculum componente; Body culture of movement.

1 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 dos 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. Nesse mesmo

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da Escola de Aplicação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, Brasil. E-mail: renan.furtado@yahoo.com.br

instante, um dos discentes de graduação fez o seguinte questionamento: mas como, professor?! Como eles vão ficar reprovados em Educação Física? Essa é a motivação que me fez escrever este texto.

Sendo assim, por vezes, é preciso tratar de coisas que são supostamente óbvias, isto é, que possuem explicação aparentemente simples e popularmente aceita. Entretanto, 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 prejudicado. É nessa perspectiva que arrisco afirmar 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 quanto à 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 como componente curricular da educação básica. Com isso, não quero asseverar que os elementos de desprestígio e ausência de legitimidade, que historicamente perfizeram a sua estadia na escola, foram superados², mas é verdade que ao menos desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, houve 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 dos desdobramentos teórico-práticos do que significa tratar a Educação Física na qualidade de componente curricular, estou projetando a efetivação de uma discussão que possa articular a Educação Física com o universo da escola, sem que, nesse processo, a Educação Física se descaracterize para ficar “adequada” à escola 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.

² Posso mencionar exemplos, como a não presença da Educação Física na educação infantil em inúmeras escolas e redes de ensino, as aulas no 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. Isso porque, como dito nos primeiros parágrafos, por vezes, é preciso organizar a explicação daquilo que aparentemente pode parecer autoexplicativo. Em vista disso, passo à exposição das seguintes questões: o que significa ser um componente curricular da escola? Se já está conferido o *status* de componente curricular à Educação Física em lei nacional, por qual razão é relevante discutir desdobramentos teórico-práticos dessa questão? Quais os direitos e as incumbências 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 como disciplina do currículo escolar é uma conquista das mais significativas, uma vez que se possuía, 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 a formação do 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 das habilidades motoras, exercitar-se para aliviar a tensão da aprendizagem das “disciplinas teóricas”, exercitar-se para ocupar o tempo livre.

É possível declarar 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 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 ao apresentar argumentos consistentes 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. Preservando as suas diferenças de intenções 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 essas obras publicadas na primeira metade de década de 1990.

Desde os meados dos anos de 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 como 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 desse 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)³. Sinalizo que as reflexões subsequentes empreendidas neste estudo estarão ancoradas nessa tradição de reflexão pedagógica e curricular da Educação Física brasileira que mencionei sinteticamente, sendo orientadas pelo espírito epistemológico do artesanato intelectual como possibilidade de construção crítica e criativa de argumentos a favor da sustentação de certas posições (Mills, 2009).

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

³ Destaco que esse conjunto de reflexões prossegue e pode ser encontrado 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.

2 Ponto de partida: o professor de Educação Física como intelectual

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 essa 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 na qualidade de componente curricular reconhecido na escola (Furtado; Borges, 2020). Logo, trata-se de um empreendimento que perpassa pela ação dos sujeitos. Assim, parto da consideração 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 declarar que responsabilidade não significa responsabilização integral 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. Já nos meados dos anos 1980, 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.

Foi dentro dessa tradição que a atividade do professor de Educação Física passou a ser compreendida nas instituições educativas como algo de menor importância, dado que não se conseguia visualizar, nos movimentos e gestos técnicos realizados, processos formativos reflexivos, mas apenas atividades de adestramento do corpo biológico dos

alunos. No ápice de sua crítica aos cursos de formação profissional vigentes no começo dos anos de 1980, que acabavam reforçando a lógica anti-intelectual da área e do professor de Educação Física, Oliveira (1983, p. 102) assevera 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 como ponto de partida para concebermos a atividade pedagógica do professor de Educação Física como alguma coisa que transcende a mera reprodução de gestos técnicos desatrelados de um contexto de reflexão teórica e intencionalidade pedagógica. Devo mencionar 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 com processos mais gerais de enfrentamento às múltiplas manifestações ideológicas do capitalismo. Anos à frente, essa posição 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 algo ligado somente ao empreendimento didático de transmissão verbal de conceitos, ele deve ser visto como uma tarefa que necessita perpassar pelo corpo e movimento.

Ainda como contribuição de Ghiraldelli Júnior (1988), ressalto o aspecto de o professor de Educação Física, na condição de intelectual, conectar-se 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 como intelectuais precisa favorecer a construção de um mundo melhor, mais justo e democrático. É nesse sentido que o autor alega 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, melhor dizendo,

que sejam tomadas não apenas como movimentos musculares, mas também 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 é convocado a atuar como 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. Nessa 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 se exige 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 como componente curricular reconhecido na educação básica. Como consequência, é preciso caminhar para além das obras que trataram 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 o reconhecimento legislativo da Educação Física na qualidade de componente curricular na LDB de 1996, a contemporaneidade exige a legitimação 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: desinvestimento pedagógico, práticas tradicionais e práticas inovadoras.

Por desinvestimento pedagógico, pode-se entender 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 escolar⁴ 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. Refere-se, então, à manifestação de uma certa posição individual, formada socialmente, de que a área da Educação Física deve contribuir criticamente para a formação escolar dos estudantes.

Dessa maneira, penso que a apreensão mais contemporânea do professor de Educação Física como 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. Logo, 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

⁴ 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 são produzidos por ela.



prático de atuação pedagógica. Dessa forma, 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, que pensa e reformula 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 de os 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 pedagógico 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 administração escolar, gestão do currículo, orçamento, valorização ou desrespeito às culturas tradicionais e povos originários, infraestrutura, melhores condições de trabalho etc.

Em síntese, visualizo o professor de Educação Física como intelectual na cultura escolar, na forma de um sujeito que entende a sua intervenção pedagógica como uma atividade de formação humana e não de domesticação 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, visando 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. Essa compreensão de sujeito que atua como intelectual precisa se relacionar com uma concepção de Educação Física como componente curricular. Esse será o tema do próximo tópico deste estudo.



3 Aspectos teóricos e desdobramentos da Educação Física como componente curricular

É comum escutarmos, nas escolas e cursos de formação de professores, as pessoas utilizando 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 referir, 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, fala-se em matérias ou disciplinas como Matemática, Geografia, Ciências, História, Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física etc.

Pontuo que o campo de estudos da história das disciplinas escolares colabora para o entendimento de como esses saberes vão se tornando legitimados em uma determinada sociedade a ponto de integrarem a trajetória formativa dos estudantes. Isso permite inferir que não existe neutralidade política em processos históricos que determinam quais disciplinas compõem o currículo escolar (Chervel, 1990). É possível assegurar, diante disso, que existe certo grau de legitimidade social e intencionalidade política na definição dos conhecimentos tematizados 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 sinônimos em muitos casos. Pirolo *et al.* (2005) sinalizam que a expressão “componente curricular” é utilizada para fazer menção à forma de organização dos conteúdos de ensino em cada etapa de escolarização, englobando aquilo sobre o que versa o ensino ou em torno do que 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 tem de fazer parte das intenções formativas da escola. Isso significa que deve contribuir para 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. Esse parece ser o caso da Educação Física, que integra o currículo das instituições de ensino, porém é sistematicamente questionada e subvalorizada como área de conhecimento na cultura escolar (González, 2018).

Nesse sentido, corroboro 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, compreende-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, manifesta-se como um tempo e espaço no currículo que precisa cumprir uma função educativa, baseada em objetivos e conteúdos específicos. Esses últimos, por sua vez, devem ser capazes de organizar, ao longo dos anos escolares, um conjunto de conhecimentos que tornem possível a compreensão do mundo e da dimensão humana que se conecta com as práticas corporais.

Posso sustentar, 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 demanda o estabelecimento de seu campo de conhecimento e da organização desse conhecimento nos anos escolares, além da proposição de 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, afirmo que o reconhecimento legislativo é um deles. Por isso, é preciso pensar na necessidade de maior segurança legislativa da Educação Física na política educacional brasileira, pois a disciplina, apesar de reconhecida como integrante do currículo escolar, não possui presença prescrita em todas as etapas de ensino da educação básica. Outro direito da Educação Física como componente curricular trata-se da garantia de boas condições de trabalho para os professores e estudantes desenvolverem as suas atividades. Nesse último ponto, geralmente tem-se um problema, uma vez que são poucos os relatos

evidenciando que os professores de Educação Física possuem condições mínimas para desenvolverem o trato educativo com os múltiplos conhecimentos das práticas corporais.

A respeito das incumbências de um componente curricular, penso que as respostas estão mais facilmente encaminhadas. Um componente curricular que atua como disciplina educativa da escola precisa se efetivar pela ação de sujeitos intelectuais capazes de planejar, ensinar e avaliar os seus conhecimentos específicos. Isso porque 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, presencia-se a quase interminável tensão entre a sua lógica histórica de atividade em contraposição à perspectiva contemporânea de disciplina educativa. Na condição de atividade da escola, ideários 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 e continuam 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, coloca-se o desafio de pensar a intervenção pedagógica conectada com a dinâmica formativa da escola. Se a escola é um lugar de formação, a Educação Física deve contribuir para 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, articulada com os demais componentes curriculares, necessita se contrapor a esse projeto.

Em vista disso, 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 costumeiramente circulam nos meios de formação de professores de Educação Física, as quais dizem muito mais a respeito do seu sentido de atividade da escola do que de disciplina educativa: 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, ou seja, o seu campo de conhecimento.

4 Questão epistemológica: sobre o conhecimento de 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 como integrante impreterível da educação escolar. Na área da Educação Física, essa parece ser uma das questões mais delicadas, uma vez que circula no seu campo acadêmico um bom número de formulações que versam sobre o seu objeto de conhecimento. Devo assegurar que os apontamentos a seguir são modestos e talvez pouco acrescentem ao debate formulado inicialmente por Betti (1994) e Bracht (1999) e, mais recentemente, por Bagnara e Fensterseifer (2019).

Ainda assim, creio que há potencial no modo de articulação da discussão que será exposta para agregar qualitativamente ao debate acerca do objeto de conhecimento da Educação Física, conectado com a sua consideração como 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 se pode entender as formulações teóricas acerca do campo de conhecimento que a Educação Física tematiza na escola a partir de dois grandes eixos centrais. Em geral, há 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 e afetivas. Nessas compreensões – que podem ser exemplificadas por meio 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 se referem 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, como 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 algum domínio 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 referir que esse diagnóstico crítico a respeito dos limites dessas perspectivas em relação à compreensão sociocultural do campo de conhecimento da Educação Física de forma alguma desconsidera as suas contribuições específicas para a área, especialmente em discussões e no 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 de o objeto da prática pedagógica em Educação Física ser concebido como produção sócio-histórica, em que o se movimentar passa a ser impregnado de simbolismo; 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 esportiva, 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 esse termo, no meu entendimento, consegue explicitar de maneira mais precisa o tipo de se movimentar característico da tematização pedagógica das aulas de



Educação Física. Quer dizer, é um conjunto de manifestações produzidas culturalmente, expressas pelo 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 como 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 por meio de atividades de movimento. São, assim, atividades que apenas podem ser compreendidas na mediação com o conceito de cultura, em que o corpo e o movimento se portam não apenas como os meios de sua manifestação imediata, mas também como a forma pela qual se conhece socialmente essas atividades. Em termos mais específicos, a cultura corporal de movimento se expressa 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 como forma de conhecimento, dado que não se está falando de um tipo de saber que se expressa somente na configuração de conceitos e abstrações teóricas, como grande parte dos conhecimentos escolares, mas de um 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 em um saber fazer (realizar corporal) e em um 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 só pode ser entendida 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 essa 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. No limite, há de se



compreender que talvez nem tudo seja passível de pedagogização e previsibilidade avaliativa quando se fala de vivenciar práticas corporais, considerando que, muitas vezes, faltam palavras para falar aquilo que se vivencia no corpo, isto é, fica sempre um “resto”.

Em meu entendimento, tem-se aí um caminho rico para a experiência formativa, se entendermos a Educação Física como 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 do entendimento subjetivo 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) avança no detalhamento dos saberes corporais e conceituais da cultura corporal de movimento. De acordo com os autores, no âmbito dos saberes corporais, têm-se os conhecimentos que se constroem a partir da experiência sustentada, sobretudo com e pelo movimento – são como 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 corpo e movimento. Logo, o saber fazer demanda ser planejado, a fim de 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, à medida que as experiências corporais que ocorrem nesses casos carecem de diretividade e intencionalidade pedagógica. Ou seja, nessas 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. Poder-se-ia 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 delas 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 como 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 disciplina, sinto-me confortável para apresentar um conceito de Educação Física presente no seu campo acadêmico, o qual 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).

5 O aspecto didático: por uma intervenção operacional e reflexiva em Educação Física

Ao tratar da dimensão didática, pretendo estabelecer alguns princípios e desenvolver ideias que possam tornar operacionais as reflexões até então apresentadas. Por esse entendimento, pontuo que a didática da Educação Física deve ser simultaneamente 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 apresentado no tópico anterior.

Nesse sentido, trata-se de uma didática que demanda uma conexão 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 como componente curricular, tratarei especificamente de três temas: 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 deve se relacionar com a especificidade pedagógica do campo de conhecimento da cultura corporal de movimento.

Como ponto de partida, acredito 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. Isso porque 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 se imagina, ou os currículos são estruturados apenas a partir da distribuição aleatória de práticas corporais ao longo dos anos escolares (quase sempre elencadas com base na 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 à 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 do ponto de vista da reflexão teórica e da experiência corporal. 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 o arranjo de conhecimentos corporais e conceituais seja suscetível de trato pedagógico.

Em muitos casos em que as escolas se organizam por bimestres letivos, que geralmente duram cerca de 8 a 10 semanas, pode-se considerar que em cada bimestre há a possibilidade de tematizar uma determinada prática corporal da cultura corporal de

movimento. Por exemplo, caso a prática corporal elencada seja a ginástica, pode-se 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.

Em cada etapa de ensino, há a necessidade de se refletir sobre o grau e a quantidade de conceitos técnicos e críticos que serão abordados em cada bimestre, organizar os recursos didáticos e métodos de ensino e estruturar os procedimentos de avaliação da aprendizagem. O que quero informar 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. Dessa forma, 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 se estude 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, corpo, 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 de o professor de Educação Física atuar como um intelectual.

Como desdobramento do ato de planejar, surge a tarefa de pensar nas formas mais adequadas de socialização do conhecimento. Nesse sentido, ensinar sobre práticas corporais requer a capacidade de organizar, em cada etapa de ensino, os conhecimentos corporais e conceituais. Friso os saberes conceituais e corporais porque 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 como intencionalidade pedagógica e discutido nas dinâmicas concretas de aula.

Como 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, refira-se a conhecimentos corporais e conceituais, isso 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, relacionem, ao mesmo tempo, os conhecimentos corporais e conceituais, isto é, 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 mencionar 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. Desse modo, experimentação de movimentos, processos de criação, oficinas temáticas, construção de festivais, visitas a lugares fora da escola para a vivência de 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 me referindo à avaliação baseada nos componentes da aptidão física ou das

habilidades esportivas. Como a opção foi pelo conceito de cultura corporal de movimento, a avaliação carece ser pensada como ferramenta para auxiliar o estudante a conhecer mais sobre esse 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. Nessa perspectiva, 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 1: organização do conhecimento da cultura corporal de movimento

Lutas – Ensino Médio			
Saberes corporais	Conceitos técnicos	Conceitos críticos	Avaliação
- Experiências corporais com lutas e práticas de combate de curta e média distância. - Aspectos motores da luta marajoara, com foco nas estratégias técnicas dessa luta (desequilíbrio, impedimento de contato e encostamento) e nos gestos de ataque e defesa.	- 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.	- Conceitos de lutas, artes marciais e esportes de combate. - Esportivização e mercadorização das lutas. - Participação das mulheres nas lutas. - Relação entre cultura africana e indígena e a produção de lutas no mundo.	- 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 (2025).

Diante do exposto, uma vez que considerei a avaliação como um aspecto fundamental da prática pedagógica em Educação Física, creio que a pergunta sobre a possibilidade de, em alguns casos, os estudantes não alcançarem resultados satisfatórios e, com isso, serem submetidos a processos de recuperação ou até mesmo à reprovação na disciplina, está devidamente respondida. Talvez isso possa parecer chocante à tradição de atividade da área, porém 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 ações de punição, exclusão e julgamento dos estudantes. É preciso uma justa medida, pois creio que o nosso movimento carece ser de inserção crítica na cultura escolar, preservando nossa identidade pedagógica e valorizando o nosso campo de conhecimento. Sei que o desafio não é simples, mas essa é uma tarefa inadiável do nosso tempo.

6 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 incorporadas 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. Contudo, busquei sustentar a ideia de que a Educação Física, como componente curricular da escola, deve fazer parte de um projeto educativo intencional que se espera que ocorra nessa instituição.

Penso que o estudo alcançou certo grau de coerência entre os postulados teóricos apresentados e os desdobramentos práticos do que significa tratar 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 carece de sujeitos convencidos dessa demanda, que aqui denominei de intelectuais construtores das suas práticas, quer dizer, intérpretes e tradutores de teorias para contextos práticos.

Com esse ponto de partida, tentei explicar que a Educação Física como componente curricular da escola se efetiva por via de alguns aspectos: as dimensões teóricas e legais do que significa ser um componente curricular; a delimitação epistemológica do seu campo de conhecimento a ser 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 à Educação Física um conjunto de responsabilidades e direitos que perpassam, sobretudo, pela 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 mencionar, ainda, que a ideia de componente curricular não pode ser alguma coisa generalizável para todos os contextos socioculturais sem mediações e reflexões necessárias. Trata-se de encontrar as possibilidades para planejar, ensinar e avaliar em cada realidade. Assim, é preciso adequar a escolarização com as práticas corporais às 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 como 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 disciplinas, gestão, estudantes, famílias, 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 se tornar compreensível pelos sujeitos da escola. Lembrando que, no final das contas, esse desejo se porta como uma desafiadora tarefa que exige coerência entre aquilo que falamos e o que fazemos.

Referências

BAGNARA; I. C; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação Física escolar: política, currículo e didática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BAGNARA; I. C; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio didático da educação física escolar: o tempo e o lugar da didática na formação inicial. **Revista Cocar**, Belém, v.14, n. 29, p. 565-583, maio/ago. 2020 Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3394>. Acesso em: 31 maio 2024.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

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

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, out. 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Mauro-Betti/publication/281407725_O_que_a_semiotica_inspira_ao_ensino_da_educacao_fisica/links/55e5b5c908aede0b57371d0c/O-que-a-semiotica-inspira-ao-ensino-da-educacao-fisica.pdf. Acesso em: 31 maio 2024.

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

BRACHT, V. Práticas corporais: falar sobre o indizível. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO



ESPORTE, 23 e 10., Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: editora do CBCE, 2023. p. 1-8. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/367/VF-367-103335.pdf>. Acesso em: 31 maio 2024.

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

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

BRACHT, V. Entre a inovação e o desinvestimento pedagógico na educação física no Brasil. In: BRACHT, V; ALMEIDA, U. R; WENETZ, I. (org.). **A educação física escolar na América do sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 45-49.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 maio 2024.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229. 1990. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/387701504/CHERVEL-A-Historia-Das-Disciplinas-Escolares-reflexoes-Sobre-Um-Campo-de-Pesquisa>. Acesso em: 24 julho 2025.

FARIA, B. de A; BRACHT, V; MACHADO, T. da. S; ALMEIDA, C. E; ALMEIDA, U. R; ALMEIDA, F. Q. Inovação pedagógica na educação física. O que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para la EF y el deporte**, Valladolid, v. 01, n. 12, p. 11-28. 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3217498>. Acesso em: 31 maio 2024.

FENSTERSEIFER, P. E. O que significa aprender no âmbito da Cultura Corporal de Movimento? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 320-328, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3152/1987>. Acesso em: 24 Julho 2025.

FENSTERSEIFER, P. E; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da Educação Física na escola republicana. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v. 1, n. 2, p. 33-42, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3163>. Acesso em: 31 maio 2024.

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

FURTADO, R. S; BORGES, C. N. F. Educação Física escolar: legitimidade e escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 24-38, jun. 2020.

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

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



GONZÁLEZ, F. J. Atuação dos professores da educação física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. In: BRACHT, V; ALMEIDA, U. R; WENETZ, I. (org.). **A educação física escolar na américa do sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 51-64.

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929>. Acesso em: 31 maio 2024.

GONZÁLEZ, F. J; FRAGA, A. B. **Afazer da Educação Física na Escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

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

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

NAHAS, M. V; PIRES, M. C; WALTRICK; A. C. de. A; DE BEM; M. F. L. Educação para a atividade física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 57-65. 1995. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/452>. Acesso em: 31 maio 2024.

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

PIROLO, A. L; CAPARRÓZ; D. M; TERRA; D. V; CAPARRÓZ, F. E; PALAFOX. G. H. M. Componente curricular. In: GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 90-94.

SOARES, C. L; TAFFAREL, C. N. Z; VARJAL, E; CASTELLANI FILHO, L; ESCOBAR, M. O; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TEIXEIRA, I. V. F; SANTOS, S. D. G. Análise dos fatores condicionantes ao desinvestimento Pedagógico na Educação Física escolar. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-21, e-20453.042, maio. 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20453>. Acesso em: 31 maio 2024.

TANI, G; MANOEL, E. de. J; KOKUBUN, E; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

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

Recebido em: 15 de julho de 2024.

Aceito em: 20 de maio de 2025.