

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO DO CORPO E LINGUAGEM:
RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

ALINE GOMES MACHADO

Goiânia

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Aline Gomes Machado

Título do trabalho: Educação do corpo e linguagem: relações e contradições no contexto da Educação Física escolar no Ensino Médio

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Aline Gomes Machado

Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 28 / 05 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

ALINE GOMES MACHADO

**EDUCAÇÃO DO CORPO E LINGUAGEM:
RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educacionais.

Goiânia

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Machado, Aline Gomes

Educação do corpo e linguagem: [manuscrito] : relações e contradições no contexto da Educação Física escolar no Ensino Médio / Aline Gomes Machado. - 2019.

167 f.

Orientador: Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2019.

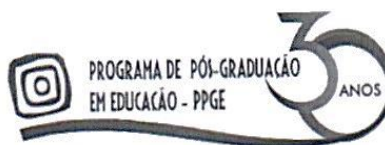
Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de tabelas.

1. Linguagem. 2. Linguagem Corporal. 3. Educação Física. 4. Currículo. 5. Ensino Médio. I. Baptista, Tadeu João Ribeiro, orient. II. Título.


CDU 796


Faculdade
de Educação



ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE ALINE GOMES MACHADO – Aos vinte e dois dias do mês de maio do ano de dois mil e dezenove (22/05/2019), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Tadeu João Ribeiro Baptista**, orientador, doutor em Educação pela UFG; Prof.^a Dr.^a **Vânia Cristina Casseb Galvão**, doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP e Prof.^a Dr.^a **Rúbia-Mar Nunes Pinto**, doutora em Educação pela UFF/RJ para, sob a presidência do primeiro, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: *“Educação do corpo e linguagem: relações e contradições no contexto da Educação Física escolar no ensino médio”*, em nível de mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de **Aline Gomes Machado**, discente do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás, com a indicação da Banca para a mestranda dar sequencia nos seus estudos em nível de doutorado no próprio Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, tendo em vista a qualidade superior de sua dissertação, bem como, da sua exposição oral. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.


Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista
Presidente – PPGE/FE/UFG


Prof.^a Dr.^a Vânia Cristina Casseb Galvão
Membro – UFG


Prof.^a Dr.^a Rúbia-Mar Nunes Pinto
Membro – PPGE/FE/UFG

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores que lutam diariamente por uma educação de qualidade em benefício da transformação social.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por compreenderem minhas ausências, especialmente às mulheres incríveis que estiveram ao meu lado em todos os momentos, minha irmã Tati, conselheira, amiga, rainha da empatia, revisora de textos e por vezes até terapeuta, e à Dona Lúcia, minha querida mãe, por me incentivar nos estudos e facilitar meus dias de luta.

Ao Will, meu companheiro, por também compreender minhas ausências, além de todo carinho, atenção e amor que vem desde a graduação. Obrigada por caminhar junto comigo e não soltar minha mão.

Ao meu orientador Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista, por todo conhecimento compartilhado, pelas palavras de carinho nos momentos difíceis e por acreditar em mim. Agradeço imensamente por ter me possibilitado trilhar esse caminho no mestrado e por me guiar nessa estrada.

Às professoras Dra. Rubia-Mar Nunes Pinto e Dra. Vânia C. Casseb Galvão, por aceitarem fazer parte da comissão de avaliação dessa dissertação e pela valorização e reconhecimento do meu trabalho, proferido ainda na qualificação. Suas palavras me incentivaram e foram fundamentais para melhoria e continuidade deste estudo.

À Universidade Federal de Goiás pela oportunidade de trilhar todo meu percurso acadêmico até o presente momento. Em especial à Faculdade de Educação e à Faculdade de Educação Física e Dança.

Aos professores da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade de Coimbra pela oportunidade de conhecer a Educação Física sob outra perspectiva, além de vivenciar uma cultura diferente.

Aos professores e colegas do CEPAE, meus primeiros parceiros de trabalho na docência: Pitias, Lusirene, Rony, Lênin e Renato. Agradeço pelas experiências compartilhadas.

Aos professores da Rede Estadual de Ensino que aceitaram participar desta pesquisa. Agradeço pela colaboração, pela coragem em expor os problemas que permeiam a educação no Ensino Médio e por compartilharem suas experiências que vêm do chão da escola.

À professora e amiga Dayse Cauper, que me incentiva desde a graduação, compartilhando as dores e alegrias do mestrado. Sou imensamente grata por ter sido sua aluna.

À Jéssica Moura, amiga que a faculdade me deu e que está comigo rindo e chorando desde nossas “aventuras” do intercâmbio em Portugal.

Aos amigos que cultivei ao longo desses dois anos na Faculdade de Educação, Bárbara e Augusto. Obrigada pelas palavras de conforto, pela união e companheirismo na “sofrência”. Vocês foram fundamentais ao longo desse processo de formação!

À Kelly e à Pâmella, pelas dicas, apoio e incentivo no início do meu trajeto no mestrado.

Às amigas e amigos, que de forma direta ou indireta contribuíram para meu crescimento, transferindo energias positivas ao longo desse processo de formação.

Ao Rodrigo, que fez a revisão desta dissertação, obrigada pela disponibilidade e por trazer qualidade, coerência e coesão a este trabalho.

À Capes pelo apoio financeiro durante a graduação na UFG, pelos dois anos de intercâmbio em Portugal e na pós-graduação como mestranda. Tais investimentos foram fundamentais para minha permanência tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Às forças espirituais, que nas minhas incertezas buscam sempre me mostrar o caminho a seguir, concedendo sabedoria, proteção e, principalmente, determinação para lutar e sobreviver nesses tempos sombrios, politicamente, economicamente e socialmente falando.

E finalmente, mas não menos importante, agradeço aos que tentaram me desmotivar em determinados momentos da minha vida. Vocês foram fundamentais no meu processo de crescimento e amadurecimento. A filha da manicure está transformando sua vida! E se me for permitido, continuarei lutando para que os filhos da classe trabalhadora compreendam seu valor e conquistem seu lugar nessa sociedade contraditória e excludente em que vivemos.

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para outros homens, que existe, portanto, também primeiro para mim mesmo e, exatamente como a consciência, a linguagem só aparece com a carência, com a necessidade dos intercâmbios com os outros homens.

(Karl Marx; Friedrich Engels, 1998, p. 24)

RESUMO

Com a inserção da Educação Física na área de Linguagens em documentos de âmbito nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), verifica-se a necessidade de identificar de que modo Educação Física e linguagem se relacionam no contexto escolar, especificamente, no Ensino Médio. Assim, tem-se como problema de pesquisa a seguinte indagação: Quais as relações e contradições existentes entre currículo e práxis pedagógica no ensino da Educação Física enquanto disciplina da área de Linguagens no Ensino Médio? A representação simbólica da linguagem corporal, quando desenvolvida intencionalmente, ou seja, a partir do movimento corporal refletido, favorece no campo educacional a interação social e a construção do conhecimento dos estudantes, despertando a afetividade, a cognição e a expressão corporal. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa consiste em verificar as relações e contradições entre currículo e práxis pedagógica no ensino da Educação Física enquanto disciplina da área de Linguagens no Ensino Médio. Como objetivos específicos, almeja-se discutir sobre as transformações epistemológicas que levaram à inserção da Educação Física enquanto disciplina da área de Linguagens e suas Tecnologias; analisar a concepção de linguagem dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino em Goiás; identificar por meio do relato dos professores os limites e possibilidades de ensino da Educação Física escolar enquanto linguagem; realizar a análise dos documentos oficiais citados pelos professores como norteadores da prática pedagógica. Configura-se em um estudo de caráter quantiquantitativo com base no método dialético materialista. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a entrevista semiestruturada, constituindo-se como sujeitos desta pesquisa professoras e professores da Rede Estadual de ensino de Goiás que atuam no Ensino Médio, além da realização da análise dos documentos citados pelos professores entrevistados. A análise das entrevistas foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, indicando como síntese quatro categorias que se relacionam com os objetivos desse estudo: concepção de linguagem e linguagem corporal; o conceito de Educação Física e as aproximações com a linguagem; os conteúdos da Educação Física; currículo e práxis pedagógica: relações e contradições. Por meio da análise das entrevistas e dos principais documentos norteadores elencados pelos docentes, conclui-se que a discussão sobre Educação Física e linguagem, no sentido de propor ações pedagógicas que justifiquem essa relação, permanece como um assunto pouco explorado, seja no campo científico-acadêmico, seja no próprio contexto escolar, sugerindo a inserção desse tema nas formações inicial e continuada dos professores. Além disso, verifica-se como fundamental que os documentos norteadores da área busquem aprofundar a discussão sobre Educação Física e linguagem, trazendo elementos mais concisos para a prática pedagógica.

Palavras-chave: Linguagem. Linguagem Corporal. Educação Física. Currículo. Ensino Médio.

ABSTRACT

With the insertion of Physical Education in the Language area in the documents of national extent, like the National Curriculum Parameters for the Secondary Education (PCNEM), the Common National Curriculum Base (BNCC) and the National Examination of the Secondary Education (ENEM), it turns out the need to identify in which way Physical Education and language are related to the school context, specifically, in High School. So, it finds the investigation as an inquiry problem: which are the relations and existing contradictions between curriculum and pedagogical praxis in the teaching of the Physical Education as a subject of Language area in High School? The symbolic representation of physical language, when intentionally developed, in other words, from the reflected physical movement, benefits the education field, the social interaction and students knowledge construction, stimulating affection, cognition and physical expression. In these terms, the general objective of this inquiry consists in checking the relations and contradictions between curriculum and pedagogical praxis in the teaching of the Physical Education while a subject of the Language area in High School. As specific objectives, it seeks to discuss about the epistemological transformations that led to the insertion of Physical Education while subject of the Language area and its Technologies; to analyse the conception of language by the teachers of Physical Education of the State Education System in Goiás; to identify through the report of the teachers the limits and means of teaching of the school Physical Education while language; to carry out the analysis of the official documents quoted by the teachers as guiding of the pedagogic practice. It is shaped in a quanti-qualitative character study based on the materialistic dialectic method. The used inquiry instruments were semistructured interview, setting itself up as subjects teachers of the State Education System in Goiás who work in High School, besides the analysis of the documents quoted by the interviewed teachers. The analysis of the interviews was made through the technique of analysis of content indicating, as a synthesis, four categories that are connected to the objectives of this study: conception of language and physical language; the concept of Physical Education and the approximations with the language; the contents of the Physical Education; curriculum and pedagogical praxis: relations and contradictions. Through the analysis of the interviews and of the main guiding documents listed by the teachers, it is concluded that the discussion on Physical Education and language, in the direction of proposing pedagogical actions that justify this relation, remains like a not much explored subject, be in the academic-scientific field, be in the school context itself, when there is suggesting the insertion of this subject in the initial and continuing training of the teachers. Besides, it checks as essential that the guiding documents seek to enhance the debate on Physical Education and language, offering more concise elements for the pedagogical practice.

Keywords: Language. Body Language. Physical Education. Curriculum. High School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Abordagens/teorias utilizadas pelos professores.....	117
Gráfico 2	Relação entre linguagem e os conteúdos da Educação Física.....	121
Gráfico 3	Reconhecimento dos professores sobre a inserção da Educação Física na área de Linguagens nos principais documentos norteadores nacionais.....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Eixos e Conceitos.....	65
Quadro 2	Proposta Curricular para a Educação Física – 2º Bimestre.....	78
Quadro 3	Proposta Curricular para a Educação Física – 3º Bimestre.....	79
Quadro 4	Organização didática adaptada por Kunz (2014).....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição das publicações encontradas por descritor.....	83
Tabela 2	Distribuição dos artigos selecionados de acordo com os critérios estabelecidos para análise.....	83
Tabela 3	Produções entre 2010-2018.....	84
Tabela 4	Descrição do perfil demográfico dos professores, formação e tempo de atuação.....	106
Tabela 5	Cursos de Pós-Graduação dos professores.....	108
Tabela 6	Concepção de linguagem.....	110
Tabela 7	Concepção de linguagem corporal.....	111
Tabela 8	Conteúdos relacionados à linguagem corporal.....	120
Tabela 9	Documentos norteadores ou fontes de pesquisa dos professores.....	126
Tabela 10	Conteúdos e temas como possibilidades de ensino.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE** – Associação Brasileira de Educação
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CENP** – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CONAE** – Conferência Nacional de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PMDB** – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- SEDUCE** – Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E A INTERFACE COM O ENSINO MÉDIO	24
1.1 Educação do corpo e a constituição da Educação Física no final do século XIX e início do século XX: relações com o Ensino Médio.....	24
1.2 A Educação Física e o ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema.....	28
1.3 A Educação Física e o Ensino Médio nas Leis n.º 4.024/61, n.º 5.692/71 e o Decreto- Lei n.º 69.450/71	33
1.4 A Educação Física na década de 80 e o surgimento das abordagens pedagógicas renovadoras	43
<i>1.4.1 Abordagem desenvolvimentista</i>	<i>44</i>
<i>1.4.2 Abordagem Construtivista-Interacionista</i>	<i>45</i>
<i>1.4.3 Abordagem sistêmica.....</i>	<i>46</i>
<i>1.4.4 Abordagem da psicomotricidade.....</i>	<i>47</i>
<i>1.4.5 Abordagem cultural.....</i>	<i>47</i>
<i>1.4.6 Abordagem dos jogos cooperativos.....</i>	<i>48</i>
<i>1.4.7 Abordagem da saúde renovada</i>	<i>49</i>
<i>1.4.8 Abordagem dos Parâmetros Curriculares</i>	<i>50</i>
<i>1.4.9 Abordagem crítico-emancipatória</i>	<i>50</i>
<i>1.4.10 Abordagem crítico-superadora</i>	<i>51</i>
2 LEIS E DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO – O CENÁRIO ATUAL	53
2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – o que mudou?	53
2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	60
2.3 Base Nacional Comum Curricular.....	66
2.4 Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás e as Diretrizes para a Educação Física no Ensino Médio.....	73
3 EDUCAÇÃO FÍSICA E LINGUAGEM	81
3.1 Revisão sistemática	82
3.2 Afinal, o que é linguagem? Considerações a partir da perspectiva sócio-histórico- cultural de Vygotsky, Luria e Leontiev	90

3.3 A teoria bakhtiniana na concepção de linguagem	94
3.4 Educação Física é linguagem! – reflexões sobre a linguagem corporal.....	97
4 DIALOGANDO SABERES: A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E LINGUAGEM NO ENSINO MÉDIO	105
4.1 Apresentação dos sujeitos	105
4.2 Concepção de linguagem e linguagem corporal.....	109
4.3 O conceito de Educação Física e as aproximações com a linguagem.....	112
4.4 Os conteúdos da Educação Física.....	120
4.5 Currículo e práxis pedagógica: relações e contradições	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE	147
APÊNDICE A	148
APÊNDICE B.....	150
APÊNDICE C	153
ANEXO.....	157
ANEXO A.....	158

INTRODUÇÃO

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem.

(SOARES et al., 1992, p. 40)

Entre as décadas de 1970 e 1980, ganham destaque no campo da Educação Física discussões pedagógicas voltadas principalmente para as Ciências Humanas, associadas à Sociologia e Filosofia da educação. As críticas feitas pelos educadores nesse período estavam direcionadas ao paradigma da aptidão física e do esporte, presente por muito tempo como forma de educar o corpo aos moldes da sociedade. Essa ideia esteve vigente por um longo período, marcando a história da Educação Física no Brasil, sendo possível, na atualidade, encontrar vestígios de seu caráter excludente nas escolas. Tais reflexões levam a pensar na urgente necessidade da inserção de práticas corporais³ que compreendam o corpo em sua totalidade, considerando as diversas formas de comunicação e interação que possam emergir da linguagem corporal, aproximando os estudantes das possibilidades de emancipação e desenvolvimento da autonomia que uma educação crítica possa proporcionar.

Além disso, com a inserção da Educação Física na área de Linguagens em documento de âmbito nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foram surgindo algumas inquietações, visto a pequena quantidade de pesquisas relacionadas ao tema⁴ e por não encontrar um estudo que pudesse relatar especificamente a relação entre Educação Física e linguagem sob a perspectiva dos professores do Ensino Médio no Estado de Goiás.

1 “Em síntese, pode-se dizer que as práticas corporais são fenômenos que se mostram, prioritariamente, ao nível corporal, constituindo-se em manifestações culturais, tais como os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as artes marciais, as acrobacias, entre outras” (SILVA, 2014, p. 14).

2 Em maio de 2018, foi realizada uma revisão sistemática com o objetivo de analisar as produções publicadas de 2010 até o mês 05/2018, sobre a relação entre Educação Física e linguagem no Ensino Médio. Foram consultadas quatro revistas do campo da Educação Física: *Motrivivência*, *Movimento*, *Pensar a Prática* e *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE). Do total de 396 artigos encontrados pelos descritores *Linguagem e Ensino Médio*, apenas 12 artigos contemplavam os critérios estabelecidos para a revisão. Desses

Dessa forma, pretende-se com essa pesquisa verificar as relações e contradições entre currículo e práxis pedagógica no ensino da Educação Física enquanto disciplina da área de Linguagens no Ensino Médio. Como objetivos específicos, almeja-se discutir sobre as transformações epistemológicas que levaram à inserção da Educação Física enquanto disciplina da área de Linguagens e suas Tecnologias; analisar a concepção de linguagem dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino em Goiás; identificar por meio do relato dos professores os limites e possibilidades de ensino da Educação Física escolar enquanto linguagem; realizar a análise dos documentos oficiais citados pelos professores como norteadores da prática pedagógica.

A representação simbólica da linguagem corporal, quando desenvolvida intencionalmente, ou seja, a partir do movimento corporal refletido, favorece no campo educacional a interação social e a construção do conhecimento dos estudantes, despertando a afetividade, a cognição e a expressão corporal. No entanto, percebe-se que a inserção da linguagem enquanto elemento formativo nas aulas de Educação Física ainda é pouco explorada, privilegiando-se muitas vezes atividades com baixo teor reflexivo, regidas por movimentos padronizados e práticas excludentes, que pouco ou nada contribuem na formação de indivíduos críticos, criativos e expressivos. Segundo Taborda de Oliveira (1999), a Educação Física deve ser desenvolvida levando-se em consideração a corporalidade do homem, visto que tal disciplina tem, em seus diversos conteúdos, vestígios da própria dinâmica cultural e histórica que determinam as características de cada época ou sociedade.

Com base em tais pressupostos, tem-se como problema de pesquisa a seguinte indagação: Quais as relações e contradições existentes entre currículo e práxis pedagógica no ensino da Educação Física enquanto disciplina da área de Linguagens no Ensino Médio? Trabalhar com a linguagem enquanto elemento cultural formado por símbolos e códigos que se manifestam de diferentes formas, seja escrita, verbal ou corporal, transfere para o campo da Educação Física uma nova configuração de ensino. E é por meio da valorização da linguagem corporal que a Educação Física vem se ressignificando, enquanto disciplina que encontra na cultura meios de interação que vão além do que é escrito ou falado.

Sob a perspectiva da cultura corporal, há a expressão corporal como uma forma de linguagem, buscando na cultura a base de sustentação dos signos, sentidos e significados que determinam as mais diversas manifestações, características de um povo ou de determinada

12 estudos, nenhum discutia o tema linguagem com base na educação do Estado de Goiás para o Ensino Médio. Os detalhes da revisão sistemática realizada podem ser encontrados no Capítulo 3 dessa dissertação.

época na sociedade. Segundo Leontiev (2004, p. 284), “[...] cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes”. Logo, entende-se que a relação entre a apropriação humana das formas de trabalho e de atividade social, deixadas por cada geração, estabelece fortes ligações com a criação de novos modos de produção e linguagem constituídos ao longo de um processo histórico.

Não obstante, a compreensão sobre os fenômenos que envolvem a relação corpo-educação no âmbito escolar não se dá de forma tão simples, visto a diversidade de fatores e de atores inseridos nesse processo e as determinações sociais que ditam e constituem a corporalidade dos sujeitos nas instituições educacionais. Por certo, tais elementos deram forma a dimensões de um projeto de formação moral e também corporal. Segundo Baptista (2013, p. 153) “[...] o corpo é construído histórica e socialmente, e, enquanto força de trabalho, é mercadoria e alienação, fetiche e reificação”. E as instituições escolares se consolidam como a “fábrica” desses corpos.

Nesse sentido, Adorno (2000) compreende que a escola enquanto instituição formativa deveria buscar uma maior reflexão sobre a dimensão corporal, chegando ao reconhecimento de si e do outro. No entanto, o que se verifica é que as relações de poder e de domesticação do corpo sobressaem às ações de autonomia e liberdade dos indivíduos, não se restringindo apenas na compreensão de autonomia dos corpos discentes, mas também de docentes, que se percebem presos às exigências educacionais e às posturas que lhes cabem enquanto autoridade na escola (ADORNO, 2000). As transformações curriculares que ocorreram ao longo do trajeto histórico da Educação Física e, de uma forma geral, nas instituições escolares propuseram caminhar rumo a um distanciamento aos métodos de ensino de repressão do corpo, característico do modelo higienista/eugenista. No entanto, hodiernamente, verifica-se um novo movimento de coerção no âmbito educacional. O que aos olhos dos governantes seria “Uma Ponte para o Futuro”⁵ mais parece uma ponte para o passado, ultrapassado. Pois, apesar das significativas mudanças na concepção de ensino voltada para a Educação Física descrita nos principais documentos nacionais, sua valorização na prática não é uma realidade, tendo em vista que no Ensino Médio essa disciplina vem perdendo cada vez mais espaço, muitas vezes, proporcionando aos estudantes apenas uma aula por semana, ou ainda, impondo a realização das aulas de Educação Física no contraturno.

3 Projeto lançado pelo PMDB, em outubro de 2015. Disponível em: <<https://www.fundacaoulisses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>> Acesso em: 01 out. 2018.

Portanto, pretende-se ao longo dessa pesquisa discutir as transformações curriculares em consonância com as mudanças políticas, econômicas e sociais que levaram ao atual cenário educacional brasileiro, tendo como especificidade a Educação Física no Ensino Médio.

A presente pesquisa se configura em um estudo de caráter quantiquantitativo, descritivo, com base no método dialético materialista.

Uma grande contribuição do método dialético materialista como subsídio de análise para a compreensão do fenômeno educativo “diz respeito à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado)” (PIRES, 1997, p. 88). Assim, entende-se que a análise acerca do fenômeno educacional em estudo se efetiva partindo da descoberta da mais simples manifestação para que, ao elaborar abstrações sobre ela, o fenômeno em questão seja plenamente compreendido pelo processo de reflexão e apreensão da realidade.

A escolha da abordagem quantiquantitativa dá-se pela densidade dessa pesquisa, que permeia entre o campo objetivo e subjetivo, culminando na possibilidade de expansão da análise e interpretação da realidade.

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Constituíram-se como sujeitos da pesquisa professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino que atuam no Ensino Médio. O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada, compreendendo a flexibilidade desse instrumento no diálogo com os participantes. A entrevista semiestruturada segundo Triviños (1987):

[...] parte de questionamentos básicos, fundamentado nas teorias e nas hipóteses que interessam à pesquisa, oferecendo-lhe uma diversidade de interrogativas a partir das respostas dos entrevistados (informantes), ou seja, no momento que o informante, seguindo espontaneamente a sua linha de pensamento, responde os questionamentos feitos pelo investigador, esta resposta poderá gerar uma série de novos questionamentos e a partir desse momento o informante passa a participar da elaboração do conteúdo questionado pela pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Foram entrevistados dez docentes, em escolas diferentes, espalhadas pelas sete regiões de Goiânia, sendo: dois da região Central, dois da região Leste, dois da região Noroeste⁶, um da região Oeste, um da região Sudoeste, um da região Sul e um da região Norte. As escolas foram escolhidas a partir de uma lista organizada em ordem alfabética com todas as escolas estaduais de ensino regular do município de Goiânia. A partir dessa organização, as escolas foram divididas por regionais e sorteadas.

A análise das entrevistas foi feita com a utilização da técnica da análise de conteúdo, realizada em três fases, conforme indicado por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Após a seleção do material e a realização da leitura flutuante, a exploração ocorreu por meio da codificação, que se deu pela repetição de palavras e análise semântica dos discursos, construindo as unidades de registro a partir dos resultados observados. Ao final, foram elencadas quatro categorias de análise que estabelecem relações com os objetivos dessa pesquisa: concepção de linguagem e linguagem corporal; o conceito de Educação Física e as aproximações com a linguagem; os conteúdos da Educação Física; currículo e práxis pedagógica: relações e contradições.

Para assegurar o sigilo quanto à identificação das professoras e professores, seus nomes não foram divulgados ao longo da pesquisa, utilizando-se como meio de caracterização dos sujeitos a letra “P” acompanhada de uma sequência numérica de 1 a 10. Este procedimento está de acordo com as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, com o número 2.616.648.

Os critérios de inclusão para participação da pesquisa foram: ser professor (a) da Rede Estadual de Ensino no município de Goiânia; atuar no Ensino Médio; ser professor (a) formado (a) em Educação Física; assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Tendo como critérios de exclusão: professores (as) que não atuam no Ensino Médio; não possuir formação em Educação Física; não assinar o TCLE.

Quanto à estrutura textual, essa dissertação está organizada em quatro capítulos e as Considerações Finais. O primeiro capítulo, *O processo histórico da Educação Física no Brasil e a interface com o Ensino Médio*, aborda o trajeto histórico da Educação Física em consonância com a consolidação do Ensino Médio nas instituições escolares, discutindo as

4 As regiões Central, Leste e Noroeste possuem maior quantitativo de escolas estaduais no município de Goiânia, por esse motivo, foram sorteadas duas escolas de cada região, somando com as demais um quantitativo de dez escolas.

principais leis e transformações políticas, sociais e econômicas que levaram ao projeto educacional que atualmente se encontra em vigência.

O segundo capítulo, *Leis e documentos norteadores da Educação Física escolar no contexto brasileiro – o cenário atual*, está relacionado aos principais documentos norteadores que trazem a Educação Física como disciplina da área de Linguagens, além da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Lei n.º 13.415/17, que trata da reforma do Ensino Médio.

O terceiro capítulo, *Educação Física e Linguagem*, apresenta o conceito de linguagem, sob a perspectiva de autores como Bakhtin (1992, 2006), Leontiev (2004), Luria (1991), Vygotsky (1984, 1995), e as relações entre corpo, Educação Física e linguagem à luz de diferentes matrizes teóricas: Betti (1994), Kunz (2014), Ladeira e Darido (2003), Matthiesen et al. (2008), Mesquita (1997), Neira e Nunes (2007), Santin (1990) e Soares et al. (1992), com destaque para a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, a qual compartilha o viés teórico dessa pesquisa, tendo como base o materialismo histórico-dialético. Além disso, como introdução ao terceiro capítulo, são apresentados os dados e as discussões referentes à análise sistemática realizada sobre o tema Educação Física e linguagem.

O quarto capítulo, *Dialogando saberes: a perspectiva docente sobre Educação Física e linguagem no Ensino Médio*, apresenta a análise de dados e discussão referente às entrevistas realizadas com os sujeitos dessa pesquisa. Por meio da leitura minuciosa das falas dos professores, foram elencadas quatro categorias de análise que estabelecem relações com os objetivos desse estudo: concepção de linguagem e linguagem corporal; o conceito de Educação Física e as aproximações com a linguagem; os conteúdos da Educação Física; currículo e práxis pedagógica: relações e contradições.

A última parte dessa dissertação, referente às *Considerações Finais*, indica que a discussão sobre Educação Física e linguagem, no sentido de propor ações pedagógicas que justifiquem essa relação, permanece como um assunto pouco explorado, seja no campo científico-acadêmico, seja no próprio contexto escolar, sugerindo a inserção desse tema nas formações inicial e continuada dos professores. Além disso, verifica-se como fundamental que os documentos norteadores da área busquem aprofundar a discussão sobre Educação Física e linguagem, trazendo elementos mais concisos para a prática pedagógica.

1 O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E A INTERFACE COM O ENSINO MÉDIO

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes.

(MARX; ENGELS, 1997, p. 40)

Historicamente, o Ensino Médio carrega como marca o caráter seletivo e excludente, suscetível à desigualdade social. Isso devido ao modo como são organizados os currículos e objetivos, que atingem de diferentes formas cada camada social. Uma escola para a burguesia e uma escola aos proletários.

Fundamentadas na divisão social do trabalho, desde os primórdios, as políticas educacionais para o Ensino Médio seguem atendendo aos preceitos da burguesia, reafirmando, nas suas diversas reformas, a dualidade educacional que classifica e divide o ensino entre classes sociais.

Para melhor compreensão sobre as mudanças ocorridas ao longo do trajeto histórico de consolidação do Ensino Médio, bem como sua relação com a Educação Física, entende-se como necessário um resgate das leis e/ou reformas estruturadas com base nessa etapa de ensino. Tais leis e/ou reformas foram concretizadas em meio a mudanças sociopolíticas conturbadas, materializando a dualidade referida nos currículos e práticas escolares.

Nesse sentido, partimos de uma visão mais ampliada, com a discussão sobre o cenário político, social e econômico que marca a história da Educação Física escolar no Brasil, com recorte histórico delimitado para esse capítulo, entre o final do século XIX e final do século XX, na tentativa de dialogar com as transformações históricas que permeiam o Ensino Médio no Brasil.

1.1 Educação do corpo e a constituição da Educação Física no final do século XIX e início do século XX: relações com o Ensino Médio

Contribuindo para o projeto social republicano, a Educação Física, no início do século XX, esteve associada aos ideais de regeneração da raça e de preparação para o trabalho. A presença da Educação Física nas instituições escolares, no Brasil, remonta ao século XIX, experimentando desde então “[...] um processo permanente de enraizamento escolar” (VAGO, 1999, p. 30).

De acordo com Soares (2012, p. 69), “[...] durante o Império, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, a escola elementar ainda era restrita aos filhos das elites”.

A formação ainda não havia sido pensada com princípios e sistematizações de uma escola secundária, que fosse além dos objetivos direcionados para o ingresso ao ensino superior. Não obstante, nesse período, surgem debates em torno da orientação curricular que atendessem às expectativas do modelo de sociedade almejado naquela época, e as reformas educacionais produzidas mais à frente expressariam suas direções, voltadas para a orientação literária e científica (SOARES, 2012).

Segundo Soares (2012, p. 69), “[...] cabe ressaltar que ambas as orientações eram sensíveis à necessidade da Educação Física, porém, a sua incorporação no ensino regular não ocorreu de forma tranquila”. A Educação Física no Brasil, na tentativa de adentrar às instituições escolares, surge com o intuito similar ao projeto de sociedade idealizado no final do século XIX, o de promover a educação moral e de regeneração das raças, atuando como propulsora da saúde física e da higiene.

“Higiene, raça e moral pontuam as propostas pedagógicas e legais que contemplam a Educação Física, e as funções a serem por ela desempenhadas não poderiam ser outras senão as higiênicas, eugênicas e morais” (SOARES, 2012, p. 76). Percebe-se então uma forte preocupação com a educação do corpo, sendo a escola lócus privilegiado para essa formação.

Não é difícil perceber que a escolarização das sociedades ocidentais modernas, sem dúvida, se mostra como processo social centralizado na educação do corpo e, logo, a escola seu lócus privilegiado. É possível visualizar aí o projeto de uma educação moral e intelectual – e não somente corporal – suportado pela educação do corpo na escola. Para tanto, basta atentar para o conjunto de discursos e práticas que vêm configurando variados dispositivos escolares na expectativa do enquadramento do corpo a partir de certos códigos e modos de pensar, sentir e agir (PINTO, 2017, p. 2).

Deste modo, a inserção da Educação Física nas escolas passava a ser cada vez mais pontuada como propulsora das normas que controlariam e atuariam na disciplina dos corpos.

Um dos defensores da presença da Educação Física na escola foi Rui Barbosa, que naquele período a denominava de ginástica. “A orientação de obrigatoriedade para o ensino da ginástica será seguida por Rui Barbosa em sua argumentação sempre eloquente acerca do exercício físico e da sua efetiva integração aos currículos escolares” (SOARES, 2012, p. 77). Rui Barbosa, em seu parecer de n.º 224 sobre a Reforma Leôncio de Carvalho⁷, emitido na sessão da Câmara dos Deputados em 2 de setembro de 1882, desenvolve o que seria um conjunto de medidas primordiais para que a ginástica viesse a compor o currículo escolar:

5 Essa reforma tem como título: Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública.

1º - Instituição de uma seção especial de ginástica em cada escola normal.

2º - Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em *relação à mulher, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura*.

3º - Inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas.

4º - Equiparação, em categorias e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas (RUI BARBOSA, 1882 apud SOARES, 2012, p. 77, grifos da autora).

Percebe-se que as medidas apontadas por Rui Barbosa refletem o ideário da elite brasileira, com a formação moral, a regeneração da raça, a preservação da mulher enquanto reprodutora dos filhos da pátria e a manutenção da saúde física dos indivíduos. Mas também representa um importante passo para a inserção da Educação Física nas escolas, tendo-se em vista o posicionamento de Rui Barbosa ao requisitar a equiparação, em termo de categoria e autoridade, dos professores de ginástica com os professores das outras disciplinas.

No parecer de Rui Barbosa, pode-se perceber também a conciliação do ideário da construção de um país forte com o desenvolvimento do Homem forte, que por consequência levaria ao progresso da nação, conforme trecho apresentado por Castellani Filho (1994) retirado do parecer ao Projeto n.º 224: “[...] com a medida proposta, não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie [...]” (RUI BARBOSA, 1882, p. 25 apud CASTELLANI FILHO, 1994, p. 53).

Com certeza, o parecer de Rui Barbosa, principalmente no início do período republicano e nas primeiras décadas do século XX, influenciaram aqueles que vieram a defender a inserção da Educação Física nas escolas, dentre eles, Fernando de Azevedo.

Fernando de Azevedo, autor de importantes obras relacionadas à Educação Física, exprimiu por diversas vezes sua admiração por Rui Barbosa, dizendo “[...] ter sido ‘a primeira voz a ecoar no deserto’ em defesa da Educação Física” (apud CASTELLANI FILHO, 1994, p. 54). Para Azevedo (1915), todos deveriam ser educados fisicamente, independente da classe social. Baseado no novo projeto de sociedade e nas relações de competitividade deflagradas pelo modelo econômico que se instaurava, para Azevedo (1915), deve-se buscar uma educação que enalteça o esforço, sob o qual a fadiga, enquanto meio educativo, poderia se sobrepor às atitudes consideradas “desvirtualizadoras” da moral ou egoístas, prejudicando o “engrandecimento social”: “[...] deve-se educar o esforço mas não pelo esforço” (AZEVEDO, 1915, p. 51). Para ele, o ensino da Educação Física desvinculada de questões

morais era um grande erro. Mas não se distanciava da ideia da educação por meio da eugenia⁸ das raças como método importante a ser desenvolvido pela Educação Física.

Pautando também a educação eugênica para traçar os perfis masculinos e femininos nas práticas de Educação Física, adequando-se às exigências da época e reforçando o papel da mulher enquanto mãe, para Fernando de Azevedo: “[...] a Educação Física da mulher deve ser, portanto, integral, higiênica e plástica, e, abrangendo com os trabalhos manuais os jogos infantis, a ginástica educativa e os esportes [...]”, sendo que a prática de esportes deveria “[...] cingir-se exclusivamente aos jogos e esportes menos violentos e de todo compatíveis com a delicadeza do organismo das mães [...]” (AZEVEDO, 1920, p. 96 apud CASTELLANI FILHO, 1994, p. 49). A eugenia, para Fernando de Azevedo, segundo a citação⁹ apresentada por Castellani Filho (1994, p. 55), define-se como: “[...] a ciência ou disciplina que tem por objetivo o estudo das medidas socioeconômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações”.

Desse modo, a Educação Física no Brasil, já no final do século XIX e início do século XX, pautada na ideia de eugenia da raça, exercia função preponderante.

Entre 1920 e 1928, já se podia identificar a inserção da Educação Física nos ensinos primários e secundários em alguns estados brasileiros (CASTELLANI FILHO, 1994), resultado das reformas educacionais realizadas naquela época, que perceberam na Educação Física um forte subsídio de formação para a manutenção do projeto de sociedade almejado nas décadas iniciais do século XX, pautado principalmente na preparação dos jovens para a defesa da nação.

Segundo Cantarino Filho (1982), em 1928, na Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada no Rio de Janeiro em 1924, fora discutida uma enquete realizada com os professores do ensino secundário acerca dos efeitos da Educação Física nesse grau de ensino, “[...] obtendo por parte dos mesmos respostas que foram ao encontro do reconhecimento do seu valor e da necessidade de seu desenvolvimento no ensino secundário” (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 74). Esse é um momento em que a educação destina maior importância ao ensino secundário, que anteriormente era exclusivo às instituições particulares.

6 De acordo com Góis Junior e Garcia (2011, p. 247) “[...] o objetivo da eugenia era estudar a influência da herança genética nas qualidades físicas e mentais dos indivíduos”.

7 Citação retirada de uma conferência pronunciada em 25 de janeiro de 1919, na Sociedade Eugênica de São Paulo.

Atrelado ao modelo de sociedade vigente e preocupado com a defesa da nação, o Estado tenta reformular o ensino com o objetivo de atender às exigências que permeavam o contexto brasileiro sob forte influência militar. Segundo Dias (2014, p. 97), “[...] entre o fim do século XIX e início do XX, federações, linhas e sociedades de tiro foram criadas com a intenção de aproximar os jovens da elite ao serviço militar [...]”. Para o autor, “[...] a iniciativa, na verdade, materializava inquietações de parte da elite militar brasileira, que se ressentia da distância entre as Forças Armadas e as classes dominantes” (DIAS, 2014, p. 97). De acordo com Dias (2014), desde o século XIX são notados esforços para a inserção de exercícios militares no sistema educacional brasileiro. Dentro desta perspectiva, o Decreto Federal n.º 6.947, de 8 de maio de 1908, institui o regulamento do alistamento militar obrigatório, destinado aos alunos maiores de 16 anos. No entanto, em Goiás, não existem evidências documentais de que tal prática tenha se consolidado (DIAS, 2014).

Por volta de 1917, em Goiás, a ginástica já estava presente como prática pedagógica regular, tanto no Lyceu quanto na Escola Normal (responsável pela formação de professores), que dispunha de uma “cadeira de gymnastica” (DIAS, 2014). A inserção da ginástica na Escola Normal em Goiás, destinada à formação de professores, estava pautada na ideia de uma educação integral, que fosse além do aspecto intelectual, levando em consideração os aspectos morais e físicos.

“[...] estamos certos de que, não desprezando a compreensão exata do aforismo que nos diz ser *o homem uma inteligência servida por órgãos*, o organizador da Escola Normal saberá aliar a ginastica escolar, o elemento robustecedor do corpo, aos exercícios do espírito, pois - *Mens sana in corpore sano*” (NAPOLEÃO, 1903, p. 755 apud DIAS, 2014, p. 101, grifos no original).

Tais concepções ainda aparecem com frequência nas propostas educacionais em meados da metade do século XX, mas nesse momento acrescidas de outra perspectiva: atender aos ditames da sociedade capitalista.

1.2 A Educação Física e o ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema

A partir de 1930, a Educação Física ganha destaque nas instituições escolares, sendo reconhecida em âmbito nacional, por meio da Reforma Francisco Campos com o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, do governo Getúlio Vargas. Nesse período, foram implementados diversos mecanismos de intervenção e controle social, condizentes com o projeto político centralizador de construção do Estado Nacional, tendo na educação seu

principal alicerce de manipulação. Cria-se então o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, por meio do Decreto 19.402, de 14 de novembro de 1930, designado como Ministro Francisco Luiz da Silva Campos (BRASIL, 1930).

A Reforma Francisco Campos fixou uma série de mudanças no ensino secundário brasileiro, iniciando pela divisão em dois ciclos e aumento de sua duração para sete anos, sendo o primeiro ciclo com duração de cinco anos, denominado curso secundário fundamental, e o segundo ciclo chamado de curso complementar. O curso complementar foi subdividido em três especialidades: Engenharia e Agronomia; Medicina, Odontologia, Farmácia e Veterinária; Direito (NUNES, 2000). Além disso, a Reforma Francisco Campos foi precursora da seriação do currículo, da frequência obrigatória, da reestruturação do sistema de inspeção federal e do controle educacional por meio de avaliações discentes. “Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930” (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Tratava-se de fixar uma nova agenda para os estabelecimentos de ensino secundário no Brasil, em que a tônica fosse o incitamento dos estudantes ao trabalho regular, progressivo e produtivo, consolidando o espírito burguês na cultura ginásial e colegial (DALLABRIDA, 2009, p. 190).

Sob a perspectiva da construção de uma nação sadia física e moralmente, o Estado percebe na escola um lócus privilegiado para efetivação de um projeto de “assepsia social”, sendo a Educação Física principal meio para a prática dessas ações. Ainda associada à ideia sanitarista do século XIX, temos no século XX a disseminação do modelo higienista, inserindo assim novos hábitos de trabalho, higiene e educação.

Percebe-se então que a principal função do Estado Novo seria a de transformar a educação em aparelho ideológico do Estado, a serviço de sua política autoritária (HORTA, 1994), moldando os corpos para obtenção do controle social, a fim de criar cidadãos obedientes às hierarquias, com prevalência do *status quo*.

Getúlio Vargas, percebendo na Educação Física a possibilidade de preparação dos indivíduos para o modelo de sociedade almejado pelo governo, em 1931¹⁰, torna essa disciplina obrigatória em todas as classes das instituições de ensino secundário.

8 Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. Art. 9º - “Durante o ano letivo haverá ainda, nos estabelecimentos de ensino secundário, exercícios de Educação Física obrigatórios para todas as classes”.

Algumas medidas da Reforma Francisco Campos sofreram alterações nas Constituições de 1934 e 1937, sofrendo mudanças ainda mais amplas em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, elaborada pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema (BRASIL, 1942).

Não obstante, dois anos antes da instituição da Lei Orgânica do Ensino Secundário, novamente, para tentar chegar aos preceitos educacionais almejados pelo governo Vargas, a Educação Física passa por reformulações no contexto escolar, sendo instituída, no Artigo 1 da Portaria Ministerial n.º 14, de 26 de janeiro de 1940, a frequência mínima obrigatória às aulas de Educação Física de “[...] três quartos da totalidade dos mesmos exercícios realizados, em sua classe, durante o ano escolar [...]” (NÓBREGA, 1952, p. 377 apud CORRÊA, 2008, p. 229), para assim, tendo frequentado a exigência mínima, submeter-se aos exames finais das outras disciplinas da grade curricular.

Com o fortalecimento do governo federal e deterioração das forças políticas locais, Vargas, no Estado Novo, consegue autoridade suficiente para “[...] promover uma relação de total subordinação das esferas municipais e estaduais ao âmbito federal” (CORRÊA, 2008, p. 228). De acordo com Corrêa (2008), o Estado Novo possui três marcos característicos, ganhando destaque nos anos que antecedem o advento da Segunda Guerra Mundial:

Os três marcos característicos do Estado Novo – o apelo patriótico e nacionalista, o autoritarismo e o caráter centralizador de governo, se tornam mais evidentes nos anos que antecedem o advento da Segunda Guerra Mundial e especialmente com a adesão brasileira ao conflito bélico a partir de 1942, quando o patriotismo é levado ao extremo como forma de garantir a adesão da população, especialmente da juventude masculina, no projeto de defesa da Nação (CORRÊA, 2008, p. 228).

Seguindo os moldes característicos do Estado Novo, a “Educação Patriótica”, assim chamada por Capanema, chega ao âmbito escolar, tendo no ensino secundário a finalidade de formação da consciência patriótica, somando-se à responsabilidade pela defesa da nação.

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino (BRASIL, 1942, p. 1).

E assim, com a reforma do ensino secundário, a Educação Física ganha novo destaque, ainda não sendo considerada disciplina da grade curricular, mas prática educativa obrigatória, conforme mencionado no artigo 19:

Art. 19 – A educação física constituirá uma prática educativa obrigatória para todos os alunos de curso diurno, até a idade de vinte e um anos. Parágrafo único – A educação física será ministrada segundo programas organizados e expedidos na forma do artigo anterior, nos próprios estabelecimentos, ou em centros especializados, que para esse fim se constituam (NÓBREGA, 1952, p. 316 apud CORRÊA, 2008, p. 230).

Em 1943, com a divulgação da Portaria n.º 467, de 16 de julho de 1943, a Educação Física passa a ser obrigatória para todos os alunos, independente do grau de ensino. Esta portaria “[...] consolida as disposições em vigor sobre a prática da Educação Física nos estabelecimentos de ensino fiscalizados pelo Ministério da Educação e Saúde e baixa novas instruções” (NÓBREGA, 1952, p. 378 apud CORRÊA, 2008, p. 230). De acordo com Corrêa (2008, p. 230), ao analisar o documento é possível perceber que as normas apresentam um “[...] caráter essencialmente prático com a finalidade de adestramento físico das aulas de Educação Física escolar, revelando sob qual vertente educativa a reforma Capanema enxergou as possibilidades desta nos estabelecimentos de ensino”, com ênfase em aulas práticas e destinadas a preparar os jovens para a defesa nacional. Havia ainda uma clara distinção quanto à participação nas aulas de Educação Física entre os sexos feminino e masculino. Aos homens eram direcionadas atividades de cunho estritamente técnico e utilitário, com o objetivo da formação para a guerra, enquanto, para as mulheres, “[...] a orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar” (BRASIL, 1942). Logo, para o corpo feminino, a Educação Física deveria atuar no sentido de preparar “[...] para o desempenho de sua nobre tarefa: a reprodução dos filhos da pátria, reforçando, assim, o ideário burguês sobre espaços e papéis sociais permitidos à mulher ocupar e desempenhar” (SOARES, 2012, p. 113-114). Deste modo, destinou-se às mulheres um caráter exclusivamente materno e aos homens o caráter viril, atuando “[...] tanto na ‘preparação’ do corpo do soldado, fazendo-o útil à pátria, quanto no corpo do trabalhador manual, tornando-o mais útil ao capital” (SOARES, 2012, p. 114).

Ao verificar o percurso histórico descrito até então, pode-se perceber que o ensino destinou aos indivíduos papéis sociais distintos, mas com um fim comum: o controle dos corpos a serviço do Estado, que, para além da garantia da proteção nacional, serve aos preceitos do modo capitalista de produção, já em vigor.

A modernização da sociedade brasileira realizada com o aceleração do processo de industrialização e urbanização do país provocou o crescimento da demanda por formação escolar para todas as classes sociais. Com o crescimento urbano, surgiu a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a expansão da indústria, a procura por mão de obra qualificada. Essas necessidades prementes mobilizaram as elites intelectuais e dirigentes políticos a reivindicar por reforma e a expansão do sistema educacional brasileiro (NASCIMENTO, 2007, p. 80).

Com a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, seguindo a linha utilitária e produtivista na formação dos indivíduos, cria-se o sistema de ensino profissional para a indústria, tendo como objetivo a formação de mão de obra qualificada.

A lei consolidava a estrutura elitista de ensino brasileiro quando oficializava duas organizações paralelas; o ensino secundário destinado a preparar as individualidades condutoras, e o profissional destinado a formar mão de obra qualificada para atender ao setor produtivo (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

Nota-se que tanto a história da educação brasileira quanto a história da Educação Física compartilham da mesma base formativa, ambas voltadas para o caráter utilitarista e/ou prático. “Se, porém, por um lado, a promoção da disciplina moral e do adestramento físico da juventude brasileira impunha-se em razão da preocupação com a ‘defesa da nação’, por outro – de forma alguma excludente do primeiro [...]” (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 92), mas complementar –, justifica-se tal razão alinhando com a necessidade em envolvê-la ao dever a ser cumprido com o desenvolvimento econômico (CASTELLANI FILHO, 1994).

De acordo com Saviani, D. (1976), entre os anos 1930 e 1945, o nacionalismo brasileiro tinha como marca “colorações” fascistas, tendo em vista os rumos que tomava o panorama internacional. A partir de 1945, o liberalismo ganha novo destaque no Brasil, com a intenção de unir forças para a criação de um modelo industrial estável. Mas com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, ao lado dos aliados, esse clima de entusiasmo pelo “nazifascismo” foi em parte contido. De acordo com Ghiraldelli Júnior (1991), a guerra provocou profundas mudanças no país. “O próprio regime político instaurado em 1937 – A Ditadura Vargas intitulada ‘Estado Novo’ – sofreu sérios abalos com a entrada do país no conflito mundial” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 39), trazendo à tona as contradições que o atual governo propagava ao colaborar com a disseminação da ditadura fascista.

A situação interna se tornava incoerente e insustentável; como aceitar o derramamento de sangue brasileiro na Europa, na luta contra as ditaduras fascistas quando, internamente, sustentávamos um regime inspirado em princípios semelhantes? Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o fim da Guerra e a vitória

dos Aliados trouxe, para o Brasil, o término do Estado Novo e a queda do Governo Vargas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 39).

Assim, após o ano de 1945, se instaura no Brasil um novo modelo ideológico, trazendo para a Educação Física outras configurações com a expansão das escolas públicas.

1.3 A Educação Física e o Ensino Médio nas Leis n.º 4.024/61, n.º 5.692/71 e o Decreto-Lei n.º 69.450/71

De acordo com Ribeiro (2007, p. 23) “[...] no Brasil, a industrialização se deu muito rapidamente, em especial entre as décadas de 1950 e 1970, graças à política macroeconômica de substituição de importações”, passando assim a substituir a compra de bens importados pela produção nacional com auxílio de financiamentos estatais. O Brasil, por meio da industrialização, transforma-se do rural para o urbano (RIBEIRO, 2007).

Na educação, entre as décadas de 1950 e 1970, em média, apenas 50% a 70% das crianças em idade escolar estavam matriculadas no ciclo básico, e, para o ciclo médio ou 2º grau, a quantidade de jovens matriculados em idade escolar era ainda menor, variando entre 10% e 20% (RIBEIRO, 2007). Com o crescimento da industrialização, a qualificação por meio da educação ganha destaque na sociedade capitalista, atribuindo aos indivíduos o desejo de se adequar ao mercado de trabalho, cada vez mais exigente.

Nesse contexto, são criadas novas leis para a educação, iniciando-se com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4.024, criada em 20 de dezembro de 1961. Essa lei instituiu a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos 7 anos no Ensino Primário, este com duração de 4 anos, tendo como finalidade “o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961). Em prosseguimento ao Ensino Primário, entra o Ensino Médio, organizado em dois ciclos, ginásial e colegial, abrangendo “[...] os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961, p. 1). O ciclo ginásial, com a duração de quatro séries anuais, e o colegial, de três anos no mínimo. No ciclo ginásial, estavam inseridos o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial. No ciclo colegial, estavam inseridas as disciplinas clássicas e científicas que complementavam o secundário, com a organização de um currículo diversificado, visando ao preparo dos alunos para o ensino superior, além do curso normal voltado para a formação de professores. Foram criadas também diretrizes para o Ensino Superior, tendo como objetivo “[...] a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes,

e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, 1961, p. 1). O grau superior, terminologia utilizada na lei, compreende os cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão. Deste modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, configurou-se em três graus de ensino: o primário, o médio e o superior.

O período de formulação da LDB/1961, que ocorreu entre os anos 1947 e 1961, foi marcado por uma série de conflitos de interesses, que envolviam de um lado os católicos, que eram contra as interferências do Estado na educação, defendendo a escola privada, e de outro lado os liberais escolanovistas, que defendiam a centralização do processo educativo pela União e a escola pública (MARCHELLI, 2014). Em meio a estes conflitos e com lacunas a serem preenchidas no documento da LDB, os conselhos passam a propor modelos educacionais que deram base para formulação na nova matriz curricular dos cursos. De acordo com o Artigo 5º, sobre a liberdade do ensino, a LDB/1961 destaca que “[...] são assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados” (BRASIL, 1961, p. 1).

No Ensino Médio, a distribuição das disciplinas e práticas educativas foram organizadas de acordo com as determinações do Conselho Federal de Educação e Conselhos Estaduais. O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo seria comum a todos os cursos de ensino médio. O Conselho Federal de Educação elaborou a primeira parte da matriz curricular, indicando para todos os cursos como disciplinas obrigatórias: Português, História, Geografia, Matemática e Ciências. Esta autonomia do Conselho Federal na indicação da matriz curricular estava prevista na lei, conforme apresentado no Art. 9º:

Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:

- a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;
- b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;
- c) pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;
- d) opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários;
- e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70 [...] (BRASIL, 1961, p. 1).

Já a segunda parte da matriz curricular foi composta pelos conselhos estaduais, tendo também como disciplinas obrigatórias: desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; ou duas línguas estrangeiras modernas e filosofia (MARCHELLI, 2014).

Foram organizadas também disciplinas optativas, anunciadas pelos conselhos estaduais e que seriam escolhidas pelas próprias instituições escolares de acordo com seus interesses:

No ciclo ginásial eram ministradas as disciplinas de línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas, enquanto no colegial eram oferecidas as de línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito visual, elementos de economia, noções de contabilidade, biblioteconomia, puericultura, higiene e dietética. (SOUZA, 2008, p. 234).

O Ensino Religioso possuía caráter facultativo. Já a Educação Física era obrigatória até os 18 anos e em todos os graus de ensino. Considerada pelo Conselho Federal de Educação como disciplina de extrema importância, a relevância da Educação Física no contexto educacional se justificava pelo auxílio que os exercícios físicos teriam no desenvolvimento dos órgãos internos dos indivíduos e na disseminação do controle disciplinar por meio das competições esportivas (SOUZA, 2008).

De acordo com Castellani Filho (1998), a obrigatoriedade da prática de Educação Física até os 18 anos estava associada à ideia de que esta seria a etapa em que se encerraria o processo de instrução escolar e o momento de ingresso ao mercado de trabalho. Neste momento, a preocupação com a manutenção da capacidade física não está mais centrada no corpo do educando, mas no corpo do trabalhador, que deveria se adequar às exigências do mercado.

Anos mais tarde, já com a instauração da Ditadura Militar no Brasil, algumas alterações foram realizadas no texto da LDB/1961, dentre elas, destaca-se o Decreto-Lei n.º 705, de 25 de julho de 1969, que altera a redação do Art. 22 de 1961: “Art. 1º – Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância desportiva no ensino superior” (BRASIL, 1969). Nesse período, como forma de repressão aos estudantes que eram contra a conjuntura política instaurada, foram criados diversos mecanismos de coerção, dentre eles, destaca-se a promulgação do Ato Institucional Número Cinco (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, que reprimia qualquer ato de

reivindicação, dando poderes absolutos ao regime militar. Sob os moldes da ditadura militar, a educação passa novamente por transformações.

O Regime Militar encontrou na Educação Física a possibilidade de disseminação do esporte. Foram criados dispositivos que garantissem a sua obrigatoriedade em determinados espaços, além de estender tal prática às camadas populares com a criação de instâncias que viabilizassem a adesão, tendo como premissa a perspectiva de massificação do esporte (PINTO; MUNIZ, 2015).

A Educação Física, por meio do seu caráter lúdico-esportivo, tem agora o papel de distanciar os estudantes dos movimentos contra a política instaurada, reservando os confrontos aos campos esportivos (CASTELLANI FILHO, 1998). Como complemento ao distanciamento das diversas formas de reflexões e críticas que poderiam emergir do campo educacional, deteriorando o regime militar, foram incluídas como disciplinas obrigatórias: Educação Moral e Cívica (ensino fundamental), Organização Social e Política do Brasil (ensino médio) e Estudo dos Problemas Brasileiros (ensino superior), excluindo a disciplina de Filosofia dos currículos do Ensino Médio.

[...] a exclusão da Filosofia do rol das disciplinas obrigatórias dos currículos de 2º grau e a inclusão da Educação Moral e Cívica no 2º e 3º graus – neste último, com o nome de Organização Social e Política Brasileira, OSPB – paralelamente à da Educação Física – com seu repertório lúdico-esportivo associado às implicações decorrentes de sua presença na instituição escolar, entendida unicamente enquanto *ATIVIDADE* – não pode ser vista como medidas díspares, como se tivessem sido tomadas aleatoriamente. Compõem, a nosso ver, um conjunto de medidas adotadas, que refletiam a opção [...] pela negação da Filosofia, enquanto teoricamente dotada de conteúdo potencialmente gerador de posturas constituídas de criticidade, optando por outras que estariam comprometidas em representar “... o papel ideológico de condução de poder pela elite” (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 123-124, grifo do autor).

A educação, ainda pautada em uma formação instrumental sob os preceitos da sociedade capitalista e com caráter doutrinador, ganha novos contornos com a promulgação da Lei n.º 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, sem deixar de lado as características excludentes da Lei n.º 4.024/61 e n.º 5.540/68, que intensifica os investimentos na adequação da Educação Física escolar ao modelo de desenvolvimento econômico vigente na década de 1970.

Teve ela [a Educação Física] – dada a contundente presença tecnicista nas Leis n.º 5.540/68 e 5.692/71 – reforçado o seu caráter instrumental, caráter esse que, num primeiro instante, veio a configurar-se no zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando com esse proceder, assegurar ao ímpeto desenvolvimentista então em voga, mão de obra fisicamente adestrada e capacitada. Esse caráter instrumental evidencia-se ainda mais quando o Decreto n.º 69.450/71, em seu artigo 1.º, refere-se a ela como sendo “... *ATIVIDADE*

que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional...” (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 107, grifo do autor).

A Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, criada com o intuito de fixar as “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” (BRASIL, 1961), também conhecida como a “Lei da Reforma Universitária” do governo militar, segundo Saviani, D. (2001, p. 21), “[...] tinha por objetivo a ‘eficiência, modernização e flexibilidade administrativa’ da Universidade brasileira, tendo em vista a formação de recursos de alto nível para o desenvolvimento do país”. Já os ensinos primário e médio foram reformulados pela Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências (BRASIL, 1971b). A partir dessa lei, a obrigatoriedade escolar foi ampliada de 4 para 8 anos de duração. Segundo o Art. 1º:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971b, p. 1).

A qualificação para o trabalho, desenvolvida no Ensino Médio, que nesta lei leva o nome de 2º grau, foi o marco principal dessa reforma educacional, pois exigia que todas as escolas, públicas ou privadas, se adequassem ao modelo exigido: o Ensino Profissionalizante. A formação geral, que antes era oferecida pelo Ensino Secundário, entre o clássico e o científico, perderia espaço.

Segundo o Art. 21, “[...] o ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente” (BRASIL, 1971b, p. 1). Com duração de três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação. Os currículos do ensino de 1º e 2º graus eram formados por um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e composto por uma parte diversificada “[...] para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971b, p. 1).

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) No ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) No ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) Será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Desta forma, o 2º grau deveria habilitar os estudantes para o mercado de trabalho, atendendo aos interesses privados e comerciais. Para Saviani, D. et al. (2014), um dos princípios básicos da Lei n.º 5.692/71 era o da racionalização – “[...] concentração, voltado à eficiência e produtividade com vistas a se obter o máximo de resultados com o mínimo de custos” (SAVIANI, D. et al., 2014, p. 42).

Na Educação Física, algumas mudanças também foram feitas, levando em consideração o modelo de formação que se pregava neste período, com base nos interesses do mercado. Segundo o Art. 7º, “[...] será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”. A Educação Física, com caráter obrigatório, recebe ainda especificações delineadas a partir do Decreto n.º 69.450, de 1 de novembro de 1971, tornando-se facultativa:

- a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;
- b) aos alunos maiores de trinta anos de idade;
- c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;
- d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei n.º 1.044, de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento (BRASIL, 1971a, s/p).

Para Castellani Filho (1998, p. 7-8), as particularidades elencadas para tornar a Educação Física facultativa apenas reforçavam a lógica econômica e social vigente naquela época.

- a) Facultá-la ao aluno trabalhador, matriculados no curso noturno, que exerça jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, reforça a tese de que, “[...] estando o aluno já integrado ao mercado de trabalho, caberia a esse — e não à escola — a responsabilidade pela capacitação, manutenção e reprodução de sua força de trabalho” (p. 7);
- b) Facultá-la aos alunos maiores de trinta anos de idade constata a ideia de que ele (o homem e não a mulher) “[...] já estaria, na condição de arrimo de família ou prestes a sê-lo, vinculado ao mercado de trabalho [...]” (p. 7), destinando a esse a tarefa de manter e recuperar a aptidão física de seu funcionário;

- c) Facultá-la aos alunos que estivessem prestando serviço militar na tropa significa apontar que a Educação Física escolar seria similar ao trabalho corporal realizado nas Forças Armadas.
- d) Por fim, facultá-la ao aluno que estivesse incapacitado fisicamente apenas enalteceria a ideia de que a Educação Física “[...] se justificava pela centralização exclusiva de sua ação pedagógica, na atividade física isenta da necessidade de ser pensada, refletida, teorizada” (p. 8).

Atendendo ainda aos preceitos da ordem vigente, a Educação Física para o 2º grau (nesse decreto com a nomenclatura de ensino médio) apresenta como objetivo em seu Art. 3º:

No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos saudáveis.

Reforçando ainda mais o caráter técnico da Educação Física nesse período, temos os seguintes parágrafos que complementam os objetivos da Educação Física no Decreto n.º 69.450/71:

§ 1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva (BRASIL, 1971a, s/p).

Dessa forma, a Educação Física incorporou o esporte como conteúdo dominante em detrimento das outras práticas corporais, sendo desenvolvido com base na formação de atletas.

O desporto sofre no período pós-guerra um grande desenvolvimento quantitativo. Afirma paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura europeia, como o elemento hegemônico da cultura de movimento. No Brasil as condições para o desenvolvimento do desporto, qual sejam, o desenvolvimento industrial com a conseqüente urbanização da população e dos meios de comunicação de massa, estavam agora mais do que antes presentes. Outro aspecto importante é a progressiva desportivização de outros elementos da cultura de movimento, sejam elas vindas do exterior como o judô ou o karatê, ou genuinamente brasileiras como a capoeira (BRACHT, 1989, p. 14).

Em meio às características educacionais destinadas à Educação Física nos documentos citados, percebe-se que a educação instrumental foi uma constante difundida pelo

governo durante todo o período de Ditadura Militar no Brasil. A educação nesse período, moldada a partir dos interesses do capitalismo nacional e internacional, agregou às instituições escolares métodos disciplinares arbitrários e excludentes, culminando em práticas reificadoras¹¹, condizentes com o modelo econômico e social vigente. A Educação Física, no mesmo segmento, na maioria dos espaços educacionais, atuou distante do campo das reflexões, caracterizando-se, desse modo, “no fazer pelo fazer”, confirmando seu caráter técnico, com base no uso das tecnologias educacionais, nos procedimentos de ensino prontos e acríticos, sendo este o tão propalado modelo tecnicista. Se, por um lado, a Educação Física se fundamenta metodologicamente pelo tecnicismo, por outro, apoia-se especialmente nos fundamentos biológicos, no intuito de educar o homem ágil, forte, empreendedor e acrítico, “pronto” para disputar um lugar na sociedade capitalista. A característica acrítica atribuída aos objetivos de formação advindos da Educação Física justificava-se pelo fato de esta, além de ter a função preparatória aos preceitos da sociedade do capital, ainda estar associada a uma estratégia de distanciamento dos estudantes aos movimentos sociais e/ou qualquer ato que viesse a deturpar a tranquilidade do governo autoritário.

Os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte, na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participa na promoção do País através do êxito em competições de alto nível. [...] É nessa fase na história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica de movimentos esportivos (DARIDO; SANCHES NETO, 2005, p. 4).

Como registra a passagem supracitada, a Educação Física carrega em sua história as determinações da Ditadura Militar, que direcionou por muito tempo as normas de educação dos corpos, não apenas na escola, mas na sociedade de um modo geral. No entanto, apesar de esta ser a visão histórica popularmente difundida, a historiografia da Educação Física no Brasil delinea-se em meio a controvérsias.

Para Taborda de Oliveira (2002), as reformas educacionais consolidadas em 1968 e 1971 não ocorreram de forma linear, nem tampouco sem embates, conflitos e conciliações.

9 Aqui o termo reificação é entendido como o “[...] ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso “especial” de ALIENAÇÃO, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista” (BOTTOMORE, 1983, p. 314-315).

As reformas educacionais de 1968 e 1971 são resultado de um processo contínuo de consolidação hegemônica, que não se deu sem profundos antagonismos, divergências, embates e conciliações. Amplas parcelas da sociedade civil debatiam-se em torno do que representava a própria reorganização da cultura no pós-guerra, tanto no plano interno quanto no externo. Assim, o Estado brasileiro configurava-se como um amálgama de interesses diversos, não monolíticos, mas que, em última instância, não se propunha somente a fazer mecanicamente o jogo do capital internacional. Havia tensões que parecem ter sido desconsideradas ao longo da produção historiográfica (TABORDA DE OLIVEIRA, 2002, p. 65).

Taborda de Oliveira (2002) apresenta críticas a algumas obras que discorrem sobre a historiografia da Educação e Educação Física brasileira, apontando dois problemas centrais: a abstração e a generalização (TABORDA DE OLIVEIRA, 2002). Para o autor, considerar os sujeitos históricos apenas como “massa de manobra” do Estado, sem participação e contestação aos modelos impostos, significa um equívoco no plano historiográfico.

Em sua tese de doutorado, Taborda de Oliveira (2001) apresenta um novo olhar para a história da Educação Física no Brasil, ao dialogar com professores que lecionavam no período da ditadura militar, no município de Curitiba, analisando os dispositivos que norteavam a prática pedagógica destes, mais precisamente a *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* (1968-1984) e os programas de Educação Física do município naquele período. Ao analisar os discursos dos professores, o autor sugere que:

[...] para alguns, a Educação Física aplicava conhecimentos de forma que os alunos pudessem conhecê-los, decifrá-los e utilizá-los. Para outros, o conhecimento chegava à escola com uma configuração e, por iniciativa própria, ou por força das dificuldades do seu dia a dia, o conhecimento era apropriado, reelaborado e dava lugar a uma outra configuração, diferente daquele saber de origem. Isso reforça a tese da necessidade de olharmos para cada contexto particular, na sua interação necessária com a configuração social e a ambiência cultural, para que possamos afirmar se a escola é capaz de produzir ou apenas absorve conhecimentos das ciências de origem (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 368-369).

Pode-se inferir que a linguagem corporal, marcada pelo corpo dócil, disciplinado e rígido, advindo dos ditames da ditadura militar ao ambiente escolar, não foi uma constante, nem tampouco hegemônica. Em determinados espaços, pode-se perceber um movimento de resistência, sob o qual as práticas corporais elencadas ao ensino da Educação Física excediam os movimentos reducionistas e padronizados enfatizados pelo ideário de ensino do governo autoritário.

[...] a escola pode desenvolver uma dinâmica própria de organização que, sem dúvida, relaciona-se com o plano cultural mais amplo, mas que interage com ele para manifestar-se e para autogerir-se. Assim, não podemos falar genericamente de

uma conformação do sistema educacional pelo Estado autoritário. Primeiramente, então, prefiro caracterizar as iniciativas oficiais como sendo “do governo” e não “do Estado”. Mas, apesar da influência governamental, ainda assim, no caso da renovação da educação física brasileira, a sua corporação de especialistas ajudou a conformar o sistema educacional, mormente no que se refere às práticas escolares. Da tensão entre o “imposto” pela via legal e aquilo que foi assimilado e produzido por parcelas da sociedade, emergia a prática cotidiana dos educadores escolares (TABORDA DE OLIVEIRA, 2002, p. 71).

Desse modo, podemos pensar que o movimento de resistência de alguns professores já emanava para o campo da Educação Física uma linguagem mais plural, menos mecanicista, mas que apenas ganhou fôlego a partir da década de 80.

Não se pretende aqui negar a influência do governo no cotidiano e práticas escolares, muito menos refutar as contribuições históricas apresentadas por outros autores, até porque entende-se que a autonomia dos sujeitos estava fadada às determinações estruturais. Trata-se apenas de uma necessidade identificada em dialogar com as diferentes concepções e estudos realizados sobre a historiografia da Educação Física escolar, na tentativa de compreender os modelos educacionais vigentes na área. Modelos estes que se consolidaram em meio a transformações não lineares e por vezes marcadas por resistência.

O modelo econômico e político da época influenciou de forma significativa na consolidação de práticas de ensino que tinham potência superior frente aos espaços e grupos de resistência, visto ser este um momento de forte repressão às atitudes contra o governo. A conjuntura econômica no Brasil, influenciada principalmente pelo modelo capitalista dos Estados Unidos, encontrou no ambiente escolar, e principalmente no Ensino Médio, espaço para formar o indivíduo que atendesse aos interesses do mercado, por meio da Educação Profissionalizante.

No entanto, a Educação Profissionalizante logo começou a ser questionada, sendo reformulada para atender aos interesses da classe dominante, visto que esse modelo de educação não agradava a todas as classes. A burguesia não estava satisfeita em ver seus filhos desenvolvendo “atividades da classe operária”, assim, “[...] a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau enfrentou vários percalços, acabando por ser revogada pela Lei n.º 7.044 de 18 de outubro de 1982” (SAVIANI, D. et al., 2014, p. 43).

Com a posterior revogação da Lei 5.692/71 e o fim do período ditatorial no Brasil, popularizam-se novas perspectivas de ensino, trazendo para a Educação Física e para a Educação de um modo geral a propagação de teorias e práticas, nomeadas a partir da década de 1980 como renovadoras.

1.4 A Educação Física na década de 80 e o surgimento das abordagens pedagógicas renovadoras

No final dos anos de 1970, em um processo gradual, a situação educacional instaurada pelo regime militar foi perdendo força, tornando-se alvo de críticas por parte dos educadores. De acordo com Bracht (1999), o movimento de renovação da Educação Física no Brasil se deu a partir da constituição de um campo acadêmico na/da Educação Física que se estruturou por meio das universidades. Entre as décadas de 1970 e 1980, o campo da Educação Física passa a incorporar discussões pedagógicas pautadas principalmente pelas ciências humanas, associadas à sociologia e filosofia da educação com base marxista.

As críticas feitas pelos educadores estavam direcionadas ao que foi chamado de paradigma da aptidão física, presente por muito tempo como forma de educar o corpo para os moldes da sociedade. Segundo Bracht (1999, p. 78):

O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe.

Além disso, para Bracht (1992), o período da Ditadura Militar e a consolidação de diretrizes de cunho técnico para a Educação Física levaram a um reducionismo dos movimentos corporais e à indefinição do papel do professor no campo escolar.

Essa orientação parece, mais uma vez, adequar-se bem à orientação tecnicista que, principalmente nas décadas de 60 e 70, predominam no sistema educacional brasileiro, sob a égide da ditadura militar, do projeto “Brasil-Grande”. É a época dos objetivos operacionais, do primado do planejamento, da tecnologia de ensino. Menos o professor e o aluno têm importância no processo de ensino, e mais o planejamento [...]. Sob esta orientação ocorreram reducionismos, ou uma segunda redução do movimento corporal nas aulas (a primeira redução já havia ocorrido através da assimilação dos códigos do esporte), pela necessidade de operacionalizar os objetivos, o que levou, pelo menos na tendência, à substituição do lúdico em favor de tarefas mecânicas (BRACHT, 1992, p. 23-24).

Com os novos rumos direcionados à educação brasileira, por meio das discussões realizadas no campo da pedagogia acerca do caráter reprodutor da escola e das possibilidades de transformação da sociedade capitalista (BRACHT, 1999), a Educação Física entra na mesma corrente, na tentativa de superar os modelos tecnicistas, tradicionais e esportivistas, até então predominantes no contexto escolar.

“A década de 1980 foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi

denominada de crítica e progressista” (BRACHT, 1999, p. 78). Foi com base nessa influência, que buscava distanciar o modelo reprodutor presente nas instituições escolares, que a Educação Física apresenta suas propostas pedagógicas, denominadas por Bracht (1999) como abordagens e teorias. São denominadas como abordagem: a abordagem desenvolvimentista (TANI et al. 1988; MANOEL, 1994) e a abordagem da psicomotricidade (LE BOUCH, 1966). De acordo com as palavras de Bracht (1999), essas propostas “[...] têm em comum o fato de não se vincularem a uma teoria crítica da educação, no sentido de fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central” (1999, p. 79). Denominadas como teoria, são elencadas pelo autor a crítico-superadora e a crítico-emancipatória, sendo estas classificadas como teorias críticas.

Outros autores e autoras, como Darido (2003), discutem essas e outras propostas com a utilização da nomenclatura abordagem, inserindo as propostas crítico-superadora e crítico-emancipatória nesta denominação. A seguir são apresentadas as características de cada uma dessas abordagens, complementando com outras propostas apresentadas por Darido (2003), sendo elas: abordagem desenvolvimentista; abordagem construtivista-interacionista; abordagem sistêmica; abordagem da psicomotricidade; abordagem cultural; abordagem dos jogos cooperativos; abordagem da saúde renovada; abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais; abordagem crítico-superadora e abordagem crítico-emancipatória.

O interesse por descrever tais abordagens justifica-se por ser uma forma de compreender e dialogar com a metodologia e/ou perspectivas teóricas que foram indicadas pelos professores entrevistados¹² nessa pesquisa.

1.4.1 Abordagem desenvolvimentista

A abordagem desenvolvimentista no Brasil tem em Tani et al. (1988) e Edson de Jesus Manoel (1994)¹³ seus principais defensores. A obra mais representativa desses autores é a *Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista* (TANI et al., 1988), escrita por Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun e José Elias de Proença. Essa abordagem é dirigida especificamente para crianças de 4 a 14 anos, na qual os autores buscam sugerir uma estruturação Educação Física escolar, com base nos elementos de desenvolvimento e aprendizagem motora (TANI et al., 1988).

10 Os questionamentos relacionados às abordagens estão no roteiro de entrevista, questões 6 e 7, Apêndice “A”.

11 MANOEL, E. de J. Desenvolvimento motor: Implicações para a educação física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, n. 8, v. 1, p. 82-87, 1994.

“Os autores desta abordagem defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, propugnando a especificidade do seu objeto” (DARIDO, 2003, p. 4). Sua função não está associada à aprendizagem e desenvolvimento lógico-matemático ou à alfabetização, não obstante isso possa ocorrer de forma secundária como vestígios da prática motora (DARIDO, 2003). Além disso, são elencados pelos autores três aspectos relacionados ao conhecimento do crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança, que possuem extrema relevância para sua efetivação:

[...] em primeiro lugar, o estabelecimento de objetivos, conteúdos e métodos de ensino coerentes com as características de cada criança; em segundo lugar, a observação e a avaliação mais apropriada dos comportamentos de cada indivíduo, permitindo um melhor acompanhamento das mudanças que ocorrem e, finalmente, a interpretação do real significado do movimento dentro do ciclo de vida do ser humano (TANI et al., 1988, p. 2).

Para a abordagem desenvolvimentista, o desenvolvimento motor deve ocorrer por meio da combinação entre “[...] o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos” (DARIDO, 2003, p. 5), sendo a Educação Física disciplina responsável por propiciar ao aluno tais condições. Desse modo, a Educação Física tem como objetivo principal elencar vivências de movimento adequadas a cada nível de desenvolvimento e crescimento, para que assim seja alcançada a aprendizagem das habilidades motoras. Sendo este último termo, habilidade motora, comumente utilizado por Tani et al. (1989), expressando a forma que os seres humanos utilizam para se adaptar aos problemas do cotidiano, solucionando problemas motores (DARIDO, 2003).

1.4.2 Abordagem Construtivista-Interacionista

A abordagem construtivista-interacionista consiste na “[...] construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender. [...] Conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização” (SÃO PAULO, 1990, p. 9).

Esta proposta é apresentada principalmente pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) do Estado de São Paulo, tendo como principal colaborador João Batista Freire. A obra de maior importância desse autor na divulgação das ideias construtivistas para a Educação Física consiste no livro *Educação de Corpo Inteiro*, publicado em 1989

(DARIDO, 2003). Segundo Darido (2003), esta abordagem possui relação não apenas com a Educação Física, mas com todos os segmentos do contexto escolar.

Na visão de Darido (2003, p. 7):

A principal vantagem desta abordagem é a de que ela possibilita uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal. Porém, desconsidera a questão da especificidade da Educação Física. Nesta visão o que pode ocorrer, com certa frequência, é que conteúdos que não têm relação com a prática do movimento em si poderiam ser aceitos para atingir objetivos que não consideram a especificidade do objeto, que estaria em torno do eixo corpo/movimento.

Desse modo, percebe-se que a Educação Física recebe um lugar de auxiliar em relação às outras disciplinas, perdendo dessa forma as características que garantem a sua especificidade.

Mas, ao analisar as vantagens dessa proposta para a Educação Física, pode-se perceber que sua relevância consiste no fato de se considerar as experiências dos estudantes, com base na cultura em que estão inseridos, promovendo a estimulação do processo de criação, a partir da interação com o meio e com o incentivo na resolução de problemas.

O conteúdo principal dessa abordagem é o jogo, “[...] pois enquanto joga ou brinca a criança aprende [...]” (DARIDO, 2003, p. 8), valorizando o aspecto lúdico que marca a etapa da infância.

1.4.3 Abordagem sistêmica

A abordagem sistêmica tem como principal precursor Mauro Betti (1991), iniciando as discussões em sua obra *Educação Física e Sociedade*. Betti elaborou um modelo para explicar como funcionam as relações entre escola e sociedade e a prática de atividade física no ambiente escolar. A partir das contribuições da sociologia da educação e do esporte, Betti teve como objetivo elaborar uma teoria sistêmica da Educação Física, que pudesse explicar como as influências de determinado período histórico constituiriam as políticas educacionais e o modo como a Educação Física se estabelecia na escola. Trata-se de um modelo complexo, caracterizado pelo autor como hierárquico e aberto. Hierárquico pelos processos e instâncias a que a Educação Física está submetida e aberto por receber influências da sociedade e ao mesmo tempo influenciá-la (BETTI, 1991).

Betti apresenta alguns princípios dessa abordagem. O mais importante, denominado princípio da não exclusão, trata de garantir a participação de todos os alunos nas aulas de

Educação Física, de modo a considerar as particularidades de cada sujeito, suas limitações e potencialidades, sem excluí-lo ou submetê-lo a um processo de exclusão. Outro princípio abordado é o da diversidade, que propõe para as aulas o ensino dos diversos conteúdos da Educação Física sem privilegiar um ou outro, proporcionando aos educandos vivências variadas (BETTI, 1991).

1.4.4 Abordagem da psicomotricidade

A abordagem da psicomotricidade surge na intenção de romper com a exclusividade do caráter biológico e do rendimento físico que marca a presença da Educação Física nas escolas, valorizando os conhecimentos do campo da psicologia.

O autor que mais influenciou no surgimento desta abordagem no Brasil foi o francês Le Boulch, por meio de publicações e palestras relacionadas sobre o tema. Para o autor “[...] a corrente educativa em psicomotricidade tem nascido das insuficiências na educação física que não teve condições de corresponder às necessidades de uma educação real do corpo” (LE BOULCH, 1986, p. 23 apud DARIDO, 2003, p. 13). Nessa abordagem, a intenção está em valorizar “[...] os movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade” (LE BOULCH, 1986 apud DARIDO, 2003, p. 14). Dessa forma, percebe-se que o processo de aprendizagem possui maior destaque nessa abordagem, considerando a espontaneidade e os aspectos cognitivos da criança como fundamentais na tomada de consciência de seu corpo.

Alguns autores apontam críticas quanto a essa abordagem, para Bracht (1999, p. 79), esta proposta não apresenta uma especificidade à Educação Física, “[...] ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares. Nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola”.

1.4.5 Abordagem cultural

A abordagem cultural apresenta uma crítica ao modelo biologicista de pensar a Educação Física. Para Daolio (1995), principal referência dessa abordagem, a perspectiva biológica negligencia as diferenças entre os indivíduos, de modo a universalizar o corpo humano (DAOLIO, 1995).

“Se o professor percebe que os corpos diferem entre si, a explicação se dá em função da natureza do corpo: existem corpos naturalmente melhores, mais fortes, mais capazes, e existem corpos naturalmente piores, mais fracos e menos capazes” (DAÓLIO, 1993, p. 49). O autor sugere que cada aluno possui seu repertório corporal, logo, considerar que todos os alunos possuam a mesma destreza e habilidades técnicas seria um equívoco, visto que “[...] o que caracteriza a espécie humana é justamente sua capacidade de se expressar diferentemente” (DAÓLIO, 1995, p. 100).

Daólio (1993) buscou na antropologia fundamentação para pensar a Educação Física sob outro enfoque, encontrando na cultura vestígios que possam caracterizar o homem para além de seu aspecto biológico.

O homem só chegou ao seu estágio atual de desenvolvimento devido a um processo cultural, de apropriação, de comportamentos e atitudes que, inclusive, foram transformando o seu componente biológico. Não é possível desvincular o homem da cultura. O que o diferencia de outros animais, principalmente, é a sua capacidade de produzir cultura. (DAÓLIO, 1997, p. 52).

Para o autor, toda técnica é cultural, pois “[...] é fruto de uma aprendizagem específica de uma determinada sociedade, num determinado momento histórico” (DARIDO, 2003, p. 16). Desse modo, não existe para o autor técnica melhor ou pior, mas técnicas corporais que são geradas por técnicas culturais, elemento que tem seu suporte na teoria das técnicas corporais do antropólogo Marcel Mauss.

1.4.6 Abordagem dos jogos cooperativos

Partindo para outra abordagem, temos os jogos cooperativos, cujo principal idealizador é o professor Fábio Brotto (1995), autor que sugere ser o modelo sustentado pela sociedade, mídia e métodos utilizados na escola responsável por naturalizar a competição entre os indivíduos, fazendo-os acreditarem que não possuem outras alternativas (DARIDO, 2003).

Como tentativa de transformação dessa realidade, Brotto (1995) sugere os jogos cooperativos, pois acredita ser esta uma forma de promover a solidariedade entre os participantes, a criação coletiva e a aceitação das diferenças, elementos que muitas vezes são descartados nos jogos competitivos.

Darido (2003) aponta que esta abordagem precisa de mais aprofundamento nas análises filosóficas e sociológicas e nos efeitos que poderiam emergir do capitalismo sobre os

aspectos da competição e cooperação na sociedade contemporânea. No entanto, considera que esta seja uma proposta de relevância, por buscar valores humanitários que possam ser concretizados no contexto escolar.

De fato, tal abordagem traz grandes contribuições para o campo da Educação Física, principalmente por promover a ação coletiva como base de formação, além de propiciar a constituição de atitudes que podem ultrapassar os muros da escola.

1.4.7 Abordagem da saúde renovada

De acordo com Darido (2003) a abordagem da saúde renovada apresenta um novo olhar para as questões da saúde no ambiente escolar, distanciando-se dos modelos higiênicos e eugênicos que caracterizaram esse tipo de ensino por muito tempo. A autora denomina esta abordagem como renovada justamente por tratar da saúde por um enfoque diferente, desta vez voltada para o discurso sociocultural.

Os autores que mais contribuíram com essa abordagem são Guedes, D. e Guedes, J. (1996) e Nahas (1997). Como proposta, os autores indicam que seja feita uma redefinição do papel dos programas de Educação Física nas escolas, abordando temas relacionados à promoção da saúde e estilo de vida ativo (NAHAS, 1997). Guedes, D. e Guedes, J. (1996) e Nahas (1997) ainda destacam a importância de discutir na escola os conceitos e informações relacionados à aptidão física e saúde. Dessa forma, são propiciados aos educandos não apenas conhecimento prático, mas também a formação teórica que proporcionará a esses estudantes autonomia na adoção de hábitos saudáveis que podem perdurar por toda vida (DARIDO, 2003).

Nahas (1997) ainda aponta a relevância dessas discussões no Ensino Médio, pois, de acordo com o autor, o objetivo da Educação Física escolar no Ensino Médio é ensinar as definições de saúde, aptidão física e atividade física e suas possíveis relações, ressaltando a importância da inclusão de alunos com baixa aptidão física, obesos, sedentários e pessoas com deficiência. Para Darido (2003), essa ideia se aproxima da referência de Betti (1991) ao princípio da não exclusão nas aulas de Educação Física.

Tais pressupostos confirmam ser esta uma nova perspectiva de discutir a saúde na escola, que por muito tempo esteve atrelada a um modelo segregador, condicionada à manutenção da ordem e da disciplina no contexto escolar.

1.4.8 Abordagem dos Parâmetros Curriculares

Apesar de caracterizar-se como um documento educacional norteador, os Parâmetros Curriculares são caracterizados por Darido (2003) como uma abordagem. A autora faz referência aos PCNs de 1998 e 1999, explicando os objetivos dessa proposta e a forma como esses documentos foram estruturados, sendo um documento para o Ensino Fundamental (1998) e outro para o Ensino Médio (1999).

Inspirados pelo modelo espanhol de educação, o Ministério da Educação e o do Desporto, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, mobilizaram em 1994 professores e pesquisadores para dar início à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Foram lançados em 1997 os documentos referentes aos 1º e 2º ciclos, correspondentes às turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e, em 1998, os documentos referentes aos 3º e 4º ciclos, que correspondem da 5ª à 8ª série, além de um documento específico para a Educação Física. Os PCNs para o Ensino Médio foram publicados em 1999, sob supervisão da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação e do Desporto (DARIDO, 2003).

Segundo Darido (2003, p. 20) os PCNs apresentam três aspectos relevantes a serem almejados dentro de um projeto de melhoria da qualidade das aulas de Educação Física: “[...] princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais”. Para a autora, o primeiro princípio possibilita a participação de todos os alunos nas aulas de Educação Física, sem qualquer discriminação. Já as aulas de Educação Física organizadas pelas dimensões dos conteúdos representam “[...] a articulação entre aprender a fazer, o saber por que está fazendo e como relacionar-se nesse fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos procedimental, conceitual e atitudinal, respectivamente” (DARIDO, 2003, p. 20). Além disso, a autora afirma que são estabelecidas relações entre as atividades da Educação Física e os grandes problemas da sociedade brasileira, enfatizando também o papel da Educação Física em integrar o cidadão na esfera da cultura corporal, por meio do que os PCNs denominam temas transversais.

1.4.9 Abordagem crítico-emancipatória

A abordagem crítico-emancipatória, proposta por Elenor Kunz, faz parte das principais referências entre as teorias críticas da Educação Física no Brasil. As primeiras obras que fundamentam essa abordagem são *Ensino e Mudanças* (1991) e *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte* (1994). Essa proposta tem como objetivo a formação de

sujeitos críticos e autônomos, fundamentada no desenvolvimento de três competências: competência objetiva, competência social e competência comunicativa.

A competência objetiva corresponde aos conhecimentos específicos do saber humano, associada à Educação Física, significa conhecer as habilidades práticas da cultura de movimento. A competência social corresponde aos conhecimentos socioculturais que vão subsidiar a compreensão dos papéis assumidos pelos indivíduos na sociedade e a sua relação com a Educação Física. A competência comunicativa está relacionada com o processo reflexivo responsável por desenvolver o pensamento crítico, que ocorre por meio da linguagem, sendo esta escrita, verbal e/ou corporal (KUNZ, 2005). Para Kunz (2005, p. 318) “[...] saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico”.

Nessa abordagem, o aluno é percebido como sujeito dotado de capacidades críticas, capaz de compreender e superar os desafios complexos que permeiam nossa sociedade. Cabe ao professor propiciar situações em que os alunos possam desenvolver sua capacidade crítica, cultivando um ambiente propício à emancipação (KUNZ, 2005).

Essa abordagem possui ainda três categorias que fazem parte da organização didática proposta por Kunz (trabalho, interação e linguagem) e complementam a ideia de competências citada acima.

Apesar de não ser a perspectiva teórica adotada para esse estudo, tal abordagem será melhor detalhada em capítulos posteriores, visto sua ligação com a categoria linguagem e as contribuições de Kunz ao conceituá-la.

1.4.10 Abordagem crítico-superadora

A obra de maior repercussão desta abordagem foi publicada em 1992, com o título *Metodologia do Ensino da Educação Física*, comumente denominada por Coletivo de Autores, devido ao conjunto de professores que se uniram para compor a obra: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

A abordagem crítico-superadora também faz parte das principais referências relacionadas às pedagogias ou teorias pedagógicas da Educação Física. Com base no materialismo histórico-dialético, essa proposta utiliza “[...] o discurso da justiça social como ponto de apoio [...] tendo recebido na Educação Física grande influência dos educadores José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani” (DARIDO, 2003, p. 8). Seu objetivo é “[...] oferecer aos

professores de Educação Física um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social” (SOARES et al., 1992, p. 49). Desse modo, a ideia de transformação social compõe uma crítica ao modelo social e econômico capitalista, que contribui com a desigualdade e oprime a classe trabalhadora. Relacionando com a Educação Física, o primeiro passo está em desvincular as práticas conservadoras do currículo, como a ideia do desenvolvimento da aptidão física, que historicamente contribuiu para a defesa dos interesses da classe dominante. Nesse sentido, os autores apontam para a necessidade de vinculação da Educação Física com a cultura corporal, que, associada à lógica marxista, representa a possibilidade de avanço e transformação que as práticas conservadoras não podem proporcionar, pois “[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (SOARES et al., 1992, p. 62). São elencados como temas: os jogos, os esportes, a ginástica, as danças, as lutas, entre outros que constituem os conteúdos da Educação Física. O estudo por meio desses temas visa apreender a expressão corporal como linguagem, que esta, enquanto patrimônio da humanidade e conhecimento universal, deve ser transmitida e assimilada no contexto escolar (SOARES et al., 1992).

Ao analisar as abordagens pedagógicas e teorias críticas para a Educação Física, verifica-se que a década de 1980 marca um período significativo para a área, que, em consonância com as transformações no campo educacional, de um modo geral, constituem a configuração de um novo cenário no contexto brasileiro, com a reorganização de leis e documentos, a fim de destituir o modelo estabelecido pelo golpe militar de 1964.

2 LEIS E DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO – O CENÁRIO ATUAL

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

(FRIGOTTO, 1999, p. 26).

A Educação Física é tratada na atual legislação educacional brasileira a partir do parágrafo 3º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 20 de dezembro de 1996. Desde sua elaboração, até os dias atuais, o texto da LDBEN (1996) tem passado por diversas mudanças, e a Educação Física, no bojo dessas transformações, segue na linha tênue entre a legitimação e a obliteração.

Em uma sociedade cindida em classes, com profunda desigualdade social, como é o caso do Brasil, a formulação de leis e documentos regulamentadores reflete as contradições e diferentes concepções de mundo que permeiam as camadas sociais. A formulação da última Lei de Diretrizes e Bases não ocorreu de forma diferente. Marcada por intensos debates político-ideológicos e após um período de repressão intelectual e supressão dos direitos constitucionais, decorrentes da ditadura militar, a sociedade brasileira se mobilizava em prol da redemocratização do país. Tais ações refletiram diretamente em mudanças no contexto educacional e conseqüentemente na elaboração de novas propostas para a LDBEN.

Assim, leis e diretrizes educacionais foram criadas, influenciadas principalmente pelo movimento progressista de educação, a fim de redimensionar o ensino no Brasil. Pautada em um projeto de educação universal, laica, gratuita e de qualidade, a LDBEN (1996) representa um avanço e uma conquista no contexto educacional. Logo após sua criação, outros documentos foram formulados seguindo os preceitos da LDBEN na construção de um projeto mais amplo de educação. No entanto, temos atualmente a desconstrução desses projetos que se consolidam em retrocessos tanto para o campo da Educação Física, quanto para a educação de um modo geral.

2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – o que mudou?

Promulgada em 1996 durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394, de 20 de dezembro, foi

fruto de conquistas decorrentes da criação da nova Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988.

Com a elaboração da nova Constituição Federativa, que marca o período transitório do regime autoritário (1964-1985) para o democrático, a chamada Nova República (1985 até a atualidade), a educação ganha novos contornos, marcando conquistas significativas, como a gratuidade do ensino público em todos os níveis da Educação Básica, o acesso ao ensino gratuito e obrigatório como direito público, o estabelecimento de percentuais mínimos do orçamento da União, estados, municípios e do Distrito Federal destinados à educação, a gestão democrática, a autonomia universitária, entre outras (BRASIL, 1988). Além dessas conquistas, a Constituição de 1988 manteve o dispositivo que atribuía à União poderes para fixar as diretrizes e bases da educação nacional. A partir da promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases, temos a unificação da regulamentação do ensino no país. Anteriormente, tínhamos como dispositivos três leis que regulamentavam os aspectos fundamentais da educação, sendo elas as Leis n.º 4.024/61, n.º 5.540/68 e n.º 5.692/71 (SAVIANI, D. et al., 2014). A partir dessa unificação “[...] as competências das três instâncias do regime federativo em matéria de educação ficaram mais claramente estabelecidas” (SAVIANI, D. et al., 2014, p. 45). À União cabe a responsabilidade de gerir e concatenar os sistemas de ensino, desempenhando funções normativas e de redistribuição que possam dar suporte às outras instâncias. Aos Municípios cabe a responsabilidade pela Educação Infantil, e com prioridade o Ensino Fundamental. E aos Estados, assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

O Ensino Médio na LDBEN (1996) tem como finalidade a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, valorizando a continuidade dos estudos, a preparação para o trabalho e a cidadania, com duração mínima de três anos.

O artigo 35 da LDBEN apresenta para essa etapa quatro finalidades de ensino:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Essas finalidades ganharam complemento recente, por meio da Lei n.º 13.415 de 2017, uma conversão da Medida Provisória n.º 746 de 2016, que altera a Lei n.º 9.394, de 20

de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Essa lei, n.º 13.415, destina à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁴ a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem para o Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), de acordo com as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Outro fator que cabe ressaltar se trata da redação incluída na LDBEN com a Lei n.º 13.415 sobre a organização entre os conteúdos, metodologias e métodos de avaliação que devem ser desenvolvidos ao longo do Ensino Médio para o domínio de determinados conhecimentos.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017, p. 1).

Na BNCC, o conhecimento sobre linguagem está associado às competências e habilidades inerentes às disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Essa associação entre Educação Física e linguagem não é recente, visto que já se podiam encontrar referências dessa ligação em documentos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, elaborado no final da década de 90.

A Educação Física, no texto inicial da LDBEN (1996), é apresentada como disciplina obrigatória nas três etapas da Educação Básica (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), sendo facultativa nos cursos noturnos. Em 2003, essa redação foi alterada pela Lei n.º 10.793, compondo o texto atual da LDBEN que torna sua prática facultativa ao aluno: que

12 Documento de caráter normativo destinado à Educação Básica que deverá orientar a elaboração dos currículos e práticas pedagógicas dos sistemas de ensino públicos e privados no Brasil. Esse documento terá uma discussão mais ampliada ao longo desse capítulo.

cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; que estiver amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; que tenha prole. Na realidade, trata-se de uma repetição do Artigo 6º do Decreto-Lei 69.450, de 1º de novembro de 1971 (BRASIL, 1971a).

Sobre a Educação Física, ainda temos na LDBEN a inclusão do parágrafo 2º no artigo 35-A, indicando que “[...] a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio¹⁵ incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, p. 1), mas não indica sua obrigatoriedade nos três anos do Ensino Médio, deixando lacunas quanto à legitimidade não só da Educação Física, mas de todas essas disciplinas, que são tratadas de forma inferiorizada em relação aos outros componentes curriculares ao serem vinculadas às ações de “estudos e práticas”, destinando um caráter acessório a elas. Essa medida representa um retrocesso à educação, levando em consideração a importância dessas disciplinas e o trajeto histórico que levou à inserção destas no currículo escolar.

A carga horária para o Ensino Médio também foi alterada, de acordo com a LDBEN, no artigo 35-A, acrescida pela Lei n.º 13.415, que determina: “[...] a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 1). Sendo que a carga horária mínima anual para essa etapa de ensino deverá ser ampliada para mil e quatrocentas horas, de forma progressiva, “[...] devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 2017, p. 1).

Na sequência dos artigos da LDBEN, temos também uma alteração significativa no artigo 36 dessa lei, que trata da organização do currículo do Ensino Médio. O texto inicial da LDBEN (1996) trazia as seguintes diretrizes:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

13 Foi mantido o texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preservando a ortografia dos termos.

- II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;
- IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (BRASIL, 1996).

Em 2016, esse texto foi alterado pela Medida Provisória n.º 746, apresentando a seguinte redação:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- I – linguagens;
- II – matemática;
- III – ciências da natureza;
- IV – ciências humanas; e
- V – formação técnica e profissional. (Redação dada pela Medida Provisória n.º 746, de 2016, p. 1).

Em 2017, o artigo 36 passa por mais uma alteração, dessa vez por meio da Lei n.º 13.415, sendo esta a redação atual da LDBEN:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional.

Esse artigo faz parte de uma das principais mudanças no contexto educacional para o Ensino Médio. Os itinerários formativos compõem uma menor parcela do currículo que o estudante terá que cumprir, correspondente a 40%. Os itinerários serão supostamente escolhidos pelos estudantes e ofertados de acordo com as possibilidades das instituições de ensino. Os 60% da composição curricular estão destinados aos conteúdos mínimos obrigatórios a serem definidos pela Base Nacional Comum Curricular, ainda em análise pelo CNE, que até então destinava a obrigatoriedade às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos três anos, conforme mencionado anteriormente.

De acordo com a BNCC (2018), os sistemas de ensino devem elaborar seus currículos considerando as particularidades de cada região, com base nos aspectos culturais

locais e as necessidades da comunidade. Dessa forma, segundo a BNCC (2018, p. 471), os itinerários formativos “[...] devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes”.

Na prática, como a oferta e definição dos itinerários formativos são de responsabilidade dos sistemas de ensino, percebe-se que, com essa composição curricular, os estudantes de Ensino Médio podem ser prejudicados em sua formação, visto que não são indicados quantos itinerários devem, obrigatoriamente, ser ofertados pelas instituições, gerando assim poucas possibilidades de escolha aos estudantes, que podem não ter em sua instituição de ensino o itinerário que gostariam de cursar. O parágrafo 5º do artigo 36 da LDBEN, alterado em 2017, esclarece que, mediante disponibilidade de vagas na rede, os sistemas de ensino possibilitarão ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar mais um itinerário formativo. No entanto, essa medida acarretaria atrasos à formação do estudante, além de representar possíveis empecilhos aos que tenham recursos financeiros limitados, que, em alguns casos, terão que se deslocar para instituições distantes de sua residência.

A inclusão da formação técnica e profissional marca outro retrocesso na educação brasileira, pois retorna à divisão do ensino propedêutico e profissionalizante, vivenciados em 1971, com a Lei n.º 5692/71. Esse modelo de formação favorece e acentua de forma significativa a desigualdade, pois, na prática, ficam para os filhos da classe trabalhadora os “subempregos”, aqueles de extrema importância para as demandas da sociedade, mas que não possuem valorização da mão de obra. Já para as classes mais favorecidas, ficam as carreiras socialmente e historicamente valorizadas, formando assim os novos “doutores” da sociedade do capital.

Essas alterações no texto da LDBEN fazem parte da Reforma do Ensino Médio, consolidadas em um cenário político controverso que se estabeleceu a partir do golpe de Estado consumado em 31 de agosto de 2016. De acordo com Motta e Frigotto (2017), essa reforma representa um tríplice retrocesso. Primeiramente por retroagir aos preceitos da Reforma Capanema, período em que o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não possuía equivalência para ingresso ao Ensino Superior. Atualmente, com a premissa de que o estudante tem alternativas de escolha, a lei oferta cinco itinerários que supostamente serão disponibilizados pelas escolas. “Amplia-se, agora, o leque da não equivalência” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 367). O segundo retrocesso trata-se da similaridade com a lei já mencionada, n.º 5.692/71, uma reforma que se consolidou em tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização frágil frente às demandas daquela época. Para os autores, não se trata de “livre escolha”, como dizem os idealizadores da atual reforma, mas de algo

compulsório, “[...] pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas”. Desse modo, cada instituição ofertará a educação profissional condizente com o seu orçamento (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 367). Por último, de acordo com os autores, essa reforma retrocede, pois retoma o Decreto n.º 2.208¹⁶, que já acentuava a dualidade entre o ensino profissionalizante e a educação básica. Para eles, o anúncio do Mediotec¹⁷ pelo Ministério da Educação (MEC) assume, nitidamente, a inclusão do Pronatec¹⁸ no Ensino Médio regular. “Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 367).

Além dessas implicações, voltando para a especificidade desse estudo, a Reforma do Ensino Médio tem destinado à Educação Física e também a outras importantes disciplinas do currículo escolar um espaço restrito nas reformas educacionais, o que demonstra um distanciamento cada vez maior das possibilidades de formação integral dos educandos.

De acordo com Castro (2017, p. 133):

[...] nas primeiras décadas do século XXI, a Educação Física escolar passa por uma crise de legitimidade, principalmente no que tange à sua obrigatoriedade curricular no novo ensino médio. Contudo, a crise de legitimidade recai sobre o próprio ensino médio. Não há clareza sobre os objetivos e finalidades dessa etapa crucial da educação básica, que por si só já é tão problemática. Com a reforma, tal como foi instituída, os problemas tendem a piorar. Passa-se a questionar não somente a obrigatoriedade da Educação Física escolar, mas também de outros componentes curriculares do ensino médio, principalmente referentes à área de Humanidades, indispensáveis na formação integral do aluno. É necessário definir e organizar com clareza e consenso essa etapa final da educação básica, cujos horizontes nesse momento estão nublados.

Além da pouca clareza sobre as finalidades e objetivos elencados pela Reforma do Ensino Médio, verifica-se ainda uma superficialidade nos textos que trazem o conhecimento

14 Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 27 set. 2018.

15 De acordo com o site do Mec, o Mediotec é uma iniciativa do Ministério da Educação que busca fortalecer e ampliar a oferta de vagas gratuitas em cursos técnicos concomitantes para alunos regularmente matriculados no Ensino Médio nas redes públicas de educação, por meio do custeio da Bolsa Formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mediotec/perguntas-frequentes-mediotech>>. Acesso em: 27 set. 2018.

16 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei n.º 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 27 set. 2018.

das diferentes linguagens, como umas das finalidades atribuídas à última etapa da Educação Básica, já mencionado no trecho que se refere ao parágrafo 8º, incluído na LDBEN.

As diferentes formas de linguagens não são discutidas com a mesma densidade em todos os componentes curriculares que compõem a área de Linguagens e suas Tecnologias, sendo a Educação Física pouco explorada nesse aspecto. Para uma discussão mais ampliada sobre esse tema, a seguir, são apresentados os principais documentos que trazem a Educação Física como disciplina da área de Linguagens, sendo eles os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), divulgados na segunda metade da década de 1990, teve como uma das intenções reformular os currículos dos ensinos fundamental e médio, pautados nos objetivos propostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Considerando a especificidade desse estudo, pautaremos a análise nos Parâmetros Curriculares Nacionais destinados ao Ensino Médio, buscando aprofundar a discussão nessa etapa de ensino.

O documento “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (PCNEM, 2000) encontra-se dividido em quatro partes: Bases Legais; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esse documento pode ser encontrado na página eletrônica¹⁹ do MEC, divulgado em 2000. Além desse documento, como forma de complementar a discussão sobre a reforma, em 2002, foi divulgada outra versão, trazendo para cada área do conhecimento abordada nos PCNEM a definição de alguns termos e propostas metodológicas que não haviam sido descritos anteriormente, tal documento pode ser encontrado na mesma página eletrônica supracitada, sendo denominado por PCN+.

A primeira parte do documento Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, denominada de Bases Legais, apresenta as propostas para o “Novo Ensino Médio”. Nessa parte, são divulgados os processos de trabalho realizados na elaboração da reforma curricular em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de

17 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>.

disponibilizar em anexo os textos completos da LDBEN – 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Sobre a proposta para o “Novo Ensino Médio” de acordo com os PCNEM, as mudanças sugeridas para essa etapa de ensino partem de “[...] dois fatores de natureza muito diversa, mas que mantêm entre si relações observáveis, passam a determinar a urgência em se repensar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares que orientam esse nível de ensino” (BRASIL, 2000, p. 5). O primeiro fator está ligado ao sistema econômico vigente a partir da década de 80, com o advento dos avanços tecnológicos que marcaram a chamada revolução técnico-industrial, que se expandiu na década de 90, exigindo dos indivíduos maior capacitação profissional e aprofundamento teórico para que pudessem superar os desafios provenientes das novas tecnologias. Desse modo, os PCNEM trazem que a formação do educando “[...] deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação**” (BRASIL, 2000, p. 5, grifo do autor). O segundo fator está relacionado com a necessidade de expansão das escolas públicas, de modo a atender a essas exigências que caracterizavam as relações sociais e econômicas vigentes.

Levando em consideração a expansão das escolas públicas e a valorização da continuidade dos estudos após o Ensino Fundamental, no Brasil, a quantidade de pessoas matriculadas no Ensino Médio teve um significativo aumento. “De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio cresceram 11,6%” (BRASIL, 2000, p. 6).

Com base em tais pressupostos e considerando os princípios norteadores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, os PCNEM divulgam como proposta de reformulação curricular “[...] a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 2000, p. 5). Desse modo, percebe-se que, de acordo com os PCNEM, a formação do indivíduo inserido no Ensino Médio consiste não apenas em conhecer, mas em ser capaz de criar e compreender os fenômenos que formam o mundo do trabalho e as práticas sociais, superando o modelo tradicional de ensino, pois, de acordo com tal documento, com o advento da tecnologia, não existe justificativa para a memorização do conhecimento, “[...] o que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo” (BRASIL, 2000, p. 14).

Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 13).

Com base nessa concepção de ensino, os PCNEM incorporaram, como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular para o Ensino Médio, quatro premissas apontadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), designadas como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser. Esses eixos apresentam em comum a ideia da formação para a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva (BRASIL, 2000). Com base nesse pensamento, os PCNEM foram estruturados por áreas do conhecimento, buscando conciliar a vida social ao campo técnico-científico.

A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica (BRASIL, 2000, p. 19).

As áreas do conhecimento são apresentadas em documento específico, estruturadas em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias é composta pelas disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática. De acordo com os PCNEM, essa junção se justifica, pois “[...] são ciências que têm em comum a investigação da natureza e dos desenvolvimentos tecnológicos, compartilham linguagens para a representação e sistematização do conhecimento de fenômenos ou processos naturais e tecnológicos” (BRASIL, 2002, p. 20).

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias é composta pelas disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. De modo geral, essa área tem como objeto de estudo as:

[...] ações humanas no âmbito das relações sociais, que são construídas entre diferentes indivíduos, grupos, segmentos e classes sociais, bem como as construções intelectuais que estes elaboram nos processos de construção dos conhecimentos que, em cada momento, se mostram necessários para o viver em sociedade, em termos individuais ou coletivos (BRASIL, 2002, p. 24).

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. O objeto de estudo dessa área são “[...] as várias linguagens e os códigos por elas estruturados, nas manifestações particulares que deles se valem (textos) para estabelecer diferentes formas de comunicação” (BRASIL, 2002, p. 26). Desse modo, cabe aos professores conduzir o aprendizado, possibilitando que o educando compreenda a articulação entre as disciplinas, resultando em uma visão ampliada das linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2002).

No entanto, ao analisar o documento, percebe-se que não são indicados de forma clara meios para realização de um trabalho interdisciplinar que possa efetivar tal proposta, visto que as possibilidades de ensino descritas ao longo do documento são muito breves. Nota-se ainda uma tentativa de classificar tais disciplinas enquanto formas de linguagem, mas pouca densidade teórica que possa confirmar, por exemplo, a inserção da Educação Física nessa área.

Nos PCNEM, a linguagem é considerada “[...] como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p. 19). De acordo com o documento, “[...] a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (BRASIL, 2000, p. 19). Partindo dessa concepção, percebe-se ao longo do documento uma tentativa de relacionar os diferentes tipos de linguagens, associando-os aos conhecimentos que compõem o currículo escolar e de modo mais específico às disciplinas inseridas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Podemos, assim, falar em linguagens que se inter-relacionam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas. Isso envolve a apropriação demonstrada pelo uso e pela compreensão de sistemas simbólicos sustentados sobre diferentes suportes e de seus instrumentos como instrumentos de organização cognitiva da realidade e de sua comunicação. Envolve ainda o reconhecimento de que as linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras, se estruturam de forma semelhante sobre um conjunto de elementos (léxico) e de relações (regras) que são significativas [...] (BRASIL, 2000, p. 19).

Desse modo, é sugerido ao longo do documento que essa relação possa ser compreendida e desenvolvida com base no princípio da interdisciplinaridade. Esse termo é tratado nos PCNEM como instrumento para resolução de questões e problemas sociais que compreendem a sociedade contemporânea, sendo reconhecido por um viés utilitário.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2000, p. 21).

Para que a interdisciplinaridade possa ser realizada de modo efetivo, entende-se como necessária a compreensão das possíveis relações entre as disciplinas que envolvem o currículo escolar e o emprego de práticas pedagógicas que valorizem as semelhanças entre os conteúdos desenvolvidos, sem perder a especificidade de cada disciplina. De acordo com Japiassú (1976, p. 35), sobre o princípio da interdisciplinaridade, é necessário que o professor “[...] esteja impregnado de um espírito epistemológico suficientemente amplo para que possa observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especialidade”. Essa parece ser uma das limitações do desenvolvimento da Educação Física em consonância com as demais disciplinas da área de Linguagens. Apesar das possíveis relações entre os componentes que formam tal área de conhecimento, o desenvolvimento e a efetivação de ações pedagógicas que comportem o princípio da interdisciplinaridade no campo escolar ainda não se apresentam de forma clara nos PCNEM (2000). Nesse sentido, para complementar o texto dos PCNEM (2000) é que o PCN+ (2002) foi criado. No entanto, ainda apresenta fragilidades quanto à possibilidade de materialização das propostas. Ao longo do documento PCN+ (2002), na parte específica da Educação Física, foi possível encontrar apenas um exemplo mais detalhado de possibilidade de ensino com base na interdisciplinaridade, descrito da seguinte forma:

Por exemplo, é possível estabelecer diversas relações entre saúde e atividade física pela integração das áreas de conhecimento em torno de um projeto interdisciplinar:

- A área de Ciências da Natureza pode subsidiar o conhecimento necessário à compreensão do funcionamento do corpo humano e propiciar o estabelecimento das relações entre alimentação e gasto energético;
- A área de Língua Portuguesa pode organizar, com os alunos, roteiros de entrevista para buscar informações de campo sobre práticas de atividade física entre a população da área: quantas a realizam, que tipo de atividade, os locais onde elas são praticadas, quantas vezes por semana ocorrem etc. Essas informações poderão subsidiar a produção de textos sobre o conhecimento adquirido, além, evidentemente, de enfatizar aqueles conceitos do eixo da Comunicação e Expressão necessários a uma leitura adequada da linguagem corporal;
- A Matemática poderia participar, colaborando na interpretação das informações coletadas e na construção de gráficos com os dados, o que também configura um exercício de leitura e produção textual, *lato sensu*, para os quais também concorrem os conceitos específicos da área.

Nesse exemplo, temos uma possibilidade de ensino com o tema saúde e atividade física, no entanto, dentre os diversos conteúdos da Educação Física e sob a compreensão dessa disciplina enquanto componente curricular da área de Linguagens, é possível perceber que faltam elementos que contribuam na assimilação das propostas dos PCNEM com a realidade escolar.

Quanto à definição dos termos linguagem e linguagem corporal, percebe-se um avanço no PCN+. O texto destinado à Educação Física apresenta como contribuições os conceitos, competências e habilidades a serem desenvolvidos no Ensino Médio por meio das especificidades inerentes à Educação Física. Esses conceitos e competências foram divididos com base em três eixos, sendo eles: Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural. No desenvolvimento de cada eixo, foram descritos alguns conceitos, organizados conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1 - Eixos e Conceitos

EIXOS	CONCEITOS
Representação e Comunicação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Linguagem Corporal 2. Signo e Símbolo 3. Denotação e Conotação 4. Gramática 5. Texto 6. Interlocução, significação, dialogismo Conclusão
Investigação e Compreensão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise e Síntese 2, 3 e 4 Correlação, identidade e integração 5. Classificação 6. Informação e redundância 7. Hipertexto
Contextualização Sociocultural	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cultura 2. Globalização versus localização 3. Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos 4. Negociação de sentidos

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2002 (Elaborado pela autora).

Esses conceitos, discutidos de forma superficial nos PCNEM (2000), são apresentados com maior densidade no PCN+ (2002), o que aproxima o leitor da compreensão do que poderia ser a proposta de reforma do Ensino Médio. Após a conceituação desses eixos, o PCN+ apresenta ainda sugestões metodológicas específicas da disciplina, dialogando também sobre a formação de professores.

Apesar das intenções de reformulação curricular do Ensino Médio terem sido divulgadas por meio dos PCNEM, percebe-se que essa proposta não foi discutida, com a devida profundidade, com os principais atores do ambiente escolar, sejam eles professores, gestores e os próprios educandos. Segundo Rodrigues (2016, p. 34):

Os volumes impressos chegaram às residências da maioria dos professores cadastrados à época, através dos correios, o que evidenciou o forte investimento que foi feito pelo MEC. Contudo, muitas críticas foram feitas, principalmente, em função da falta de diálogo com a sociedade e, em especial, com os professores. Os PCN podem ser considerados um exemplo de política de desenvolvimento curricular neoliberal cujo modelo é chamado de centro-periferia, em que cabe ao professor executar propostas e políticas não desenvolvidas por ele, mas por especialistas e profissionais distantes do contexto e das dificuldades da escola.

Talvez a falta de diálogo com os educadores ou até mesmo a não obrigatoriedade da execução das orientações descritas nos PCNs tenham sido fatores que contribuíram para a pouca adesão às propostas e a formulação de novos documentos norteadores para a educação brasileira, como a “Base Nacional Comum Curricular”. Esse documento, em processo de consolidação atualmente, abrange propostas para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Trata-se de um documento de caráter normativo, que deve nortear a reformulação dos currículos dos sistemas de ensino públicos e privados de todo o Brasil.

2.3 Base Nacional Comum Curricular

Desde 1988, é possível encontrar menção em documentos de abrangência nacional, de uma base comum que possa fixar conteúdos mínimos a serem implantados nos currículos escolares. Como exemplo, temos o artigo 210 da Constituição Federal (1988), que prevê a criação de uma base nacional comum para o ensino fundamental. Mais adiante, temos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, que reforça a ideia da base comum como diretrizes norteadoras, elaboradas em conjunto pela União, Estados e Municípios. O artigo 26 da LDBEN (1996), na sua primeira versão²⁰, determina que:

¹⁸ Em 2013, essa redação foi alterada pela Lei n.º 12.796, incluindo a Educação Infantil, entre outras alterações. Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 1).

Essa discussão também esteve presente na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, ressaltando a importância de uma base comum a todos os níveis de ensino. Em 2014, temos a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 10 anos. Dentro desse período, é estabelecido alcançar vinte metas, dentre as quais quatro tratam da base nacional comum. No mesmo ano, temos a segunda Conferência Nacional de Educação, que novamente ressalta a importância da construção desse documento norteador.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começa efetivamente a ser discutida em 2015, por meio da Portaria n.º 592, de 17 de junho de 2015, em que fica instituída a comissão de especialistas para a elaboração da BNCC.

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (BRASIL, 2015, p. 1).

Em 16 de setembro de 2015, temos a publicação da primeira versão da BNCC, sendo iniciada nessa mesma data a consulta pública, que se estendeu até 15 de março de 2016. A Base Nacional Comum Curricular para os ensinos infantil e fundamental foi aprovada em 15 de dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), estipulando até o início de 2020 o prazo para adequação curricular das escolas públicas e particulares às novas diretrizes.

A BNCC para o Ensino Médio, em sua 3ª versão, foi entregue em abril de 2018 ao CNE, passando até meados de setembro de 2018 por análises e audiências públicas realizadas em cinco cidades do país: Florianópolis, São Paulo, Fortaleza, Belém e Brasília. Em dezembro de 2018, o texto da BNCC referente ao Ensino Médio²¹ foi homologado pelo MEC.

A primeira parte do documento apresenta uma visão geral da BNCC, com textos já homologados pela Portaria n.º 1.570, publicada no Diário Oficial da União em 21/12/2017. Essa parte comum entre os documentos é composta pelos tópicos “Introdução” e “Estrutura da BNCC”.

19 Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

Já na introdução, a BNCC define um conjunto de dez competências gerais, que devem ser desenvolvidas ao longo das três etapas de ensino: Infantil, Fundamental e Médio. De acordo com o documento, essas competências possuem estrita relação no tratamento didático sugerido para as três etapas da Educação Básica, “[...] articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2018, p. 8-9).

O termo competência é definido pela BNCC como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

O foco no desenvolvimento de competências tem como influência a experiência de outros países, como a Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros, sendo adotado também por organizações latino-americanas que avaliam a qualidade do ensino em diversas instituições (BRASIL, 2018). Desse modo, a BNCC “[...] indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 13), com base na indicação contundente daquilo que os educandos devem “saber” e, principalmente, do que devem “saber fazer”. De acordo com o documento, o “saber” considera “[...] a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores [...]”, e o “saber fazer” considera “[...] a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 13).

As dez competências gerais sugeridas pela BNCC são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar

informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9, grifo nosso).

Pode-se verificar que, das dez competências elencadas, a número 4 é a que expressa com mais clareza a “utilização” das diferentes linguagens. Diferente da versão homologada dos ensinos Infantil e Fundamental, a BNCC para o Ensino Médio não apresenta de forma detalhada os conteúdos a serem ministrados de acordo com as habilidades específicas e competências em cada disciplina. Os componentes curriculares mais acurados sobre as possíveis relações entre as habilidades, competências e conteúdos a serem ministrados são as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, estas obrigatórias ao longo dos três anos do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017). As demais disciplinas foram apresentadas com um texto sucinto, que, de certo modo, pode representar uma liberdade maior aos professores no planejamento de suas aulas, visto que não precisam adotar uma sequência prevista de conteúdos. Por outro lado, essa forma de expor o que se pretende enquanto conteúdos e objetivos de ensino pode acarretar dúvidas ou equívocos que seriam minimizados com uma abordagem mais detalhada. Sobre os conteúdos e objetivos relacionados à etapa do Ensino Médio, a BNCC apresenta o seguinte texto:

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É

importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais (BRASIL, 2018, p. 484).

Por meio dos conteúdos apresentados para o Ensino Médio, pode-se verificar que eles possuem relação com as habilidades e competências gerais propostas pela BNCC. Isso devido à diversidade de conteúdos que exploram de forma significativa as variadas formas de linguagens e, nesse caso, principalmente, a linguagem corporal. No entanto, a falta de formação para o ensino de determinados conteúdos pode acarretar na negligência destes por alguns professores. Como o conteúdo *práticas corporais de aventura* foi inserido recentemente na grade curricular, muitos professores não tiveram contato com esse conteúdo em sua formação, o que exigiria da BNCC um texto mais aprofundado, possibilitando aos docentes uma aproximação às diversas atividades que compõem as práticas corporais de aventura e sua relação com o Ensino Médio. Além disso, percebe-se também a importância da formação continuada, pois, para além das exigências da BNCC, os professores do Ensino Médio devem adequar suas aulas conforme as habilidades e competências propostas pela Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),²² que, desde 2009, apresenta a Educação Física como disciplina do quadro de questões do exame.

Na matriz, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual está inserida a disciplina de Educação Física, encontra-se a indicação de nove competências, dentre elas, devido à especificidade deste estudo, destaca-se a *competência de área 3*, que traz três habilidades (H9 – H11).

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos (BRASIL, 2009, p. 2).

20 Disponível em <<https://enem.inep.gov.br/>>. Acesso em: 13 out. 2018.

Ao verificar as provas anteriores, de 2009 a 2018, pode-se identificar que os temas abordados no ENEM, seguindo a especificidade da Educação Física, são bem diversificados, dentre eles estão: Saúde e qualidade de vida; corpo e estética; jogos e brincadeiras; danças; lutas; esportes; ginástica; exercício físico e aptidão física, práticas corporais e sua relação com a sociedade, conteúdos e atividades específicas dos diferentes componentes da cultura corporal.

A inserção da Educação Física no Enem representa um avanço em termos de interdisciplinaridade e até mesmo de legitimidade no currículo escolar. No entanto, quanto à elaboração das questões, em provas anteriores podem ser identificados alguns equívocos, que, para a Educação Física, podem representar um retrocesso ou a legitimação de estereótipos que apenas aumentam as possibilidades de manifestações excludentes no ambiente escolar.

Em 2013, por exemplo, uma das questões abordadas no ENEM (questão 101, caderno amarelo), problematizando o tema sedentarismo e hábitos alimentares, apresentou termos pouco apropriados e até discriminatórios ao retratar a juventude – *Adolescentes: mais altos, gordos e preguiçosos* (grifo nosso). Apesar de a ênfase nessa questão ser a análise de uma matéria publicada em uma revista sobre os hábitos dos adolescentes, e não necessariamente refletir a ideia de corpo e juventude sob a visão dos organizadores da prova do ENEM, tais termos deveriam ser ao menos problematizados ou até substituídos, já que, ao serem divulgados em uma prova nacional, a possibilidade de compreensão dessas expressões como algo natural torna-se ainda mais plausível.

Outra questão passível de indagações, encontrada na prova de 2010, trata-se da 120ª pergunta do caderno azul, em que foram solicitados dos estudantes conhecimentos técnicos sobre os fundamentos do voleibol, dando ênfase na identificação dos movimentos e sua aplicabilidade no momento do jogo. É evidente que o ensino da técnica e o conhecimento desta pelo estudante não devem ser desconsiderados, no entanto, pensando na proposta do ENEM para a Educação Física e sua relação com a linguagem, apresentar o fenômeno esportivo por meio de suas contribuições históricas, culturais e sociais, ou até mesmo da reflexão sobre o desenvolvimento de determinados movimentos nas práticas esportivas, poderia aproximar de forma mais coerente às competências e habilidades relacionadas a essa disciplina no ambiente escolar. Com mais densidade que a mera identificação de movimentos padronizados.

Percebe-se que o emprego de questionamentos de acordo com as competências e habilidades dispostas na matriz referência do ENEM ainda apresenta incoerência com a visão de linguagem enquanto elemento formativo, construído histórico e socialmente pela

humanidade. Mas não podemos negar os avanços ao serem abordadas temáticas que, em momentos anteriores na história da Educação Física, não tinham muito destaque, como a problematização dos padrões de beleza e imagem corporal e a valorização das práticas corporais como expressão de determinadas culturas. Deve-se destacar também que desenvolver o ensino da Educação Física sob o viés esperado na matriz não é uma tarefa fácil, visto a necessidade de desvincular alguns paradigmas que historicamente permeiam o campo da Educação Física, como o ensino instrumental e as discussões voltadas quase que exclusivamente para a área biológica. As questões direcionadas para essa área surgem muitas vezes sem aprofundamento ou reflexões mais amplas, principalmente em relação ao tema saúde, este cobrado com frequência nas provas do ENEM. De acordo com Lira (2015, p. 2):

[...] Tratar a saúde como um fim em si mesmo, como muitas das questões tratavam, parece não ser 'obrigação' da Educação Física, mas sim das mais diversas áreas de conhecimento. O elemento central de discussão da nossa área é o movimento humano, materializado na ginástica, dança, jogo, esporte e lutas, portanto a saúde pode e deve estar presente nesses temas, porém não como um conteúdo que se encerra em si [...]

Outro fator limitante quanto ao desenvolvimento de uma formação crítica diz respeito à pequena quantidade de aulas destinada à Educação Física no Ensino Médio. Desse modo, ampliar as discussões acerca das temáticas que compreendem a Educação Física torna-se um desafio e um exercício pouco comum, devido a outras prioridades que são elencadas no fazer pedagógico, como a vivência das práticas corporais em detrimento das discussões, o que parece bem compreensível, se pensarmos na especificidade dessa disciplina. No entanto, uma prática não exclui a outra. Tais condições refletem na prova do ENEM, apresentando lacunas quanto aos objetivos pretendidos para a Educação Física nesse dispositivo de avaliação.

Os desafios e embates quanto à legitimação da Educação Física no espaço escolar são pautas que hodiernamente não se esgotaram, correndo o risco de diminuir a quantidade de aulas no Ensino Médio ou simplesmente deixar de existir no currículo escolar. Essa realidade deriva de mudanças propostas pela BNCC, que retiram a obrigatoriedade dos estudantes de cursarem ao longo dos três anos do Ensino Médio algumas disciplinas, dentre elas, a Educação Física.

A BNCC apresenta como disciplinas da grade curricular do Ensino Médio: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. Distribuídas em quatro áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), Matemática e suas Tecnologias (Matemática) e Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). No entanto, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. As demais disciplinas, apesar de serem obrigatórias no currículo, não há indicação do período de obrigatoriedade que o estudante deve cursá-las ao longo do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Desse modo, ao analisar tal documento, é possível perceber que a Educação Física, apesar de inserida como componente curricular obrigatório, perde mais uma vez sua legitimidade no campo escolar em detrimento da formação instrumental, reconhecendo-se em outras disciplinas o potencial que estas podem oferecer para a educação do indivíduo que atenderá às demandas do capital. Essa desvalorização da Educação Física escolar ocorre principalmente na última etapa da Educação Básica, que, em muitos casos, tem concedido apenas uma aula por semana para a Educação Física, ou, em outros casos, a “negociam” em troca de declarações que comprovem a frequência em práticas corporais fora da escola (procedimento comum em instituições de ensino particulares), assim, isentando os alunos de participar das aulas.

O texto da BNCC que trata especificamente da Educação Física é muito breve e deixa muitas lacunas. Com praticamente uma página, entre as 150 que compõem o documento para o Ensino Médio nessa versão, a Educação Física é desenvolvida por sua especificidade, com um texto muito reduzido e pouco esclarecedor. Logo, pode-se perceber que, para uma efetiva compreensão tanto da inserção da Educação Física enquanto disciplina da área de Linguagens quanto para o entendimento do que se espera dessa disciplina como componente curricular do “Novo Ensino Médio”, os elementos que possam sustentar essas proposições são insuficientes.

2.4 Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás e as Diretrizes para a Educação Física no Ensino Médio

A construção do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (2012) teve início em 2011 nos meses de outubro e novembro, quando foi elaborado o documento base, contando com a participação de 500 professores, na análise e validação prévia do Currículo Referência (GOIÁS, 2012).

Em 2012, mais de quatro mil professores participaram da avaliação e replanejamento dos conteúdos da proposta encaminhada, com formações nas 40 regionais do estado. Nesse

mesmo período, definiram-se Representantes de Componentes Curriculares (RCCs) para cada Subsecretaria Regional de Educação (SRE). Em maio, junho e agosto do mesmo ano, foram realizados encontros com coordenadores pedagógicos, diretores e RCCs para discutir os resultados do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) e as concepções de currículo com a participação de professores das escolas estaduais (GOIÁS, 2012).

A Secretaria Estadual de Estado da Educação (SEDUC)²³, em novembro e dezembro de 2012, sistematizou as contribuições advindas dessas discussões e revisou a versão preliminar do documento, divulgado em outubro, junto às SREs. Após a revisão, a SEDUC realizou um novo encontro com os RCCs, divididos por áreas, para apresentação da versão final do documento (GOIÁS, 2012).

O documento Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás foi estruturado por áreas do conhecimento, seguindo um formato semelhante aos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. As áreas são organizadas da seguinte forma: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola); Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Matemática Aplicada 9º ano e Matemática Aplicada do Ensino Médio); Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências da Natureza, Biologia, Física e Química). Pode-se verificar que no documento não há menção sobre a inserção da Educação Física. Outro fato interessante a ser observado é a presença de Ensino Religioso no documento, considerando que o Estado é laico e, assim, deveria ser a educação pública.

Ao realizar a busca pelos documentos que norteiam a prática pedagógica dos professores do Estado, o único documento encontrado na página da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) foi a versão preliminar²⁴ do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Visto que esse documento não contempla a disciplina de Educação Física, entramos em contato com a SEDUCE a fim de encontrar o documento vigente para a área. Após várias tentativas, muitas sem sucesso, foi disponibilizado pela Gerência de Desporto Educacional da SEDUCE o documento intitulado *Currículo Referência*

21 Nomenclatura alterada para Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE).

22 Disponível

em:
<<http://portal.seduc.go.gov.br/Documentos%20Importantes/Forms/AllItems.aspx?RootFolder=%2FDocumentos%20Importantes%2FDiversos&FolderCTID=0x012000E663F52011D9304089718ABC7137ABE0&View=%7BE2CDAF8-FC69-4A5A-8CA0-ED44061C3E5E%7D>> Acesso em 21 de setembro de 2018.

de Educação Física para o Ensino Médio²⁵, o documento não possui data de publicação, mas, de acordo com informações do departamento que o disponibilizou, essas diretrizes estão em vigor desde 2011, sendo a referência atual para os professores do Estado nesta disciplina.

O documento *Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio* apresenta, já no início do texto, uma crítica quanto às práticas reducionistas no campo da Educação Física, destacando a importância de “[...] tematizar os conhecimentos produzidos pela humanidade no âmbito da cultura corporal” (GOIÁS, s/d, p. 1).

Ao reconhecer diferentes conceitos e perspectivas para o trabalho pedagógico da Educação Física escolar, a Secretaria Estadual da Educação, por meio da Coordenação de Ensino Médio – Corem, afirma a necessidade de se trabalhar com um conceito da disciplina de maneira ampliada. Esse entendimento se justifica diante das necessidades de se ressignificar o Ensino Médio em Goiás e pelo diagnóstico de que a maioria das práticas nas aulas de Educação Física tem se limitado ao ensino de prática esportiva. Assim, um diagnóstico parece indiscutível: as práticas esportivas e descontextualizadas têm servido de obstáculo à possibilidade didático/pedagógica de se trabalhar a Educação Física numa perspectiva ampliada (GOIÁS, s/d, p. 1).

Partindo do conceito ampliado de ensino, a Educação Física, de acordo com o documento, deve abranger as práticas corporais construídas ao longo do tempo, tratando os saberes inerentes à cultura corporal, como área do conhecimento. “Todavia, não se trata de qualquer prática ou movimentos que se apresentam na forma de esportes, ginásticas, jogos, lutas e danças” (GOIÁS, s/d, p. 1). Pressupondo que “[...] essas vivências, com seus conceitos, sentidos e significados são conteúdos legítimos a serem problematizados em todos os níveis da educação básica” (GOIÁS, s/d, p. 1).

Segundo o referencial em questão, esse documento não tem o propósito de apontar uma única direção a ser seguida, mas oferecer aos professores da rede subsídios para construir seus próprios textos e planos de aulas. Esse planejamento deve ocorrer levando em consideração o desenvolvimento de temas que estabeleçam uma relação recíproca entre o aluno e o objeto de conhecimento (GOIÁS, s/d, p. 1).

Uma relevante crítica feita no documento se refere à desconstrução da compreensão da Educação Física enquanto disciplina compensatória.

Vale reforçar que as aulas de Educação Física não deve ser considerada *[sic!]* como um momento compensatório para as tarefas árduas em salas de aulas e, muito menos são um apêndice das atividades desenvolvidas na escola e das demais disciplinas. A

Educação Física é parte integrante do projeto amplo de escolarização e, portanto, é parte articulada ao projeto político-pedagógico da escola (GOIÁS, s/d, p. 1).

Fazendo menção a outro documento da rede estadual de ensino, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (2010) apresentam uma associação dessa disciplina com a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, nomenclatura adotada pelos PCNs. Com isso, o Currículo Referência para a Educação Física indica que tal disciplina deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, evitando a discriminação, a individualização e a seleção exacerbada dos conteúdos, conhecimentos, atividades ou metodologia escolhida, sendo elencados como orientadores da prática pedagógica da Educação Física os princípios de inclusão e participação coletiva (GOIÁS, s/d, p. 2).

Apesar da menção sobre a inserção da Educação Física na área de Linguagens, a discussão sobre as possíveis relações com esse campo do conhecimento não acontece ao longo do documento. Portanto, cabe analisar os conteúdos e expectativas de aprendizagem que são descritos ao longo do documento, procurando vestígios que fundamentem essa associação.

O documento apresenta como principal referência teórica a metodologia crítico-superadora, segundo “[...] a qual o conhecimento é transmitido levando-se em conta o momento político, histórico, econômico e social em que está inserido [...]” (GOIÁS, s/d, p. 2), indicando que os conteúdos podem ser trabalhados de forma simultânea em todas as fases do Ensino Médio, mudando apenas o grau de complexidade, entre o conteúdo e os possíveis elementos articuladores (GOIÁS, s/d).

Temos ainda a sugestão de uma sequência didática para as aulas, que devem ocorrer em três momentos:

Primeiro momento: o conteúdo da aula é apresentado aos alunos e **problematizado**, buscando as melhores formas de organização para execução das atividades. Conversa-se com os alunos sobre as práticas corporais a fim de identificar as possibilidades e os limites de cada um. Nesse diálogo os alunos esforçam-se em mostrar a vivência cotidiana daquilo que vai ser tratado. Momento em que o aluno mostra sua visão a respeito do conteúdo e, ao mesmo tempo, é desafiado a dizer o que gostaria de saber a mais sobre o tema (GASPARIN, 2005).

Segundo momento: desenvolve-se as atividades relativas à apreensão do conhecimento. O professor observa as atividades realizadas pelos alunos e suas diferentes manifestações. Procura-se notar as diversas situações que podem surgir durante o movimento corporal, sejam elas estimuladas (pelo professor) ou então geradas pelos próprios alunos. Dentre elas, destacam-se a importância do contato corporal e o respeito mútuo. O professor **poderá fazer registros** para uma posterior orientação e/ou interromper para uma intervenção pedagógica, se houver reações desfavoráveis dos alunos ou ainda se ocorrer uma recusa em participar da aula;

Terceiro momento: reflete-se sobre a prática, num diálogo que propicie a cada aluno avaliar a qualidade de sua participação nas aulas. O tratamento singular

permite que o professor conheça melhor cada aluno e que eles interajam e troquem experiências culturais (GOIÁS, s/d, p. 2, grifo próprio do documento).

Ao analisar os momentos indicados na sequência didática, pode-se perceber uma aproximação com a pedagogia histórico-crítica. Essa teoria apresenta cinco passos, ressaltando o saber sistematizado, são eles: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse; prática social final (GASPARIN, 2005).

A **prática social inicial** está relacionada ao nível de desenvolvimento atual do educando, tendo como ponto de partida o conhecimento prévio do professor e do educando. A **problematização** consiste na identificação dos principais problemas expostos na prática social inicial, relacionados ao conteúdo que será desenvolvido. A **instrumentalização** consiste no trabalho realizado, na ação que leva à aprendizagem. A **catarse** é a síntese mental entre o cotidiano e o científico, trata-se da expressão elaborada que leva a uma nova compreensão dos conteúdos. A **prática social final** consiste em uma nova proposta de ação a partir daquilo que foi aprendido, assumindo novas atitudes (GASPARIN, 2005, grifo nosso).

Apesar de a sequência didática descrita no currículo referência para a Educação Física ter apenas três momentos, é possível identificar relação com os cinco passos elaborados por Gasparin (2005). Esses passos são enfatizados principalmente no exemplo descrito no documento com o conteúdo capoeira.

No final do currículo referência, são indicados para os três anos do Ensino Médio as expectativas de aprendizagem/competências (são utilizadas duas terminologias), os eixos temáticos e conteúdos a serem desenvolvidos ao longo dos bimestres.

Para uma abordagem mais específica, a atenção quanto aos conteúdos, eixos e objetivos de aprendizagem propostos será direcionada ao desenvolvimento dos temas corpo e linguagem.

No 2º bimestre do 1º ano do Ensino Médio, conforme apresentado no Quadro 2, são indicados os temas *Ginástica e Saúde*, vinculados ao eixo *Mídias e Indústria Cultural* e ao eixo *Corpo, Saúde e Estética*. Apesar de serem temas relevantes para uma discussão ampliada de corpo e linguagem, as expectativas de aprendizagem indicadas para esse bimestre estão voltadas prioritariamente para uma área do conhecimento, a biológica, sugerindo o desenvolvimento dos conteúdos a partir dos conceitos de saúde e qualidade de vida.

Já no terceiro bimestre, a partir do tema *dança*, tem-se a indicação dos conteúdos: expressão corporal e linguagem não verbal, associados aos eixos temáticos: *Manifestações Artísticas e Culturais* e *Mídias e Indústria Cultural*. Conforme apresentado no quadro 3.

A linguagem também ganha destaque no 4º bimestre do 1º ano do Ensino Médio, com os temas lutas e jogos, que trazem como competência:

Reconhecer as práticas competitivas, cooperativas e de apresentação de expressão corporal como linguagem no seu contexto histórico, cultural e filosófico adotando uma postura ética perante o ensino e a aprendizagem em suas diversas especificidades somadas a seus valores (GOIÁS, s/d, p. 6).

Quadro 2 – Proposta Curricular para a Educação Física – 2º Bimestre

	Expectativas de aprendizagem:	Eixos temáticos	Conteúdos
2º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis, sejam individuais ou coletivas; - Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mídias e indústria cultural; Tema: Ginástica; - Corpo, saúde e estética. Temas: Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mídia e influência nas práticas corporais; - Indústria cultural e academias de ginástica; - O circo como componente da ginástica; - Capacidades físicas e suas especificidades; - A importância do alongamento antes e depois dos exercícios físicos; - O alongamento para os diferentes grupos musculares; - Exercício físico, posturas e saúde; - Atividades físicas irregulares: risco de lesões/contusões; - Esforço, intensidade e frequência da atividade física; - Mitos e verdades sobre o corpo masculino e feminino.

Fonte: GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Desporto Educacional, Gerência de Desporto Educacional, **Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio**. Goiânia n/d, p. 5. Quadro adaptado pela autora.

Para os 2º e 3º anos do Ensino Médio, os eixos e temas são os mesmos do 1º ano, alterando em alguns momentos as expectativas de aprendizagem/competências e conteúdos, mas tendo como predominância a associação entre corpo e linguagem aos conteúdos dança, ginástica, lutas e jogos.

O Currículo Referência para a Educação Física no Ensino Médio do Estado de Goiás representa um avanço quanto às formas de desenvolvimento e vivências das diversas práticas corporais que compõem o currículo da Educação Física, apresentando possibilidades de

ensino que valorizam os aspectos da linguagem corporal, desvinculando-a do caráter esportivista e reducionista que por anos marcou a história da Educação Física no contexto escolar. Outro avanço corresponde à presença da discussão sobre o corpo, vinculado à mídia e à indústria cultural. De acordo com Baptista (2013, p. 223), “[...] a indústria cultural funciona como uma mediadora privilegiada no processo educativo, tendo-se em vista a sua capacidade de disseminação de ideias favoráveis à manutenção do capitalismo”. A indústria cultural, nesse sentido, atua de acordo com os interesses e necessidades do capital, utilizando-se dos diversos meios de comunicação em massa para disseminar o ideal de corpo que atenda aos preceitos do sistema vigente. A escola então, desmistificando os padrões atribuídos pela indústria cultural, e principalmente a Educação Física, pelo trato com o corpo, devem direcionar a formação no sentido da reflexão e da resistência, distanciando o educando das diversas formas de alienação. Um exemplo disso é apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Proposta Curricular para a Educação Física – 3º Bimestre

	Competência:	Eixos temáticos e tema	Conteúdos
3º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho. - Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis, sejam individuais ou coletivas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Manifestações artísticas e culturais. -Mídias e indústria cultural <p>Temas: Dança – Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé, Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto histórico da dança; - Atividades rítmicas e identidade cultural; - Expressão corporal e linguagem não verbal; - Expressão corporal e regionalismo; - Diferentes tipos de dança no tempo e no espaço; - Percepção do corpo no espaço e no tempo ritmo; - Composição e apresentação coreográficas; - Mídia e influência nas práticas corporais. - Quem dança seus males...

Fonte: GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Desporto Educacional, Gerência de Desporto Educacional, **Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio**. Goiânia n/d, p. 6. Quadro adaptado pela autora.

São temáticas de extrema relevância a serem debatidas no espaço escolar, no entanto, sabemos que os conteúdos e expectativas de aprendizagem/competências vinculados para cada bimestre em seus respectivos anos do Ensino Médio vão além do que seria possível desenvolver ao longo do período estimado no currículo referência em questão. Para essa etapa de ensino, no estado de Goiás, tem sido destinada apenas uma aula semanal para a Educação Física. Ao longo de um bimestre, quantitativamente, isso corresponde a uma média de oito a dez aulas, o que seria inviável pela densidade dos temas indicados e pela quantidade de conteúdos dispostos ao longo do documento.

O conteúdo “Expressão corporal e linguagem não verbal” indicado no Quadro 3, por exemplo, é um tema que demanda tempo de ensino, devido a sua dimensão e complexidade, já que constitui a principal base formativa da Educação Física. A linguagem não verbal e a expressão corporal são elementos essenciais a serem desenvolvidos, visando uma formação crítica, no entanto, assim como em outros documentos normativos, a discussão sobre o conceito desses termos e relação com a Educação Física é pouco desenvolvida. Entende-se, portanto, a necessidade de apresentar o conceito de linguagem sob a perspectiva dos principais autores e autoras que discutem o tema, relacionando com a Educação Física e suas práticas corporais.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA E LINGUAGEM

*[...] atravessou a rua com seu passo tímido
 Subiu a construção como se fosse máquina
 Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
 Tijolo com tijolo num desenho mágico
 Seus olhos embotados de cimento e lágrima
 Sentou pra descansar como se fosse sábado
 Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
 Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
 Dançou e gargalhou como se ouvisse música [...]*
 (FRANCISCO BUARQUE DE HOLLANDA, 1971).

Ao analisar o trecho da música *Construção*, de Francisco Buarque de Hollanda, popularmente conhecido como Chico Buarque, muitas mensagens foram transmitidas e compreendidas sem que estivéssemos com o sujeito descrito à nossa frente. Não obstante, podemos visualizar as imagens correspondentes às expressões, aos gestos, aos objetos citados e até mesmo ter uma ideia dos sentimentos desse sujeito a cada verso. Tal atividade, propiciada pelo pensamento, ocorre devido à compreensão de processos que vão do sensorial ao racional na representação do mundo por meio da linguagem, sendo esta caracterizada por Luria (1991) como a etapa mais importante de desenvolvimento da consciência do homem.

Desse modo, compreendendo a expressão corporal como linguagem e sua importância no processo de comunicação e interação entre os indivíduos, verifica-se a relevância da discussão sobre o conceito de linguagem e suas interfaces com o corpo.

Entende-se como fundamental a identificação dos estudos realizados nos últimos anos sobre a temática abordada nessa pesquisa, devido à inserção da Educação Física na área de linguagens no Ensino Médio, atualmente em documento com caráter normativo obrigatório: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, são apresentados os estudos realizados entre 2010-2018, que, a priori, demonstram que esse ainda é um tema pouco explorado no meio acadêmico, e que, portanto, considerando as demandas vigentes para a Educação Física no Ensino Médio enquanto disciplina da área de Linguagens, esse tema consiste em um assunto de relevância na atualidade.

Pretende-se nesse capítulo auxiliar na compreensão da Educação Física enquanto linguagem, dialogando sobre o conceito desse termo sob a perspectiva de autores como Vygotsky (1984, 1995), Luria (1991), Leontiev (2004), Bakhtin (1992, 2006) e as relações entre corpo e linguagem à luz de diferentes matrizes teóricas, passando pelas contribuições de Santin (1990), Betti (1994), Mesquita (1997), Neira e Nunes (2007), Ladeira e Darido (2003), Matthiesen et al., (2008), Kunz (2014) e Soares et al. (1992), com destaque para a obra

Metodologia do Ensino da Educação Física, com a qual essa pesquisa compartilha o viés teórico, tendo como base o materialismo histórico-dialético.

3.1 Revisão sistemática

Em junho de 2018, com o objetivo de verificar as produções acadêmicas publicadas nos últimos anos sobre o tema Educação Física e linguagem no Ensino Médio, realizamos uma revisão sistemática das publicações correspondentes ao período de 2010 a 2018 acerca da temática que embasa essa pesquisa. Foram consultadas quatro revistas do campo da Educação Física: *Motrivivência*, *Movimento*, *Pensar a Prática* e *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)*²⁶. Para melhor compreensão sobre o tema, e visto que a divisão das disciplinas por áreas tem ligação direta com o currículo, também foram considerados os estudos que discutissem os componentes curriculares do Ensino Médio.

A abordagem desta revisão foi quantiqualitativa, com a apresentação quantitativa dos artigos e ensaios encontrados, bem como a identificação destes pelos descritores, seguida da análise qualitativa dos estudos selecionados. Dessa forma, ao optar pela abordagem quantitativa, foi possível verificar o número de estudos envolvendo o tema em questão e a relevância em termos de frequência de publicações ao longo do período selecionado. Já a abordagem qualitativa nos permitiu realizar a seleção dos textos para posterior análise das produções inseridas nos critérios estabelecidos. A junção entre o quantitativo e o qualitativo nos permite adentrar entre o objetivo e o subjetivo, culminando na possibilidade de expansão da análise e interpretação da realidade. Já a análise dos artigos e ensaios selecionados ocorreu por meio do método de análise de conteúdo, com posterior categorização por eixos temáticos (BARDIN, 2011).

Os descritores utilizados nas plataformas de pesquisa foram: *Linguagem e Ensino Médio*. Também foram realizadas pesquisas com o descritor *Currículo*, no entanto, as produções encontradas segundo os critérios estabelecidos para essa análise já haviam sido levantadas pelo descritor *Ensino Médio*, desse modo as produções referentes ao descritor *Currículo* foram descartadas.

Com o descritor *Linguagem*, foram encontradas 71 publicações, já com o descritor *Ensino Médio*, foram encontradas 235 publicações, conforme apresentado na tabela abaixo:

²⁴ Essas revistas foram escolhidas por terem um escopo específico para a área de Ciências Humanas (*Motrivivência*, *Movimento* e *Pensar a Prática*) e por ser a revista de maior repercussão científica da área,

Tabela 1 – Distribuição das publicações encontradas por descritor

DESCRITORES	REVISTAS				TOTAL
	Motrivivência	Movimento	Pensar a Prática	RBCE	
Linguagem Ano: 2010-2018	10	18	6	37	71
Ensino Médio Ano: 2010-2018	25	58	104	48	235

Fonte: Elaborada pela autora

A seleção do material para análise foi realizada em três momentos: 1) Pesquisa na plataforma pelos descritores selecionados; 2) Análise dos títulos, resumos e palavras-chave relacionadas à temática escolhida; 3) Leitura da metodologia²⁷ dos estudos para possível relação com a temática da revisão.

Do total de 396 artigos encontrados pelos descritores, apenas 12 artigos contemplavam os critérios estabelecidos para esta revisão, distribuídos conforme apresentado na tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição dos artigos selecionados de acordo com os critérios estabelecidos para análise

DESCRITORES	REVISTAS				TOTAL
	Motrivivência	Movimento	Pensar a Prática	RBCE	
Linguagem	1	1	0	0	2
Ensino Médio	5	4	1	0	10
Total de Artigos Analisados					12

Fonte: Elaborada pela autora.

abordando temas das diversas vertentes da Educação Física (*Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE*).

25 Como critério de inclusão foram considerados apenas os estudos que tivessem como lócus de pesquisa o campo escolar. Incluindo também as pesquisas do tipo bibliográfico voltadas para a escola.

Tabela 3 – Produções entre 2010-2018

DESCRITORES	Ano de publicação das produções analisadas								
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Linguagem							1	1	
Ensino Médio		1	1		2	1	1	4	

Fonte: Elaborada pela autora.

Os estudos analisados foram divididos em dois eixos temáticos: *Educação Física e Linguagem no Ensino Médio* e *Educação Física e Currículo no Ensino Médio*.

Com o eixo temático *Educação Física e Linguagem no Ensino Médio*, foram encontrados os seguintes estudos:

Moreira et al. (2016) analisam o manuscrito da Base Nacional Comum Curricular e identificam a concepção atribuída à Educação Física pela BNCC. A metodologia utilizada é a análise bibliográfica e documental, tendo a dialética como método e a análise de conteúdo para tratamento dos dados. Os autores indicam que a BNCC apresenta a Educação Física na área de Linguagens, apontando que, ao longo do documento, há certa incoerência nos conteúdos e nos processos formativos deste campo de conhecimento, pois associam a Educação Física a um ecletismo quanto às concepções desta disciplina e de seu conhecimento específico. Concluem que a BNCC concretiza uma junção entre a educação e o capital, atendendo principalmente aos interesses dos grupos hierárquicos centrais.

O estudo de Fonseca et al. (2017) se propõe a investigar a compreensão dos professores de Educação Física e supervisores escolares do Ensino Médio sobre a inserção da Educação Física na área de Linguagens. Trata-se de uma pesquisa situada numa perspectiva pós-estruturalista, realizada em escolas públicas da rede estadual de Porto Alegre. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores e dois supervisores pedagógicos, além da análise dos documentos oficiais que regulam a inserção da Educação Física na área de Linguagens (Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Parecer CNE/CEB n.º 15/98: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outros). As entrevistas realizadas revelam, segundo os autores, que o entendimento de linguagem se encontra associado à ideia de

comunicação e expressão, desconsiderando outros aspectos. Concluem que a inserção da Educação Física na área de Linguagens traz desafios que sugerem a reflexão sobre as possibilidades de ampliação da discussão no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

Os objetivos de Silva, F., Silva, L. e Ludorf (2015) em seu estudo são de investigar e discutir quais aspectos relacionados ao corpo na contemporaneidade são destacados pelos professores, assim como verificar de que maneira seriam, eventualmente, abordados nas aulas de Educação Física do Ensino Médio de escolas do Rio de Janeiro. Os autores entrevistaram 21 professores de diferentes instituições, por meio da entrevista semiestruturada. Segundo os professores entrevistados, a aparência e a saúde sobressaem como os aspectos mais valorizados no corpo atualmente. Os autores ainda notaram a ideia de uma considerável influência dos padrões de corpo estabelecidos pelos meios de comunicação a respeito da imagem corporal a ser construída. Quando questionados a respeito da existência de oportunidades para discussões relacionadas ao corpo com seus alunos do Ensino Médio, a maioria dos professores afirmou não incluir esse tema em seus planejamentos. As discussões acerca do corpo ocorrem apenas por situações que surgem no cotidiano. E quando ocorrem, o principal foco dessas conversas se situa em torno de práticas e hábitos relativos à saúde. Os autores concluem que tais discussões não ocorrem de modo sistemático e tampouco fazem parte do planejamento da disciplina no Ensino Médio. Ao contrário, são tratadas de modo informal ou ainda em conversas individualizadas.

Isse (2011) discute a compreensão de estudantes do Ensino Médio acerca das relações entre estudar o corpo e a Educação Física escolar. Para a coleta de dados, foram utilizados diários de campo, observações e entrevistas semiestruturadas. A autora aponta que as questões relativas ao corpo no Ensino Médio estão voltadas para as dimensões da saúde, com cunho estritamente biológico. A Educação Física perde espaço para essas discussões, sendo vinculada na maioria das vezes às disciplinas de biologia e/ou ciências, distanciando-se das diversas possibilidades de ensino que considerem o corpo e/ou a linguagem como elemento fundamental para uma formação crítica na Educação Física.

Com o eixo *Educação Física e Currículo no Ensino Médio*, foram encontradas as seguintes discussões:

Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017) discutem os aspectos principais do “Novo” Ensino Médio, com foco nas concepções de conhecimento, currículo, juventudes e dimensões de formação humana. Apresentam reflexões acerca das possibilidades de legitimação da Educação Física no Ensino Médio, além de apontarem estratégias de

enfrentamento do atual contexto. Os autores também abordam em seu texto uma discussão voltada para uma seção temática da revista *Motrivivência*: “*como é possível encontrar ou construir fundamentos para justificar a Educação Física no currículo escolar [do ensino médio] hoje?*” Trata-se de um estudo bibliográfico, com base principalmente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Concluem que há uma necessidade de ampliação dos estudos e pesquisas no âmbito acadêmico que discutam a presença da Educação Física no Ensino Médio e que sua legitimidade se distancie do dualismo entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, estes guiados pelos ditames da lógica de mercado e por uma racionalidade puramente tecnicista e instrumental.

A pesquisa de Araújo e Grunennvaldt (2017) tem como objetivo investigar e compreender em que medida a Educação Física no Ensino Médio atende às finalidades do Artigo 35 da LDBEN n.º 9.394/1996. Trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo, configurado em um estudo de caso. Na revisão teórica, foram utilizados como fonte de pesquisa os seguintes documentos: LDBN n.º 9.394/1996, com ênfase no Art. 35; Decreto n.º 10.793/2003; Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006); Orientações Curriculares de Mato Grosso (2010). Os autores também realizaram uma análise documental do Projeto Político-Pedagógico da Escola Jaime Veríssimo de Campos (Jaiminho) e dos Planos de Ensino da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, do Regimento Escolar da Escola e dos Projetos e Oficinas Pedagógicas da Área de Linguagens com base num roteiro de investigação do campo. As turmas envolvidas na pesquisa foram os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio da escola. Como coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 22 alunos. A análise dos dados ocorreu a partir da correlação dos materiais de pesquisa, com a revisão literária, análise documental, observações não participantes e entrevistas. Os autores consideram que a Educação Física ainda atende às reproduções da sociedade, resposta advinda da própria concepção apresentada pelos alunos durante as entrevistas, relacionando a Educação Física a um estilo de “vida ativo e saudável”. Apontam ainda para a possibilidade de que tais concepções estejam atreladas às informações da mídia de massa e não necessariamente às aulas de Educação Física.

O objetivo do artigo de Metzner et al. (2017) foi identificar e analisar elementos que contribuem para a consolidação da Educação Física no Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, a partir de diários de aulas e registros de atividades coordenadas por professores de Institutos Federais, durante um ano letivo. A pesquisa se caracterizou como do tipo descritiva, de abordagem qualitativa e com enfoque em narrativas autobiográficas. Numa perspectiva autobiográfica, o instrumento de pesquisa empregado foi o diário de aula elaborado por

professores. Foram registrados, por três docentes participantes da pesquisa, as observações das aulas, os projetos de extensão, as pesquisas e as atividades extracurriculares coordenadas por eles. Os relatos consistiram em uma autoanálise da prática pedagógica dos professores com a descrição de atividades e estratégias utilizadas, dos resultados obtidos, dos dilemas e problemas encontrados e da percepção das opiniões dos alunos. Os dados foram tratados pela análise temática. Foram identificadas quatro unidades temáticas determinantes para a valorização da Educação Física nos Institutos Federais: caracterização da disciplina; perfil profissional dos docentes; ações pedagógicas no ensino de Educação Física; e ações de extensão, pesquisa e atividades extracurriculares. Os autores concluem que os Institutos Federais possibilitam condições satisfatórias para o trabalho docente, legitimando a Educação Física enquanto componente curricular, por meio de bases teóricas e bases sistematizadas.

Jardim et al. (2014) apresentam como objetivo de pesquisa compreender, no contexto da Educação Física escolar no Ensino Médio, o enfoque dado aos elementos articuladores da cultura corporal e mundo do trabalho, previstos nas Diretrizes Curriculares do estado do Paraná (DCEs). A pesquisa é do tipo descritiva, com a utilização de questionários na coleta de dados. A amostra contou com a participação de 239 alunos do 3º ano do Ensino Médio e 5 professores. Os autores concluem que os elementos da cultura corporal e mundo do trabalho não são desenvolvidos com o enfoque necessário para a formação dos alunos, tampouco próximos da proposta das DCEs.

Rodrigues (2016) realiza uma análise da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionada à disciplina de Educação Física. A autora inicia com uma contextualização sobre a origem da BNCC, em meio às políticas de avaliação da educação básica e suas possíveis influências para a formação de professores. Em seguida, apresenta alguns questionamentos em relação à estruturação dos conhecimentos e à formulação de objetivos. Rodrigues (2016) aponta críticas quanto à inserção da Educação Física na área de Linguagens, visto que a BNCC não aborda de forma clara como será a integração entre os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física, além de evidenciar que o debate acadêmico sobre a classificação da Educação Física como componente da área de Linguagens na educação básica é incipiente, sugerindo a formulação de uma justificativa a ser apresentada ao longo da BNCC que sustente a compreensão da Educação Física enquanto componente curricular da área em que foi inserida.

A pesquisa de Pizani, Oliveira e Barbosa-Rinaldi (2012) tem como objetivo investigar o trato dos conhecimentos na Educação Física escolar por parte de um professor do

Ensino Médio, buscando compreender se a realidade das aulas tem atendido às premissas da área. Trata-se de um estudo de caso, sendo utilizadas como coleta de dados observações das aulas e entrevistas. Os resultados apontam que a Educação Física ainda não conquistou sua legitimidade no contexto escolar, mesmo sendo um componente curricular reconhecido por lei. Revelam que os conhecimentos abordados nas aulas observadas não refletem satisfatoriamente a necessidade de mudanças paradigmáticas da Educação Física. Indicam a dificuldade dos próprios professores da área em compreender os conhecimentos preconizados pela área e que se fazem presentes nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs). Como ponto de intervenção, os autores sinalizam também a carência de uma sistematização dos conhecimentos da Educação Física, para que aconteçam avanços significativos na área. Concluem que ainda há muito que ser feito no campo da Educação Física escolar e que o professor é o principal responsável por essas ações.

Lopes, Tavares e Santos (2017) apresentam como objetivo analisar o conteúdo nos cadernos do professor para o Ensino Médio do estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física em relação aos aspectos conceituais, procedimentais e, em especial, aos atitudinais. Trata-se de uma pesquisa do tipo documental do material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, denominado *Caderno do Professor para a área de Educação Física*. Os autores analisaram o modo como os conteúdos são abordados no Caderno do Professor nas três séries de escolarização para o Ensino Médio, vigente para o período de 2014 a 2017. As análises e interpretações dos dados foram delineadas a partir da definição prévia das categorias das três dimensões dos conteúdos de ensino (conceituais, procedimentais e atitudinais). Foram adotados ainda como referência para seleção e análise do conteúdo no material curricular os seguintes indicadores: a) detecção dos conteúdos e objetivos de ensino nas atividades propostas de cada unidade; b) correspondência dos objetivos e atividades propostas em relação às tipologias dos conteúdos; c) análise sobre as possibilidades e limitações das propostas didáticas do material curricular quanto à forma de organização nas subcategorias de conteúdos atitudinais (valores, atitudes e normas). Os autores concluem que o material curricular apresenta propostas didáticas importantes que extrapolam os limites do ensino na dimensão técnico-instrumental. Porém, os objetivos atitudinais precisam ser mais bem explicitados e, em algumas unidades didáticas, as abordagens dos conteúdos atitudinais apresentam limites em relação aos requisitos necessários da aprendizagem significativa.

Betti et al. (2014) analisam os fundamentos filosóficos e antropológicos subjacentes à Teoria do Se-Movimentar, com base na filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty e na antropologia social de Mauss e Geertz. Além disso, problematizam sobre as implicações para

os currículos de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio que tenham como objetivo a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos, utilizando como exemplo o Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. Após as análises, os autores apontam para a necessidade de considerar a vida social dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea, que não podem ser desvinculados do currículo.

Ao analisar os estudos, tanto no eixo temático *Educação Física e Linguagem no Ensino Médio* quanto no eixo *Educação Física e Currículo no Ensino Médio*, pode-se perceber que os estudos sobre linguagem no Ensino Médio com foco na disciplina de Educação Física ainda são pouco explorados no âmbito acadêmico, mesmo sendo uma disciplina associada à área de Linguagens desde a segunda metade da década de 90, com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e atualmente com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A maioria das produções encontradas na fase inicial de pesquisa, para esta revisão, tinha como principal foco a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com um quantitativo maior para o Ensino Fundamental. Nos últimos anos (2014-2017) é que o Ensino Médio vem aumentando seu destaque no meio científico. O que indica uma preocupação ou atenção maior às novas demandas direcionadas à etapa final da educação básica com a reformulação dos currículos. O surgimento da BNCC e a reforma do Ensino Médio têm gerado muitos debates no campo educacional, e a Educação Física tem contribuído nas discussões sobre os impactos que tais mudanças podem gerar a nível curricular e na formação dos educandos.

Os artigos analisados direcionam para a compreensão da Educação Física ainda no campo biológico, com pouca vivência de práticas corporais que tenham como base elementos expressivos e de criação associados à linguagem.

Identifica-se com essa revisão que ainda é necessário no campo da Educação Física ampliar a discussão sobre currículo no Ensino Médio, voltando a atenção para a inserção da Educação Física na área de Linguagens, com o objetivo de compreender as possíveis relações com as demais disciplinas inseridas nessa área. Para além dessa compreensão, ainda, verifica-se como necessário identificar de que forma os professores estão lidando com essas questões em âmbito escolar, na tentativa de buscar novas alternativas para a formação inicial e para a formação continuada.

3.2 Afinal, o que é linguagem? Considerações a partir da perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky, Luria e Leontiev

Com base no materialismo histórico-dialético, Lev Semenovich Vygotsky, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevitch Leontiev desenvolveram estudos no campo da psicologia, cujas contribuições são direcionadas à compreensão do psiquismo humano em consonância com as relações sociais.

Vygotsky (1984) busca romper com a visão dicotômica clássica entre pensamento e linguagem. Para o autor, pensamento e linguagem são processos interdependentes desde o nascimento e são desenvolvidos por meio da aquisição de conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. De acordo com Vygotsky (1984), o homem não se constitui individualmente, mas se modifica na relação social e na interação com a natureza, utilizando de instrumentos e signos como mediadores externos. Os instrumentos são objetos físicos, relacionados ao trabalho, já os signos estão relacionados à formação das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky (1995), o signo possui a função de auxiliar os indivíduos em sua atividade psíquica. Com a apreensão dos signos, torna-se possível a comunicação com o abstrato, tornando viável, inclusive, a representação do ausente por meio do pensamento. Nesse sentido, a linguagem é compreendida como um sistema de signos que possibilita a comunicação humana. Por exemplo, ao dizer a palavra “bola”, tanto o locutor quanto o interlocutor não precisam ter objeto em seu campo visual para ter a representação da imagem do objeto mentalmente. Da mesma forma, ao fazer um gesto, como acenar com a mão ao ver uma pessoa, indica uma forma de comunicação, que, por ser um gesto já assimilado, o indivíduo entende que se trata de um cumprimento, sem necessariamente utilizar da linguagem verbal para transmitir a mensagem. Trata-se da compreensão da linguagem de maneira simbólica.

[...] com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidade e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem. (LURIA, 1986, p. 33).

Não obstante, a apropriação de determinados signos vai depender do acesso ao conhecimento construído e acumulado pela humanidade (linguagem escrita, verbal, corporal, entre outras) ao longo de um processo histórico. Vygotsky (1995) denomina o processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem como internalização. É a partir de uma relação

interpsicológica, ou seja, por meio da socialização do conhecimento entre uma pessoa mais experiente e o sujeito em processo de aprendizagem que se inicia a internalização. Efetiva-se por meio da função intrapsíquica, quando nas atividades individuais a criança desenvolve um método de comportamento para resolução de seus problemas, guiando a si mesma e desenvolvendo a formação de conceitos.

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se ao adulto) é internalizada. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal. No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social (VYGOTSKY, 1984, p. 30).

No contexto escolar, a internalização está ligada à relação professor-aluno advinda do processo de mediação e à interação entre os estudantes nas práticas pedagógicas e nas vivências do cotidiano estudantil.

Segundo Vygotsky (1984), a internalização das atividades desenvolvidas socialmente e historicamente constitui o aspecto característico da psicologia humana, sendo esta a principal diferença, em termos qualitativos, da psicologia animal para a psicologia humana (VYGOTSKY, 1984).

Luria (1991) compreende essa diferença por meio da atividade consciente do homem. Para o autor, essa diferença é marcada por três traços fundamentais.

O primeiro traço “[...] consiste em que a atividade consciente do homem não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos” (LURIA, 1991, p. 71). Dessa forma, entende-se que a atividade consciente, para além dessas necessidades, atrela-se a motivações de cunho cognitivo e também social, voltadas para a aquisição de novos conhecimentos, necessidade de comunicação, de ocupar um lugar na sociedade, sentir-se útil e pertencente a esta.

O segundo traço que marca a atividade consciente do homem consiste em que, “à diferença do comportamento do animal, ela não é forçosamente determinada por impressões evidentes, recebidas do meio, ou por vestígios da experiência individual imediata” (LURIA, 1991, p. 72). O homem, diferentemente do animal, é capaz de interpretar e refletir sobre as condições do meio, de modo profundo e complexo, sem restringir-se apenas pela impressão imediata exterior, mas dirigido pelo conhecimento das leis interiores características de cada situação.

A atividade consciente do homem não pode tomar como orientação a impressão imediata da situação exterior e sim um conhecimento mais profundo das leis interiores dessa situação, razão por que há todo fundamento para afirmar-se que o comportamento humano, baseado no reconhecimento da necessidade, é livre (LURIA, 1991, p. 72).

O terceiro traço consiste nos conhecimentos e habilidades do homem que se formam por meio da “[...] assimilação da experiência de toda humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (LURIA, 1991, p. 73).

Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ele assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, por meio da linguagem, ele assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade. A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do animal. (LURIA, 1991, p. 73).

Podemos neste momento associar os traços supracitados a uma análise de Leontiev (2004, p. 339) que diz respeito ao desenvolvimento mental da criança, em que, segundo o autor, os animais, diferente do homem, não passam por um processo essencial em seu desenvolvimento: “[...] o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da história social”, compreendendo assim a relação entre o processo de assimilação e o de transmissão de conhecimento que, desde o nascimento, estão inseridos na vida da criança. Segundo Luria (1991, p. 75), são dois os fatores que determinam a fonte de transição da história natural dos animais à história social do homem. “Um desses fatores é o trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho, o outro, o surgimento da linguagem”. De acordo com o autor, a preparação dos instrumentos pelo homem, por meio do trabalho, muda de forma radical a atividade do homem primitivo, distinguindo-o do comportamento do animal.

O comportamento do animal fora sempre voltado imediatamente para a satisfação de uma necessidade. Diferentemente disto, no homem que preparava seus instrumentos de trabalho, o comportamento adquiria caráter de estrutura complexa; da atividade, voltada para a satisfação imediata de uma necessidade, separa-se uma ação especial, que adquire seu sentido posteriormente, quando o produto dessa ação (preparação do instrumento) e deste modo satisfazer a necessidade do alimento. A mudança mais importante da estrutura geral do comportamento – surgida no processo de transição da história natural do animal à história social do homem – dá-se quando, da atividade geral, separa-se uma “ação” que não é dirigida imediatamente por motivo

biológico e só adquire sentido com o emprego posterior dos seus resultados (LURIA, 1991, p. 76).

Sobre o trabalho e a forma de organização do homem enquanto ser social, vale ressaltar um trecho retirado da obra *O Capital*, no qual Marx (1985) descreve a diferença entre o pior arquiteto e a melhor abelha.

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural: realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1985, p. 149).

Esse trecho ajuda a elucidar o que Luria (1991) sugere como a mudança da estrutura geral do comportamento que emerge do processo de transição da história natural do animal à história social do homem. Segundo o autor, essa mudança “[...] dá-se quando, da atividade geral, separa-se uma ‘ação’ que não é dirigida imediatamente por motivo biológico e só adquire sentido com o emprego posterior dos seus resultados” (1991, p. 76). De acordo com as demandas da sociedade e o avanço dos meios de produção, essas ações marcam de forma ainda mais incisiva a atividade consciente do homem. Segundo Leontiev, “[...] podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento da sociedade humana” (2004, p. 285).

Sobre o segundo fator que leva à formação da atividade consciente do homem de estrutura mais complexa, Luria (1991) aponta o surgimento da linguagem. “Costuma-se entender por linguagem um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc.” (LURIA, 1991, p. 78). Segundo Luria (1991), a linguagem possibilita não apenas a comunicação, mas a compreensão de processos que vão do sensorial ao racional, na representação do mundo. De acordo com o autor, “[...] a linguagem é o veículo fundamental de transmissão de informação, que se formou na história social da humanidade [...]” (LURIA, 1991, p. 81). É por meio da linguagem que se tem a possibilidade de assimilar e conhecer as experiências construídas ao

longo de um processo histórico-social, ao qual se dá a oportunidade de aquisição de novos conhecimentos e habilidades, sendo assim, a linguagem é caracterizada como o meio mais importante de desenvolvimento da consciência do homem (LURIA, 1991).

Para Leontiev, a principal característica do processo de aquisição de novos conhecimentos é “[...] criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas, é nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais” (LEONTIEV, 2004, p. 288). Enquanto o animal age de acordo com as condições de existência, denominadas por Leontiev (2004, p. 288) como “complexas e mutantes”, em um processo de adaptação individual, a assimilação no homem é caracterizada como um processo de reprodução das propriedades e aptidões formadas historicamente pela humanidade (LEONTIEV, 2004). Daí a importância da comunicação nesse processo. Segundo Leontiev (2004), as aquisições das aptidões humanas desenvolvidas historicamente não são simplesmente dadas, para se apropriar delas é necessário que o ser humano entre em contato com os fenômenos do mundo a sua volta, por meio da relação social, num processo de comunicação. “Assim a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação” (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Desse modo, vale ressaltar, que a escola, como locus privilegiado no ensino dos mais diversificados conhecimentos elaborados e acumulados pela sociedade, deve propiciar aos estudantes o contato com as diferentes formas de linguagem. E a Educação Física possui função preponderante nesse aspecto, pois favorece a aquisição do conhecimento corporalmente, por meio da vivência das variadas práticas corporais repletas de elementos culturais, históricos e que transpõem o que palavras por si sós muitas vezes não são suficientes para representar, dadas as formas simbólicas de linguagem, nem tampouco alcançar de modo efetivo a compreensão dos fenômenos culturais produzidos pela humanidade.

3.3 A teoria bakhtiniana na concepção de linguagem

As obras de Bakhtin, apesar de assumirem como foco principal os estudos da linguística e da literatura e não prioritariamente o estudo da linguagem corporal, apresentam em seus textos importantes reflexões acerca da comunicação humana que perpassam entre o verbal e o não verbal, contribuindo na compreensão da linguagem sob uma ótica dialógica. Trata-se de uma análise minuciosa dos sujeitos e seu contexto, que permite compreender de

que forma a linguagem se apresenta na interação entre os indivíduos, não se restringindo apenas à linguagem oral, visual ou escrita, mas considerando também a linguagem corporal.

A interpretação da linguagem varia de acordo com as experiências de vida de cada sujeito. Desse modo, diferentes crenças, ideologias e cultura vão influenciar no modo de compreender os variados signos linguísticos. Para Bakhtin (1992, p. 31):

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.

Segundo Bakhtin (1992), os signos surgem, efetivamente, devido ao processo de interação entre uma consciência individual e outra. “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN, 1992, p. 34). Desse modo, os signos se constituem por meio de uma organização social, compondo o meio de comunicação entre os homens, que não se dá apenas pela consciência individual. “A consciência individual é um fato socioideológico” (BAKHTIN, 1992, p. 35). Para o autor, a lógica da consciência é a lógica da interação semiótica de determinado grupo social. Nesse sentido, para Bakhtin (1992, p. 36), “[...] a imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido dos sentidos que os signos lhe conferem”.

Portanto, se remetermos tais reflexões à ideia de linguagem corporal, entende-se que as diferentes mensagens advindas do corpo só são compreendidas devido à construção social dos diversos signos, sendo o signo um fenômeno do mundo exterior.

Para Bakhtin, “[...] o corpo não é algo que se baste a si mesmo, necessita do outro, do seu reconhecimento e da sua atividade formadora. Só o corpo interior – a carne pesada – é dado ao próprio homem, o corpo exterior é antedado: ele deve criá-lo com seu ativismo” (BAKHTIN, 2006, p. 48).

O corpo do outro é um corpo exterior, cujo valor eu realizo de modo intuitivo – manifesto e que me é dado imediatamente. O corpo exterior está unificado por categorias cognitivas, éticas e estéticas, por um conjunto de elementos visuais externos e táteis que nele são valores plásticos e picturais. Minhas relações volitivo-emocionais ao corpo exterior do outro são imediatas, e só em relação ao outro eu vivencio imediatamente a beleza do corpo humano, ou seja, esse corpo começa a viver para mim em um plano axiológico inteiramente diverso e inacessível à autossensação interior e à visão exterior fragmentária. Só o outro está personificado para mim em termos ético-axiológicos. (BAKHTIN, 2006, p. 47-48).

Bakhtin (2006) entende que sofremos influência do outro desde os primeiros dias de vida, antes mesmo de o indivíduo começar a se reconhecer em seu interior, ele se depara com sentimentos e emoções que partem do exterior, pelas pessoas mais íntimas, adquirindo já na infância os primeiros traços de sua personalidade.

[...] mal a pessoa começa a vivenciar a si mesma de dentro, depara imediatamente com atos de reconhecimento e amor de pessoas íntimas, da mãe, que partem de fora ao encontro dela: dos lábios da mãe e de pessoas íntimas a criança recebe todas as definições iniciais de si mesma [...] (BAKHTIN, 2006, p. 46).

O amor da mãe e das pessoas próximas que moldam os indivíduos desde a infância e ao longo de toda sua vida proporciona consistência ao corpo interior. O indivíduo, apesar de não ter exata consciência do seu valor externo, encontra nas emoções a possibilidade de atribuir um valor potencial a esse corpo, valor que só pode ser empreendido pelo outro (BAKHTIN, 2006).

Desse modo, entende-se que o corpo tem necessidade do outro, para o reconhecimento de si e como troca, que se dá pela interação. Da mesma forma ocorre com a linguagem, que se materializa enquanto construto social e não como criação individual.

As diversas expressões e gestos que compõem a linguagem corporal só são compreendidas devido aos signos constituídos socialmente. Bakhtin parte da ideia de que “[...] todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele” (BAKHTIN, 1992, p. 38). Não quer dizer que a palavra possa substituir outro signo ideológico, mas que todos os signos se apoiam nas palavras.

É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz a racionalismo e ao simplismo mais grosseiros. Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apoia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical (BAKHTIN, 1992, p. 38).

Ainda de acordo com Bakhtin (1992), nenhum signo cultural, quando provido de sentido e compreendido pela humanidade, permanece isolado, mas configura-se como parte da unidade da consciência verbalmente constituída. Desse modo, a linguagem, sob a perspectiva de Bakhtin, tem como base a palavra como signo que embasa as variadas formas de comunicação, dentre elas a linguagem corporal, compreendendo a interação e consciência

social como principais elos que tornam a linguagem possível. Em uma relação dialógica, entre interlocutor e locutor, a comunicação ocorre por paridade, ou seja, todos participam em condição de igualdade.

Por tais motivos, os estudos de Bakhtin são compreendidos nessa pesquisa como fundamentais na discussão sobre linguagem.

3.4 Educação Física é linguagem! – reflexões sobre a linguagem corporal

Ao buscar na literatura artigos e livros sobre linguagem corporal, foi possível identificar estudos extremamente relevantes na discussão sobre o conceito de linguagem e sua relação com o corpo, no entanto, a maioria desses estudos apresenta pouco direcionamento quanto às possibilidades entre Educação Física e linguagem na prática pedagógica. O livro com maior destaque nessa discussão com base no materialismo histórico-dialético é a *Metodologia do Ensino da Educação Física* (SOARES et al., 1992), obra popularmente conhecida como “Coletivo de Autores”. Os autores abordam a relevância da historicidade na compreensão das produções humanas e transformação da realidade, elementos intimamente ligados ao conceito de linguagem. A *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992) é considerada nessa pesquisa como a principal referência na discussão entre Educação Física e linguagem, no entanto, vale ressaltar a relevância de outros estudos, que, sob a luz de diferentes matrizes teóricas, contribuem na discussão sobre corpo e linguagem, são eles: Santin (1990), Betti (1994), Mesquita (1997), Neira e Nunes (2007), Ladeira e Darido (2003), Matthiesen et al., (2008), Kunz (2014).

Santin (1990) parte de uma visão filosófica de linguagem para explicar os fenômenos que caracterizam os sentidos humanos dentro de um sistema de significações. Para ele, “[...] um homem torna-se humano dentro da dimensão de sentido” (SANTIN, 1990, p. 22), sendo o sentido composto por valores criados pela humanidade em que são introduzidos os sistemas de significações. O homem, ao distanciar-se dos seus limites biológicos, passa a perceber outras dimensões do mundo que o cerca e dos fenômenos da natureza, reconhecendo outros significados, que podem ser transformados em símbolos e traduzidos em valores. Desse modo, para o autor, “[...] a função simbólica faz com que o homem descubra que sua ação não é apenas a expressão de necessidades orgânicas, que seus desejos não são meras manifestações biológicas. Seus movimentos tornam-se gestos, linguagem” (SANTIN, 1990, p. 22). Segundo Santin (1990), a linguagem dos livros distanciou os indivíduos do seu eu e, portanto, dificulta a compreensão existencial. Logo, o autor sugere que devemos começar pela

descoberta da linguagem da corporeidade. Usando como referência uma expressão de Merleau-Ponty (1994), essa corporeidade “[...] faz parte da linguagem indireta e das vozes do silêncio” (SANTIN, 1990, p. 73). Essa é a ideia do autor para a ação educativa na Educação Física, professores que falem a linguagem da corporeidade humana. “O ser humano pensante faz do pensar e do movimento a fonte da expressão, da invenção e da criação da imensa paisagem que é sua própria existência” (SANTIN, 1990, p. 73).

Betti (1994) discute a linguagem com base nas teorias linguísticas e semióticas, sugerindo que tais teorias podem auxiliar na compreensão do movimento humano. Para o autor, a linguagem deve propiciar ao estudante o entendimento e a percepção do seu sentir corporal, das suas relações interpessoais, valorizando cada indivíduo como produtores de significações e conhecimentos.

Mesquita (1997) se dedica à discussão da comunicação não verbal na formação profissional. Para a autora, a comunicação humana é processada em dois níveis: o verbal e o não verbal. Com maior relação à linguagem corporal, a linguagem não verbal é caracterizada pela autora como a forma não discursiva que pode ser difundida por meio de três suportes: “o corpo, os objetos associados ao corpo e os produtos da habilidade humana” (MESQUITA, 1997, p. 155), sendo as palavras, nas interações sociais, classificadas como indiretas, ou seja, a comunicação não verbal nas relações interpessoais assume maior relevância na comunicação humana (MESQUITA, 1994).

Neira e Nunes (2007) abordam a discussão sobre linguagem com base no movimento humano. Para os autores, a linguagem associada ao movimento corporal veicula significados, estabelecendo relações entre a cultura corporal, a semiótica e o processo de constituição de identidades. Como alternativa para a educação corporal, considerando o contexto atual formado por diversas culturas, os autores sugerem uma ação didática com base na análise crítica, redefinição e reconhecimento das formas de expressão corporal existentes na sociedade (NEIRA; NUNES, 2007).

Ladeira e Darido (2003) investigam as possibilidades do ensino da Educação Física enquanto linguagem. De acordo com as autoras, os alunos devem saber identificar e produzir diferentes textos corporais, conhecendo a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento, que vão além do conteúdo esporte, muitas vezes supervalorizado nas escolas. Afirmam que “[...] a Educação Física pode e deve ser considerada uma linguagem [...]” (LADEIRA; DARIDO, 2003, p. 38), no entanto, essa compreensão no âmbito escolar ainda consiste em um tema de enorme complexidade, pois, segundo as autoras, a Educação Física ainda é vista apenas como um recurso para se alcançar a vitória ou um rendimento alto, sendo

o tema Educação Física e linguagem identificado como assunto pouco explorado e compreendido por parte dos professores (LADEIRA, DARIDO, 2003).

Matthiesen et al. (2008) discutem a Educação Física enquanto linguagem, partindo da reforma curricular do Ensino Médio com base nos PCNs (2000). São apresentadas importantes contribuições na compreensão da linguagem sob a perspectiva de diferentes autores, além de auxiliarem na reflexão sobre as implicações pedagógicas do trato corporal enquanto linguagem na escola. Indicam a necessidade de aprofundamento sobre o tema, concluindo que os estudos que discutem Educação Física e linguagem ainda são pouco consistentes tanto acadêmica quanto pedagogicamente.

Kunz (2014) apresenta na obra *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*, cuja primeira versão foi publicada em 1994, críticas relevantes à prática esportiva no ambiente escolar, propondo mudanças na concepção de ensino da Educação Física e nos elementos que sustentam a prática pedagógica, como o conteúdo, o método e os objetivos. Sob a perspectiva da teoria crítico-emancipatória, o autor sugere como auxílio no processo de ensino-aprendizagem uma organização didática baseada em três categorias: trabalho, interação e linguagem. Hilbert Mayer (1987) apresenta essas categorias em um esquema, relacionando-as com os conteúdos, o método e os objetivos na constituição de um processo de ensino. Kunz (2014), com base no esquema de Mayer (1987), elabora uma adaptação detalhando tal processo, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 4 – Organização didática adaptada por Kunz (2014).

	<i>TRABALHO</i>	<i>INTERAÇÃO</i>	<i>LINGUAGEM</i>
Aspecto dos conteúdos	Ter acesso a conhecimentos e informações de relevância e sentido para a aquisição de habilidades ao esporte de acordo com o contexto.	Ter acesso a relações esportivo-culturais, vinculadas à cultura do movimento do contexto social.	Ter acesso a conteúdos simbólicos e linguísticos que transcendem o contexto esportivo.
Aspecto do método	Possibilitar o acesso a estratégias de aprendizagem, técnicas, habilidades específicas e de capacidades físicas.	Capacitação para assumir conscientemente papéis sociais e a possibilidade de reconhecer a inerente necessidade de se-movimentar.	Aperfeiçoamento das relações de entendimento de forma racional e organizada.

Continua

Continuação

	<i>TRABALHO</i>	<i>INTERAÇÃO</i>	<i>LINGUAGEM</i>
Aspecto dos objetivos	Capacitar para o mundo dos esportes, movimentos e jogos de forma efetiva e autônoma com vistas à vida futura relacionada ao lazer e ao tempo livre.	Capacitar para um agir solidário, cooperativo e participativo.	Desenvolver capacidades criativas, explorativas, além da capacidade de discernir e julgar de forma crítica.
<i>Competência</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Social</i>	<i>Comunicativa</i>

Fonte: Adaptação do processo de ensino apresentado por Kunz (2014, p. 46), que teve como base o esquema de Mayer (1987).

A categoria trabalho está relacionada com a experiência individual e coletiva dos estudantes a partir dos conhecimentos advindos da cultura corporal de movimento. A categoria interação compreende a capacitação para uma ação solidária, cooperativa e participativa dos estudantes, assumindo de forma consciente papéis sociais, além de reconhecer a imanente necessidade de “se-movimentar”. A categoria linguagem está ligada à ação comunicativa no desenvolvimento da capacidade crítica e criadora dos estudantes.

Segundo Kunz (2014, p. 44):

Na Educação Física a tematização da linguagem, enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o “ser corporal” do sujeito se torna linguagem, a linguagem do “se-movimentar” enquanto diálogo com o mundo.

Desse modo, o autor entende que a linguagem possui função importante na educação, pois é por meio de um ensino crítico e reflexivo que os estudantes passam a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade, que regem os corpos, formando falsas convicções, desejos e necessidades. Assim, por meio de uma educação crítica, tais convicções impostas por essas estruturas são progressivamente suspensas e o ensino se eleva no sentido da emancipação, concretizado pelo uso da linguagem (KUNZ, 2014).

A categoria linguagem está estritamente ligada à competência comunicativa. Segundo Kunz (2014), o desenvolvimento da competência comunicativa desempenha função essencial na iniciativa do pensamento crítico. Para o autor, a linguagem verbal constitui apenas uma das formas de comunicação do ser humano. “As crianças, especialmente, comunicam-se muito pelo seu *se-movimentar*, pela linguagem do movimento”. (KUNZ, 2014,

p. 48). E saber se comunicar significa compreender as diversas formas de linguagem que levam à interação e troca de informações entre os indivíduos.

Para Kunz (2014, p. 49), “o uso da linguagem no processo de ensino deve ser orientado para que o aluno aprenda a passar do nível de ‘fala comum’ sobre fatos, fenômenos e objetos, para o nível do discurso”. Desse modo, o autor defende que a Educação Física não deve se concentrar apenas na linguagem dos movimentos, mas desenvolver também a linguagem verbal, levando o aluno a expressar seus sentimentos e intenções, a trocar experiências por meio do diálogo e entender de forma crítica o fenômeno esportivo (KUNZ, 2014).

Com as categorias elencadas por Kunz (2014), dialogam ainda a competência objetiva e a social. A competência objetiva está relacionada com a qualificação do estudante para o agir de forma bem-sucedida no mundo do trabalho, no tempo livre, e em específico na obra de Kunz (2014), no campo esportivo.

A competência social compõe os conhecimentos e o entendimento que o estudante deve adquirir para compreender as relações no âmbito sociocultural, os diferentes papéis atribuídos aos indivíduos na sociedade e no esporte, e de que modo esses se constituem para atender às demandas sociais. Na Educação Física, a competência social deve auxiliar no agir solidário e cooperativo, levando à compreensão das diferentes funções exercidas no esporte, por meio da reflexão e da comunicação em sala de aula, passando novamente pela linguagem (KUNZ, 2014).

Apesar de não ser a principal referência nesse estudo, Kunz (2014) apresenta reflexões significativas acerca da linguagem no contexto da Educação Física escolar e especificamente no esporte, salientando a importância do uso das diferentes formas de linguagem como meio de comunicação e interação que contribuem para uma formação crítica e reflexiva.

Como obra de maior destaque nas discussões acerca da expressão corporal como linguagem, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, está a *Metodologia do Ensino da Educação Física* (SOARES et al., 1992). Com base na teoria crítico-superadora, os autores entendem que os temas tratados na escola, que fazem parte da cultura corporal, “[...] expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (SOARES et al., 1992, p. 62). De acordo com Soares et al. (1992), é fundamental que os estudantes tenham conhecimento da historicidade da cultura corporal, de modo que compreendam que

determinados movimentos, como saltar, correr, arremessar, entre outros, surgiram por estímulos, desafios ou necessidades humanas em dado período histórico.

São identificados como temas da cultura corporal: jogo, esporte, ginástica, dança, luta, entre outros, compreendendo a cultura corporal como uma área de conhecimento, tratada pedagogicamente pela Educação Física na escola. O estudo desse conhecimento tem como objetivo a apreensão da expressão corporal como linguagem (SOARES et al., 1992). Para Soares et al. (1992), sob a perspectiva da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem e, por isso, constitui-se como patrimônio da humanidade e conhecimento universal. A reflexão sobre a cultura corporal permite compreender a realidade natural e social do homem, ambas complexas e contraditórias, e que, portanto, integra-se como conhecimento fundamental a ser transmitido e assimilado pelos estudantes na escola. Considerando tais reflexões, percebe-se a relevância da elaboração de diretrizes que correspondam ao entendimento da “[...] expressão corporal como linguagem e como saber ou conhecimento” (SOARES et al., 1992, p. 42).

Soares et al. (1992) afirmam que contemporaneamente a dimensão corpórea do homem se materializa em: linguagem, trabalho e poder, caracterizadas como as três atividades produtivas da história da humanidade. Os autores explicam essas três atividades por meio de exemplos. Entende-se por linguagem “[...] um piscar de olhos enquanto expressão de namoro e concordância; um beijo enquanto expressão de afetividade; uma dança enquanto expressão de lutas e crenças [...]” (SOARES et al., 1992, p. 39), ou mesmo a utilização dos gestos que compõem a Língua de Sinais para a pessoa com deficiência auditiva. É caracterizado como trabalho o desenvolvimento de diversificados movimentos institucionalizados realizados de modo articulado, sistematizado e ordenado, convertido então numa produção simbólica que pode ser vinculada ao jogo, à ginástica, ao esporte, entre outros. Já o poder tem como característica a disputa ou o desenvolvimento da força física para a dominação, que pode ser expressa, por exemplo, numa luta, pelo embate corporal (SOARES et al., 1992).

Nesse sentido, linguagem, trabalho e poder são entendidos como atividades indissociáveis, que são constituídas socialmente e historicamente, e, portanto, devem ser retratadas desde sua origem, possibilitando a visão de historicidade aos estudantes. Esse ponto de vista também é destinado ao ensino dos conteúdos da Educação Física na escola, que são configurados pelas atividades corporais institucionalizadas. Para Soares et al. (1992), essa visão de historicidade possui um objetivo: “[...] a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória” (SOARES et al., 1992, p. 40). Desse modo, tal compreensão deve incentivar os alunos a assumir uma postura ativa na produção de outras

atividades corporais, que, no futuro, também poderão ser institucionalizadas (SOARES et al., 1992).

Apesar das significativas contribuições para a área no sentido de apresentar possibilidades de ensino críticas, a relação entre Educação Física e linguagem aparece na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* (SOARES et al., 1992) com pouco aprofundamento, sendo reconhecida a necessidade de ampliação dessa discussão na 2ª edição da obra.

Na tentativa de esclarecer e aprofundar a discussão sobre alguns termos descritos na obra, Taffarel e Escobar (2009), autoras integrantes do “Coletivo de Autores”, publicam artigos em resposta a algumas críticas ao conceito pouco desenvolvido de cultura corporal. Segundo Kunz (2014):

[...] os autores utilizam-se do conceito de “Cultura Corporal” para definir uma “área de conhecimentos” específicos da Educação Física. O interessante é que isso pode significar que esses autores estejam reforçando o velho dualismo de corpo e mente, muito discutido no contexto da Educação Física. Porém com toda certeza estes autores sabem que, pela concepção dualista de homem, se existe uma cultura humana que é, apenas, corporal, devem existir outras que não o são, que devem ser então mentais ou espirituais e, certamente, não incluiriam a cultura corporal do jogo, esporte, ginástica e dança como uma cultura "corporal" na concepção dualista. Embora este conceito de "cultura corporal" esteja sendo utilizado por muitos teóricos da Educação Física e Esportes, parece-me destinado apenas a reforçar uma cultura desenvolvida via movimento humano. É, de qualquer forma, um conceito tautológico, uma vez que não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal (KUNZ, 2014, p. 28-29).

Para Escobar (1995, p. 93), o termo cultura “[...] implica apreender o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência do real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza”. Desse modo, a autora defende que essa conceituação de cultura, que interage com o entendimento de cultura exposto pelo “Coletivo de Autores”, não representa incoerência na definição de cultura corporal, como criticado por Kunz (2014). Nesse sentido, Escobar (1995) designa cultura corporal como um “[...] amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal” (ESCOBAR, 1995, p. 94).

Taffarel e Escobar (2009), sobre a visão dualista criticada por Kunz (2014), indicam que não se trata de uma dicotomia, mas de uma compreensão de que todo conhecimento se desenvolve de forma dinâmica e social, na interação entre os indivíduos. Tal conhecimento se expressa em atividades de produção material e não material, sendo esta última foco de maior

discussão na área devido à aproximação com as práticas corporais inerentes à Educação Física.

Apesar da necessidade de ampliação da discussão sobre linguagem e cultura corporal na obra do “Coletivo de Autores”, as reflexões apresentadas despertam para o olhar da Educação Física enquanto linguagem, compreendendo as possibilidades de ensino que advém da linguagem corporal. A indicação da historicidade como fundamento de compreensão do desenvolvimento de determinadas práticas corporais, bem como a noção da expressão corporal como linguagem, contribui significativamente na formulação de novas hipóteses para o campo da Educação Física e o trabalho com a linguagem não verbal. Devido às novas demandas para o Ensino Médio, tais reflexões formam um amplo acervo a ser assimilado e discutido nas escolas, a fim de encontrar métodos de ensino que valorizem a linguagem corporal em consonância com a realidade dos estudantes e ao contexto escolar.

Taborda de Oliveira (1999), apesar de não ter como foco principal a discussão sobre Educação Física e linguagem, tece importantes reflexões sobre a Educação Física escolar e sua relação com o corpo, a partir do termo corporalidade. O autor define como corporalidade “[...] o conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza [...]” (TABORDA DE OLIVEIRA, 1999, p. 131). A Educação Física desenvolvida sob esses aspectos desvincula-se de uma perspectiva naturalizada, que privilegia principalmente a condição motriz dos sujeitos, passando a desenvolver o ensino em sua amplitude, reconhecendo o estatuto cultural com base na corporalidade (TABORDA DE OLIVEIRA; ALVES DE OLIVEIRA; VAZ, 2008).

Por meio das discussões apresentadas sobre o desenvolvimento do conceito de linguagem pelas diferentes matrizes teóricas, é possível afirmar que a Educação Física é linguagem e, portanto, identifica-se a necessidade de verificar como essa relação é compreendida no contexto escolar e de que forma ela se dá na ação pedagógica. Compreender a Educação Física como linguagem representa um significativo avanço para a área, pois eleva as possibilidades de ensino sob um viés crítico, distanciando-o das práticas excludentes e mecanicistas que por muito tempo estiveram enraizadas no campo escolar.

4 DIALOGANDO SABERES: A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E LINGUAGEM NO ENSINO MÉDIO

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

(GATTI, 2003, p. 196).

Pretende-se com esse capítulo apresentar como se dá a relação entre Educação Física e linguagem sob a perspectiva dos docentes entrevistados. Os questionamentos realizados foram constituídos por meio dos objetivos dessa pesquisa, que culminaram nas seguintes indagações: Quais as relações e contradições existentes entre currículo e práxis pedagógica no ensino da Educação Física enquanto disciplina da área de Linguagens no Ensino Médio? O que os professores de Educação Física compreendem como linguagem? De que modo a Educação Física, enquanto disciplina da área de Linguagens e suas Tecnologias, vem sendo desenvolvida em âmbito escolar? Quais são os limites e possibilidades do ensino da Educação Física enquanto linguagem no Ensino Médio?

Nesse sentido, foram elaboradas para o roteiro de entrevista²⁸ treze perguntas, associadas aos questionamentos supracitados, na tentativa de compreender de que forma Educação Física e linguagem se relacionam no Ensino Médio pelas vozes dos atores que pertencem ao chão da escola.

Por meio da leitura minuciosa das respostas dos professores, foram elencadas quatro categorias de análise que estabelecem relações com os objetivos dessa pesquisa: Concepção de linguagem e linguagem corporal; O conceito de Educação Física e as aproximações com a linguagem; Os conteúdos da Educação Física; Currículo e práxis pedagógica: relações e contradições.

4.1 Apresentação dos sujeitos

Constituem sujeitos dessa pesquisa professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Goiás que atuam no Ensino Médio. Foram entrevistados dez docentes, em

²⁶ Apêndice A.

escolas de diferentes regiões do município de Goiânia, sendo dois da região Central, dois da região Leste, dois da região Noroeste, um da região Oeste, um da região Sudoeste, um da região Sul e um da região Norte.

As escolas foram escolhidas a partir de uma lista organizada em ordem alfabética com todas as escolas estaduais de ensino regular do município de Goiânia. A partir dessa organização, as escolas foram divididas por regionais e sorteadas. As entrevistas foram realizadas entre o período de junho e agosto de 2018. Antes de iniciar as entrevistas, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nos quais os professores permitiram a divulgação dos dados coletados durante a pesquisa.

Os critérios de inclusão para participação da pesquisa foram: ser professor (a) da Rede Estadual de ensino no município de Goiânia; atuar no Ensino Médio; ser professor (a) formado (a) em Educação Física; assinar o TCLE. Os critérios de exclusão foram: professores (as) que não atuam no Ensino Médio; não possuir formação em Educação Física; não assinar o TCLE.

A partir dos dados apresentados na Tabela 4, é possível identificar que a idade dos professores entrevistados varia entre 25 e 56 anos, sendo a maioria (40%) pertencente à faixa dos 37 a 42 anos de idade. Foram entrevistados cinco homens e cinco mulheres. Apesar da equiparação, esse quantitativo não foi planejado.

Quanto à formação dos professores, 60% tiveram sua formação em instituição pública e 40% em instituição privada, sendo todas localizadas no município de Goiânia. A maioria dos professores concluiu a graduação entre o período de 2001 a 2005 (30%). O professor ou professora com mais tempo de formação possui 32 anos de conclusão de curso, e o com menor tempo 1 ano, considerando até o final de 2018.

Tabela 4 – Descrição do perfil demográfico dos professores, formação e tempo de atuação.

Variável	n	%
Faixa etária		
25 a 30 anos	3	30,0
31 a 36 anos	2	20,0
37 a 42 anos	4	40,0
43 a 56 anos	1	10,0
Sexo biológico		
Homem	5	50,0
Mulher	5	50,0

Continua

Variável	n	Continuação %
Instituição de Formação		
Pública	6	60,0
Privada	4	40,0
Ano de Conclusão (Graduação)		
1986 – 1990	1	10,0
1996 – 2000	1	10,0
2001 – 2005	3	30,0
2006 – 2010	2	20,0
2011 – 2015	1	10,0
2016 – 2017	1	10,0
Curso de Pós-Graduação (Maior grau)		
Especialização	7	70,0
Mestrado	1	10,0
Nenhum	2	20,0
Tempo de atuação na Educação Básica		
30 anos ou >	1	10,0
18 a 15 anos	1	10,0
12 a 10 anos	3	30,0
8 a 5 anos	2	20,0
Até 4 anos	3	30,0
Tempo de atuação no Ensino Médio		
20 anos ou >	1	10,0
12 a 10 anos	4	40,0
Até 5 anos	5	50,0

Fonte: elaborado pela autora.

n = frequência absoluta; % = frequência relativa ²⁹.

*Nenhum dos participantes da pesquisa concluiu sua formação entre 1991 e 1995.

Sobre os títulos de Pós-graduação, em maior grau, 70% são especialistas, 10% mestres e 20% possuem apenas o título da graduação. Dentre os professores entrevistados, alguns cursaram mais de uma modalidade de especialização, ou ainda possuem ambos os títulos, especialista e mestre.

27 Para caracterização da amostra, a quantificação dos dados foi feita pela frequência absoluta (n) e relativa (%). A frequência cumulativa (n*) foi utilizada nas situações em que havia a reincidência e acúmulo de respostas para o mesmo sujeito.

Tabela 5 – Cursos de Pós-Graduação dos professores.

Especialização (concluída)	n*	%
Musculação e Treinamento de Força	1	8,3
Gestão Esportiva	1	8,3
Biomecânica e Fisiologia do exercício	1	8,3
Fisiologia do Exercício	3	25,0
Treinamento Desportivo	2	16,7
Educação Inclusiva na Educação Física	1	8,3
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	1	8,3
Educação Física Escolar	1	8,3
Neuropedagogia e Psicomotricidade	1	8,3
Mestrado (concluído)		
Educação Física - Formação Humana	1	100,0
Mestrado (Em Andamento)		
Educação Física - Psicomotricidade	1	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

n*Frequência cumulativa; % = frequência relativa.

Verifica-se que, embora os sujeitos da pesquisa atuem no ambiente escolar, os cursos de pós-graduação voltados para a área da educação possuem frequência menor em relação aos cursos voltados para saúde ou campo esportivo.

O tempo de atuação dos professores na educação básica varia entre 30 anos e 1 ano, sendo a atuação no Ensino Médio entre 20 anos e 1 ano de experiência nessa etapa.

Ao longo desse capítulo, serão apresentados os discursos dos professores em resposta aos questionamentos realizados na entrevista semiestruturada. Para assegurar o sigilo quanto à identificação dos professores e professoras, seus nomes não serão divulgados ao longo da pesquisa, utilizando-se como meio de caracterização dos sujeitos a letra “P” acompanhada de uma sequência numérica de 1 a 10.

A análise das entrevistas se deu pela técnica da análise de conteúdo, realizada em três fases conforme indicado por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Após a seleção do material e a realização da leitura flutuante, a exploração ocorreu por meio da codificação, que se deu pela repetição de palavras e análise semântica dos discursos, construindo as unidades de registro a partir dos resultados observados. Ao final, foram elencadas quatro categorias de análise que estabelecem relações com os objetivos dessa pesquisa: concepção de linguagem e linguagem corporal; o conceito de Educação Física e as aproximações com a linguagem; os conteúdos da Educação Física;

currículo e práxis pedagógica: relações e contradições. Conforme apresentado ao longo desse capítulo.

4.2 Concepção de linguagem e linguagem corporal

Ao serem questionados sobre a concepção de linguagem, três professores não conseguiram responder à questão. Aqueles que responderam apresentaram como concepção: a linguagem enquanto forma de comunicação e/ou a linguagem enquanto forma de expressão. Ao analisar as respostas, pode-se perceber que a palavra *comunicação* associada ao conceito de linguagem esteve presente na maioria das respostas, sendo este termo compreendido pelos professores de forma multifacetada.

[...] linguagem pra mim faz parte da comunicação dos seres vivos, a forma como a gente se comunica, de diferentes maneiras, né?! Pode ser via oral, verbal e podemos usar a linguagem de sinais e de expressão do corpo... é isso (P01).³⁰

*Linguagem na área da Educação Física a gente tem que trabalhar as diversas formas de comunicação. Então, a linguagem entra nesse contexto, lembrando que, eu acho bastante interessante as falhas também no nosso curso de não ter Libras no curso pra gente trabalhar com pessoas especiais, os alunos especiais. Então, é essa linguagem que vai formar o conhecimento mais acessível para o aluno, a comunicação do professor e a língua. **De uma forma geral assim, o que é linguagem para você? Pensando em uma forma geral, não só na Educação Física.** A linguagem é uma forma de comunicação, no geral (P06, grifo nosso - questionamento realizado pela pesquisadora).*

Linguagem pra mim é uma forma do ser humano se comunicar. Seja linguagem falada, seja corporal né, é uma forma que o ser humano encontrou dentro de sua existência de se comunicar então, é o que eu entendo por linguagem (P10).

Ao analisar as falas, é possível identificar a valorização da apropriação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma de comunicação, pontuada com mais ênfase pelo professor P06. De acordo com o professor, a falta do curso de LIBRAS no currículo representa uma falha na formação. A inserção da Língua Brasileira de Sinais nas grades curriculares só ocorreu em 2005, com o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a constitui disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, e nos cursos de Fonoaudiologia (BRASIL, 2005).

Outro termo associado à concepção de linguagem que teve destaque nos discursos dos professores foi o termo *expressão*, que dialoga com o conceito de comunicação, assim como evidenciado no discurso abaixo do professor P07. Segundo os professores, as formas de

28 As narrativas foram transcritas de forma literal, sem alteração das falas dos professores ou correção de erros.

se expressar também ocorrem de diversos modos, compreendendo a linguagem em sua complexidade e pluralidade, ou ainda como uma forma de *se colocar no mundo*, representando uma visão fenomenológica.

Então, eu entendo a linguagem como a capacidade do ser humano de se externalizar, de se colocar no mundo, é... é de se colocar no mundo (P02).

Linguagem pra mim né, é uma forma de você se expressar né, seja através da fala, seja através de gestos. Acho que por isso que a Educação Física ela tem entrado nessa área de linguagens né, porque querendo ou não, com o corpo você consegue, é uma forma de linguagem, é uma forma de se expressar (P04)

Bom, a minha concepção de linguagem é tudo aquilo que envolve a expressão da linguagem né, tanto corporal quanto a escrita, quanto a oral, que envolve né, e os seus códigos (P05).

Olha, linguagem, eu entendo como uma forma de expressão, seja ela de qualquer modo, pode ser ela visual, pode ser tátil, pode ser escrita. Então, a linguagem é isso, é uma comunicação que existe (P07).

Abaixo são apresentados os termos mais citados para designar as formas de comunicação e expressão advindos da linguagem.

Tabela 6 – Concepção de linguagem.

Variável	n*	%
Comunicação		
Oral/verbal	2	28,6
Corporal	3	42,8
“Linguagem de sinais”/Libras	2	28,6
Expressão		
Oral/fala	2	18,2
Corporal/Gestos	3	27,2
Tátil	1	9,1
Visual	1	9,1
Escrita	2	18,2
Códigos	1	9,1
Externalizar	1	9,1

Fonte: elaborado pela autora.

n* Frequência cumulativa; % = frequência relativa.

Ao serem questionados sobre o conceito de linguagem corporal, todos os professores exprimiram resposta, sendo identificadas após análise dos discursos as seguintes categorias:

Tabela 7 – Concepção de linguagem corporal.

Linguagem Corporal	n*	%
Comunicação Humana por meio de movimentos	2	20
Expressão Corporal	3	30
Expressão e Movimento Corporal	3	30
Mensagem Corporal	1	10
Objetivação Humana	1	10

Fonte: elaborado pela autora.

n* Frequência absoluta; % = frequência relativa.

Para 30% dos professores, linguagem corporal significa a forma como o corpo se expressa, indicada pelo termo *expressão corporal*.

Linguagem corporal é a... é o que o corpo passa pra gente, né, o que a gente percebe da pessoa pelas expressões do corpo, pela forma como o corpo se expressa com a gente. (P01).

Linguagem corporal é tudo aquilo que você trabalha é... corpo, mente, que você desenvolve é... se expressa através do corpo (P08).

Eu acho que é forma pelo qual você se expressa, não só é... não só relacionado né, à Educação Física ou algo assim. Até mesmo na hora da nossa explicação durante a aula aquela forma com que você fala com o aluno né, eu acho que essa linguagem corporal que você tem, mostrando exemplos, eu acho que também é muito importante (P09)

Na mesma proporção, temos os professores que entendem a linguagem corporal como expressão e movimento corporal.

É uma forma de se expressar né. O corpo ele fala por si só, em si o corpo fala né, então, acho que os movimentos corporais acabam se encaixando bem nessa área de linguagens (P04).

É você conhecer como que funciona o seu corpo, e através de gestos, movimentos, expressar emoção e sentimentos também. E vamos dizer assim, por exemplo, eu tenho um aluno chegando e você percebe que ele está com uma situação, vamos dizer assim, desagradável no caso, justamente pela expressão facial, expressão corporal então, pela linguagem corporal você consegue identificar vários fatores nesse sentido (P06).

Essa também faz parte da linguagem só que é a expressão do corpo né, você comunica com as pessoas pelo corpo, pelas suas atitudes, sem falar nada, com o movimento você sabe o que está acontecendo, seja um gesto de cabeça, seja um gesto de mão, é um tchau, é um ok, tudo é uma linguagem corporal, é o corpo que está expressando a sua resposta, a sua afirmativa ou o seu desejo (P07).

De acordo com Manoel (1994), o movimento é fundamental na relação todo-parte que caracteriza o comportamento. Como exemplo o autor cita as expressões faciais e posturas

corporais no domínio afetivo-emocional, para transmissão de sentimentos e emoções (MANOEL, 1994). No entanto, o movimento irrefletido, sem identificação dos signos que auxiliam na compreensão da linguagem corporal, é apenas movimento e, portanto, desvincula-se da noção de gesto, o qual possui características perceptíveis que permitem a comunicação e o entendimento da mensagem corporal a ser transmitida e assimilada. De acordo com Taborda de Oliveira (1999), o movimento humano se diferencia do movimento dos demais seres por sua intencionalidade e significação pautadas no plano da cultura. “Essa qualidade que tem o corpo do homem de comunicar-se e relacionar-se se define em relação a um corpo material, determinado por um mundo material, numa perspectiva histórica” (TABORDA DE OLIVEIRA, 1999, p. 123). A apropriação dos signos e códigos que possibilitam o entendimento da linguagem corporal só é possível devido ao contato dos indivíduos aos conhecimentos elaborados histórica e culturalmente pela humanidade e, como já dito anteriormente, a escola caracteriza-se como locus privilegiado no processo de aquisição desses conhecimentos.

Em suma, a expressão corporal foi o termo mais citado para conceituar linguagem corporal, reafirmando o entendimento de Soares et al. (1992), que, sob a perspectiva da cultura corporal, compreende a expressão corporal como linguagem e, portanto, constitui-se como conhecimento universal que deve ser transmitido e assimilado pelos estudantes na escola (SOARES et al., 1992).

Cabe agora verificar de que forma Educação Física e linguagem se relacionam no contexto escolar, a fim de identificar se tais conhecimentos estão sendo difundidos e assimilados pelos estudantes.

4.3 O conceito de Educação Física e as aproximações com a linguagem

De acordo com Soares et al. (1992, p. 102), “[...] a Educação Física é compreendida como uma disciplina do currículo, cujo objeto de estudo é a expressão corporal como linguagem”. Compartilhando dessa ideia e partindo do pressuposto de que os documentos norteadores nacionais estão caminhando para essa concepção, verifica-se certa contradição ao analisar a visão de Educação Física no discurso dos atores que fazem parte do chão da escola.

Ao analisar as respostas, foi possível identificar nos discursos a prevalência de dois conceitos: a Educação Física enquanto disciplina que estuda o movimento humano e a Educação Física enquanto disciplina relacionada à saúde. Em alguns momentos, essas categorias aparecem de forma concomitante.

Educação Física... Educação Física é uma matéria voltada para a formação do indivíduo dentro de um, vamos dizer assim, dentro de um contexto corporal e do movimento, né?! É o estudo do corpo em movimento, e dentro disso aí, a gente pode buscar vários enfoques críticos e também relacionados à melhoria da saúde, da qualidade de vida, do nível de condicionamento e fortalecimento desse corpo (P01).

Movimento corporal em si, dentro do seu âmbito maior, é... movimentos esses que pode, desde melhorar em relação à saúde como melhorar em relação à estética. E aí se a gente for para algumas outras linhas, ajuda muito na educação, eu trago também a questão da psicomotricidade onde você... os movimentos eles podem te auxiliar na questão da disgrafia, coordenação motora para o andar da pessoa. Então, eu entendo a Educação Física como um mecanismo para auxiliar nesses processos (P10).

Educação Física é... não é só apenas esporte, mas é uma consciência corporal, tudo que você se movimenta, tudo que envolve movimento do corpo, expressão corporal, eu acho que entra na área da Educação Física. Atualmente, dentro das escolas é muito voltado apenas para os esportes, mas eu creio que a Educação Física está muito além do esporte (P04).

Educação Física né, Educação Física é essa matéria inserida que a gente tem ela como a educação do físico. Como você vai trabalhar esse físico né, esse corpo. Então, Educação Física é isso, é o movimento antes de mais nada, Educação Física é o movimento do corpo né, e aí você insere várias coisas de outras áreas (P07).

Uma importância muito grande, muito válida, principalmente, nas escolas, devido à grande quantidade de alunos obesos, de alunos sedentários, de alunos que não sabem é... o que fazer quando eles tem uma dor ou uma distensão muscular (P08).

Sobre a relação entre a Educação Física e o movimento humano, segundo Bracht (2007), “[...] o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura, habita o mundo do simbólico” (BRACHT, 2007, p. 45). Ainda para o autor, a Educação Física, com a naturalização de seu objeto, seja no plano biológico, ou no psicológico, elimina as características históricas e sociais que a compõem. “Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura” (BRACHT, 2007, p. 45).

A compreensão da Educação Física restrita ao campo biológico contribui para a redução do ser humano a seu aspecto natural, negando a subjetividade dos indivíduos e os processos histórico-culturais que formam os conteúdos dessa disciplina. A Educação Física enquanto prática social se consolida em sua forma ampla, ao dialogar com as diferentes linguagens, permitindo aos estudantes a interação e o compartilhamento de conhecimentos por meio da linguagem verbal e não verbal.

Para a compreensão da Educação Física em sua totalidade, é necessário que o entendimento restrito dessa disciplina apenas no plano motor, ou seja, no sentido da aptidão

física e da motricidade, seja superado. A Educação Física enquanto construção humana, constituída de forma histórica e cultural, transcende tal entendimento. Não significa também desvincular o desenvolvimento da motricidade das aulas de Educação Física, mas compreender o movimento no plano da cultura (TABORDA DE OLIVEIRA, 1999).

Apesar de identificar em alguns momentos certa proximidade do conceito de Educação Física ao objeto de estudo – expressão corporal como linguagem –, a maior parte dos diálogos traz uma visão utilitarista da Educação Física, ainda com base na ideia de “educação do físico” ou permeada pela concepção psicomotora e desenvolvimentista. Esse entendimento limita as possibilidades de ensino voltadas para a formação humana, considerando as dimensões histórico-culturais que vão além do mero “movimento pelo movimento”. Trata-se de compreender o movimento de forma pedagogizada, como construto histórico da humanidade, que é uma linguagem. Como citado pela professora P04, a consciência corporal e expressão corporal são componentes que fazem parte da Educação Física, no entanto, ainda são aspectos pouco valorizados nas práticas de ensino.

No discurso do Professor P07, supracitado, pode-se verificar que, para além do conceito direcionado ao movimento humano, existe uma associação à educação do físico, identificada também no discurso do Professor P09.

É uma disciplina, não só uma disciplina né, mas assim é bastante importante na vida das pessoas hoje em dia que acho que não é algo que está sendo tão levado a sério né, não só pelo governo e tudo, mas que deveria ser levado mais a sério, até por nós mesmos, que a gente é Educador Físico. Às vezes a gente deixa um pouco de lado. E não é só uma educação do físico aquela parte motora ali, é algo também relacionado a questões de intelecto mesmo (P09).

A valorização da educação do físico e a visão dicotômica de ser humano, pela cisão corpo/mente associada à Educação Física, tiveram forte influência do positivismo científico, que, enaltecendo a dimensão biológica, elimina as possibilidades de estudo voltadas para a subjetividade, já que esta não poderia ser dominada dentro dos padrões daquilo que era considerado científico (ZOBOLI; SILVA; BORDAS, 2006).

Outro conceito identificado nas entrevistas é o da Educação Física enquanto conhecimento específico que lida com as necessidades objetivas da humanidade.

É... então, entendo como uma área de conhecimento, conhecimento específico, dentre, né, todos os conhecimentos e as práticas que o ser humano precisa apreender para viver na sua condição de humano (P02, grifo nosso - questionamento realizado pela pesquisadora).

[...] Você compreender o aluno, o contexto aonde ele está inserido, as dificuldades da instituição de ensino e conseguir trabalhar dentro dessas dificuldades,

promovendo assim um conhecimento sobre a nossa área. [...] É uma matéria que eu costumo até brincar com os meus colegas, que é uma matéria que te dá tanta liberdade, mas, porém, se o profissional não delimitar o conteúdo, ela se perde. Então, a gente não pode deixar ir pra esse âmbito de deixar se perder, ficar só no famoso “rola bola”, mas sim trabalhar vários conhecimentos gerais, um exemplo: a questão das dinâmicas, entrevistas em grandes empresas, processos seletivos. Isso daí eu considero como conteúdo de Educação Física, isso aí é interessante de trabalhar, trabalhar conhecimentos básicos sobre o corpo e não ficar somente no rola bola, vamos dizer assim (P06).

Para Soares et. al. (1992, p. 50), uma prática pedagógica surge de “[...] necessidades sociais concretas”. Desse modo, sendo a Educação Física uma prática pedagógica, pode-se inferir que ela surge por meio de necessidades objetivas, compreendida de diferentes formas e de acordo com cada momento histórico. Mas qual a função da Educação Física atualmente, considerando as necessidades sociais concretas?

Ao tentar buscar essa resposta nos conceitos de Educação Física apresentados pelos professores, é possível identificar que, em suma, esses conceitos são parte da realidade vivida em cada ambiente escolar, dialogando com os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso profissional e acadêmico de cada professor/professora. Mas, de qualquer forma, existe um ponto que se assemelha ao analisar o conjunto das falas: a frágil legitimidade da Educação Física no campo escolar. A partir desses diálogos e pela diversidade de conceitos apresentados, verifica-se que a Educação Física ainda não é compreendida em sua especificidade, nem tampouco encontra consenso quanto a seu objeto de estudo. Isso amplia as possibilidades de compreensão da Educação Física, mas gera conflitos quanto à função que tal disciplina deve exercer enquanto parte do currículo escolar. Isso fica evidente no discurso do Professor P06, que, mesmo reconhecendo o perigo da falsa ideia de “liberdade” que a Educação Física possa representar, a função destinada a tal disciplina se perde ao longo de sua fala.

Os conflitos e dualidades, seja sobre a concepção ou sobre a função da Educação Física no ambiente escolar, surgem em outros momentos da entrevista, como se pode ver adiante, demonstrando ser esse um assunto ainda pertinente, que carece de reflexões e debates na área.

Quando questionados sobre a relação entre Educação Física e linguagem, três professores não souberam responder e um professor afirmou não reconhecer relação. Os que responderam, de forma geral, demonstraram compreender o corpo como meio de comunicação possível, sendo esta a principal relação identificada pelos sujeitos entre Educação Física e linguagem. No entanto, a dualidade entre a área da biologia e a área da

linguagem pode ser verificada em algumas falas, demonstrando uma visão fragmentada do ensino da Educação Física.

*Eu acho que tem uma relação bastante clara né, mas assim, ainda sim eu creio que a área das biológicas se encaixaria melhor, mas eu acho que tem haver sim é uma forma de se expressar e o corpo fala por si só né, como eu disse anteriormente, o corpo ele consegue se expressar, ele consegue ser uma forma de comunicação, então, ele se encaixaria na linguagem também. **Por que você acha que a parte de biológicas se encaixaria melhor na Educação Física?** Porque eu acho que, principalmente, a parte da Educação Física quando a gente estuda né, na faculdade e tal, quando a gente tem esses primeiros contatos com a Educação Física, tem uma relação muito grande com as disciplinas da área da biologia. Tanto que atualmente, eu já iniciei o curso de biologia. Então, tanto que aqui eu dou aula de Educação Física, mas eu também dou aula de biologia. Então eu acho assim bem próximos (P04, grifo nosso - questionamento realizado pela pesquisadora).*

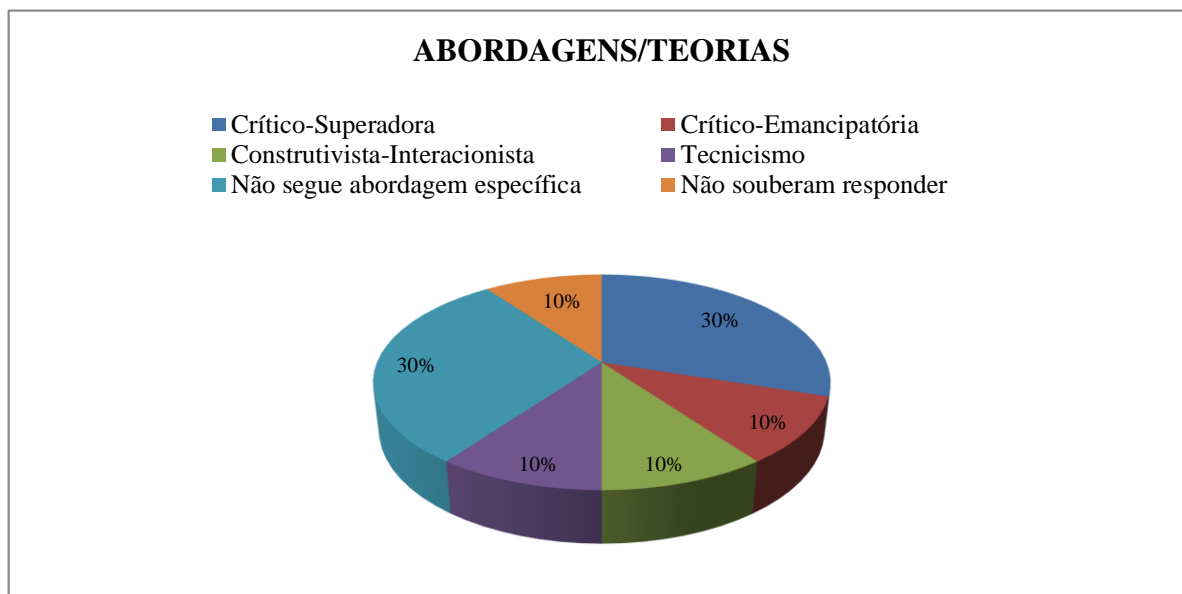
*Bom, vou te responder na área que eu trabalho que é a Educação Física escolar. A gente trabalha essa linguagem, principalmente, é no bimestre que é trabalhado dança e expressões corporais né, a gente tenta desenvolver. É complicado? É! Porque os alunos não têm essa vivência, eles não têm esse costume, então, a gente tem muitas dificuldades em passar toda essa forma, também, de expressar que é a linguagem corporal [...]. **Então assim, você não vê uma relação possível entre a Educação Física e a linguagem?** Sim, ela é possível, em um bimestre e não nela toda. Existe uma possibilidade, mas não é total, assim como tem a biológica, mas que também não é total, ela caminha entre as duas assim, na minha opinião (P05, grifo nosso - questionamento realizado pela pesquisadora).*

Por meio da fala dos professores, é possível identificar que o conhecimento biológico e a linguagem caminham em lados opostos. Descartando a ligação entre as áreas, a Educação Física, mais uma vez, encontra-se na cisão entre o biológico e o cultural, que, na verdade, estão em constante movimento dialético.

Para compreender melhor como tais concepções se materializam no chão da escola, os professores foram questionados sobre a metodologia e conteúdos associados a essa visão, começando pela abordagem ou teoria pedagógica utilizada como prática de ensino.

Conforme apresentado no gráfico abaixo, a abordagem crítico-superadora foi a mais citada entre os professores e, na mesma quantidade, temos aqueles que não seguem uma abordagem específica.

Gráfico 1 – Abordagens/teorias utilizadas pelos professores.



Fonte: elaborado pela autora

Dentre os professores que mencionaram a abordagem crítico-superadora, pode-se perceber que todos consideram a vivência e realidade dos estudantes como princípio fundamental na elaboração de suas aulas.

Acredito que crítico-superadora. Porque a gente identifica os problemas, e em cima desta identificação, a gente tenta traçar mecanismos e estratégias para alterar aquela realidade do aluno (P01).

[...] eu tento estruturar minha aula a partir do que eles propõem né, de procedimentos metodológicos pra uma aula e... e gosto desse olhar que... que se tem pra além... além do que está posto né, no ambiente da escola. Eu acho que a escola ela... ela precisa avançar nisso de contextualizar melhor né, a realidade de cada aluno que a gente tem, e como no todo também né, de cada um, de cada aluno, na sua individualidade, mas num todo (P02).

*Eu gosto de instigar um pouco assim do aluno. O conhecimento dele passado pra agora e tentar formar uma opinião relacionado a isso que é algo assim, muito novo ainda né, essa parte de teoria, principalmente no Ensino Médio é algo assim que eu entendo que eu acho que é muito novo para os alunos, acho que talvez por conta do Ensino Fundamental não ter tanto isso, aí quando eles chegam aqui no Ensino Médio eles ficam assim um pouco assustados com essa parte teórica mesmo. Também, eu gosto de trabalhar isso. **E nas suas aulas práticas, como que você acha que está relacionada a essa abordagem?** Conhecimentos motores mesmo, anteriores, a gente durante a prática ali a gente dá uma parada né, dá uma conversada, pra ver o que eles entenderam daquilo ali, se eles já tinham participado de algo dessa maneira, mais assim (P09, grifo nosso - questionamento realizado pela pesquisadora).*

De acordo com Soares et al. (1992, p. 87), a metodologia na perspectiva crítico-superadora “implica um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática

do aluno para apreender a realidade”. Para essa apreensão, são conciliados os conhecimentos prévios dos alunos com o conhecimento científico. Para os autores, a aula consiste em um espaço intencionalmente organizado, que favoreça a apreensão do conhecimento inerente à Educação Física e dos diferentes aspectos das suas ações na realidade social (SOARES et al., 1992). Nesse sentido, a aula “aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente)” (SOARES et al., 1992, p. 87). Desse modo, entende-se como necessário verificar como os professores procedem metodologicamente e organizam suas aulas de acordo com a abordagem/teoria indicada³¹. Como verificado no discurso dos professores que indicaram a abordagem crítico-superadora, ambos compreendem a importância de verificar as necessidades e realidade dos estudantes para compor o planejamento de suas aulas. Entre os professores que responderam não seguir uma abordagem específica, um deles não soube responder a forma como suas aulas são planejadas, e dois apresentaram como semelhança nas narrativas: a disponibilidade de recursos materiais e espaço como fator condicionante/limitante para o planejamento, sendo consideradas inicialmente quais práticas corporais seriam possíveis a partir dos materiais ou espaços dispostos na escola, também o interesse dos alunos e perfil de cada turma.

Eu dou aula teórica e aula prática. Na maioria das aulas teóricas eu passo alguns textos explicando sobre a história da Educação Física, como ela foi inserida no meio, é Educação Física militarista, higienista e a gente faz esse tipo de texto. Falamos também dos esportes, copa do mundo, olimpíadas, a gente trabalha muito esses textos. Como começaram alguns esportes, futebol, que é o que eles mais gostam, a capoeira e alguns esportes assim e eu procuro trazer muitos textos de curiosidades deles, algum esporte que eles não conhecem, mas eles se interessam ou que eles viram por aí, perguntaram eu trago, mesmo se eu não souber eu estudo e trago pra eles poderem fazer. E aula prática, aqui é uma escola que os meninos gostam muito de futebol, só que tem muita gente que não gosta. Então, a gente trabalha futebol, vôlei, queimada, até porque a nossa quadra não ajuda então, não tem como fazer basquete porque não tem cesta, tem alunos que gostam, mas não tem cesta, podia jogar um badminton, que é peteca né, não tem como porque ela é muito leve e o vento não deixa ela no ar. A gente trabalha do jeito que vai dando (P08).

[...] muito se depende da escola onde você trabalha, do material que você tem pra trabalhar, do que foi planejado no início do ano, no plano anual, como conteúdos programados para o ano né, aí você tem que levar em consideração a sua turma. Então, quando você pega esses vários fatores, aí você senta pra planejar a aula que aí você vai ver, vou abordar dessa forma porque isso vai atingir esse objetivo, que é o conteúdo pra aquela aula ou o que você planejou pra aquela aula. Então, realmente ele é bem diversificado, bem aberto (P10).

29 Questão nº 7 do Roteiro de Entrevista.

O professor que indicou o tecnicismo (P07) apresentou como justificativa, assim como os professores que não seguem determinada abordagem ou teoria, o interesse e perfil da turma como determinantes no processo de planejamento das aulas, além do espaço e materiais disponíveis na escola. Devido ao interesse, tanto do professor como dos estudantes pelo esporte, ele entende que o tecnicismo seria a melhor proposta pedagógica no ensino desse conteúdo.

[...] Primeiro eu tenho que ver a turma, depois que eu vou inserido o processo né, mas eu gosto mais da prática e seria a do tecnicismo. [...] eu tenho que ver a questão do material da escola, aí eu quero dar um esporte, um basquete, mas não existe uma cesta, não existe uma bola. Então, eu fico meio... então, a primeira coisa que eu tenho que ver é o que que a escola me oferece, né, as minhas condições de trabalho, para depois eu me organizar e ver se eu consigo inserir alguma atividade. Às vezes você chega na escola, você consegue... só um esporte que você consegue dar, porque não tem as condições (P07).

Quando questionado sobre outros conteúdos além do esporte ou outro método de ensino que pudesse estimular a crítica, o professor respondeu da seguinte forma:

Tá, isso aí é meio raro. Às vezes tem algum trabalho de pesquisa que eu passo pra eles sobre essas coisas, esporte e violência, questão dessas torcidas, questão de o governo não dar oportunidade para as pessoas. Tem trabalhos sobre isso, mas são poucos, não são assim constantes (P07).

Por meio do discurso do Professor P07, identifica-se que o esporte seria o principal conteúdo desenvolvido em suas aulas, o que distancia os estudantes das inúmeras possibilidades de aprendizagem que poderiam emergir do contato com outras práticas corporais e do acervo de manifestações culturais criadas pela humanidade. Além disso, o ensino voltado para uma pedagogia tecnicista, não apenas relacionada à prática corporal, mas também aos métodos de ensino predominantemente instrumentais, extenua a capacidade de reflexão e crítica dos estudantes, retomando características de ensino que já deveriam ter sido superadas.

Os professores que indicaram as abordagens crítico-emancipatória (P05) e construtivista-interacionista (P06) mencionaram como ponto inicial a importância de considerar o conhecimento prévio dos alunos.

[...] eu procuro fazer com que o aluno seja crítico e que ele possa produzir através de questões que eu passo pra eles então, eles a partir dessas questões eles vão se emancipar. Então, em todas as minhas aulas eu passo a atividade e da atividade eles tem que criar para que haja a emancipação, principalmente, agora que eu estou em um colégio de tempo integral, aonde visa que o aluno seja é... construtor, criativo, que ele seja emancipado então, pra mim hoje, é a que mais se encaixa para estar trabalhando em um colégio de tempo integral (P05).

Acredito que eu brinco pro lado do Paulo Freire né, compreender o aluno pra poder ensinar o que ele, vamos dizer assim, compreender o aluno, o meio que ele está inserido, e assim trabalhar naquele conhecimento que o aluno tem e evoluir a partir dali, e não somente chegar e transbordar o conteúdo e não ver que está havendo aprendizado (P06).

Esse ponto de partida mencionado pelos professores dialoga com as propostas pedagógicas indicadas, no entanto, os docentes, ao serem questionados sobre a metodologia utilizada e a organização da aula que justificasse a escolha de tal abordagem, demonstraram certa confusão quanto aos objetivos que caracterizam cada proposta³². O que sugere o aprofundamento em outros elementos que compõem a prática pedagógica, na tentativa de verificar como a Educação Física vem sendo desenvolvida por esses professores. Os próximos tópicos de discussão nessa pesquisa são fundamentais no auxílio dessa compreensão.

4.4 Os conteúdos da Educação Física

Para identificar os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física relacionados à linguagem corporal, foi feita a seguinte pergunta: Em seu planejamento, quais conteúdos são utilizados para o ensino da Educação Física relacionando-os à linguagem corporal? O conteúdo mais citado foi a dança, com uma frequência relativa de 34,6%. Pode-se verificar que, apesar da constante associação do tema saúde com as aulas de Educação Física em discursos anteriores, quando associado à linguagem corporal, os professores mencionaram o termo saúde com uma frequência menor, nessa questão específica, apenas uma vez. Possivelmente pelo fato de a saúde não ser identificada como um conteúdo da Educação Física, mas como um tema, ou pela compreensão limitada de que esse termo não possa estabelecer relação com a linguagem corporal.

Tabela 8 – Conteúdos relacionados à linguagem corporal.

Conteúdos	n*	%
Dança	9	34,6
Ginástica	4	15,4
Capoeira	2	7,7
Lutas	2	7,7

Continua

30 Abordagens Pedagógicas discutidas no Capítulo I.

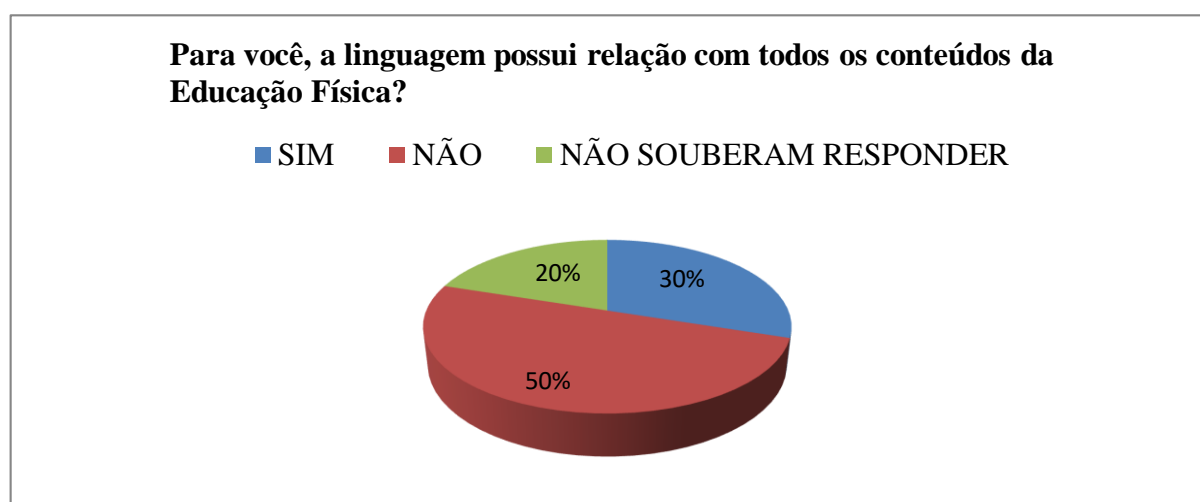
Conteúdos	n*	Continuação
		%
Teatro	1	3,8
Saúde	1	3,8
Esporte	3	11,6
Jogos	3	11,6
Recreação	1	3,8

Fonte: elaborado pela autora.

n* Frequência cumulativa; % = frequência relativa.

Para elucidar melhor essa questão, os professores foram indagados sobre a relação entre os conteúdos da Educação Física e a linguagem: Para você, a linguagem possui relação com todos os conteúdos da Educação Física? Explique.

Gráfico 2 – Relação entre linguagem e os conteúdos da Educação Física.



Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico, 50% dos professores responderam não existir relação com todos os conteúdos. Dentre esses, 30% acreditam que o esporte nem sempre está associado à linguagem, 10% afirmam que apenas a dança estaria associada e os outros 10% acreditam que, nas práticas corporais em que se realiza individualmente, não pode existir comunicação.

30% dos professores entrevistados responderam que a linguagem possui relação com todos os conteúdos da Educação Física, com destaque para as seguintes falas:

Com certeza, né. Porque, é... pelo que eu aprendi, pelo que eu estudei e é no que eu acredito, todos esses conteúdos são uma forma de se objetivar, de objetividade da corporalidade, então, não tem como você pensar a corporalidade sem pensar em linguagem, sem pensar em trabalho, sem pensar em poder (P02).

[...] eu acho que a linguagem, não só da Educação Física, mas eu acho que a linguagem faz parte de tudo, até, por exemplo, matemática tem que ter, então, ela é bastante introduzida, eu acho que tem relação (P09).

[...] não dá pra desligar um pra levar um fora do outro. E aí eu acho que quando a Educação Física começou com essa abordagem né, da linguagem corporal, eu posso estar enganado, faz tempo que não leio sobre, não sei que foi nos anos 80 ou 70 que começou essa abordagem, porque antes não se via ainda falar sobre isso, hoje é bem mais profundo isso, só que nem todos os professores de Educação Física tem esse entendimento, né, que ele está... que possui essa relação, só que possui e eu acho que o professor de Educação Física tem que trabalhar isso, seja na estética, na academia, seja na área escolar, que acho que escolar ainda está mais ligado, eu concordo, acho que possui relação sim (P10).

A Professora P02 faz uma importante reflexão sobre a corporalidade associada às dimensões linguagem, trabalho e poder. Essas três atividades aparecem na produção humana de forma articulada e simultânea. Desse modo, o conhecimento na escola deve ser tratado desde sua gênese, possibilitando ao estudante a visão de historicidade e permitindo-lhe compreender sua constituição enquanto sujeito histórico, capaz de agir ativamente, interferindo no percurso de sua vida privada ou atividade social sistematizada (SOARES et al., 1992).

Vale salientar também o discurso da Professora P09, que compreende o sentido da linguagem de forma ampliada, estendendo-a para outros campos de conhecimento, como a Matemática, que historicamente se constitui por meio de símbolos e signos criados pela humanidade e que, portanto, são compreendidos devida à existência da linguagem e do trabalho humano.

Do total de professores entrevistados, 20% não souberam responder a essa pergunta. Ao tentar responder, associaram o conceito de linguagem apenas à comunicação verbal e não estabeleceram relação com os conteúdos da Educação Física.

*Eu entendo linguagem como um meio de comunicação, se for por meio de comunicação, sim. A gente tem que utilizar a comunicação, então a gente tem que utilizar a linguagem pra passar todos os conteúdos, certo?! É a única coisa que eu poderia te falar. **Seria, então, por meio da comunicação?** É, seria por meio da comunicação verbal! (P01, grifo nosso - questionamento realizado pela pesquisadora).*

[...] se você não tiver uma boa explicação, uma boa explanação sobre o conteúdo, como que você vai querer que o próximo te compreenda? (P06).

Por meio desse questionamento, foi possível perceber que 70% dos professores possuem uma visão fragmentada do sentido da linguagem, desconhecendo sua relação com as práticas corporais que fazem parte do currículo. A BNCC, atual documento norteador

nacional dos professores de todas as etapas de escolarização, apresenta os conteúdos de Educação Física, de modo geral, como formas de linguagem, sem distinção daqueles que estariam associados à linguagem corporal ou não (BRASIL, 2018). O esporte, por exemplo, mesmo que historicamente, teve sua prática ligada ao treinamento ou a movimentos padronizados, os gestos e técnicas que o compõem são formas de linguagem corporal. É possível identificar por meio de um movimento à qual esporte aquele gesto se refere. E as possibilidades de desenvolvimento de atividades voltadas para a linguagem corporal e o esporte são inúmeras, como compreender de que modo determinados movimentos corporais foram constituídos, visando atingir os objetivos de cada esporte, ou ainda, valorizar a diversidade motora dos alunos, propondo novas formas de executar determinados gestos.

Por mais que alguns conteúdos aparentemente mostrem possibilidades de expressão inferiores em relação a outros, todos são carregados de linguagem e, portanto, fundamentais para a compreensão das práticas corporais como elementos culturais e históricos que devem ser assimilados pelos estudantes na escola. Para Bracht (2003), é responsabilidade da Educação Física transmitir o saber como elemento cultural, para que, desse modo, os reducionismos presentes na área sejam superados.

4.5 Currículo e práxis pedagógica: relações e contradições

Com a inserção da Educação Física na área de Linguagens em documentos de âmbito nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), verificou-se a necessidade de investigar a opinião dos docentes sobre essa inserção, bem como identificar se tais professores estavam cientes dessa informação. Nessa categoria de análise, também estão inseridos os limites e possibilidades de ensino da Educação Física como linguagem, visto a proximidade entre os temas.

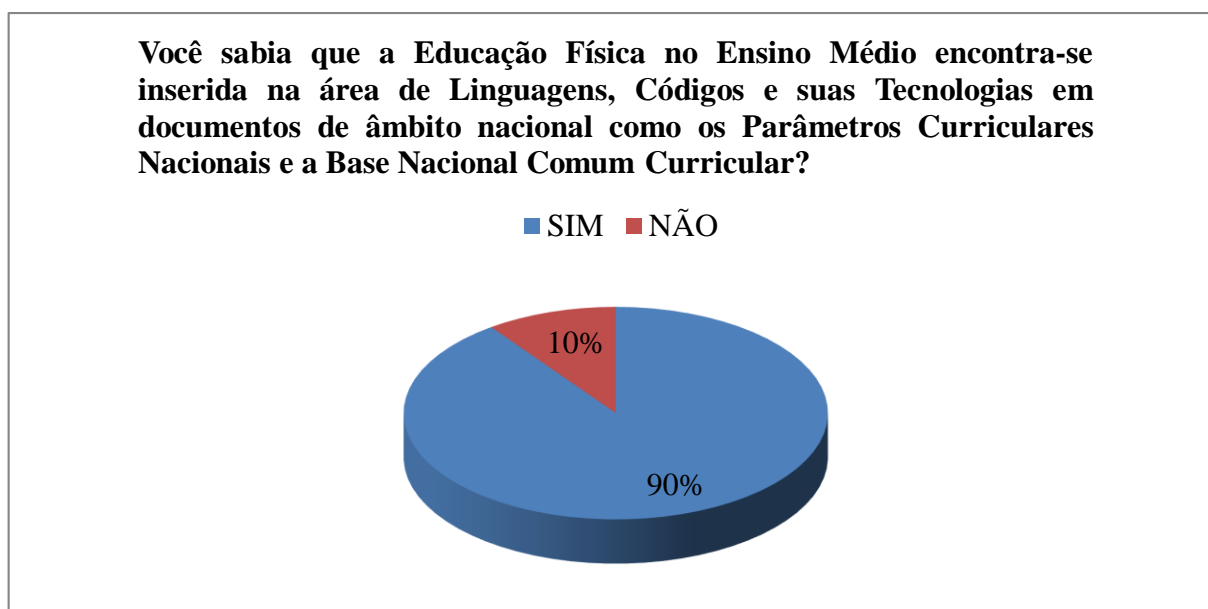
Dos dez professores entrevistados, nove responderam que sabiam da inserção da Educação Física na área de Linguagens nos principais documentos norteadores nacionais. Apenas um (1) professor respondeu não ter conhecimento sobre essa inserção, salientando que foi durante a entrevista que passou a ter conhecimento da área em que a Educação Física estava inserida.

Para 20% dos professores, a inserção da Educação na área de Linguagens representa um avanço, por ampliar as possibilidades de ensino e pela repercussão que vem ganhando com a entrada da disciplina no ENEM.

Eu acho que essa inserção é um avanço. Eu acho que trazer a Educação Física pra área das Linguagens, como uma das formas de linguagem, acho que é ampliar né, as perspectivas que se tem, porque quando a gente coloca na área das Biológicas né, acho que a gente acaba fragmentando né, e aí a gente percebe numa parte do que se realmente é (P02).

Assim, eu acho que é um grande ganho né, que a gente teve na nossa disciplina, principalmente na parte agora que o ENEM está cobrando algumas questõezinhas ali e a gente às vezes tenta trazer isso na sala de aula né, pra poder mostrar pro aluno que a Educação Física, ela não é importante só pra educação do corpo, do intelecto e tudo, e que assim, às vezes, no último ENEM eu até fiz a prova, quando eu fiz lá, eu achei bastante interessante lá alguns textos que tinham relacionados à Educação Física (P09).

Gráfico 3 – Reconhecimento dos professores sobre a inserção da Educação Física na área de Linguagens nos principais documentos norteadores nacionais.



Fonte: elaborado pela autora.

Já 30% dos professores que informaram ter conhecimento da inserção da Educação Física na área de Linguagens acreditam que esta disciplina está atrelada a duas áreas: Linguagens e Ciências Naturais, dando ênfase principalmente à dimensão biológica.

Eu sabia, mas não compreendia. Uai... a minha formação não foi pra isso, pra identificar a Educação Física nesse sentido. A minha formação era mais pra que a Educação Física fosse da área de Biológicas ou talvez Humanas né? Agora não sei se a Humanas pode estar relacionada à linguagem, mas acredito que sim. [...] dentro da minha formação eu sempre tive a Educação Física dentro da área de biológicas (P01).

Olha é... é uma mudança né. E eu acho que tudo quanto é mudança se for pra acrescentar ela é bem-vinda. E assim né, é igual eu estou falando a relação de

linguagem também é muito boa então assim, tem tudo haver, não há muita separação, apesar que eu acho ainda a biologia se encaixaria melhor (P04).

É aquela, voltando lá no início, é uma matéria que te dá campo pra passear em todas, mas deveria estar inserido também nas ciências biológicas também, não somente em linguagem, porque você vai trabalhar tanto a linguagem quanto a ciência biológica também (P06).

É possível perceber que essa inserção ainda gera muitas dúvidas e apresenta lacunas não respondidas sobre a relação entre Educação Física e linguagem. Provavelmente, isso se deve ao fato mencionado pelo Professor P1, que critica sua formação no curso de licenciatura em Educação Física, que esteve distante do entendimento dessa disciplina enquanto linguagem, propiciando a valorização de conteúdos e temas do campo biológico em detrimento de um conhecimento mais ampliado e voltado para a cultura corporal. Segundo Rodrigues (2006, p. 50), “o modelo dominante da racionalidade técnica que envolve grande parte das licenciaturas tem sido responsável pelas grandes dificuldades de conhecimento e de saber-fazer necessários aos professores para desempenhar um trabalho eficaz [...]”.

Essa crítica à formação, tanto inicial quanto continuada, também esteve presente no discurso de dois professores, quando indagados sobre a inserção da Educação Física na área de Linguagens.

*Isso aí eu sei, eu tenho conhecimento disso. Sim, só porque não se discute muito né, a gente não aprofunda muito nisso aí, mas eu sei, eu sei sim senhora que isso aí tem, que ela está inserida. **Qual sua opinião sobre essa inserção?** Tinha que ser mais abordada, tinha que ter mais um né... digamos assim né... uma formação, algo pra poder né, buscar isso aí e mostrar para os profissionais da área da Educação Física que realmente né, tem essa inserção (P03, grifo nosso - questionamento realizado pela pesquisadora).*

No momento agora eu não vou me recordar, mas assim ela ficou meia solta aí no meio, mas poderia ser essas e outras, mas passar para os professores, ensinar os professores porque eu nunca tive tempo nem de ler ele, agora eu vou ler porque agora eu me interessei (P08).

Compreender a Educação Física enquanto disciplina da área de Linguagens representa um avanço, pois esta articula-se aos demais objetos que compõem o currículo escolar, proporcionando uma visão de totalidade. Enquanto linguagem, a Educação Física transita entre o biológico e o social, entre o cultural e o histórico, e, por ser uma linguagem, consegue unir todos esses campos, de forma dialética, sem necessariamente fragmentá-los.

De acordo com Soares et al. (1992, p. 28), “a visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade”. Desse modo, o conhecimento sistematizado das diversas

áreas do currículo escolar e, mais especificamente, da própria Educação Física, quando apropriado pelos estudantes, contribui na formação de sujeitos ativos e conscientes, capazes de compreender a realidade social complexa.

Sobre os documentos norteadores, apesar de a maioria dos professores informarem ter conhecimento da inserção da Educação Física na área de Linguagens nos PCNs e BNCC, tais documentos servem como base para o planejamento de apenas três professores.

A fim de identificar quais são os documentos ou diretrizes que norteiam a prática pedagógica dos entrevistados, os professores foram indagados sobre a seguinte questão: Quais são os documentos utilizados como base ou diretriz para o planejamento de suas aulas?

Tabela 9 – Documentos norteadores ou fontes de pesquisa dos professores.

Documento	n*	%
SIAP/Currículo do Estado	9	60,0
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	2	13,3
Internet (Textos ou Livros)	2	13,3
Livros	1	6,7
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	1	6,7

Fonte: elaborado pela autora.

n* Frequência cumulativa; % = frequência relativa.

O documento norteador citado pelos professores com maior frequência foi o *Currículo Referência para a Educação Física no Ensino Médio* do Estado de Goiás, sendo que, na maioria dos discursos, os professores citaram como documento ou diretriz o Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP), que, na verdade, é uma ferramenta digital criada para registro de frequência dos alunos, notas, avaliações, planejamentos, entre outros. Os planejamentos dos professores, que são registrados nesse sistema, são formulados a partir dos conteúdos e expectativas de aprendizagem propostos no Currículo Referência do Estado de Goiás para cada bimestre, o que justifica a resposta dos professores designando o SIAP como “documento norteador”. Ao preencher o planejamento das aulas nesse sistema, as opções de conteúdo e expectativas de aprendizagem aparecem para os professores de forma predeterminada para cada bimestre, ou seja, os professores não têm outra escolha a não ser seguir o que é proposto pelo Estado. As mudanças possíveis seriam para além do que é proposto, mas não se pode excluir ou alterar o que já está direcionado para aquele bimestre. Assim, 90% dos professores responderam ser o SIAP/Currículo Referência do Estado o principal documento norteador no planejamento de suas aulas. Desses 90%, todos responderam não conseguir seguir, em sua totalidade, o que é proposto pelo SIAP/Currículo

Referência do Estado. 70% dos professores responderam que seguem parcialmente os documentos ou diretrizes citados, 20% responderam não conseguir seguir nenhum dos objetivos propostos e apenas um (1) professor (10%) respondeu conseguir seguir totalmente o que é proposto no documento norteador de suas aulas, sendo este o único que não citou o SIAP/Currículo Referência do Estado, como base para seu planejamento, indicando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como documento norteador. Resposta contraditória, já que todos os professores são “condicionados” a seguir as diretrizes do Currículo Referência do Estado de Goiás.

Dos professores que responderam seguir parcialmente ou que não conseguem seguir os documentos norteadores, as principais dificuldades encontradas foram: falta de material, espaços inadequados/falta de estrutura e expectativas de ensino distantes da realidade da escola e dos estudantes.

Então, aquela história né, tem um currículo que precisa ser efetivado, mas tem o currículo que acontece na prática. É... muitas coisas que estão no documento eu acho que são assim, muito pertinentes e necessárias, mas aquilo que eu acho que não convém né, pra essa realidade eu acabo... assim, não vou dizer que... não trago pros meninos, mas eu acho que quando a gente pensa a prática pedagógica de um professor tem muito da subjetividade dele (P02).

Eu não sigo, porque se eu for seguir, tem muitos que assim, é muito, como vou dizer pra você, que é muito abaixo da expectativa né, abaixo da expectativa em determinada série, entendeu?! Eu acho assim, é... é... eu acho um pouco confuso, principalmente, na parte de expectativa de aprendizagem, entendeu?! Então assim, eu tento resgatar, buscar informação, buscar outro tipo de material, às vezes outro tipo de metodologia, outro tipo de expectativa de aprendizagem, pra poder formar ali um conteúdo baseado no que está pedindo [...] tem muitas coisas que às vezes vem que a escola não oferece estrutura, ela não tem material didático, pedagógico, ela não tem. Eu pra falar a verdade pra você, tem outra escola que eu trabalho que eu levo o meu material, porque a escola não oferece material. Não tem. Daí você conversa com a diretora, não tem, a realidade é essa, não tem verba pra comprar. E a escola tem “n” fatores aí que precisa, “n” necessidades, prioridade e não vai comprar uma bola, não vai comprar uma peteca, não vai comprar uma rede de vôlei, não vai, você entendeu? Então, às vezes vem um recurso destinado pra aquilo ali, mas infelizmente tem que trocar uma lâmpada da sala de aula, tem que arrumar um ventilador, tem que arrumar um quadro desses. Então, fica difícil, você entendeu? E tudo isso nós precisamos também né, então isso eles acabam deixando de lado, deixa a desejar, né. E aí acaba também, que se você não tiver uma certa... um certo jogo de cintura e um certo, digamos assim, profissionalismo, você cruza os braços e deixa tocar o barco, entendeu? (P03).

Olha, aqui eu tenho uma dificuldade muito grande, porque como você deu uma olhadinha aqui por cima, a gente não tem estrutura né, nós não temos uma quadra de esportes, poucos materiais então assim, às vezes o meu trabalho fica sendo limitado por conta dessa estrutura, mas assim a gente tenta fazer o que pode né, pro aluno ter essa consciência corporal e vivenciar né, vivenciar os esportes, porque, principalmente, o Ensino Médio ele sai muito do lúdico, ele entra mais no esporte em si, ele tem que conhecer as regras, ele tem que vivenciar isso. E assim, como aqui não tem essa estrutura. A gente vai dando, a gente faz o que pode né (P04).

Nem sempre, nem sempre se consegue. Seja por falta de estrutura, seja por falta de material então, a gente nem sempre consegue abordar todos os conteúdos e nem sempre a gente consegue trabalhar esses conteúdos, às vezes tem que ir para o improviso, tem que ajeitar as coisas por falta de estrutura (P07).

Não tem como! Porque eles mandam a realidade do governo, eles não mandam a realidade das escolas. Então, eu faço lá no planejamento do computador o que eles querem, no meu planejamento em sala de aula com os alunos é outro, nem sempre bate, não chega nem perto (P08).

Falta de material, falta de locais específicos, porque eu acho que [...] se a gente for partir das modalidades de esportes, porque a gente tem muitos desportos, lutas, geralmente, a gente tem um lugar específico, têm regras específicas, a gente pode estar falando, mas o menino vivenciar aquilo, às vezes não consegue. Então, eu acho que aí, nessa ponte, tem um loco. E eu acho que fica meio vago e que prejudica o aprendizado do aluno, diferente de um futsal, de um basquete que você tem a quadra, você pode estar explicando pro menino, mas outras modalidades, lutas, esporte de aventura, por exemplo, às vezes eu precisaria de um lugar mais específico pra eles vivenciarem aquilo ali onde é o real acontecimento (P10).

Para iniciar a discussão sobre as dificuldades apresentadas acima e sua relação com os documentos norteadores que formam o currículo, entende-se como necessária a definição do conceito de práxis. Para Gamboa (1995, p. 31), “tanto a teoria como a prática são partes da ação social humana, a qual não resulta de uma teoria posta em prática, nem de uma prática que se torna teoria, mas na inter-relação dinâmica e complexa em que uma ‘tensiona’ a outra”. Assim, a práxis é entendida como um processo dinâmico, não como o ajuste ou equilíbrio entre teoria e prática, mas como um processo que expressa o confronto e a contradição entre elas, suscitando por meio da tensão um movimento dinâmico de superação (GAMBOA, 1995).

Nesse sentido, as dificuldades elencadas pelos professores refletem o confronto entre teoria e prática, pois, ao buscar na teoria meios para a atuação, encontram na realidade concreta os embates que emergem das condições objetivas, dificultando a ação no sentido da transformação. De acordo com Vásquez (1977), a passagem da teoria à realidade exige a mediação da práxis, que consiste na ligação entre o conhecimento e a realidade. A partir desse entendimento, o autor confirma que, se “[...] a realidade tem que ser modificada, a filosofia não pode ser um instrumento teórico de conservação ou justificação da realidade, mas sim de sua transformação. Para mudar a realidade, a filosofia tem que realizar-se” (VÁSQUEZ, 1977, p. 125).

No entanto, ao voltar o olhar para a escola pública e seus fatores limitantes educacionais: condições materiais e de trabalho inadequados, infraestrutura precária e realidade dos estudantes distantes dos anseios curriculares, entende-se que tal transformação ainda é um fato distante. As dificuldades, bem como a realidade exposta pelos professores,

permitem identificar o espaço contraditório que é a instituição escolar e o claro aprofundamento da divisão social do trabalho que permeia a sociedade capitalista. Desse modo, compreende-se as limitações encontradas pelos professores no desenvolvimento de algumas propostas dispostas nos documentos norteadores, apesar disso, tais dificuldades não devem impedir a apropriação crítica dos diversos conteúdos inerentes a cada etapa de ensino. Para Saviani, N. (2011, p. 12):

A educação escolar é a manifestação da educação no sentido mais amplo, enquanto uma esfera especial da atividade humana, e seu campo principal é o ensino. Segundo essa visão, o ensino tem caráter científico, é processo consciente, deliberado, sistemático, metódico. Mas a escola tem caráter de classe, portanto é ilusório considerar possível a neutralidade na definição dos conteúdos curriculares, porque eles são carregados de marcas ideológicas e têm conteúdos de classe. É necessário que o educador tenha consciência disso para trabalhar as diferentes concepções, possibilitar aos alunos sua apropriação crítica e desenvolver a luta de ideias, porque o conhecimento se forma e avança no debate, na polêmica. Pensar que é possível estabelecer uma relação pedagógica sem conflitos é ilusão: na perspectiva marxista é ingenuidade, porque a escola é espaço de luta de classes e a produção do conhecimento se dá na luta de ideias, que é também uma manifestação da luta de classes.

Visto que a BNCC se torna atualmente o principal documento norteador das escolas e de caráter obrigatório, entende-se que desenvolver a Educação Física enquanto linguagem pode representar mais um “desafio” aos professores, e, portanto, digno de análise sobre a opinião desses sujeitos sobre as propostas indicadas.

Nesse sentido, os professores foram questionados sobre quais seriam os limites e possibilidades do ensino da Educação Física enquanto disciplina da área de Linguagens.

Para 20% dos professores não existem limitações, eles compreendem que existem inúmeras possibilidades de ensino e que a limitação está no próprio professor. Como exposto no discurso do Professor P10:

*[...] eu acho que o professor de Educação Física ele ainda não tem o entendimento de como é importante no desenvolvimento da criança e de todo o ser né, desde a criança, o adolescente, adulto, nessa área de Linguagem. Se ele soubesse seria bem... trabalharia bem mais, abriria muito mais campos de trabalho, aí eu venho dizer com a dança que é uma forma de expressão corporal muito grande, a psicomotricidade, e aí os outros eu acho que nem tanto né, os esportes coletivos pela questão de interação social, mas se a pessoa soubesse, se o professor de Educação Física soubesse o quanto é importante eu acho que ele daria valor e eu acho que teria muito mais ganho com isso, principalmente com a profissão de Educação Física. **Você percebe limitações?** Cara, limitação do próprio ser né, do próprio ser, eu acho que se quer correr atrás consegue, acho que o próprio professor se limita (P10, grifo nosso – questionamento realizado pela pesquisadora).*

Ao analisar as narrativas dos professores que apresentaram limitações (70%), foram identificadas as seguintes categorias: falta de espaço ou estrutura; formação; interesse dos alunos. Algumas falas elucidam cada uma dessas categorias, respectivamente:

Limite, por exemplo, a gente não tem espaço adequado, aqui nessa escola ainda tem uma sala de dança, mas isso em relação às outras escolas não tem. Então, hoje eu conto com isso, conto com uma sala que é só uma sala de dança, mas como eu estou aqui há um ano só, eu não posso negar os meus dez anos passados, então, eu estou em uma única escola, que é realmente estadual, que tem uma sala de dança (P05).

*[...] é complicado porque tem a questão dança, às vezes o professor não está habilitado para a dança, como é que eu vou trabalhar uma dança se eu não sei? É uma luta, como é que eu vou aplicar uma luta se eu não sei fazer essa luta? O máximo que eu consigo é uma pesquisa, uma teoria ou trazer alguém pra exemplificar. E tem esse conteúdo dança pra gente, mas eu não sei nada de dança, posso dar a teoria da dança e não mais que isso. **Mas na prática...** Isso não acontece. A gente é assim um Clínico Geral, na verdade. Na medicina tem uns que pensam que não, na Educação Física é assim: “O professor qual que é aquela regra lá do ciclismo?”, “Ah! Eu não sei!”, “Mas o que é isso? O senhor é professor de Educação Física!”. Vai no ortopedista pra perguntar da veia do coração pra ver se ele sabe, ele não sabe, sabe é do osso lá dele (P07, grifo nosso - fala da pesquisadora).*

[...] a gente faz muita coisa, só do jeito que a escola manda né, assim, na possibilidade da escola. Escola estadual dificilmente tem um meio de trabalhar que seja legal pro professor e pro aluno [...] a linguagem, pros meninos na Educação Física eles não querem saber, eles querem jogar bola, então pouco importa, mas quando eu falo da Educação Física como saúde, aí eles já se interessam, porque alguns querem massa muscular, outros querem emagrecer, outros querem parar de comer besteira, então, já entra mais na área da biologia, de algumas outras matérias que não estão relacionadas à linguagem (P08).

Entende-se que os limites e possibilidades apresentados ao longo das entrevistas exercem influência direta nas tensões cotidianas, vividas pelos professores em cada escola. Essa realidade se confronta ainda com os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada, que, muitas vezes, não estiveram voltadas para a ideia da Educação Física enquanto linguagem.

As possibilidades apresentadas pelos professores foram constituídas na maioria das narrativas pelos conteúdos possíveis, ressaltando novamente o conteúdo dança como o mais citado.

Tabela 10 – Conteúdos e temas como possibilidades de ensino.

Conteúdos e temas	n*	%
Dança	5	27,8
Expressão Corporal	3	16,7
Esporte	2	11,1
Lutas	2	11,1
Ginástica	1	5,6
Teatro	1	5,6
Jogo	1	5,6
Capoeira	1	5,6
Funcional	1	5,6
Psicomotricidade	1	5,6

Fonte: elaborado pela autora.

n* Frequência cumulativa; % = frequência relativa.

Apenas um (1) professor não soube responder quais seriam os limites e possibilidades voltados especificamente para os conteúdos ou temas da Educação Física, mas salientou como possibilidade o desenvolvimento de seminários, leitura de artigos e técnicas de comportamento em público e, como limite, a falta de formação voltada para o ensino inclusivo, particularmente a deficiência auditiva, evidenciando a importância do curso de Libras.

Hoje é possível você trabalhar tanto na parte de artigos, promoção, um exemplo, você trabalhar com seminário, apresentação, desenvolver essas técnicas com o aluno de como se comportar, apresentar uma ideia em público. [...] volto a alertar de novo, seria interessante também a questão da Libras como matéria na grade de Educação Física, isso você poderia abranger. Quando tem um aluno especial na turma a gente fica um pouco meio perdido, se não tiver uma pessoa pra auxiliar a gente, um intérprete, nem sempre a gente tem essas condições. Então esse, na verdade, seria um limite? Do trabalho da Educação Física enquanto linguagem? O fato de não ter uma preparação, no caso, um curso de Libras, por exemplo? Seria um dos limites. É... assim, a gente sempre vai ter os limites, sempre vai ter a parte negativa, aí cabe como o profissional vai contornar, eu procuro ver dentro desses limites, oportunidades para o crescimento (P06, grifo nosso – questionamento realizado pela pesquisadora).

Apesar de não ser uma especificidade da Educação Física, alguns professores salientaram novamente a importância da formação em Libras, evidenciando a fragilidade no domínio de determinadas formas de linguagem que são essenciais para uma educação inclusiva.

Apesar de o conteúdo dança ser o mais citado como possibilidade, em outros momentos, verifica-se a identificação desse conteúdo como uma limitação. Em discursos anteriores, o espaço e a formação foram mencionados como fatores limitantes no

desenvolvimento desse conteúdo na escola, demonstrando a presença do currículo oculto, ou seja, apesar da menção desse conteúdo como componente presente no planejamento dos professores, na prática, muitas vezes, ele não é desenvolvido. Sobre esse assunto, Strazzacappa e Morandi (2006) revelam que, apesar da obrigatoriedade do ensino da dança na escola, muitas vezes essa prática é negligenciada e desenvolvida apenas no contraturno, com projetos voltados para a técnica, distante dos objetivos da dança-educação. As autoras ressaltam que, ao permitir o desenvolvimento da dança de modo eminentemente técnico, a escola contribui para o que denominam de analfabetismo teórico-reflexivo, pois a dança compreendida fora do processo formativo educacional auxilia na disseminação dos modismos da indústria cultural, desprovidos de senso crítico a respeito do que consomem e do que reproduzem (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006).

Ao final da entrevista³³, foi evidenciada ainda, por parte de alguns professores, a falta de diálogo com os docentes e estudantes, visto como uma forma de descaso do governo e outras autoridades em relação à disciplina de Educação Física. Foram pontuados como negligência: a falta de diálogo e proximidade entre a comunidade escolar e os órgãos reguladores que elaboram as diretrizes curriculares, a incoerência entre o currículo, a realidade escolar e a formação de professores e, novamente, a precária condição dos recursos materiais e estrutura física nas escolas.

[...] tem que ter mais, vamos dizer assim... mais oportunidade, mais estrutura tanto física quanto em materiais, porque infelizmente, hoje nós estamos em uma situação muito difícil para a Educação Física, muito difícil! Então, se os governantes, a própria, eu vou falar mesmo, até a própria direção da escola não abraçar a causa, não precisa da Educação Física. Não vai precisar ter a Educação Física na escola, pra quê? Ela vai sair, ela vai acabar saindo do componente curricular, assim como já saiu algumas. E era pra ter saído também a Educação Física do Ensino Médio, só que graças à Deus conseguiu segurar e não saiu. Então assim, obrigatório! Tem que ser obrigatório como as outras disciplinas, obrigatório! (P03).

Assim, lembrando que a Educação Física é minha paixão, não abro mão, e o que eu queria acrescentar é o que... ênfase na união dos profissionais da Educação Física, apoio pelos nossos conselhos, que às vezes fica mais envolvido na parte da academia e esquece também tem a área da educação, eu percebo muito isso, até hoje eu nunca vi uma visita do CREF numa escola, numa escola que eu trabalhei, não estou falando de outras, mas nas que trabalhei, até hoje não presenciei “o CREF estar aqui” nunca vi, então, assim: eu sinto essa falta, do acompanhamento do CREF. E do investimento pelo nossos governantes, saber escolher melhor pra ter a Educação Física como uma matéria e uma prevenção em busca de novos conhecimentos, porque a Educação Física é muita coisa e muita gente acha que é só jogar bola, se a gente aprofundar vai ver que tem muita coisa boa pra aproveitar e

31 Essas narrativas fazem parte dos acréscimos feitos pelos professores ao final da entrevista. Questão 13 - Gostaria de acrescentar algo ou retornar a alguma questão?

muita coisa assim que, você viaja e vai longe assim em conteúdos fantásticos, por isso que eu falo que eu sou apaixonado (P06).

[...] isso ontem foi questionado sobre a BNCC, porque vem toda uma teoria, toda uma formatação, uma... e eu comentei que é algo assim, que é muito bonito lá no papel, mas não perguntaram assim o que que vocês preferem? O que que vocês querem? Nós queremos estrutura, condições de trabalho, material adequado. Porque eles me dão o papel, mas lá na prática eu não tenho o material que eu preciso, então, não adiantou nada toda aquela pesquisa, todo aquele alvoroço nacional que aconteceu um dia desses, mas chega na escola não tem a verba de repasse para material, sua quadra não condiz. Então, falta assim é... questão de estrutura mesmo para o trabalho né. Os professores têm o seu material, ele vive de improviso, de ajeitamento, e eu já tenho muito tempo que já estou nisso de ajeitamento. É essa a questão básica: condições de trabalho (P07).

[...] a secretaria, o governo, devia olhar mais pra Educação Física, deixar mais claro, mais objetivo, até para os professores, porque a gente sai da faculdade muito leigo, a gente aprende por cima e você que tem que correr atrás, e às vezes, você não tem tempo de correr atrás, de aprender, porque você vai ter que trabalhar e você não tem tempo de poder aprender, igual: eu não sabia que a área que estava a Educação Física. Estou sabendo agora, mas não li ainda, só que eles só jogaram e eu tenho certeza que 50% dos professores ou mais, não devem saber onde é que ela está. Eu acho que devia ser mais importante para o governo a área da Educação Física, ensinar mais ou deixar mais claro já que a gente sai cru da faculdade (P08).

É preciso verificar no diálogo com os sujeitos que convivem no espaço escolar quais são as reais necessidades e anseios dessa comunidade, para enfim superar as barreiras presentes pela negligência do Estado com a educação, pois é no chão da escola que os problemas e incoerências são identificados. A superação dos conflitos presentes no ambiente escolar não se dá de forma imediata, visto que tais conflitos são reflexos das contradições existentes na sociedade, que, dividida em classes, contribui para acentuação das desigualdades e para o exercício da dominação de uma classe sobre a outra.

Desse modo, entende-se que a superação das diferentes formas de dominação impostas pela atual organização social só será possível com a luta pela democratização da sociedade, de modo que a escola, “mantida” pelo Estado, tenha como principais sujeitos de controle e fiscalização a própria população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão, intitulada “Educação do/no corpo e linguagem: relações e contradições no contexto da Educação Física escolar no Ensino Médio”, foi desenvolvida como o objetivo principal de verificar as relações e contradições entre currículo e práxis pedagógica no ensino da Educação Física enquanto disciplina da área de Linguagens no Ensino Médio. Para isso, foram realizadas entrevistas com professoras e professores da Rede Estadual de ensino de Goiás, em dez escolas diferentes, espalhadas pelas sete regiões de Goiânia.

Verificar como o tema Educação Física e linguagem vem sendo discutido academicamente foi um passo fundamental para dar início a essa pesquisa, sobretudo nesse momento em que a BNCC apresenta a Educação Física na área de Linguagens e suas Tecnologias. Ao analisar a literatura acerca dessa temática, pode-se perceber que ainda é necessário um avanço significativo na discussão sobre currículo, Educação Física no Ensino Médio e a interlocução com a linguagem. Alguns autores, como Santin (1990), Betti (1994), Mesquita (1997), Neira e Nunes (2007), Ladeira e Darido (2003), Matthiesen et al., (2008), Kunz (2014), Soares et al. (1992), entre outros, já vêm discutindo a temática Educação Física e linguagem, mas poucas são as contribuições no sentido da prática pedagógica e, ainda, na identificação de como essa relação é compreendida pelas professoras e professores que estão atuando no Ensino Médio.

Apesar da inserção da Educação Física na área de Linguagens desde 1999, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, divulgados nos anos 2000, as discussões nesse campo tiveram poucos avanços até os dias atuais e, como visto nos discursos das professoras e professores, essa é uma problemática encontrada tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Quanto aos objetivos específicos – discutir sobre as transformações epistemológicas que levaram à inserção da Educação Física enquanto disciplina da área de Linguagens e suas Tecnologias; analisar a concepção de linguagem dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino em Goiás; identificar por meio do relato dos professores os limites e possibilidades de ensino da Educação Física escolar enquanto linguagem; realizar a análise dos documentos oficiais (Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais) que foram citados pelos professores como norteadores da prática pedagógica – vale salientar que a análise do trajeto histórico da Educação Física permitiu identificar que as transformações epistemológicas que

levaram à inserção dessa disciplina na área de Linguagens fazem parte de um movimento renovador que, ao criticar a valorização da aptidão física em detrimento dos movimentos que despertem e aproximem os estudantes da expressão corporal, destinou para a Educação Física a função e o significado que ela sempre teve, mas que não era exercido ou compreendido, que é a ideia da Educação Física como linguagem. Compreendendo que a Educação Física é e sempre foi linguagem, percebe-se que as transformações epistemológicas dessa disciplina fazem parte do movimento de mudança da sociedade, que teve em seu início forte influência médica e militar, distanciando-a da sua real função e significado.

Sobre o segundo objetivo específico apresentado nesta dissertação, entende-se que a concepção de linguagem descrita pelos professores, em sua maioria, possuem relação com os termos discutidos nessa pesquisa, que tiveram como base os estudos de Vygotsky, Luria, Leontiev e Bakhtin, que, em suma, apesar das particularidades na definição de cada autor, assumem em comum a concepção da linguagem enquanto meio de comunicação e interação social exclusivamente criada pela humanidade. Apesar da não identificação da historicidade e da cultura como fatores que influenciam nas linguagens por parte dos professores entrevistados, a compreensão de que a linguagem se dá por diversas formas foi um fator relevante mencionado pelos sujeitos, mesmo não sendo uma questão respondida por todos os professores.

Quando questionados sobre a concepção de linguagem corporal, já foi possível verificar o posicionamento de todos os professores em relação a esse termo, mostrando que, apesar das terminologias diversificadas, todos compreendem que o corpo representa uma forma de comunicação entre os seres humanos. No entanto, ao verificar as relações entre Educação Física e linguagem por parte dos sujeitos entrevistados, essa unanimidade nas respostas não foi identificada, visto que alguns professores acreditam que a Educação Física possua maior relação com a área de Ciências da Natureza, com especificidade a dimensão biológica, desvinculando tal disciplina da dimensão da linguagem. Sobre essa questão, três professores não souberam responder e um professor afirmou não reconhecer relação. Os que responderam, de forma geral, demonstraram compreender o corpo como meio de comunicação possível, sendo esta, também, a principal relação identificada pelos sujeitos entre Educação Física e linguagem. No entanto, a dualidade entre a área da biologia e a área da linguagem pode ser verificada em algumas falas, demonstrando uma visão fragmentada do ensino da Educação Física.

É fato que a Educação Física enquanto disciplina que estuda o corpo, dentre outros elementos, pode ser compreendida também pelo viés biológico, no entanto, isso não a

descaracteriza enquanto disciplina da área de Linguagens. Compartilhando da definição do objeto do conhecimento da Educação Física escolar proposto por Soares et al. (1992, p. 42): “a expressão corporal como linguagem e como saber ou conhecimento”, pode-se inferir que a compreensão de Educação Física descrita pelos professores também propaga a fragmentação do conhecimento de que trata essa disciplina. Apesar de identificar em algumas falas certa proximidade ao conceito de Educação Física que considera a expressão corporal como linguagem, a maior parte dos diálogos traz uma visão utilitarista da Educação Física, ainda voltada para a ideia de “educação do físico” ou direcionada à concepção psicomotora e desenvolvimentista, subtraindo as possibilidades de ensino da Educação Física em seu sentido amplo.

Assim, em concordância com a compreensão da Educação Física de forma fragmentada, está a relação que os professores estabeleceram entre os conteúdos da Educação Física e a linguagem. Apenas 30% dos professores entrevistados acreditam que todos os conteúdos possuam relação com a linguagem. Os demais (70%) não identificaram relação na totalidade dos conteúdos desenvolvidos pela disciplina, designando na maioria das vezes o esporte como principal conteúdo desvinculado da linguagem. Essa compreensão que distancia o esporte das diferentes formas de linguagem e, especialmente, da linguagem corporal, representa um equívoco, pois o esporte, assim como os demais conteúdos que compõem a grade curricular da Educação Física, possui como características a historicidade que determina o modo como cada manifestação corporal é praticada atualmente, composta por gestos e movimentos, que são resultado da construção humana, constituídas de elementos históricos e culturais. Portanto, são manifestações corporais carregadas de linguagem. A partir da apropriação e assimilação dos movimentos que fazem parte dos esportes como o futebol, por exemplo, é possível identificar de que modalidade esportiva estamos falando, visualizando ou praticando, devido à capacidade de comunicação pela linguagem corporal. A apropriação e assimilação da linguagem corporal presente nos esportes também propiciam aos estudantes a construção de novos gestos, sob a condição da execução do movimento de forma refletida. O movimento de forma irrefletida não produz significado e, portanto, não possibilita a noção do gesto realizado, traduzindo na ação do movimento pelo movimento.

A BNCC (2018) evidencia em seu documento que, no Ensino Médio, “pretende-se que os estudantes façam uso das linguagens de maneira crítica, levando em conta um aprofundamento da análise do funcionamento das diversas semioses para produzir sentidos” (BRASIL, 2018, p. 485). Assim, considerando o esporte como conteúdo da Educação Física, este também deve ser compreendido com base na linguagem.

Em relação aos documentos norteadores da prática pedagógica dos professores, a análise de dados permitiu identificar que o principal documento consultado é o *Currículo Referência para a Educação Física no Ensino Médio*, acessado via SIAP, o Sistema Administrativo e Pedagógico utilizado nas escolas estaduais. Do total de dez professores entrevistados, nove responderam utilizar esse documento como diretriz e, por unanimidade, os professores responderam não conseguir realizar, na sua totalidade, as propostas indicadas nos documentos consultados. Nesse sentido, ao verificar os discursos dos sujeitos, identifica-se que as dificuldades elencadas por eles refletem o confronto entre teoria e prática, pois, ao buscar na teoria meios para a atuação, encontram na realidade concreta os embates que emergem das condições objetivas (falta de material, espaço, motivação dos alunos, entre outras), dificultando a ação no sentido da transformação.

Sobre os limites e possibilidades do ensino da Educação Física enquanto linguagem, percebe-se que as dificuldades elencadas estão associadas às condições objetivas que surgiram novamente nos discursos dos docentes, levando à reflexão de que essa realidade possui influência direta nas tensões cotidianas, vividas pelos professores em cada escola, como a falta de recursos materiais, espaços inadequados, e ainda a falta de preparo devido a má formação e poucas oportunidades de discussão sobre o tema na formação continuada. Já as possibilidades apresentadas, em sua maioria, estavam ligadas ao conteúdo *dança* e ao termo *expressão corporal*, mas, ao questionar sobre a vivência dessas práticas na escola, pode-se verificar que, apesar dessa compreensão da dança e da expressão corporal como possibilidade, ao mesmo tempo, elas são identificadas como limitações. As limitações do desenvolvimento dessas práticas na escola foram descritas pelos professores pela falta de espaço e má formação.

Desse modo, ao verificar a narrativa dos docentes entrevistados, entende-se que as contradições entre currículo e práxis pedagógica no ensino da Educação Física enquanto disciplina da área de Linguagens surgem com mais evidência do que a identificação das relações na práxis dos professores, compreendendo a práxis como a inter-relação dinâmica entre teoria e prática em que uma tensiona a outra (GAMBOA, 1995).

Ao adentrar nas relações entre currículo e práxis pedagógica identificadas ao dialogar com os atores pertencentes ao chão da escola, na figura dos professores, pode-se perceber que essa relação não é uma constante na práxis, resultando na limitação dos professores em desenvolver determinados conteúdos inseridos nas propostas curriculares, no sentido da Educação Física como linguagem. As limitações apresentadas que impedem o entendimento e desenvolvimento da Educação Física sob essa perspectiva implicam diretamente a aquisição

de conhecimentos fundamentais que perpassam o campo da cultura, da ciência como um todo, e das possibilidades de emancipação que uma educação integral pode propiciar aos estudantes. Assim, como sugestão dos próprios docentes, é necessária uma atenção maior à formação de professores, inserindo a discussão da Educação Física como linguagem e suas possibilidades de ação no campo escolar, além de dialogar com os sujeitos que compõem a comunidade escolar (professores, gestores, pais e estudantes) sobre os elementos que subsidiarão os currículos escolares.

Conclui-se por meio dessa pesquisa que a discussão sobre Educação Física e linguagem, no sentido de propor ações pedagógicas que justifiquem essa relação, permanece como um assunto pouco explorado, seja no campo científico-acadêmico, seja no próprio contexto escolar, sugerindo a inserção desse tema nas formações inicial e continuada dos professores. Além disso, verifica-se como fundamental que os documentos norteadores da área busquem aprofundar a discussão sobre Educação Física e linguagem, trazendo elementos mais concisos para a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ARAÚJO, G. F.; GRUNENVALDT, J. T. A Educação Física e as finalidades educacionais do Ensino Médio: um estudo de caso. **Revista Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 51, p. 251-269, julho/2017.
- AZEVEDO, F. **A poesia do corpo**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1915.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2006.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAPTISTA, T. J. R. **A Educação do Corpo na Sociedade do Capital**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, Revista do Departamento de Educação Física e Esportes da PUC-SP. São Paulo, n. 3, p. 1-104, outubro, 1994.
- BETTI, M. et al. Fundamentos filosóficos e antropológicos da teoria do se-movimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do estado de São Paulo. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, out./dez. de 2014.
- BOTTOMORE, T (Org.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p. 314-315.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, n.º 48, Agosto, 1999.
- _____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. A prática pedagógica da Educação Física: conhecimento e especificidade. In: BRACHT, V. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- _____. Educação Física escolar e lazer. In: WERNECK, C.L. G.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer, Recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**. Vol. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto. Seção I – Da educação. Artigo 210, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 09 set. 2018.

_____. **Conferência Nacional de Educação, 2010**. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

_____. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 04 mar. 2019.

_____. **Decreto n.º 69.450, de 1 de novembro de 1971. 1971a**. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/115100/decreto-69450-71>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **Decreto-Lei n.º 705, de 25 de julho de 1969**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-705-25-julho-1969-374152-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>> Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. **Decreto-Lei n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. 1971b**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 16 set. 2018.

_____. **Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Matriz de referência ENEM**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação**, 2014a. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>>. Acesso em: 09 set. 2018.

_____. **Portaria n.º 592 de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, 2015. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_DE_JUNHO_DE_2015.aspx>. Acesso em: 09 set. 2018.

_____. **Segunda Conferência Nacional de Educação**, 2014b. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/a-conferencia>>. Acesso em: 09 set. 2018.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. São Paulo: Cepeusp, 1995.

CANTARINO FILHO, M.R. **A Educação Física no Estado Novo: história e doutrina**. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 1982.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CASTRO, V. G. As atribuições da Educação Física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 124-135, setembro/2017.

CORRÊA, D.A. Anais do VII Congresso Nacional de Educação – Educere: Formação de professores- Edição Internacional. **A Educação Física Escolar nas Reformas Educacionais do Ensino Secundário no Governo de Getúlio Vargas**. 2008.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Eletrônica PUC- RS em Educação**, Porto Alegre, vol. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Cultura, educação física e futebol**. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. Educação Física escolar: uma abordagem cultural. In: NISTA-PICCOLO, Vilma Lení (Org.) **Educação física escolar: ser... ou não ter?** . 1. ed. Campinas: Unicamp, 1993.

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

- DARIDO, S.C.; SANCHES NETO. O Contexto da Educação Física na escola. In: RANGEL, I.C.A. **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DIAS, C. Momentos iniciais da educação física em Goiás (1917-1929). **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 2014, Jan-Mar; vol. 28, n. 1, p. 95-111.
- ESCOBAR, M.O. Cultura Corporal na Escola: Tarefas da Educação Física. **Revista Motrivivência**. Ano VII, n. 8, Florianópolis, SC: dezembro/1995.
- FONSECA, D. G. et al. Matizes da linguagem e ressonâncias da Educação Física no Ensino Médio. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 661-674, abril/junho de 2017.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GAMBOA, S. S. Teoria e Prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Revista Motrivivência**. Ano VII, n. 8, p. 31-45, dezembro, 1995.
- GARIGLIO, J. A.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. O “novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, setembro/2017.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.
- GATTI, B. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia: SEDUC, 2012.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Desporto Educacional, Gerência de Desporto Educacional, **Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio**. Goiânia, s/d, p. 1-10.
- GÓIS JUNIOR, E.; GARCIA, A.B. A eugenia em periódicos da Educação Física Brasileira (1930-1940). **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, vol. 32, n. 2, p. 247-254, 2011.
- GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Controle do Peso Corporal: Composição Corporal, Atividade Física e Nutrição**, Londrina, Midiograf, 1996.
- HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- ISSE, S. F. Aula de Educação Física não é lugar de estudar o corpo!? **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 225-237, abr/jun de 2011.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JARDIM, N. F. P. et al. O mundo do trabalho como elemento articulador dos conteúdos da Educação Física escolar. **Revista Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 150-163, dezembro/2014.

KUNZ, E. Pedagogia crítico-emancipatória. In: GONZÁLES, J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed Unijuí, 2005. p. 316-318.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2014.

LADEIRA, M. F. T.; DARIDO, S. C. Educação Física e Linguagem: algumas considerações iniciais. **Revista Motriz**. Rio Claro. v. 9, n. 1, p. 31-39. Jan/abr. 2003.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIRA, G. J. S. **Implicações da inserção da Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio: uma análise dos conteúdos**. Anais do XIX CONBRACE e VI CONICE, Vitória – ES, 2015.

LOPES, Y. M. S.; TAVARES, O.; SANTOS, W. O material de apoio curricular para a Educação Física do estado de São Paulo segundo as tipologias dos conteúdos. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 813-826, jul./set. de 2017.

LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral**. Editora Civilização Brasileira, 2. ed., volume I, tradução de Paulo Bezerra, Rio de Janeiro, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: implicações para a educação física escolar I. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 82-97, jan./jun., 1994.

MARCHELLI, P.S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, vol. 12, n. 03, p. 1480-1511 out./dez. 2014.

MARX, K. **O Capital**. Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1985, p.149.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____; _____. **Manifesto do Partido Comunista**. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 1997.

MATTHIESEN, S. Q. et al. Linguagem, Corpo e Educação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, ano. 7, n. 2, p. 129-139, 2008.

MAYER, H. **Unterrichts methoden I: theorieband**. Frankfurt am Main: Scriptor, 1987.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção** (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1945), 1994.

MESQUITA, R. M. Comunicação não verbal: relevância na atuação profissional. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 155-163, jul./dez. 1997.

METZNER, A. C. et al. Contribuição da Educação Física para o Ensino Médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Revista Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 106-123, setembro/2017.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep. 1993.

MOREIRA, L. R. et al. Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em foco. **Revista Motrivivência** v. 28, n. 48, p. 61-75, setembro/2016.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). **Revista Educação & Sociedade**. Vol. 38, n. 139, p. 355-372, Campinas: abr-jun, 2017.

NAHAS, M. V. **Educação Física no Ensino Médio**: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar / Escola de Educação Física e Esportes, p. 17-20, 1997.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Revista Publicatio UEPG Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, n. 15, vol. 1, p. 77-87, Ponta Grossa, junho de 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

NEIRA, M.G.; NUNES, M. L. F. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Calígrama**. Universidade de São Paulo, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2007.

NÓBREGA, V. L. **Enciclopédia da Legislação do Ensino**. Rio de Janeiro, 1952.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 35-60, maio/ago, 2000.

PINTO, R. N. **Corpo e Escolarização em Goiás (1925-1930)**: Os Programas de Ensino para a Escola Primária. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED. Democracia em Risco: Pós-graduação em contexto de resistência. São Luiz: ANPED, 2017. Volume 01, páginas 01-16.

PINTO, R. N.; MUNIZ, V. H. R. **Uma prática fora do lugar**: Educação Física e esportes na UFG (1973-1983). In: Anais do III Encontro de História da Educação da Região Centro-Oeste: eixo 3. Catalão, 2015. p. 687-699.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**. Vol. 1, n. 1, p. 83-94. Agosto, 1997.

PIZANI, J.; OLIVEIRA, A. A. B.; BARBOSA-RINALDI, I. P. Investigação diagnóstica no Ensino Médio na cidade de Maringá: um estudo de caso. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012.

RIBEIRO, C. A. C. **Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil**. Bauru: Edusc, 2007.

RODRIGUES, A. T. A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professor enquanto intelectual - reflexivo - transformador. **Revista Pensar a Prática**, vol. 1, p. 48-58, 2006.

_____. Base Nacional Comum Curricular para a área de Linguagens e o componente curricular Educação Física. **Revista Motrivivência**. Vol. 28, n. 48, p. 32-41. Setembro, 2016.

SANTIN, S. **Educação Física, outros caminhos**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana, 1990.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino da Educação Física no 1º grau**. São Paulo: CENP, 1990.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter E. **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw- Hill, 1976.

_____. **A Nova Lei da Educação (LDB): Trajetórias e Limites**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas. Autores Associados. 2014.

SAVIANI, N. Escola e luta de classes na concepção marxista de educação. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**. Londrina, v. 3, n. 1, p. 7-14, fevereiro de 2011.

SILVA, A. M. Entre o corpo e as práticas corporais. **Revista Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan/jun, 2014.

SILVA, F. A. G.; SILVA, L. A. I.; LUDORF, S. M. A. A Educação Física no Ensino Médio: um olhar sobre o corpo. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 673-685, jul./set. de 2015.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed., Autores Associados. Campinas, São Paulo, 2012.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, R. F. de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 224 p.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX:** ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

STRAZZACAPPA, M; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência:** a formação do artista da dança. São Paulo: Papirus, 2006.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Existe espaço para o ensino de educação física? **Revista Pensar a Prática.** Vol. 2, p. 119-135, Junho, 1999.

_____. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba:** entre a adesão e a resistência. Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2001.

_____. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, vol. 28, n. 1, p. 51-75, jan./jun. 2002.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; ALVES DE OLIVEIRA, L. P.; VAZ, A. F. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. **Revista Pensar a Prática,** v. 11, n. 3, p. 303-318, set/dez. 2008.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. A. Cultura corporal. In: HERMIDA, J. F. (Org.). **Educação Física:** conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 173-180, 2009.

TANI, G.; MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. **Educação Física escolar:** fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes,** ano XIX, n.º 48, p. 30-51, Agosto/1999.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Obras escogidas.** Madri: Visor, 1995.

ZOBOLI, F.; SILVA, R. I.; BORDAS, M. A. G. Cisão corpo/mente na escola: Uma análise a partir da epistemologia social. **Educação Temática Digital,** Campinas –SP, v. 8, n.1, p. 10-32, dez. 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Informações Gerais dos Participantes e Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Informações Gerais

Nome do (a) professor (a): _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Escola: _____

Regional: _____

Instituição de Formação: _____

Ano de conclusão: _____

Pós-graduação: _____

Tempo de atuação na Educação Básica: _____

Tempo de atuação no Ensino Médio: _____

Preenchimento da pesquisadora:

Data da entrevista: _____ Local: _____

Duração da entrevista: _____

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ROTEIRO

- 1- Qual sua concepção de linguagem?
- 2- O que você compreende por linguagem corporal?
- 3- O que você entende por Educação Física?
- 4- De que forma você percebe a relação entre Educação Física e linguagem?
- 5- Você sabia que a Educação Física no Ensino Médio encontra-se inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias em documentos de âmbito nacional como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular? Qual sua opinião sobre essa inserção?
- 6- Entre as abordagens ou teorias pedagógicas da Educação Física qual estaria associada à sua prática de ensino? Por que você entende que esta seja a sua abordagem ou teoria utilizada?
- 7- Como você procede metodologicamente e organiza a sua aula que justifique a escolha da referida abordagem?
- 8- Quais são os documentos utilizados como base ou diretriz para o planejamento de suas aulas?
- 9- Na prática, você consegue realizar os objetivos e/ou orientações propostos nesses documentos?
- 10- Quais os limites e possibilidades do ensino da Educação Física escolar enquanto disciplina da área de Linguagens? Poderia citar exemplos?
- 11- Em seu planejamento, quais conteúdos são utilizados para o ensino da Educação Física relacionando-os à linguagem corporal?
- 12- Para você, a linguagem possui relação com todos os conteúdos da Educação Física? Explique.
- 13- Gostaria de acrescentar algo ou retornar a alguma questão?

APÊNDICE B



PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO DO/NO CORPO E LINGUAGEM: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**. Meu nome é *ALINE GOMES MACHADO*, sou a pesquisadora responsável e atuo na área de Educação Física. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail *alinegomes32@gmail.com* e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguintes contatos telefônicos: (62) 982780790/ (62) 32788066. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

O estudo de título **“EDUCAÇÃO DO/NO CORPO E LINGUAGEM: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR”** surgiu a partir do interesse nas discussões entre corpo e linguagem no âmbito da Educação Física escolar. Visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentam a disciplina de Educação Física inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com outras disciplinas. Pretende-se com este estudo verificar as relações e contradições entre currículo e práxis pedagógica no ensino da Educação Física enquanto disciplina da área de Linguagens no Ensino Médio. Como objetivos específicos, pretende-se discutir sobre as transformações epistemológicas que levaram a inserção da Educação Física enquanto disciplina da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; analisar a concepção de linguagem dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino em Goiás; identificar por meio do relato dos professores os limites e possibilidades de ensino da Educação Física escolar enquanto

linguagem; realizar a análise dos documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico, Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros) que forem apontados pelos professores como norteadores da prática pedagógica.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. O instrumento adotado é a entrevista semiestruturada, que obedece aos critérios éticos. Não oferecendo riscos à sua dignidade, bem como, a sua integridade física, moral, intelectual ou emocional. Mediante isto, existe um risco mínimo e, caso sintam-se constrangidos física e/ou emocionalmente com alguma questão, terá todo direito de não responder. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade e/ou prejuízo. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá acesso aos dados coletados, você poderá autorizar a divulgação de sua opinião, caso o uso seja necessário, no ato da assinatura do termo de consentimento que está em campo especificado. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora assumirá a responsabilidade legal pelos mesmos, tendo o participante direito a pleitear reparação a danos imediatos ou futuros.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício e/ou gastos financeiros. Os resultados obtidos, também, não lhe oferecerá nenhum ganho direto, entretanto esperamos que, este estudo contribua no diálogo e nas reflexões sobre Educação Física e linguagem no contexto escolar. Apontando possibilidades de ensino e discutindo sobre os desafios que possam emergir de uma educação crítica que valorize a linguagem corporal.

Ressaltamos que, sua participação é de suma importância para alcançarmos os objetivos previamente estabelecidos. O material será guardado pela pesquisadora responsável por um período mínimo de cinco anos e depois será reciclado.

Os resultados obtidos, decorrente do estudo, se tornarão públicos, sem que haja a necessidade de autorização prévia dos participantes envolvidos, em forma de dissertação via portal do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás e em forma de artigos, seminários, minicursos, palestras, congressos e eventos científicos.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “EDUCAÇÃO DO/NO CORPO E LINGUAGEM: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável *Aline Gomes Machado* sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de 2018.

Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a publicação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura por extenso do (a) participante

Aline Gomes Machado
Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

APÊNDICE C

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DO/NO CORPO E LINGUAGEM: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Pesquisador: ALINE GOMES MACHADO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85752318.0.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás -UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.616.648

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa "Educação do/no corpo e linguagem: relações e contradições no contexto da educação física escolar", liderado por Aline Gomes Machado, trata de um estudo de caráter quanti-qualitativo com base no método dialético materialista. A pesquisa está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do Mestrado. A pesquisa quanto aos objetivos, caracteriza-se como descritiva de caráter transversal. Têm-se como participantes da pesquisa, professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino, atuantes no Ensino Médio. Pretende-se utilizar como técnica de coleta de dados a realização de entrevistas semiestruturadas e análises dos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica destes professores (Plano de Ensino, Projeto Político Pedagógico, Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros) que forem

mencionados durante a entrevista. Os critérios de inclusão para participação da pesquisa são: ser professor (a) da Rede Estadual de Ensino no município de Goiânia; atuar no Ensino Médio; ser professor (a) formado (a) em Educação Física; assinar o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Os critérios de exclusão são: professores (a) que não atuam no Ensino Médio; não possuir formação em Educação Física; não assinar o TCLE.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.616.648

Verificar as relações e contradições entre currículo e práxis pedagógica no ensino da Educação Física enquanto disciplina da área de Linguagens no Ensino Médio.

Objetivo Secundário:

- Discutir sobre as transformações epistemológicas que levaram a inserção da Educação Física enquanto disciplina da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Ensino Médio;
- Analisar a concepção de linguagem dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino em Goiás;
- Identificar por meio do relato dos professores os limites e possibilidades de ensino da Educação Física Escolar enquanto linguagem;
- Realizar a análise dos documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico, Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros) que forem apontados pelos professores como norteadores da prática pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação nesta pesquisa ocorrerá mediante entrevista realizada com o consentimento dos sujeitos envolvidos. Oferecendo riscos mínimos, de cunho emocional. No entanto, caso sintam-se constrangidos ou não concordem com alguma característica da pesquisa, os participantes terão o direito de se retirar a qualquer momento sem qualquer dano/prejuízo. Os dados coletados serão divulgados mediante autorização por assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mantendo em anonimato o nome dos participantes da pesquisa.

Benefícios:

Almeja-se com este estudo contribuir na discussão sobre o ensino da Educação Física de forma crítica, fazendo um paralelo entre currículo e práxis pedagógica. Além de apontar possibilidades de ensino que valorizem os aspectos da linguagem corporal.

Para os participantes da pesquisa, os benefícios estão pautados na tentativa de dialogar sobre os limites e possibilidades de ensino da Educação Física como disciplina da área de Linguagens, refletindo sobre as relações e contradições que podem emergir no contexto escolar. Os relatos de experiência e a análise entre currículo e práxis pedagógica divulgados ao fim desta pesquisa, também podem contribuir como base de estudo para os futuros professores, além de compor um documento sólido de informações sobre o ensino da Educação Física no contexto atual para os professores da Rede Estadual de Ensino que atuam no Ensino Médio.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Com financiamento próprio, a pesquisa será realizada com dez participantes, professores da rede Estadual de Ensino do município de Goiânia e atuantes no Ensino Médio, que serão entrevistados.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.616.648

A coleta de dados será realizada entre o período de 07/05 a 29/06/2018.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados ao protocolo de pesquisa os seguintes documentos:

1. Informações básicas do projeto.
2. Questões norteadoras das entrevistas: o documento apresenta um roteiro com onze questões norteadoras para a entrevista com os professores.
3. Termo de anuência: trata-se do Termo de Anuência da SEDUCE; não foram anexados a este protocolo os Termos de Anuência das escolas participantes da pesquisa.
4. Orçamento: o orçamento apresentado diz respeito ao gastos totais para a conclusão da dissertação de mestrado, num total de R\$ 3.837,65.
5. Cronograma: o documento esclarece que a coleta de dados se dará nos meses de maio e junho de 2018.
6. TCLE: o documento está bem instruído e não apresenta a necessidade de correções e/ou inclusões de informações.
7. Projeto de pesquisa.
8. Folha de rosto: o documento está devidamente assinado pela pesquisadora e instituição proponente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise dos documentos foi verificada a seguinte pendência:

1. Não foram anexados ao protocolo de pesquisa os Termos de Anuências das escolas participantes da pesquisa. Assim, o pesquisador deverá enviar ao CEP os referidos Termos de Anuência por meio de NOTIFICAÇÃO.

Ao final, o protocolo de pesquisa foi considerado APROVADO, salvo melhor juízo deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para abril de 2019.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIÂNIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.616.648

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMações BÁSICAS DO PROJETO_1088511.pdf	16/03/2018 13:39:25		Aceito
Outros	QUESTOES NORTEADORAS ENTRE VISTA.docx	16/03/2018 13:38:31	ALINE GOMES MACHADO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_anuencia_assinado.pdf	16/03/2018 13:37:11	ALINE GOMES MACHADO	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	16/03/2018 13:35:54	ALINE GOMES MACHADO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	16/03/2018 13:35:06	ALINE GOMES MACHADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	16/03/2018 13:28:12	ALINE GOMES MACHADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Aline_Gomes_Machado.docx	16/03/2018 13:27:49	ALINE GOMES MACHADO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	16/03/2018 13:27:24	ALINE GOMES MACHADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 24 de Abril de 2018

**Assinado por:
Geisa Mozer
(Coordenador)**

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpj.ufg@gmail.com

ANEXO

ANEXO A

CURRÍCULO REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO

1



Superintendência de Desporto Educacional
Gerência de Desporto Educacional

Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio

Ao reconhecer diferentes conceitos e perspectivas para o trabalho pedagógico da Educação Física escolar, a Secretaria Estadual da Educação, por meio da Coordenação de Ensino Médio – Corem, afirma a necessidade de se trabalhar com um conceito da disciplina de maneira ampliada. Esse entendimento se justifica diante das necessidades de se ressignificar o Ensino Médio em Goiás e pelo diagnóstico de que a maioria das práticas nas aulas de Educação Física tem se limitado ao ensino de prática esportiva. Assim, um diagnóstico parece indiscutível: as práticas esportivas e descontextualizadas têm servido de obstáculo à possibilidade didático/pedagógica de se trabalhar a Educação Física numa perspectiva ampliada (MOREIRA; ABREU, 2010).

Em se tratando de uma disciplina que compõe o currículo escolar, é necessário afirmar que a Educação Física não pode ser reduzida à prática de esportes, como também não pode ser considerado sinônimo de atividade física. Certamente não há oposição entre Educação Física e esporte e entre Educação Física e atividade física, mas se reconhecemos que compete à Educação Física tematizar conhecimentos produzidos pela humanidade no âmbito da cultura corporal, o esporte passa a ser considerado “um” dos conteúdos a ser trabalhado pela Educação Física (idem).

Nesta perspectiva, partindo-se do conceito ampliado, segundo o qual a Educação Física deve tratar dos saberes relativos à cultura corporal, como área do conhecimento, a disciplina deve abranger as práticas corporais construídas ao longo dos tempos. Todavia, não se trata de qualquer prática ou movimentos que se apresentam na forma de esportes, ginásticas, jogos, lutas e danças. Essas vivências, com seus conceitos, sentidos e significados são conteúdos legítimos a serem problematizados em todos os níveis da educação básica (MOREIRA; ABREU, 2010).

Nessa perspectiva, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado de Goiás (2010), mais especificamente o Referencial Curricular de Educação Física é um documento que não tem a intenção de indicar um único caminho a ser seguido, mas sim, o propósito de oferecer aos professores de Educação Física, das diferentes unidades escolares do Estado de Goiás, conteúdos para trabalharem e/ou subsidiar para elaborarem seus próprios textos e planos de aulas – bimestrais, semestrais ou anuais – conforme suas possibilidades, peculiaridades e experiências, percebendo a importância de escolher temas que estabeleçam uma relação de reciprocidade entre o aluno e o objeto do conhecimento, visto que um dos nossos grandes desafios como educadores é reconhecer a cultura em movimento, dentro e fora da escola. Portanto, essa proposta curricular não se constitui num mero receituário, mas, se compreendido em sua essência, se tornará valioso ponto de partida para a transformação didática/pedagógica da Educação Física numa perspectiva ampliada (MOREIRA; ABREU, 2010).

Vale reforçar que as aulas de Educação Física não deve ser considerada como um momento compensatório para as tarefas árduas em salas de aulas e, muito menos são um apêndice das atividades desenvolvidas na escola e das demais disciplinas. A Educação Física é parte integrante do projeto amplo de escolarização e, portanto, é parte articulada ao projeto político-pedagógico da escola (CASTELLANI FILHO et. al., 2009).

2

Portanto, se a atuação do professor é na quadra e em outros lugares do ambiente escolar, seu compromisso é com o projeto de escolarização ali instituído, sempre em favor da formação humana (PARANÁ, 2006).

Segundo a Moreira e Abreu (2010), a Educação Física insere-se na área de "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" e deve ser trabalhada de forma interdisciplinar. Portanto, os princípios de inclusão e participação coletiva são tomados como orientadores da prática pedagógica da Educação Física. Ou seja, qualquer seja o conhecimento, o conteúdo, a atividade ou a metodologia de trabalho escolhida, deve ser evitada a discriminação, a individualização e a seleção exacerbada. Diante disso, evidencia-se que a questão metodológica constitui um dos principais desafios ao professor para se compreender e trabalhar a Educação Física escolar numa perspectiva ampliada (MOREIRA; ABREU, 2010, s/p).

Assim, a metodologia (sequência didática) que poderá auxiliar o **desenvolvimento** e a apreensão crítica dos eixos temáticos e conteúdos do componente curricular Educação Física: esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, lutas - elementos básicos para o ensino médio - orientam-se por eixos em que os conteúdos propostos não requerem pré-requisitos e devem ser abordados segundo o princípio da complexidade crescente. Isto implica dizer que, um mesmo conteúdo pode ser discutido tanto na primeira como na terceira série do Ensino Médio. O que muda, portanto, é o grau de complexidade que possivelmente o professor apresentará nas relações entre o conteúdo e possíveis elementos articuladores.

A partir da metodologia crítico-superadora¹, a qual o conhecimento é transmitido levando-se em conta o momento político, histórico, econômico e social em que está inserido, os conteúdos são apresentados de forma simultânea; o que muda de uma unidade para outra é a amplitude do conhecimento sobre cada conteúdo.

Nesse sentido, considera-se a espiralidade do conhecimento. Os conteúdos são tratados de modo simultâneo e constituem referências que ampliam continuamente a capacidade de pensar dos alunos, que lidam com os mesmos conteúdos nas diferentes séries, mas aprofundam-se as referências sobre eles. **Em cada fase, amplia-se o grau de complexidade.**

Buscando seguir tal parâmetro, sugere-se que as aulas tenham três momentos:

- **Primeiro momento:** o conteúdo da aula é apresentado aos alunos e **problematizado**, buscando as melhores formas de organização para execução das atividades. Conversa-se com os alunos sobre as práticas corporais a fim de identificar as possibilidades e os limites de cada um. Nesse diálogo os alunos esforçam-se em mostrar a vivência cotidiana daquilo que vai ser tratado. Momento em que o aluno mostra sua visão a respeito do conteúdo e, ao mesmo tempo, é desafiado a dizer o que gostaria de saber a mais sobre o tema (GASPARIN, 2005).

- **Segundo momento:** desenvolve-se as atividades relativas à apreensão do conhecimento. O professor observa as atividades realizadas pelos alunos e suas diferentes manifestações. Procura-se notar as diversas situações que podem surgir durante o movimento corporal, sejam elas estimuladas (pelo professor) ou então geradas pelos próprios alunos. Dentre elas, destacam-se a importância do contato corporal e o respeito mútuo. O professor **poderá fazer registros** para uma posterior orientação e/ou interromper para uma intervenção pedagógica, se houver reações desfavoráveis dos alunos ou ainda se ocorrer uma recusa em participar da aula;

- **Terceiro momento:** reflete-se sobre a prática, num diálogo que propicie a cada aluno a avaliar a qualidade de sua participação nas aulas. O tratamento singular permite que o professor conheça melhor cada aluno e que eles interajam e troquem experiências culturais.

¹ Ver CASTELLANI FILHO, L. et. al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2009.

Exemplo:

"O conteúdo - lutas - com o conteúdo específico da capoeira, enquanto uma prática corporal da cultura afro-brasileira, cujos elementos são importantes para entender a história do Brasil. Pela capoeira, podemos pensar nossa história também sob o olhar dos afro-descendentes, fato pouco retratado na história tradicional. A partir desse conteúdo, pode-se lançar um olhar para outras temáticas diretamente envolvidas.

O assunto a ser abordado é **Jogando capoeira**:

Como conteúdo específico, a capoeira pode também vir a ser excludente, caso não sejam respeitadas as limitações e possibilidades corporais, sociais e culturais de cada aluno.

Primeiro momento da aula:

1º Objetivo da aula: que os alunos compreendam como a capoeira, que outrora foi uma manifestação cultural e de libertação, pôde se tornar elitizada competitiva, sem preocupação com a singularidade de cada participante.

2º Objetivo da aula: possibilidade de vivenciar a capoeira, sem a preocupação com a técnica como parâmetro único e exclusivo.

Após os objetivos traçados, o professor buscará mapear o que os alunos já conhecem do tema. Dessa forma, uma interessante questão a ser proposta aos alunos é: como posso praticar a capoeira sem nunca ter frequentado uma academia, portanto, sem dominar a técnica?

Na **problematização**, o professor questionará: se a capoeira esportivizada é inclusiva ou excludente, se a capoeira como manifestação da cultura corporal pode ou não ser mercantilizada e de que maneira pode ser inserida na lógica de mercado. Ou seja, neste momento foi estabelecido uma relação entre o conteúdo básico (lutas) e os diversos problemas da vida social, sejam de ordem econômica, social ou cultural.

No momento em que as questões são lançadas e os alunos provocados a refletir, a **instrumentalização** ganha destaque por possibilitar ao aluno o contato com o conhecimento sistematizado, historicamente construído. Assim, o professor poderá começar a atividade solicitando aos alunos que se dividam em duplas. Em seguida, eles deverão decidir quem será a presa e quem será seu predador correspondente. Tomada a decisão, quem for a presa deverá fazer gestos que o identifiquem, para que o predador possa tentar encostar sua mão nas costas do "animal". A brincadeira tem algumas regras, em que a presa e seu predador poderão mover-se apenas executando um passo para trás ou para frente, um passo para o lado direito ou esquerdo. O **principal objetivo desse primeiro momento é que os alunos "ginguem" sem saber o que estão fazendo, sem se preocuparem com a correta execução do movimento**.

Segundo momento da aula:

- Demonstrar alguns golpes técnicos que integram as práticas de capoeira criadas historicamente. Dessa forma, é papel do professor transmiti-las aos alunos. Caso o professor não possa transmitir os gestos técnicos, pode solicitar a um dos alunos que o auxilie fisicamente na demonstração.

- Reconstruir com os alunos os movimentos da capoeira, com a representação da presa e do predador, sob o enfoque do respeito pelas possibilidades físicas de cada um, o que significa que qualquer aluno pode praticar capoeira, sem necessidade de conhecimento prévio, ou de ter participado de algum grupo.

Terceiro momento da aula:

Para avaliar a apreensão dos conhecimentos por parte dos alunos, o professor poderá propor a formação de uma roda, onde todos possam jogar capoeira. Tal momento é imprescindível porque constitui a **catarse**, ou seja, o reconhecimento da capacidade de síntese e recriação dos alunos.

Para melhorar ainda mais a qualidade da aula, sugere-se que sejam usados instrumentos que identifiquem musicalmente a capoeira, tais como: berimbau, caxixi e pandeiro. Caso não haja os originais, eles podem ser construídos com materiais alternativos, de modo que um utensílio pode virar um pandeiro; ou um cano, arame e o fundo de uma garrafa plástica podem virar um berimbau. Os mais variados espaços escolares podem servir para realização dessa aula.

O professor também poderá contextualizar a aula de capoeira sob o enfoque do processo de marginalização e exclusão dos povos afro-descendentes, nos tempos da escravidão. Os alunos podem criar jogos para representar os papéis de capitão-dô-mato e escravo, de modo que interpretem as contradições e injustiças que havia, e, também, a superação delas com a proposta de outras brincadeiras².

No que refere à **avaliação**, partimos do princípio de que tanto as atividades práticas como as reflexões partem das necessidades, dos interesses e das condições de cada aluno e de sua escola, consequentemente, todo o processo avaliativo poderá sofrer mudanças, daí a necessidade de registro e acompanhamento sistemático do percurso.

Portanto, nesta perspectiva transformadora os princípios pedagógicos da concepção da área, consideram os seguintes princípios: a) Inclusão; b) Diversidade; c) Pluralidade cultural (GOIÁS, Caderno 3, 2009).

Referências:

- CASTELLANI FILHO, L. et. al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2009.
- GASPARI, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 3. Ed. ver. Campinas, Sp: Autores Associados, 2005.
- GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Coordenação do Ensino Fundamental. Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano. Currículo em Debate**. Caderno 3. Goiânia, 2009
- GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Coordenação do Ensino Fundamental. Reorientação Curricular. Expectativas de Aprendizagem**. Caderno 5. Goiânia, 2009.
- MOREIRA, M. E., ABREU, M. do C. R. (org.). **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio/Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás/Coordenação de Ensino Médio**. Goiânia: Gráfica e Editora Formato, 2010. 44p.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Superintendência da Educação. Educação Física**. Curitiba: SEED-PR, 2006. 248 p

² Exemplo retirado do "Encaminhamento metodológico do ensino médio" (p.44-46) das Diretrizes Curriculares da Educação Física para o ensino médio. IN: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Educação Física. Curitiba: SEED-PR, 2006. 248 p.

Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio		
1º ano		
Expectativas de aprendizagem:	Eixos temáticos	Conteúdos
1º Bimestre	<p>- Sociedade, esporte e lazer.</p> <p>- Tema: Esporte: Handebol, Basquete, Vôlei, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla, Futebol de Mesa, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualização histórica e classificação; - Esporte "da" versus esporte "na" escola; - Esporte de rendimento versus esporte de participação; - A Profissionalização no esporte de alto rendimento; - Teoria e prática de uma modalidade individual e ou coletiva escolhida pelo professor e pelos estudantes; - Vivência crítica e emancipada do esporte; - O esporte praticado como opção de lazer; - O esporte como direito social; - Estatuto do torcedor; - Relações entre esporte competitivo e o sistema capitalista; - O futebol para além das quatro linhas (ver texto complementar, p. 17).
Expectativas de aprendizagem:	Eixos temáticos	Conteúdos
2º Bimestre	<p>- Mídias e indústria cultural;</p> <p>Tema: Ginástica;</p> <p>- Corpo, saúde e estética.</p> <p>Temas: Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mídia e influência nas práticas corporais; - Indústria cultural e academias de ginástica; - O circo como componente da ginástica (ver texto complementar, p. 93) - Capacidades físicas e suas especificidades; - A importância do alongamento antes e depois dos exercícios físicos; - O alongamento para os diferentes grupos musculares; - Exercício físico, posturas e saúde; - Atividades físicas irregular: risco de lesões/contusões; - Esforço, intensidade e frequência da atividade física; - Mitos e verdades sobre o corpo masculino e feminino.

6	Competência:	Eixos temáticos e tema	Conteúdos
3º Bimestre	<p>- Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho.</p> <p>- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas.</p>	<p>- Manifestações artísticas e culturais.</p> <p>- Mídias e indústria cultural</p> <p>Temas: Dança – Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé, Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima...</p>	<p>- Contexto histórico da dança;</p> <p>- Atividades rítmicas e identidade cultural;</p> <p>- Expressão corporal e linguagem não – verbal;</p> <p>- Expressão corporal e regionalismo;</p> <p>- Diferentes tipos de dança no tempo e no espaço;</p> <p>- Percepção do corpo no espaço e no tempo ritmo;</p> <p>- Composição e apresentação coreográficas;</p> <p>- Mídia e influência nas práticas corporais.</p> <p>- Quem dança seus males ... (ver texto complementar, p.191)</p>
4º Bimestre	<p>Reconhecer as práticas competitivas, cooperativas e de apresentação de expressão corporal como linguagem no seu contexto histórico, cultural e filosófico adotando uma postura ética perante o ensino e a aprendizagem em suas diversas especificidades somadas a seus valores.</p> <p>- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs</p>	<p>- Contemporaneidade e organização comunitária.</p> <p>Tema: Luta – Capoeira, Judô, Karatê e outras.</p> <p>- Sociedade, esporte e lazer.</p> <p>Tema: Jogos – jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros.</p>	<p>- Origem, contextualização histórica e classificação;</p> <p>- Lutas orientais versus lutas ocidentais;</p> <p>- A capoeira enquanto jogo popularmente praticado e seus significados;</p> <p>- Elementos técnicos da capoeira;</p> <p>- A esportivização da capoeira;</p> <p>- Capoeira: jogo, luta ou dança? (ver texto complementar, p. 157)</p> <p>- Brincadeiras lúdicas com elementos das lutas;</p> <p>- Jogos, brincadeiras e a história da humanidade;</p> <p>- Jogos tradicionais e da cultura local;</p> <p>- A diversidade cultural dos jogos e brincadeiras;</p> <p>- O lúdico como princípio educativo;</p> <p>- Jogos eletrônicos e identidade das novas gerações – cultura juvenil em destaque.</p>

Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Médio			
2º ano			
Competência:	Eixos temáticos e tema	Conteúdos	
1º Bimestre	<p>- Demonstrar autonomia na elaboração e na prática de atividades corporais, assim como capacidade para, utilizando melhor os conhecimentos sobre cultura corporal;</p> <p>- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas.</p>	<p>- Sociedade, esporte e lazer</p> <p>- Mídias e indústria cultural</p> <p>Temas:</p> <p>- Esporte</p> <p>-Handebol, Basquete, Vôlei, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla, Futebol de Peteca, Futebol de Campo, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros.</p>	<p>- Esportes olímpicos, megaeventos esportivos e as mídias;</p> <p>- Normas e regras oficiais e adaptadas;</p> <p>- Noções de arbitragem, suas especificidades de gestos técnicos;</p> <p>- Exigências físicas, técnicas e táticas na prática desportiva;</p> <p>- Princípios do treinamento esportivo (individualidade biológica, adaptação, sobrecarga, relação volume-intensidade, continuidade e especificidade);</p> <p>- Prevenção quanto ao uso de drogas, efeitos e consequências do doping nas práticas desportivas;</p> <p>- A relação entre a televisão e o voleibol no estabelecimento de suas regras (ver texto complementar, p. 33)</p>
2º Bimestre	<p>- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas;</p> <p>- Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida.</p> <p>- Compreender o papel da mídia na ginástica e o quanto tais determinações condicionam as práticas corporais.</p>	<p>Eixos temáticos e tema</p> <p>- Mídias e indústria cultural;</p> <p>Tema: Ginástica;</p> <p>- Corpo, saúde e estética.</p> <p>Temas: Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes.</p>	<p>Conteúdos</p> <p>- Ginástica de "conscientização corporal" (técnicas alternativas, relaxamento);</p> <p>- Ginástica: um modelo antigo ou uma roupagem nova? Ou uma nova maneira de aprisionar os corpos? (ver texto complementar, p. 111)</p> <p>- Estresse, atividades físicas e qualidade de vida;</p> <p>- Benefícios da caminhada e os cuidados para a sua realização;</p> <p>- Alteração do organismo durante e depois da atividade física;</p> <p>- Novas tecnologias, sedentarismo e fatores de risco à saúde;</p> <p>- Envelhecimento e limites do corpo;</p> <p>- Obesidade, alimentação e atividades físicas;</p> <p>- Mídia e influência nas práticas corporais.</p> <p>- Saúde é o que interessa? O resto não tem pressa! (ver texto complementar, p. 127)</p>

3º Bimestre	<p>Competência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho. - Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas; - Compreender até que ponto a mídia condicionam as danças, as manifestações artísticas e como estas manifestações se refletem na sociedade. 	<p>Eixos temáticos e tema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestações artísticas e culturais. - Mídias e indústria cultural <p>Temas: Dança – Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé, Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima...</p>	<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contexto histórico da dança; - Dança e suas relações com a diversidade; - Danças Folclóricas e regionais; - A dança como meio de desenvolvimento de atitudes e valores inclusivos; - Possibilidades corporais de portadores de necessidade especiais; - Composição e apresentação coreográficas; - Mídia e influência nas práticas corporais. - Hip Hop – movimento de resistência ou de consumo? (ver texto complementar, p.227)
4º Bimestre	<p>Competência:</p> <p>Reconhecer as práticas competitivas, cooperativas e de apresentação de expressão corporal como linguagem no seu contexto histórico, cultural e filosófico adotando uma postura ética perante o ensino e a aprendizagem em suas diversas especificidades somadas a seus valores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs; - Identificar valores culturais, conforme o tempo e o lugar onde as lutas e os jogos foram ou são praticados. 	<p>Eixos temáticos e tema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contemporaneidade e organização comunitária. <p>Tema: Luta – Capoeira, Judô, Karatê e outras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociedade, esporte e lazer. <p>Tema: Jogos – jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros.</p>	<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vivência crítica e emancipada das lutas; - Movimento específico (ataques e defesas) e sequenciais nas lutas; - Judô: a prática do caminho suave (ver texto complementar, p. 171) - Movimentos acrobáticos; - Organização/participação em torneios esportivos ou não esportivos. - Competição e cooperação nos jogos e brincadeiras; - Jogos dramáticos e criativos; - Valores e relações interpessoais nas práticas corporais; - Vivência crítica e emancipada do lazer; - Implicações da urbanização para o “brincar”; - Jogos e brincadeiras no meio líquido; - Competir ou cooperar: eis a questão (ver texto complementar, p. 65)

Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Médio			
3º ano			
	Eixos temáticos e temas	Conteúdos	
1º Bimestre	<p>Competência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar autonomia na elaboração e na prática de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, utilizando melhor os conhecimentos sobre cultura corporal; - Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas. - Compreender em que medida as determinações externas (mídia, TV, mercantilização, etc.) têm influenciado a prática esportiva e o lazer. 	<p>Eixos temáticos e temas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociedade, esporte e lazer - Mídias e indústria cultural <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esporte -Handebol, Basquete, Vôlei, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla, Futevôlei, Peteca, Futebol de Campo, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - A influência dos meios de comunicação nos esportes; - O futebol como representação da cultura nacional; - Significados de Bulling e fair play nos esportes; - Ética e combate aos preconceitos por meio dos esportes; - Inclusão e socialização no desporto escolar; - Mídia, indústria esportiva e consumo; - Influência da mídia nas regras e práticas esportivas; - Espetáculo esportivo, fanatismo, entretenimento e despolitização; - O esporte praticado como lazer; - Esportes radicais (Skate, patins, bicicleta); - O esporte na perspectiva da inclusão e exclusão dos sujeitos; - Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte? (ver texto complementar, p. 49)
2º Bimestre	<p>Competência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas; - Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida; - Reconhecer o papel da mídia na ginástica e o quanto tais determinações condicionam as práticas corporais; - Compreender como e o quanto as práticas corporais são viabilizadas e garantidas à população, no atual contexto político-social em que vivemos. 	<p>Eixos temáticos e tema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mídias e indústria cultural; <p>Tema: Ginástica;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corpo, saúde e estética. <p>Temas: Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes.</p>	<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ginástica laboral (Educação Física no trabalho); - Práticas corporais e espaços públicos; - Práticas corporais e organização comunitária; - Alimentação desequilibrada: anorexia, bulimia, vigorexia e ortorexia; - Efeitos dos moderadores de apetite no organismo e a atividade física; - Razões e implicações do uso de anabolizantes na obtenção do corpo "ideal"; - Fratura e reabilitação no idoso; - Mídia e influência nas práticas corporais. - Os segredos do corpo (ver texto complementar, p. 141)

3º Bimestre	<p>Competência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho; - Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas; - Compreender até que ponto a mídia tem condicionado as danças, as manifestações artísticas e como estas manifestações se refletem na sociedade. - Reconhecer e problematizar o quanto a erotização observável em algumas formas de dança, se tornaram um produto de consumo do público jovem. 	<p>Eixos temáticos e tema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestações artísticas e culturais. - Mídias e indústria cultural <p>Temas: Dança – Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé, Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima...</p>	<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contexto histórico da dança; - Fundamentos técnicos: ritmo (cadência), espaço (formas, trajetões e direções) e energia (Tensão, relaxamento e explosão); - Passos e combinação de movimentos simples; - Composição e apresentação coreográficas a partir de músicas eruditas e populares; - Confecção de fantasias e adereços; - Influência da mídia sobre o corpo do adolescente (ver texto complementar, p. 213).
4º Bimestre	<p>Competência:</p> <p>Reconhecer as práticas competitivas, cooperativas e de apresentação de expressão corporal como linguagem no seu contexto histórico, cultural e filosófico adotando uma postura ética perante o ensino e a aprendizagem em suas diversas especificidades somadas a seus valores;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs; - Identificar valores culturais, conforme o tempo e o lugar onde as lutas e os jogos foram ou são praticados; - Compreender os reais sentidos que tem levado as lutas a se transformarem em espetáculo. 	<p>Eixos temáticos e tema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contemporaneidade e organização comunitária. <p>Tema: Luta – Capoeira, Judô, Karatê e outros.</p> <p>- Sociedade, esporte e lazer.</p> <p>Tema: Jogos – jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros.</p>	<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prática indiscriminada das lutas e violência; - Ética e valores humanos; - Regras oficiais; - Lutas olímpicas e não olímpicas; - Brincadeiras lúdicas com elementos das lutas; - Jogos de raciocínio (interdisciplinar); - Jogos adaptados; - Gincanas culturais e esportivas; - Constituição de brinquedos alternativos; - Brinquedos cantados e brincadeiras de roda; - A indústria do entretenimento no lazer da população; - O jogo é jogado e a cidadania é negada (ver texto complementar, p. 79)