



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**MIQUÉIAS PEREIRA DOS SANTOS**

**AS PRÁTICAS CORPORAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E  
O SE-MOVIMENTAR: as concepções dos professores que atuam na rede  
municipal de ensino em Vitória da Conquista-BA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA  
2021**

MIQUÉIAS PEREIRA DOS SANTOS

**AS PRÁTICAS CORPORAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E  
O SE-MOVIMENTAR: as concepções dos professores que atuam na rede  
municipal de ensino em Vitória da Conquista-BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, área de Concentração em Ensino na Educação Básica, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino, Políticas e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**As práticas corporais nas aulas de Educação Física e o Se  
movimentar: as concepções dos professores que atuam na Rede  
Municipal de Ensino em Vitória da Conquista-BA**

**Autor: Miqueias Pereira dos Santos**

**Orientadora: Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Miqueias Pereira dos Santos e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 28/07/2021

COMISSÃO AVALIADORA



Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia (Orientadora)



Profa. Dra. Maristela da Silva Souza (UFVJM)



Profa. Dra. Danieli Alves Pereira Marques (UFVJM)

S236p

Santos, Miquéias Pereira dos.

As práticas corporais nas aulas de educação física e o se movimentar: as concepções dos professores que atuam na rede municipal de ensino em Vitória da Conquista Ba. / Miquéias Pereira dos Santos, 2021.

159f. il.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Fátima Moraes Garcia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 150 – 155.

1. Educação física . 2. Práticas corporais. 3. Se-Movimentar. I. Garcia, Fátima Moraes. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 796.071

***Catlogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que foram imprescindíveis para sua realização: minha família, meus amigos, os colegas do mestrado e a minha orientadora, pela confiança, amizade e por ter tornado esta caminhada mais leve.

Dedico também aos professores da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, que contribuíram significativamente para a sua realização.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me proporcionado esta experiência maravilhosa que foi a realização do mestrado, algo que, antes, devido à minha trajetória de vida, parecia muito difícil de ser alcançado.

Agradeço a toda a minha família por sempre estar perto, me apoiando e compreendendo os momentos em que eu me fiz ausente. Em especial, a minha esposa, Juliana, ao meu recém-chegado filho, Bento, a minha mãe, Fátima, e ao meu irmão, Neto.

Agradeço aos meus amigos, que sempre me deram força e incentivo para a conquista dos meus objetivos, aqui, em especial, Flávio, um dos grandes incentivadores para a realização do mestrado.

Agradeço a todos os colegas do mestrado, que compartilharam comigo saberes, emoções, generosidades e que também se tornaram grandes amigos. Todos foram muito importantes nessa caminhada, mas não poderia deixar de mencionar os nomes de alguns que sempre estiveram mais presentes: Tina, Erlam, Andíara, Márcia Lima, Márcia Mendes, Viviane, Danilo e Hannely.

Agradeço imensamente aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino – UESB pelos ensinamentos e pelas constantes reflexões que nos proporcionaram nesses dois anos de caminhada; em especial, a minha orientadora, Fátima Garcia, pela sua sensibilidade e cuidado com que conduziu esse processo de orientação, tornando mais fácil aquilo que parecia impossível, também pela amizade e ensinamentos que levarei para minha vida.

Agradeço às professoras da banca, Maristela Silva Sousa e Danieli Alves Pereira Marques, por terem aceitado participar deste estudo e apresentado contribuições muito relevantes para esta pesquisa.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista e aos professores de Educação Física desta rede por terem contribuído com as informações necessárias para a realização desta pesquisa.

A todos que, de forma direta ou não, contribuíram para a realização deste estudo minha sincera gratidão.

PEREIRA, Miquéias Santos. **As práticas corporais nas aulas de educação física e o Se-Movimentar**: um estudo sobre as concepções dos professores que atuam na rede municipal de ensino em Vitória da Conquista-BA. 2021. 159f. Dissertação [Mestrado em Ensino] – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

## RESUMO

O movimento é algo inerente ao ser humano, e cada indivíduo realiza-o na sua singularidade de acordo com suas intenções, cultura, história e seu contexto de experiências e relações estabelecidas com o mundo vivido. Contudo, as interpretações baseadas no paradigma empírico-analítico reduzem o movimento a uma forma isolada e limitada, baseada em padrões que sempre buscam uma referência a seguir. Diante desse contexto, o presente estudo busca responder o seguinte problema de pesquisa: Existe relação com a teoria do Se-Movimentar nas concepções de movimento das práticas corporais desenvolvidas pelos professores que atuam no ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista? Caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória. Participaram do estudo 11 professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Para a coleta das informações, foi utilizada uma entrevista semiestruturada com questões acerca da prática educativa nas aulas de educação física. As informações foram submetidas à técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) e resultaram em quatro categorias: uma não apriorística denominada de “movimento: restrição ou ampliação” e as demais apriorísticas relacionadas à proposta crítico-emancipatória de Kunz (2010), denominadas de “trabalho (competência objetiva)”, “interação (competência social)” e “linguagem (competência comunicativa)”. Para a discussão e interpretação das informações coletadas, utilizamos como base referencial para esse diálogo a teoria do Se-Movimentar, de Elenor Kunz (2010, 2012), e a “Percepção e Corpo Próprio”, da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999). Dessa forma, a partir dos resultados obtidos, constatou-se que a maioria dos professores entrevistados possuem uma ideia de movimento relacionada à técnica esportiva, sendo esta desprovida de uma construção crítica, coletiva e distante das experiências corporais dos estudantes. Constatou-se ainda que a maioria promove uma disciplina sem diálogos que inibe as intenções e subjetividades dos estudantes nesse processo, não estimula a criatividade nem a intencionalidade e reduz o movimento às ações mecânicas irrefletidas que não contribuem para uma aprendizagem significativa. Contudo, apesar de não apresentarem uma interação sob a ótica da concepção crítico-emancipatória, alguns professores relataram trabalhar o conteúdo em suas aulas priorizando a participação coletiva, partindo de um ensino simplificado para o mais complexo, respeitando, assim, o tempo de aprendizagem dos estudantes no desenvolvimento de suas aulas. Conclui-se que pensar em uma educação física na perspectiva do trato de um movimento que tenha sentido/significado é possibilitar ao estudante agir intencionalmente de modo reflexivo e autônomo na sua participação nas práticas corporais. Nesse sentido, é necessário que o professor considere as experiências dos estudantes em seu contexto sociocultural, explorando essas vivências no contexto escolar, a fim de lhes propiciar a ampliação das suas formas de movimento, a partir da relação com outras culturas.

**Palavras-chave:** Educação Física. Práticas Corporais. Se-Movimentar.

PEREIRA, Miquéias Santos. **Bodily practices in physical education classes and Se-Movimentar (Human Self-Move)**: a study on the conceptions of teachers who work in the municipal school system in Vitória da Conquista-BA. 2021. 159f. Dissertação [Mestrado em Ensino] – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

#### ABSTRACT

Movement is something inherent to human beings and each individual performs it in their uniqueness according to their intentions, culture, history, and their context of experiences and relationships established with the world they have experienced. However, interpretations based on the empirical-analytical paradigm reduce the movement to an isolated and limited form, based on patterns that always seek a reference to follow. Given the context, this study seeks to answer the following research problem: is there a relationship with the theory of human Self-Move in the movement conceptions of bodily practices developed by teachers who work in elementary school in the municipal education network in Vitória da Conquista? It is qualified as a qualitative exploratory research. Eleven Physical Education teachers from the municipal education system in Vitória da Conquista have participated in the study. For collection of information, a semi-structured interview with questions about educational practice in physical education classes was used. Information was submitted to Bardin's (2011) content analysis technique, resulting in four categories, a non-aprioristic called "movement: restriction or expansion" and the other aprioristic related to Kunz's (2010) emancipatory critical proposal called "work (objective competence)", "interaction (social competence)" and "language (communicative competence)". For discussion and interpretation of collected information, we have used as a referential basis for this dialogue Human Self Move Theory, by Elenor Kunz's (2010, 2012), and the "Perception and Own Body", of Merleau-Ponty's (1999) phenomenology. Thus, from the results obtained, it was noticed most of the interviewed teachers have an idea of movement related to sports technique, which lacks a critical and collective construction and is far from the students' bodily experiences. It was also perceived that most promote a discipline without dialogue, which inhibit intentions and subjectivities of students in that process, does not encourage creativity or intentionality, and reduces movement to thoughtless mechanical actions that do not contribute to meaningful learning. However, despite not presenting an interaction from the perspective of the emancipatory critical conception, some teachers have reported working the content in their classes prioritizing collective participation, from simplified to more complex teaching, thus respecting the students' learning time in development of their classes. It concludes that thinking about physical education from the perspective of dealing with a movement that has meaning is to enable the student to act intentionally in a reflective and autonomous way in their participation in bodily practices. In that sense, it is necessary for the teacher to consider the students' experiences in their sociocultural context, exploring those experiences in school context, enabling them to expand their forms of movement, based on the relationship with other cultures.

**Keywords:** Physical Education. Bodily Practices. Human Self-Move.

## **LISTA DE QUADROS E TABELAS**

Tabela 1 – Classificação dos participantes do estudo segundo idade, sexo, ano de formação e localização da escola em que trabalha, Vitória da Conquista, BA, Brasil, 2021.....	p.34
Quadro 1 – Reformulações Curriculares da Educação Física e Formação de Professores.....	p.87
Tabela 2 – Classificação dos participantes do estudo segundo ano de formação em relação à Resolução nº 7/2004, esfera administrativa da instituição de formação, nível de formação complementar e área da formação complementar, Vitória da Conquista, BA, Brasil, 2021.....	p.139

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEF	Conselho Federal de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
Confef	Conselho Federal de Educação Física
Cref	Conselho Regional de Educação Física
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Ensino à Distância
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
Fainor	Faculdade Independente do Nordeste
FMI	Fundo Monetário Internacional
FTC	Faculdade de Tecnologias e Ciências
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
Otan	Organização do Atlântico Norte
PT	Partido dos Trabalhadores
RH	Recursos Humanos
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSMH	Teoria do Se-Movimentar Humano

Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
Uninassau	Centro Universitário Maurício de Nassau

## SUMÁRIO

<b>PRÉ-REFLEXIVA .....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>24</b>
1.1 Natureza do estudo .....	24
1.2 Cenário do Estudo .....	28
1.3 Participantes da pesquisa.....	30
1.4 Estratégias para levantamento dos dados .....	31
1.5 Perfil dos professores entrevistados .....	34
1.6 Aspectos da análise, discussão e interpretação do estudo .....	35
1.6.1 Pré-Análise .....	35
1.6.2 A exploração do material.....	36
1.6.3 O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação das entrevistas .....	36
1.7 Aspectos éticos.....	40
<b>2 AS CONTRIBUIÇÕES DO SE-MOVIMENTAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>42</b>
<b>NO BRASIL .....</b>	<b>42</b>
2.1 Educação Física e a produção de conhecimento voltado para seu processo histórico.....	42
2.2 O Movimento Humano na análise do paradigma positivista .....	47
2.3 O Se-Movimentar humano como base teórica para a Educação Física .....	50
2.4 A Educação Física e a Fenomenologia de Merleau-Ponty .....	60
<b>3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA QUE SE APROXIMAM DA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA .....</b>	<b>64</b>
3.1 A Concepção de Aulas Abertas a Experiências na Educação Física e a visão Pedagógica do Movimento .....	66
3.2 Concepção Crítico-Emancipatória para o ensino da Educação Física.....	71
<b>4 ANÁLISE DAS ATRIBUIÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DOCENTES PARA O TRATO DO MOVIMENTO NAS AULAS DE EF.....</b>	<b>83</b>

<b>4.1 As resoluções e decretos da formação inicial em Educação Física para a Educação Básica .....</b>	<b>86</b>
<b>4.2 O Se-Movimentar nas aulas de Educação Física da rede municipal de Vitória da Conquista: aproximação ou distanciamentos? .....</b>	<b>96</b>
4.2.1 Categoria Movimento: restrição ou ampliação? .....	98
<b>4.3 A concepção Crítico-Emancipatória e os processos práticos-reflexivos de atuação do professor de EF em suas aulas.....</b>	<b>113</b>
4.3.1 Categoria Trabalho e a Competência Objetiva .....	115
4.3.2 Categoria Interação e a Competência Social .....	123
4.3.3 Categoria Linguagem e a Competência Comunicativa .....	128
<b>4.4 Reflexões acerca do movimento nas aulas de EF da Rede Municipal de Vitória da Conquista.....</b>	<b>134</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE A – Entrevista Semiestruturada (documento completo) .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE B – Entrevista Semiestruturada (perguntas usadas na análise).....</b>	<b>159</b>

## PRÉ-REFLEXIVA

[...] um “se-movimentar”, com um “compreender-o-mundo-pelo-agir”, é muito mais que simples movimentos corporais feitos de modo repetitivo e imitativo, como no caso do ensino de destrezas motoras. Deve, no entanto, sempre levar em consideração, em primeiro lugar, os sujeitos que se-movimentam, o contexto e as especificidades da cultura de movimento em questão e os sentidos e significados resultantes destas ações de movimento (KUNZ, 2012, p. 246).

Minha história com o movimento começa na infância, como a de qualquer outra pessoa, mas que, talvez por conta da época e do cenário onde morava, apresentava sentidos e significados bem diferentes. Vivi toda a minha infância na zona rural, onde o se-movimentar era uma constante em minha vida, por meio das brincadeiras livres e criativas, mesmo quando se tratava do período em que estava na escola. Naquela época, início da década de 1990, minha mãe, de quem fui estudante até a 4<sup>o</sup> série (atual 5<sup>o</sup> ano), parecia saber da importância de um brincar livre e criativo que explorasse a imaginação e as diferentes experiências corporais vivenciadas pelos estudantes no seu dia a dia. Pois, mesmo sendo professora do fundamental I e não ter tido nenhuma formação para trabalhar com jogos e brincadeiras, as possibilidades do se-movimentar em suas aulas eram tantas que pareciam não ter fim, era um verdadeiro exercício de vivenciar, criar e recriar movimentos.

É assim que minha relação com o mundo através do movimento iniciou-se, com um brincar livre, no qual, juntamente a meus colegas, utilizávamos de todos os materiais e espaços disponibilizados pela natureza para construir brinquedos e brincadeiras que nos divertiam muito e nos possibilitavam distintas formas de movimentos. Naquela época, mesmo já existindo certa hegemonia de determinados esportes que ocupavam os diferentes espaços das brincadeiras, parecia não nos influenciar com tanta predominância. Isso porque brincávamos sem exigências externas que determinavam padrões de movimento adequado e o estabelecimento de regras rígidas. Tudo acontecia de forma natural, espontânea, sem a necessidade de avaliação, as regras eram estabelecidas por nós e alteradas, caso fosse necessário, para que o jogo se tornasse prazeroso.

Para exemplificar algumas dessas brincadeiras de movimento, poderia destacar: corrida de perna de pau, pega-pega no rio, corrida de pneus, bolinhas de gude, pipa, peão, saltar de barranco, pular no rio, entre outras. Recordo-me que, entre estas, houve uma bem curiosa e original que criamos, era uma espécie de “surf sentado”, esporte este que só conhecíamos pela televisão, uma vez que ninguém do grupo, naquela época, conhecia o mar. Próximo à casa dos meus avós, havia uma serra, embaixo da qual passava um rio; lembro que, em dias chuvosos, decidíamos pegar uma concha grande produzida em uma espécie de coqueiro chamado babaçu

e a levávamos para a serra com o pasto molhado, sentávamos e descíamos em alta velocidade e só parávamos depois de alguns metros já dentro do rio. Isso a depender de quem conseguia fazer as manobras devidas com a concha.

O futebol, por exemplo, realizávamos o jogo em locais que, do ponto de vista estrutural e material, nenhum jogador profissional na atualidade conseguiria jogar; locais íngremes, com buracos e pés de cacau (fruta muito comum em minha região) no meio dos espaços, onde a prática acontecia, eles se tornavam mais um obstáculo para driblarmos. Tudo era inapropriado, se fôssemos pensar do ponto de vista da estrutura exigida pelo esporte institucional. No entanto, ali era mais um espaço com o qual nos relacionávamos e onde dávamos sentido ao nosso brincar. O nosso se-movimentar, naquele espaço, era construído a partir da relação e do contato que estabelecíamos com o lugar ao jogar futebol. Além disso, definíamos nossas próprias regras, que possibilitavam a realização do jogo, no qual todos participavam sem a exigência das técnicas ou estabelecimento de padrões corretos de movimento.

Por falar em futebol, esta foi a modalidade esportiva com a qual eu, a partir dos 12 anos, criei uma estreita relação, que me acompanhou por longos anos. Ao completar a 5<sup>o</sup> série (atual 6<sup>o</sup> ano), fui morar na cidade de Jequié-BA, onde passei a ter aulas de Educação Física (EF); não sabia ao certo como seria o trabalho dessa disciplina, no entanto ouvia dizer que era relacionada ao ensino dos esportes. A partir daí, passei a esperar ansioso e, mesmo sem conhecê-la, já considerava minha disciplina preferida; vale ressaltar que, aqui no estado da Bahia, essa disciplina não é ofertada no currículo das escolas públicas do fundamental I. Sendo assim, a não ser por meio de instituições privadas, o ensino da Educação Física Escolar (EFE) no estado da Bahia só se inicia a partir do 6<sup>o</sup> ano do fundamental II.

É justamente a partir do 6<sup>o</sup> ano que começa a ser construída a minha relação com a EF e, diria também, o afastamento das formas espontâneas de brincar e se-movimentar livres. Meu primeiro contato com o movimento nas aulas de EF foi uma mistura de alegria e frustração. Por um lado, eu teria a oportunidade de jogar futsal, que, até esse momento, conhecia apenas por futebol, além de outras modalidades, em uma estrutura (quadra poliesportiva) que, até então, só via na televisão. Por outro, eu quase não participava das aulas, pois o professor sempre priorizava no jogo aqueles que ele considerava habilidosos. Para ser um participante assíduo nas aulas de EF, além de conhecer as regras do futsal, era preciso também executar os movimentos estabelecidos pelo professor, segundo o que ele considerava ser a maneira correta, assemelhando-se ao do esporte de rendimento. Essa prática ocorria com tanta frequência que, ao nos direcionarmos para o espaço das práticas esportivas, que se resumiam quase sempre em

futsal para os meninos e baleado para as meninas, já sabíamos quem iria participar, seja em maior tempo ou em toda a aula, e quem iria ficar como telespectador.

Naquele momento, eu comecei a viver um conflito entre o gostar e o odiar as aulas de EF, pois o que eu presenciava nas aulas não era algo prazeroso como eu ouvia falar; pelo menos, para os que ficavam excluídos, não era. Vivi um conflito que me pôs em dúvida quanto a me dedicar ao máximo para atender as exigências impostas pelo professor e, assim, poder fazer parte do grupo seletivo, ou seja, aquele presente na lista dos que, realmente, participavam da “aula”, pois, ao mesmo tempo, surgiram-me alguns questionamentos, que eu estendia aos outros “excluídos”, como: porque só praticamos futsal e o baleado? Por que um jogo direcionado para as meninas e o outro para os meninos? Por que só poderiam participar quem era considerado habilidoso, já que este número era bem mais reduzido do que os demais? Nesses momentos, falava para os colegas que as aulas da minha mãe eram bem melhores que a daquele professor, pelo menos, delas todos participavam.

Tudo era novo para mim, morar na cidade, adaptar-me àquela cultura e aos espaços reduzidos que diminuía as distintas possibilidades de brincadeiras que realizava antes, resumindo-se às que eram determinadas pela aula de EF e pelos espaços de lazer que existiam na cidade. Estes, curiosamente, tratavam dos mesmos apresentados nos espaços escolares. Até então, minhas vivências de movimento eram totalmente diferentes daquelas ditadas por regras rígidas e que estabeleciam um padrão de movimento considerado correto. Fato é que, muitas vezes, preferi participar do baleado com as meninas, que era livre, sem a supervisão do professor, o que não era muito adotado pelos meninos que não participavam das aulas de futsal, a ficar sem participar de nada. Pois nessa modalidade, ainda, era permitida a participação dos meninos, o que não acontecia do lado oposto, com as meninas.

Mas o tempo foi passando, e eu percebi que, na cidade, mesmo fora do contexto escolar, os jogos eram muito restritos aos que eram praticados nas aulas de EF, principalmente porque os espaços disponibilizados para a prática desses eram os mesmos. Além disso, mesmo sem uma supervisão externa, o jogo era marcado por uma intensa competição que não permitia erros; dessa forma, caso quisesse participar daquela modalidade, era preciso adequar-se às exigências estabelecidas pelos meninos que organizavam o jogo ou sempre ficaria de fora.

Aquele modelo implantado na escola era tão perverso que era reproduzido fora do ambiente escolar, mesmo sem a presença do professor. Isso era tão forte que, às vezes, eu chegava a pensar que minha ausência e a dos colegas nas aulas eram mais por nossa incapacidade de conhecer as normas e fundamentos que eram estabelecidos para o futsal. Entretanto, esse pensamento era passageiro para mim, já os outros colegas pareciam não se

importar mais, preferiam ficar andando ao redor da quadra ou assistindo ao jogo a estarem participando e não atenderem a expectativa do professor, o que abriria espaços para comparações, julgamentos e críticas, pois a avaliação parecia se concentrar apenas na execução correta dos fundamentos.

Assim, os anos escolares foram se passando, e eu fui sendo inserido nas aulas de EF, contudo a forma como elas eram conduzidas pouco se alterou. O certo é que, com o passar do tempo, aquelas influências do esporte competitivo eram tão fortes em mim que eu já nem me lembrava mais das diferentes brincadeiras e movimentos que vivíamos com certa liberdade e criatividade na infância. Seja na rua, ginásio, clubes ou quadras em bairros, tudo se resumia a futsal, participei de alguns campeonatos amadores, pelos quais começou a se despertar em mim o interesse em ser jogador de futebol. Quando completei 15 anos, mudei-me para Salvador com o objetivo de tentar a carreira profissionalmente; por lá, fiquei três anos passando por testes e experiências em algumas equipes até ter uma lesão séria que me impediria de dar continuidade àquele projeto.

Findada a possibilidade de ser atleta, resolvi retornar para Jequié e concluir o ensino médio, o qual tinha interrompido, tendo em mente qual curso superior iria fazer, EF. Ao ingressar no curso de EF da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pretendia ser técnico ou preparador físico de futebol. No entanto, ao adentrar nessa universidade, que tem o curso de licenciatura (voltado para a atuação como docente), participar de grupos de pesquisa e projetos de extensão, percebi que havia criado uma forte identificação com a docência para a EFE.

No decorrer dos anos, enquanto estudante da universidade, diante das discussões problematizadas em sala e das ricas experiências que tive em projetos de extensão e dos estágios escolares, pude perceber o quanto o ensino da EF foi negado e limitado em minha formação escolar. Cada leitura, cada discussão era impossível não associar à realidade que eu tinha vivenciado, enquanto estudante dessa disciplina; essas discussões não me davam ainda o direcionamento de como o ensino seria, mas me davam a certeza de como ele não deveria ser.

Concluído o curso, alguns anos depois, prestei concurso para o município de Vitória da Conquista – BA e obtive aprovação; essa foi minha primeira experiência em sala de aula e, desde então, atuo como professor de EF do ensino fundamental nos anos finais até hoje. Nesse caminhar de pesquisador, pude observar que as experiências de movimento proporcionadas em meu contexto histórico de mundo vivido, especialmente no ensino fundamental I, experiências que eram criativas, autônomas, que davam sentido e significado para a realização do movimento, de certa forma, foram interrompidas pela imposição de um ensino arbitrário,

comparativo, seletivo e excludente, que, em muitos casos, pode eliminar as culturas de movimento adquiridas e construídas pelos indivíduos no contexto em que eles vivem.

Dessa forma, essas experiências vivenciadas com o movimento e com a EFE, tanto do ponto de vista do estudante quanto do professor, provocaram-me inquietações que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa. Ao atuar como professor dessa disciplina, procuro levar em consideração na elaboração e apresentação dos conteúdos, inclusive do esporte, a aceitação das diferentes culturas de movimento que são apresentadas em cada singularidade pelos estudantes, através de suas experiências de vida, e a participação de todos no processo de aprendizagem. Concomitantemente, busco garantir que a EFE proporcione por meio de suas práticas corporais a ampliação das possibilidades de movimentos que tenham sentidos e significados para os estudantes que se movimentam e uma formação que propicie a criatividade por um se-movimentar intencional e autônomo.

## INTRODUÇÃO

É consenso entre os pesquisadores da EFE (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2004, 2013; KUNZ, 2010, 2012, 2014; MOREIRA, 1995; SANTIN, 1987) que o movimento humano<sup>1</sup> como objeto de estudo da EF esteve, por muitos anos, refém de análises e interpretações do paradigma empírico-analítico. Segundo esses autores, essas interpretações influenciavam diretamente a forma como os conteúdos dessa disciplina eram e são trabalhados nos espaços escolares, em muitos casos, marcados pela predominância de um ensino atrelado à repetição de movimentos técnicos, padronizados e espelhados, principalmente, pelo esporte de alto rendimento.

Essa concepção reduzida do movimento, pautada apenas na execução “correta”, tem contribuído intensamente para a diminuição nas aulas de EF das manifestações e expressões próprias que cada indivíduo apresenta em sua singularidade. Dentre estas, podem-se citar: a subjetividade, a intencionalidade, a sensibilidade, a autonomia, entre outros; características individuais presentes em todo ser humano, mas que, nas aulas de EF, são ignoradas para o atendimento de um padrão estabelecido de movimento (KUNZ, 2012).

O movimento humano é estudado por diferentes áreas do conhecimento, contudo cada uma delas apresenta um sentido ou particularidade que pode ou não ter semelhanças entre si. Nesse contexto, é possível observar também que, em uma mesma área, poderá haver diferenças no trato com o movimento, um exemplo claro é o que acontece com a EF, na qual existe um sentido para o movimento, em uma aula praticada na escola, outro para o movimento praticado no tempo de lazer e outro no sentido do movimento praticado em um clube de alto rendimento. Apesar de ser objeto da mesma área de conhecimento, é tratado sob perspectivas de sentidos distintos.

Vale salientar que, ao discutir sobre o estudo do movimento humano na área da EF, Kunz (2012) atribui o conceito de culturas de movimento fazendo referência tanto às culturas tradicionais formalizadas do movimento, aquelas constituídas e difundidas para serem orientadas nas instituições, quanto às culturas tradicionais populares ou informais, aquelas que variam a depender dos diferentes contextos culturais e sociais e que podem ser praticadas em qualquer ambiente, sendo sempre passíveis de modificações. Dessa forma, a cultura de

---

<sup>1</sup> O movimento humano aqui discutido “não pode ser compreendido como simples reação a estímulos e em consequências de forças e energias. Movimento que é humano é sempre uma conduta para algo, como um voltar-se a algo para sua compreensão [...] Esse movimento consiste sempre em uma totalidade de relações que envolve situações concretas e sentidos/significados para quem individual ou coletivamente o pratica” (KUNZ, p. 103, 2010).

movimentos apresentada pelo autor compreende as formalizadas e as livres, no entanto ele chama a atenção para o fato de que, se a EFE pretende valorizar as experiências de mundo vividas do estudante, é preciso levar em consideração que, mesmo no desenvolvimento das práticas tradicionais formalizadas, devem-se promover as culturas populares (KUNZ, 2012).

Esse mesmo autor utiliza-se da expressão de Dietrich (1985) para conceituar cultura de movimento como uma “conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades ou sociedades” (KUNZ, 2012, p. 46). Desse modo, as culturas de movimento em cada região ou localidade podem ser apresentadas na sua singularidade passando de uma geração a outra sem se limitarem às culturas de movimento já consolidadas para o ensino nas instituições. Para o autor, a valorização e utilização das culturas de movimentos próprias do contexto de vida dos estudantes, no desenvolvimento da prática pedagógica nas aulas de EF, são essenciais para um aprendizado mais relevante e significativo.

Ressalta-se, no entanto, que essa compreensão não era uma realidade que a EFE vivenciava antes da década de 1990; e, atualmente, em via de regra, ela ainda não vivencia. Nesse período, surgiram importantes publicações, como: *Concepções Abertas no Ensino de Educação Física*; *Educação Física Ensino e Mudanças*; *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*; todas estas apresentam novas perspectivas para o ensino da EFE e se tornaram, por isso, referenciais imprescindíveis no que concerne à prática educativa direcionada à formação humana que possibilita a participação ativa do indivíduo no processo de aprendizagem e sua formação enquanto ser autônomo e criativo.

Apesar de essas obras trazerem profundas contribuições para o ensino da EFE no Brasil, principalmente no que diz respeito a reflexões para a atuação do professor, o que se tem observado ainda é que as propostas de ensino abordadas nessa disciplina têm sido fieis à reprodução de movimentos baseados nas imitações do esporte de rendimento (KUNZ, 2012). Destaca-se aqui que não há uma discussão sobre se o esporte deve ou não ser tratado nas aulas de EFE, uma vez que este é conteúdo da disciplina, e, ao ser abordado numa perspectiva educativa que respeite as individualidades dos participantes e suas subjetividades no contexto do jogo, torna-se um conteúdo de extrema importância. Contudo, ele tem sofrido duras críticas e questionamentos justamente pela forma limitada como é conduzido no ensino da EFE.

Desse modo, este estudo foi direcionado ao professor de EFE, o qual, a partir de suas concepções de ensino, planeja, elabora e media os conteúdos dessa disciplina, que, de forma consciente ou não, contribui com os valores e ações que os sujeitos desenvolvem na sociedade. Assim, este estudo buscou identificar a partir dos depoimentos dos professores de EF os

sentidos/significados que estes atribuem ao movimento, por meio das práticas corporais promovidas em suas aulas. Quando nos referirmos às práticas corporais nas aulas desses professores, queremos saber se essas inclinam-se para um movimento mais livre, criativo, que considera a subjetividade, a intencionalidade e as experiências de movimento dos sujeitos ou se é voltado para um ensino apenas da imitação dos padrões já pré-estabelecidos pela modalidade esportiva praticada.

Como já citado anteriormente, esse movimento pode ser realizado a partir de diferentes perspectivas, no entanto, quando direcionado para o ensino das práticas educativas na EFE, compreende-se que já existem bases<sup>2</sup> referenciais consolidadas que norteiam a atuação do professor para uma formação mais significativa. Pois se depreende das leituras de Kunz (2012) que o ensino dos conteúdos nas aulas da EF, esteja entre eles o esporte ou não, precisa ampliar a capacidade de movimento dos estudantes, a fim de possibilitá-los a agir intencionalmente criando e ressignificando seus movimentos.

A relação de experiências com o movimento e o esporte na vida do pesquisador, como já apontada anteriormente, e a forma como estas ainda são abordadas nas aulas de EFE são elementos impulsionadores para a realização desta pesquisa. Como visto, o ensino do conteúdo esporte na escola sem as alterações necessárias para o atendimento da prática educativa parece inclinar-se para uma educação excludente que não reconhece as singularidades que os indivíduos possuem e pouco influencia para um aprendizado autônomo e consciente. Na verdade, nesse ponto de vista, pode ser dito que a EF tem sido mais influenciada pelos interesses das instituições esportivas do que pelas práticas educativas emancipatórias (KUNZ, 2010).

Este estudo apresenta resultados de relevância social, tanto por gerar a possibilidade de orientação para novas reflexões e pesquisas científicas sobre o tema abordado como por orientar para mudanças na prática educativa da disciplina EF do município estudado.

Para embasar nossas discussões sobre esse tema, apoiamo-nos em referências que não assumem a análise do movimento em si, como acontece no paradigma empírico-analítico, mas sim, a partir do sujeito que se movimenta que carrega consigo as experiências do seu contexto de vida, que tem sentimentos, intencionalidade e que precisa ser colocado no centro da observação para poder ser compreendido (KUNZ, 2012). Dessa forma, fundamentamos nossa discussão alicerçada nas obras de autores ligados à concepção filosófica, antropológica e sociológica do movimento humano, dentre os quais se destacam Elenor Kunz, com a teoria do

---

<sup>2</sup>Hildebrandt-Stramann (2004, 2013), Kunz (2010, 2012, 2014), Moreira (1995) e Santin (1987).

“Se-Movimentar”, e Merleau-Ponty, que apresenta os pressupostos fenomenológicos do “Corpo Próprio”.

Na concepção de corpo próprio, Merleau-Ponty (1999) diz que o conhecimento do mundo não parte de uma consciência intelectual separada de corpo, numa relação em que a primeira é a determinante e o segundo é o determinado. Para ele, o ser humano não conhece o mundo separadamente a partir de ideias, esse conhecimento só é possível a partir de uma relação perceptiva do corpo próprio que é encarnado por uma consciência na sua relação com o mundo. Ou seja, o conhecimento nessa forma de pensar não nasce de um pensamento isolado, mas sim, nas próprias palavras do autor, a partir da unidade primordial Homem-Mundo. Para ele, o conhecimento não está nem no sujeito, nem no mundo, mas na relação estabelecida entre os dois a partir de uma intencionalidade que só existe nessa ligação por uma ação perceptiva do corpo próprio (MERLEAU-PONTY, 1999).

Cabe ressaltar que é dessa concepção fenomenológica de Merleau-Ponty que surge a teoria do Se-Movimentar; assim sendo, elas assumem uma relação de proximidade. Desse modo, Kunz (2012) utiliza-se da concepção dialógica de movimento de Tamboer (1986) para dizer que o se-movimentar é uma forma de diálogo no qual o homem comunica-se com o mundo estabelecendo relações de sentidos e significados que ocorrem a partir de um agir intencional. No entanto, o ensino da EFE tem sido orientado, principalmente, pelos movimentos estereotipados desvinculados da realidade e das intenções dos estudantes para atender os sentidos do esporte empregado e supervisionado pelo professor. Essa forma de ensino não possibilita uma prática pedagógica que possa proporcionar aos estudantes sua emancipação no contexto em que vivem e, ao mesmo tempo, contribui para a eliminação das formas originais de movimento e o estímulo para a construção de um padrão universal (KUNZ, 2012).

Sabe-se que todo indivíduo carrega consigo particularidades, subjetividades, intencionalidades e experiências adquiridas do mundo cultural onde vive. Fato é que, quando os indivíduos vão para escola, a tendência é que esta instituição, pautada pela padronização do conteúdo fragmentado para o aprendizado, acaba ignorando todas as subjetividades dos estudantes para atender os sentidos implantados pelo sistema escolar (KUNZ, 2012). No ensino da EF, não é diferente, diria, talvez, ser esta disciplina muito mais contundente na realização desses padrões, principalmente, pela influência dos esportes de rendimento, os quais visam ao interesse econômico e são propagados diariamente pelas tecnologias de informação.

Esse fato tem gerado grandes preocupações para estudiosos da área no contexto escolar, uma vez que o ensino pautado pelos ensinamentos do esporte de rendimento busca sempre a especialização e seleção por meio dos princípios da sobrepujança e da comparação objetiva

(KUNZ, 2012). Ainda de acordo com este autor, isso significa que as aulas de EF não estarão focadas em atender o interesse da coletividade como um todo, mas apenas daqueles que se enquadram nos padrões da modalidade praticada, o que acarretará a exclusão dos considerados menos habilidosos e o seu desestímulo para as vivências de movimento tanto na escola quanto fora dela.

A ênfase aplicada a esse modelo esportivo que vem sendo apresentado na escola, de modo irrefletido, é outra preocupação constante de diferentes autores. Dentre eles, destaca-se Hildebrandt-Stramann (2004), ao afirmar que o modo como o conhecimento é abordado não possibilita em hipótese alguma a participação dos estudantes no processo construtivo e de ressignificação do conteúdo, o que é extremamente negativo para a formação de um indivíduo livre e emancipado para agir com autonomia em suas decisões. Esse mesmo autor atribuiu a esse modelo educacional rígido a concepção “fechada de ensino”, sobre a qual iremos discutir mais no terceiro capítulo.

Nesse contexto, a partir das discussões apresentadas acima, surgiram questionamentos que levaram à construção do problema principal de pesquisa: qual o sentido/significado é atribuído ao movimento no ensino dos conteúdos na EFE? Como acontece a organização das práticas corporais para a realização dessas aulas? O movimento realizado nas práticas corporais é estimulado na perspectiva criativa e intencional dos estudantes ou se prende à determinação dos professores para a imitação de movimentos padronizados? A reunião destas perguntas resultou na formação de uma ainda maior que se configurou como questão de pesquisa: Existe relação com a teoria do Se-Movimentar nas concepções de movimento das práticas corporais desenvolvidas pelos professores que atuam no ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista?

Com o propósito de chegar à resposta do problema de pesquisa, foi estabelecido como objetivo geral:

- Compreender se há relação com a teoria do Se-Movimentar nas concepções de movimento das práticas corporais desenvolvidas pelos docentes que atuam no ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista.

Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever a teoria do Se-Movimentar e suas contribuições para as dimensões pedagógicas da Educação Física.
- Relatar a colaboração da Fenomenologia de Merleau-Ponty para os estudos do corpo e do movimento na Educação Física.

- Descrever as concepções pedagógicas que se aproximam da perspectiva fenomenológica para o ensino da Educação Física Escolar no Brasil.
- Analisar a partir das proposições evidenciadas nas entrevistas realizadas com os professores de Educação Física sua relação de proximidade ou distanciamento com a teoria Se-Movimentar.

No intuito de dar respostas ao problema apontado, este trabalho foi organizado em quatro capítulos da seguinte forma: no primeiro, foi apresentada a organização metodológica do estudo, que inclui a natureza do estudo, as descrições do campo empírico, os critérios para a definição dos sujeitos participantes, o perfil dos sujeitos entrevistados e as estratégias utilizadas para levantamento dos dados. Nesse mesmo capítulo, apresentou-se a análise para organização dos dados e os referenciais para sua interpretação.

No segundo capítulo, foram apresentadas, de forma bem resumida, algumas das principais produções que tratam o contexto do processo histórico da EF no Brasil; essa discussão será, somente, para mostrar que essa disciplina, em cada período diferente, adotou tendências que criavam estereótipos de corpo e movimento que eram sempre modificados para atender os interesses econômicos e políticos da época. Em seguida, descrevemos as contribuições da teoria do se-movimentar para as dimensões pedagógicas da EF e, por último, relatamos a colaboração da Fenomenologia de Merleau-Ponty para os estudos do corpo e do movimento na EF.

No terceiro, descrevemos duas concepções pedagógicas que apresentaram propostas de transformação na didática do conteúdo para a superação do modelo esportivista de ensino estritamente repetitivo e inconsciente do movimento: as aulas abertas e a crítico-emancipatória, desenvolvidas respectivamente por Hildebrandt-Stramann (2004, 2013) e Kunz (2010); concepções estas que se aproximam da perspectiva fenomenológica para o ensino da EFE no Brasil. Além disso, essas concepções apresentam-se mais próximas do nosso objeto de estudo, como também do método utilizado para a análise e interpretação dos dados.

Por fim, o quarto capítulo é constituído pela análise das informações; apontamos inicialmente algumas resoluções e decretos voltados para a formação inicial em EF na educação básica; em seguida, apresentamos a relação das informações cedidas pelos professores entrevistados com os atributos da teoria do se-movimentar para saber se esta possibilitava a ampliação ou a restrição do movimento. Nesse mesmo sentido, fizemos também uma relação de proximidade ou distanciamento das práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores com as competências objetiva, social e comunicativa, atributos da concepção crítico-emancipatória e, na sequência, uma reflexão sobre os resultados.

## 1 PERCURSO METODOLÓGICO

### 1.1 Natureza do estudo

Com a evolução das ciências modernas, as formas de contestação do conhecimento e de explicação dos objetos passaram a ser consolidadas por normas que legitimassem o novo processo de descoberta e, assim, transcendessem o chamado senso comum. Minayo (2007) afirma que essa nova forma de compreender o desconhecido, a partir da pesquisa sistematizada, passou a utilizar procedimentos, técnicas, métodos e também a criatividade do pesquisador; tornou-se desse modo a base científica da sociedade moderna.

Contudo, por muito tempo, as respostas dadas às investigações das pesquisas científicas tinham como único método de análise o modelo positivista, que se limitava apenas aos resultados concretos que pudessem ser observados e quantificados. Essa restrição em definir os resultados por um único método de análise em distintas áreas começou a ser refutada por investigadores das pesquisas qualitativas, que não admitiam que a utilização do modelo aplicado nas ciências naturais fosse o mesmo das pesquisas em ciências sociais (GOLDENBERG, 2004).

Nessa perspectiva, ainda de acordo com a autora, esses investigadores diziam que as pesquisas na área das ciências sociais precisariam de um método próprio que atendesse as suas especificidades, tendo em vista que as ciências naturais tinham perspectivas diferentes sobre o objeto estudado; uma vez que, enquanto na primeira, os cientistas “[...] lidam com emoções, valores, subjetividade [...] na segunda lidam com objetos externos passíveis de serem conhecidos de forma objetiva” (DILTHEY, [1833-1911] *apud* GOLDENBERG, 2004). Essa diferença apresentada reflete a necessidade de as pesquisas educacionais estarem vinculadas à área das ciências sociais. Isso porque, somente por meio desta, é possível compreender os significados e as interpretações dos sujeitos acerca do que pensam e de como agem, dentro de um contexto real específico (GOLDENBERG, 2004).

Deslandes (2009, p. 34) relata que, ao definir “[...] o que pesquisar, a partir de que base teórica e como pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, mesmo em última instância, ideológicas”. Para a autora, não existe neutralidade em uma pesquisa, e esta está sempre atrelada historicamente a uma convicção do pesquisador. Sendo assim, direcionamos nossas investigações orientados por concepções das quais mais nos aproximamos, o que afasta qualquer possibilidade de neutralidade.

É importante salientar que, independentemente de a pesquisa estar vinculada a qualquer concepção, ela deve atender o rigor científico, ter como propósito o atendimento da relevância social, buscar melhorias que possam interferir na realidade das condições humanas e servir como base para a elaboração de novos estudos.

A realização de uma boa pesquisa ou a indicação de um bom pesquisador não está condicionada, apenas ao cumprimento das exigências determinadas pelo atendimento às normas metodológicas. Minayo (2007, p. 19) apresenta uma definição de pesquisador que ultrapassa as questões normativas da pesquisa, na qual, “ser pesquisador é também estar integrado no mundo: não existe conhecimento científico acima ou fora da realidade”. Em outras palavras, estamos totalmente imbricados ao nosso passado, o qual acaba sendo determinante para as nossas atuações presentes e também direciona para o futuro, portanto não há como desconsiderar essas relações históricas humanas no processo investigativo de uma pesquisa social.

Nessa perspectiva, Minayo (2007) relata que os sujeitos são constituídos por uma consciência histórica, originada das suas experiências individuais e coletivas, presente em uma intencionalidade do próprio sujeito que a interpreta. Nessa circunstância, não se pode esperar que as interpretações realizadas em um estudo sejam apenas do pesquisador externo, devem-se considerar também as significações que os sujeitos investigados dão às experiências vivenciadas em sua realidade.

Segundo Minayo (2007), é necessária uma unidade científica que considere, além dos aspectos teórico-metodológicos e instrumentais, também as especificidades das áreas distintas do conhecimento, que possam, de um lado, atender as exigências do trabalho científico e, do outro, as diversas experiências, na busca da construção do conhecimento levando em consideração as diferentes áreas pesquisadas.

Sob esse ponto de vista, o presente estudo trata de uma pesquisa que, na área das ciências sociais, busca compreender como os professores subsidiam sua prática pedagógica na EFE, em um contexto social marcado por diferentes concepções de ensino, de ser humano e de mundo. Dessa forma, não poderia ser amparada por um delineamento quantitativo, justamente por entender que os números não dariam conta de explicar o universo complexo que envolve sujeitos e percepções subjetivas, por isso é necessária uma imersão no lócus da pesquisa.

Nesse contexto, optou-se por uma pesquisa de campo, na qual o pesquisador “assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos” (BARROS; LEHFELD, 2010, p. 34). Esse tipo de pesquisa possibilita ao investigador coletar as informações sobre o problema pesquisado no ambiente natural, onde os fenômenos acontecem, sem neles intervir. Assim, quando estabelecida com

instrumentos apropriados para a coleta de dados, tem muito a favorecer com os seus resultados (SEVERINO, 2007).

É nesse campo que Bogdan e Biklen (1994) dizem estarem as informações sobre o objeto que o pesquisador deseja adquirir para seu estudo. Ainda de acordo com esses autores, esse é um espaço onde, com o tempo, as relações investigador e investigado vão se estabelecendo, em um processo de confiança mútua, na qual o sujeito sente-se incentivado a colaborar com a pesquisa, disponibilizando as informações relacionadas ao objeto que forem indagadas pelo investigador.

Marconi e Lakatos (2003, p. 186) dizem que as pesquisas, quando são realizadas nos locais onde acontece a realidade concreta do dia a dia, possibilitam ao pesquisador obter informações sobre os “fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los”. Ainda segundo esses autores, é nesse espaço concreto onde são desenvolvidas as atividades, de forma natural, que são encontradas as respostas referentes ao problema que se procura elucidar.

Deslandes (2009, p. 53) define como campo da pesquisa “[...] o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. A autora ainda diz que o campo da pesquisa está para além do espaço onde serão coletados os dados que queremos estudar, por ser também um local que possibilita ao pesquisador a construção de conhecimentos partindo do contexto real em que ele está inserido.

Com o intuito de compreender e se aproximar ainda mais da realidade, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, por entender que esta possibilita ao pesquisador obter um maior número de informações acerca do investigado, que transcendem os resultados objetivos e fechados.

Minayo (2007) afirma que a pesquisa qualitativa busca compreender os indivíduos em suas relações sociais, no contexto histórico-cultural em que vivem, nas suas formas de pensar, nas suas especificidades e em todas as formas de manifestação que o sujeito realiza. Nesse tipo de abordagem, o investigador não se prende a observar os dados de forma objetiva, mas considera uma série de fatores que implica as particularidades do indivíduo ou do grupo considerado no processo de análise (MINAYO, 2007).

Ainda de acordo com autora, nesse tipo de pesquisa, as:

[...] metodologias de pesquisa qualitativa, entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do *significado* e da *intencionalidade* como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento

quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 2007, p. 22, grifos da autora).

Apoiamo-nos, portanto, na pesquisa qualitativa por entender que seus princípios metodológicos contribuirão para podermos explorar mais intensamente as informações e interpretações subjetivas dos professores interrogados quanto ao trato com o movimento vinculado à sua prática pedagógica. Nessa mesma perspectiva, Bogdan e Biklen (1994) mencionam que esse tipo de abordagem, diferentemente de apresentar resultados isolados, baseados em fatos, busca compreender como acontecem as experiências dos indivíduos e suas relações com o sentido/significado atribuído à prática.

Dessa forma, dando continuidade ao caminho metodológico deste estudo, optamos pela pesquisa do tipo exploratória, que tem como objetivo familiarizar-se com o problema em questão, aproximando o investigador do campo empírico e, conseqüentemente, dos sujeitos participantes para obter informações necessárias que possam aproximá-lo do problema sondado (PRODANOV; FREITAS, 2013). Nessa mesma perspectiva, Severino (2007, p. 123) afirma que esse tipo de pesquisa busca “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto”. Para Triviños (1987), a pesquisa exploratória pode abranger diferentes possibilidades de investigação, inclusive, ser utilizada, inicialmente, como direcionamento para outros tipos de pesquisas.

Gil (2008, p. 27), ao discutir sobre a contribuição desse tipo de pesquisa para o trabalho de campo, afirma que esta “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos [...] para estudos posteriores”. O mesmo autor ainda ressalta que a pesquisa exploratória tem contribuído com outras pesquisas apresentando estudos iniciais de uma pesquisa mais abrangente que busca aproximar o investigador de uma realidade estabelecida.

Em relação à fundamentação teórica da pesquisa, foi definida como marco discursório e interpretativo para este trabalho a teoria do “Se-Movimentar humano” de Kunz (2010, 2012, 2013, 2014), que apresenta uma interpretação do movimento numa perspectiva filosófica, antropológica e sociológica, a partir de uma intencionalidade subjetiva e criativa, apoiada pela fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), especialmente, em sua obra “Fenomenologia da Percepção”, a qual apresenta a percepção humana a partir de um “corpo próprio”, imbuído de uma consciência que se relaciona com o mundo.

A partir das referidas teorias, o presente estudo propôs compreender como o movimento é trabalhado pedagogicamente pelos professores de EF da rede municipal de ensino de Vitória

da Conquista, a partir de interpretações feitas com base nos depoimentos destes, ao relatarem sua prática pedagógica por meio dos conteúdos no ensino dessa disciplina na escola; conteúdos estes que são representados pelos jogos, dança, ginástica, lutas e esportes. No entanto, é, sobretudo, neste último item que irão se concentrar nossas discussões, não porque acreditamos que seja o conteúdo de maior relevância, mas, justamente, por ser o de maior predominância no “ensino” nas aulas de EF e que, pouco ou quase nada, difere-se dos apresentados nas instituições esportivas fora do ambiente escolar.

O que se busca entender diante dessas interpretações é se a valorização do movimento proposto, incentivado, avaliado pelo professor, na realização das práticas corporais nas aulas de EF, está voltada para a perspectiva criativa ou imitativa do movimento; se o que é valorizado nessas aulas com as culturas de movimento são os estudantes no seu movimentar-se decorrente de suas particularidades culturais e expressivas de um ser que tem experiências vividas ou se, na valorização do movimento, recai sobre o indivíduo saber reproduzir o movimento de cada modalidade da forma como esta é definida.

## **1.2 Cenário do Estudo**

O cenário escolhido como lócus para a pesquisa foram as escolas que ofertam o ensino fundamental, anos finais, da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, tendo como população os professores de EF que nelas atuam. A escolha pelo público participante e pelo local de pesquisa foi determinada por dois motivos específicos; o primeiro deles foi o fato de o problema em questão estar diretamente relacionado com a área de atuação desses profissionais e, conseqüentemente, com a temática estudada, e o segundo, o de que tanto esta rede de ensino quanto a área específica de investigação faziam parte do campo de atuação docente do pesquisador.

Desse modo, a presente pesquisa foi realizada no município de Vitória da Conquista, no interior da Bahia, situada a 517 quilômetros de Salvador (capital do estado), com uma população estimada em 306.866 habitantes, conforme o último censo realizado em 2010, e com uma estimativa para 2020 de 341.128 pessoas; é a terceira maior cidade da Bahia, em termos populacionais, ficando atrás apenas de Feira de Santana e Salvador. A cidade localiza-se na região Sudoeste da Bahia, com uma área territorial de 3.254,186 km<sup>2</sup> segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2019.

Na esfera educacional, em se tratando da educação pública, o município tem sob sua administração uma totalidade de 178 escolas, das quais 85 estão localizadas na zona urbana e 93 na zona rural, sendo que 31 desse total atendem os Centros Municipais de Educação Infantil

(CMEI) e 147, o ensino pré-escolar e o fundamental I e o II (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020).

Dessas escolas, 39 ofertam os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), os quais contemplam o ensino da EF, sendo que 23 (vinte e três) estão situadas na zona urbana e 16 (dezesesseis) na zona rural do município (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020). O levantamento dessas informações foi realizado junto à Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (SMED), através da solicitação de informações sobre a rede de ensino via *whatsapp* destinado ao setor pessoal de recursos humanos (RH).

No que se refere à estrutura das escolas para o ensino da disciplina EF, o município mostra-se carente quanto aos espaços e materiais para a realização das aulas. Das 39 escolas, apenas 14 possuem algum tipo de espaço como quadra, terreno arenoso, de chão batido ou cimentado, para a realização das aulas de EF, todas as outras precisam utilizar espaços externos à escola, que, às vezes, encontram-se ocupados pelos moradores da comunidade. Quanto aos materiais disponibilizados para as aulas de EF, geralmente, estes se limitam a bolas de futebol.

Mesmo observando as muitas limitações que as escolas possuem em relação às estruturas e, no caso da EF, a ausência de espaços e materiais, a educação básica nesse município tem apresentado alguns dados que confirmam haver avanços no desempenho dos estudantes que cursam os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que avalia a qualidade do ensino fundamental e médio do país, Vitória da Conquista superou os índices projetados pelo Ministério da Educação (MEC) para o ano de 2019. A meta era de 5,2 para os anos iniciais do ensino fundamental, e o município alcançou 5,6, e, para os anos finais, a meta era 4,4, e a nota alcançada foi 4,6 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020).

Ainda na esfera educacional, Vitória da Conquista é referência no ensino superior<sup>3</sup>, fato este que fez da cidade um polo atrativo para jovens de diferentes municípios circunvizinhos, inclusive de outros estados. O município conta com duas universidades públicas, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), a qual possui outros dois polos, um em Itapetinga e outro na cidade de Jequié, onde existe o curso de Licenciatura em Educação Física, e a Universidade Federal da Bahia (UFBA); além de faculdades privadas, como a Faculdade de Tecnologias e Ciências (FTC), a qual possui o curso de Bacharel em Educação Física, a Faculdade Independente do Nordeste (Fainor), a Faculdade Santo Agostinho e o Centro

---

<sup>3</sup> Vale ressaltar que, apesar de haver um número considerável de Universidades e Faculdades, esta cidade não possui curso presencial de Licenciatura em EF, o que mostra ser uma demanda pelo tamanho da rede de ensino. Apresentando apenas um curso na modalidade EAD.

Universitário Maurício de Nassau (Uninassau), que possuem o curso de Licenciatura em Educação Física, no Ensino à Distância (EAD) e Semipresencial.

### **1.3 Participantes da pesquisa**

O estudo foi realizado com professores de EF da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista – BA. A escolha para a investigação dessa temática com professores dessa rede aconteceu após um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a constatação de que não havia estudos relacionados ao movimento numa perspectiva filosófica e antropológica nos cursos de pós-graduação das universidades em torno desse município, o que, então, mostrou ser essa uma demanda de pesquisa; uma vez que, na área da EF, esse tema é de grande relevância e vem sendo parte da consolidação de grupos e linhas de pesquisas em universidades do Brasil, compondo um razoável número de produção do conhecimento sobre o assunto.

Segundo dados divulgados pela SMED, as escolas da rede municipal contam com um quadro de 1.642 professores, entre temporários e efetivos, distribuídos entre a educação infantil e o ensino fundamental, anos iniciais e finais. Destes, 250 atuam nos CMEIs e na Educação Infantil, 703 no Fundamental I e 689 no Fundamental II (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020). Ainda segundo a SMED, o município, no ano de 2020, possuiu um quadro de 49 professores de EF, dos quais 20 são efetivos e 29 tem contratos temporários.

Para a participação na pesquisa, os professores precisaram atender os seguintes critérios de inclusão:

- Compor o quadro efetivo da rede municipal de ensino, uma vez que os vínculos contratuais, em sua maioria, são fixados com tempo curto e que, muitas vezes, não se renovam. Além disso, existem outras condições que podem atrasar mais ainda o retorno de quem encerra um contrato temporário. Como exemplo, esse município apresenta um regime contratual que impede a renovação e o retorno imediato do professor ao quadro de servidores. É preciso ficar afastado por 6 (meses) da função, e o seu retorno somente será possível mediante a abertura de edital e da sua aprovação em processo seletivo.

- Ter pelo menos 3 anos de efetiva atuação na disciplina, visto que é o mínimo de experiência delimitado, inicialmente, pelos órgãos federais, estaduais e municipais como necessário para a avaliação do servidor público no estágio probatório e considerado pelos pesquisadores como um tempo significativo para a construção de experiências na sala de aula e a elaboração de concepções.

- Aceitar participar voluntariamente deste estudo, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), segundo as normas e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Uesb.

#### **1.4 Estratégias para levantamento dos dados**

Após a definição do projeto de pesquisa, foi enviado um ofício, por *email*, à SMED apresentando a proposta de pesquisa e, ao mesmo tempo, solicitando a permissão para realização do estudo no município com professores de EF da rede que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Após o consentimento, foi enviado um termo para a assinatura da autorização de coletas dos dados à SMED, para que fosse dada sequência aos próximos passos. De posse da autorização, a fase subsequente foi a organização de documentos referentes à submissão do projeto ao CEP para sua aprovação.

Recebida a aprovação pelo CEP, no segundo momento, foi realizado novamente um contato com a SMED, dessa vez, para solicitar uma lista oficial dos professores de EF da rede municipal em que constassem os contatos e o regime de trabalho dos servidores com vínculo efetivo e temporário. Vale ressaltar que, nesse período, as aulas do município já tinham sido suspensas por conta da pandemia, o que inviabilizou a visita do pesquisador às unidades de ensino em que esses professores atuam a fim de manter um contato direto. Sendo assim, todos os contatos realizados, tanto com a SMED, para a autorização da coleta dos dados e o recebimento de informações referentes à rede, quanto com os professores, foram feitos por via digital (*email* e *whatsapp*), medidas essas tomadas como forma de manter o isolamento social, estabelecida pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) como forma de prevenção a controle da propagação da doença.

Compor o quadro de professores da rede pesquisada foi essencial para a continuidade ao estudo diante do cenário atual, principalmente, pelo fato de o pesquisador fazer parte do grupo de *whatsapp* dos professores de EF da rede, tendo em vista a impossibilidade de contato e de realização da coleta presencial. Após o recebimento da lista atual, pela SMED, foi constatado que havia um total de 49 (quarenta e nove) professores de EF atuando na rede, sendo 20 (vinte) efetivos, os quais faziam parte do primeiro critério de inclusão da pesquisa, e 29 (vinte e nove) contratados. No entanto, ao observar que a lista apresentava o nome do pesquisador que se encontrava afastado para a realização do mestrado e nomes de professores que não estavam mais na rede, foram geradas dúvidas quanto à autenticidade dessas informações.

Como forma de conferir as informações apresentadas pela SMED, decidimos entrar em contato com todos os professores e conferir a lista de EF da rede, individualmente, perguntando-lhes se atuavam no município, em qual escola e se mantinham vínculo temporário ou efetivo. Essas informações não foram dificultadas, tendo em vista, como já dito anteriormente, o fato de o pesquisador fazer parte da rede. Ao relacionar as informações dos professores com as 39 escolas dos anos finais do ensino fundamental, constatou-se que o número de professores efetivos estava de acordo com o apresentado pela lista da SMED, excedendo apenas o pesquisador. Contudo, 7 (sete) professores do regime contratual não atuavam mais na rede.

Após a apuração que deu maior fidedignidade às informações referentes ao número de professores de EF da rede, constatou-se que havia 19 (dezenove) professores efetivos, com exceção do pesquisador, e 23 (vinte e três) de regime temporário, somando um total de 42 (quarenta e dois) professores na rede em 2020. Foi realizado contato via *whatsapp* com os 19 professores que atendiam os critérios de inclusão para verificar se concordavam em participar da pesquisa. Após quatro reforços de convite, 11 (onze) professores concordaram em participar da pesquisa.

Para obtenção dos dados que compuseram a análise do objeto de estudo em questão, optou-se pela aplicação de uma entrevista semiestruturada, que, segundo Triviños (1987, p. 146), além de proporcionar uma maior aproximação entre pesquisador e pesquisado, oferece ao investigado “[...] todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Outro ponto destacado por esse autor, ao se referir a essa técnica de coleta, é o fato de que ela promove a valorização do investigado e possibilita, no transcorrer do processo, a partir das repostas dessa, a abertura para o investigador elaborar novas perguntas que possam ser ainda mais significativas para o processo de investigação.

Minayo (2007) afirma que a entrevista é um dos instrumentos de pesquisa mais utilizados quando se trata de pesquisa qualitativa no trabalho de campo. Essa técnica de coleta de dados que é realizada por meio de conversas entre o investigador e investigado fornece informações que “tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia e a que os cientistas sociais costumam denominar de ‘subjetivas’ e só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa” (MINAYO, 2007, p. 261).

Pensando nessas reflexões que estão na individualidade de cada ser humano e que se apresentam também no sujeito investigado, vimos na entrevista a possibilidade de podermos, a partir da conversação com os sujeitos, obter as informações subjetivas referentes ao objeto,

tendo em vista que eles são os encarregados da elaboração e do ensino das atividades desenvolvidas nas aulas de EF.

A entrevista semiestruturada foi constituída por um roteiro inicial contendo 18 perguntas (APÊNDICE A) referentes a três tópicos: duas perguntas referentes ao percurso pessoal, cinco ao percurso formativo e onze referentes à prática educativa na área da EFE; contudo, após análise inicial das respostas obtidas, decidimos usar apenas aquelas diretamente relacionadas ao objetivo desse estudo, que é compreender se há relação com a teoria do Se-Movimentar (APÊNDICE B). A escolha por esse instrumento de coleta de dados norteou o pesquisador na busca por informações sobre o objeto de pesquisa, servindo como uma espécie de guia para o entrevistador e não como questões estruturadas (fechadas). Para Lima (2016, p. 33), “o roteiro não deve ‘amarrar’ a entrevista. A fluência da conversa é mais importante do que a sequência de perguntas pensadas para a realização da entrevista”, dependendo das circunstâncias dadas pelo contexto da pesquisa.

Nesse sentido, a entrevista foi gravada com o objetivo de não perder a integridade das informações. Yin (2015) ressalta o fato de que a utilização de um gravador nas entrevistas é algo pessoal e opcional, no entanto salienta que o registro do áudio para posterior transcrição oferece ao investigador uma melhor interpretação dos dados, o que, apenas pelas anotações, no curso daquelas, seria muito difícil atingir.

Além do registro de áudio gravado na entrevista, foram observadas também as manifestações gestuais e fisionômicas do entrevistado que pudessem ser significativas para a complementação das informações. Marconi e Lakatos (2003, p. 200) destacam: “se possível, anotar gestos, atitudes e inflexão de voz”. Para os autores, todas as informações são de suma importância para o processo de análise, uma vez que as expressões corporais podem passar mensagens que não são transmitidas por meio da fala.

A utilização dessa técnica permitiu que o referido estudo pudesse ser analisado, por meio das explanações e concepções apresentadas pelos participantes investigados dentro de suas particularidades subjetivas, de seus trabalhos desenvolvidos com o movimento através das práticas corporais nas aulas de EFE da rede.

Pela necessidade do distanciamento social, já discutido anteriormente, a entrevista foi realizada através da plataforma digital *Google Meet* (aplicativo de vídeo-chamada que possibilita a comunicação entre pessoas por meio de vídeo conferência). Dessa forma, foram agendados data e horário de acordo com a disponibilidade de cada professor para a realização das entrevistas. Estas aconteceram nas datas estabelecidas pelo pesquisador sem intercorrências quanto à utilização do aplicativo, e todas aconteceram nos horários pontuais acordados entre as

partes. Antes do início de cada entrevista, realizávamos um bate-papo descontraído, como forma de deixar o entrevistado à vontade diante da nossa conversa.

Terminado o processo de realização das entrevistas, o passo seguinte foi a transcrição do conteúdo gravado, que, posteriormente, foi apresentado aos participantes para conferência e validação. Após a validação do material, o próximo passo foi marcado pela definição da análise realizada para a organização do conteúdo e as teorias que compuseram a discussão e interpretação das informações.

Visando a manter o anonimato dos professores participantes da pesquisa, a identificação das entrevistas foi feita por códigos alfanuméricos referentes a Professor de EF “PEF” e ao número correspondente a ordem das entrevistas; esses vão do PEF1 ao PEF11.

### 1.5 Perfil dos professores entrevistados

A tabela 1 indica as principais características sociodemográficas dos professores e professoras que compuseram a amostra do estudo.

**Tabela 1** – Classificação dos participantes do estudo segundo idade, sexo, ano de formação e localização da escola em que trabalha, Vitória da Conquista, BA, Brasil, 2021.

CARACTERÍSTICA	NÚMERO	FREQUÊNCIA
<b>Idade</b>		
30-39 anos	6	54,5%
40-49 anos	5	44,5%
<b>Sexo</b>		
Masculino	8	72,7%
Feminino	3	27,3%
<b>Ano de formação</b>		
1990-2000	1	9,1%
2001-2011	7	63,6%
2012-2021	3	27,3%
<b>Tempo de atuação</b>		
6-10 anos	7	63,6%
11-15 anos	3	27,3%
16-20 anos	1	9,1%
<b>Localização da Escola de Atuação</b>		
Rural	6	54,6%
Urbana	4	36,4%
Rural e Urbana	1	9,1%

Fonte: Dados da pesquisa, Vitória da Conquista, BA, 2021.

Conforme observado na tabela acima (Tabela 1), os professores entrevistados tinham entre 30 e 49 anos (100%), com idade média para homens de  $n=\pm 40,7$  e para mulheres  $n=\pm 34$ ; eram, em sua maioria, do sexo masculino (72,7%) e se formaram entre os anos de 2001 e 2011 (63,6%). Quanto à formação acadêmica, além da licenciatura em Educação Física, quatro

professores (18,2%) relataram possuir uma segunda graduação, a saber: Biologia, Bacharelado em Educação Física e Direito. Em relação ao tempo de atuação na Educação Física, a maioria (63,6%) dos entrevistados relataram ter até 10 (dez) anos de experiência na área, apenas um professor (9,1%) relatou ter acima de 15 anos de experiência atuando na disciplina em questão. Quanto ao local da escola em que atuam, houve uma diferença pequena entre as zonas de localização urbana (36,4%) e rural (54,6%), com uma leve vantagem para as escolas da zona rural; apenas um professor (9,1%) relatou trabalhar em escolas localizadas nos dois ambientes. Quanto à escolha pelo curso, a maioria relatou ter cursado EF pela sua relação com o esporte competitivo e de rendimento na sua adolescência, muitos com a perspectiva de trabalhar em espaços fora do ambiente escolar.

## **1.6 Aspectos da análise, discussão e interpretação do estudo**

Para tratar da organização dos dados, foi empregada a análise do conteúdo categorial ou temática de Laurence Bardin, que conceitua esse tipo de análise como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e que, além disso, permite ao pesquisador, a partir de seus conhecimentos relacionados à teoria, fazer inferências interpretativas no novo texto (BARDIN, 2011, p. 44).

O processo para a análise de conteúdo perpassa a fragmentação do texto bruto, decorrente dos dados coletados pelo pesquisador para uma posterior sistematização das unidades mais significativas, que, depois de reorganizadas em categorias, darão sentido à construção do texto, a partir das inferências do pesquisador (BARDIN, 2011).

Para a organização da análise, a autora estrutura o conteúdo em três fases cronológicas: pré-análise; exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

### **1.6.1 Pré-Análise**

Para Bardin (2011), esta etapa configura-se com a fase inicial de organização das ideias para a análise do material coletado. É nela que estão as missões para “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 124). Faz parte desta fase também a leitura flutuante, a qual estabeleceu o primeiro contato do pesquisador com os dados que serão analisados, ao buscar inseri-lo nas impressões gerais do

texto, que vão se tornando mais claras com a aproximação do conhecimento teórico que dá embasamento ao estudo (BARDIN, 2011).

Além desta, compõe a pré-análise a escolha de documentos, que é marcada pela separação do material que fará parte da composição do *corpus*, ou seja, conjunto de textos, documentos adquiridos da transcrição de uma entrevista ou outro material já disponível que serão selecionados para a análise do estudo. A formulação das hipóteses trata de apresentar afirmações iniciais e provisórias, decorrentes da intuição do pesquisador sobre o que será analisado, podendo haver sua confirmação ou negação, e os objetivos são as intenções que o estudo busca alcançar, a partir da comparação teórica com os resultados encontrados. A referenciação dos índices e elaboração de indicadores serão as partes significativas do texto, por diferentes critérios, que serão utilizados como recorte para a análise textual. A preparação do material é a compilação de todas as informações necessárias já coletadas com o objetivo de facilitar os passos na análise (BARDIN, 2011).

#### 1.6.2 A exploração do material

Nesta etapa, Bardin (2011, p. 131) ressalta que, se os passos foram bem realizados na fase da pré-análise, aqui haverá somente a realização das sistematizações que foram decididas, contudo ressalta ser uma fase extensa e muito maçante que “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. É a fase composta pela fragmentação do texto em unidades de significado, unidades de contexto que, posteriormente, serão agrupados em categorias e representarão as discussões com o referencial teórico que embasa a pesquisa (BARDIN, 2011).

#### 1.6.3 O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação das entrevistas

É nesta fase da análise do conteúdo que o pesquisador analista, “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 131). É o momento em que os dados brutos coletados do *corpus* da pesquisa começam a receber novos significados atribuídos pelo pesquisador, a partir do confronto entre esses e o campo teórico.

Assim, para a organização do material de análise, primeiramente, fizemos uma leitura flutuante<sup>4</sup> dos 11 *corpus* buscando uma familiarização com as informações contidas nos textos, a fim de aproximá-las do referencial teórico suporte para análise. Nessa leitura, ficou definido que todos os textos apresentavam informações relevantes para a temática estudada e, dessa forma, todos foram submetidos à análise.

Bardin (2011) ressalta que a Análise do Conteúdo permite o uso tanto de categorias pré-definidas (apriorísticas) relacionadas com princípios e conceitos ligados à teoria de base quanto daquelas construídas durante o processo de análise (não apriorísticas) das informações levantadas que compõem o *corpus*. Desse modo, realizamos as duas formas de categorização, a primeira, formada pela categoria não apriorística, denominada aqui de *movimento*, extraída das unidades de significado do material das entrevistas, tendo em vista sua relação direta com a temática abordada, quanto ao objeto de estudo, e com o referencial teórico que se fez necessário sistematizar para fundamentá-lo; e a segunda é composta pelas categorias apriorísticas que dizem respeito aos fundamentos específicos da concepção crítico-emancipatória de Kunz: trabalho (*competência objetiva*), interação (*competência social*) e linguagem (*competência comunicativa*).

Após as leituras que definiram a construção da categoria (não apriorística) *movimento*, realizamos outras, para “enxugar” o texto, ou seja, retirar deste o excesso de informações que não contribuíam, de forma alguma, com a análise. Sabe-se que, muitas vezes, é nessas explicações que não tratam diretamente sobre o que estamos investigando que podemos encontrar informações relevantes e concretas para o nosso objeto. No entanto, tomamos os devidos cuidados para excluir apenas aquelas que não contribuíam de modo algum com a temática analisada.

Em seguida, organizamos as categorias, separadamente, juntando a elas as unidades de contexto retiradas do texto que estavam mais relacionadas a cada uma. Dividimos a categoria *movimento* em duas seções: uma em que o movimento apresentava-se mais restrito e outra em que o movimento apresentava-se mais ampliado. Da mesma forma, separamos as categorias (apriorísticas) *trabalho*, *interação e linguagem* representadas, respectivamente, por meio de suas competências específicas, *objetiva*, *social* e *comunicativa*, para identificar se a prática pedagógica proposta pelos professores aproxima ou se distancia dessas categorias.

---

<sup>4</sup> É o primeiro contato do pesquisador com os documentos da coleta de dados; “pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (BARDIN, 2011, p. 125).

Desse modo, organizamos as quatro categorias, separadamente, apenas a título de compreensão de como e se elas estão presentes nas propostas pedagógicas dos professores. No entanto, visando ao atendimento à proposta crítico-emancipatória, elas são inseparáveis, ou seja, ocorrem de forma simultânea na atuação pedagógica do professor.

Definidas as categorias que foram relacionadas com o material das entrevistas, o passo seguinte foi propriamente a análise desse material, fundamentado nas interpretações realizadas a partir das bases teóricas que deram fundamento para este estudo. Tendo em vista o objetivo proposto, caminhamos a partir das leituras sobre os referenciais teóricos que propõem uma nova concepção de sujeito e de mundo. Essa nova concepção surge como crítica ao modelo fragmentado de ser humano que coloca o conhecimento intelectual como uma verdade absoluta separada e acima de um corpo sujeito, sem intencionalidades, sem experiências, que tem como única função exercer a subserviência do pensamento racional.

Dessa forma, apoiamo-nos em pressupostos filosóficos, antropológicos e sociológicos que deram sentido ao tema abordado a partir de outro ponto de vista, que valoriza o sujeito na sua subjetividade, como um ser que tem vida, sentimentos, intenções e que é o centro do processo de compreensão. Nesse sentido, utilizamos como embasamento teórico e metodológico para as discussões e análise dessa pesquisa as contribuições apresentadas tanto pela teoria do Se-Movimentar, de Elenor Kunz (2012), quanto pela Fenomenologia do Corpo Próprio, de Merleau-Ponty (1999), ao revelarem que o conhecimento do ser humano ocorre pela relação intencional que o sujeito constrói com o mundo numa relação dialética; teorias estas que mantêm uma relação muito próxima entre si.

Maisini (2001) destaca que a pesquisa de caráter fenomenológico tem como premissa o mundo vivido, ou seja, o retorno ao fato concreto e como ele se apresenta dentro de sua existência, sem mascarar os fatos originais com julgamentos ou ideias pré-definidas. Para a mesma autora, “a pesquisa fenomenológica, portanto, parte da compreensão de nosso viver – não de definições ou conceitos – da compreensão que orienta a atenção para aquilo que se vai investigar” (MAISINI, 2001, s. p.). Nesse sentido, a pesquisa fenomenológica não se limita à descrição dos fenômenos, mas busca, ao mesmo tempo, interpretar os sentidos fundamentais que ficam encobertos.

A discussão apresentada na obra Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty (1999) sobre o corpo que somos e não apenas o corpo que temos evidencia o quanto precisamos estar atentos para não objetivar esse corpo, julgando ser ele apenas um receptor de informações cedidas pela consciência intelectual. É necessário compreender que o corpo constitui uma história de vida entrelaçada com o mundo por meio de uma consciência encarnada, é um corpo

que sente e se manifesta desde sua existência a partir das experiências que estabelece com a natureza (MERLEAU-PONTY, 1999).

Essa obra tece críticas ao pensamento cartesiano que trata o homem nas dicotomias corpo/mente, sujeito/objeto, nas quais um assume superioridade sobre outro. Ela mostra que a visão de mundo é equivocada, pois o homem faz parte de uma totalidade indivisível na qual toda compreensão ou conhecimento surge a partir da relação perceptiva de corpo que é estabelecida com o mundo (MERLEAU-PONTY, 1999). Dessa forma, o autor destaca que é preciso retornar às coisas na sua origem antes de qualquer conhecimento reflexivo para se aproximar da compreensão concreta da realidade, pois todo conhecimento científico é construído posteriormente às experiências de mundo vivido.

Nesse sentido, o mesmo autor ressalta que:

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6).

Leães Filho (2014) afirma que, para Merleau-Ponty, a percepção é quem dá origem à relação dialógica do movimento que ocorre entre homem e mundo, sendo esta, então, a responsável pelos sentidos e significados que são construídos dessa relação. Sendo assim, os movimentos realizados entre homem e mundo ou entre pessoas ocorrem por meio das experiências que os sujeitos constituem ao longo da história vivida. Dentro desse contexto, é inadmissível um corpo ser considerado como objeto executor de determinações objetivas impostas externamente, como se ele fosse vazio de história e também de vida. Ainda segundo esse autor, Merleau-Ponty diz que é na experiência perceptiva do corpo próprio constituído de intencionalidade que o sujeito chega a uma consciência original de mundo.

Nessa mesma perspectiva, Lima (2014) diz que, para Merleau-Ponty, na fenomenologia, não há sentido direcionado somente ao sujeito ou ao objeto, ele apenas será constituído no entrelaçamento dos dois. O autor segue dizendo que, nessa filosofia, a relação não ocorre pela submissão de um corpo motor fechado ordenado por uma consciência pensativa que age sobre o mundo, mas ocorre a partir de um corpo próprio consciente de sua totalidade que estabelece uma relação recíproca com a natureza.

Para Leães Filho (2014), é a partir da psicologia da forma que Merleau-Ponty tece um novo sentido para o comportamento humano que não se reduz ao mecanicismo liderado pela

visão de causa e efeito, apresentando um comportamento constituído pela existência do ser e suas relações com o mundo e com as pessoas. “Assim, a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em ideia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269). Nessa perspectiva, o autor faz duras críticas à ciência objetiva por criar uma ideia de mundo acabado e, em contrapartida, afirma que o conhecimento do ser humano é constituído a partir de uma relação de experiência perceptiva que está diretamente vinculada ao contexto existencial e histórico do sujeito com o mundo.

É nessa objetividade racional que o ensino da EF é orientado, em muitos contextos escolares. Ao tratar do movimento nessas aulas, por meio dos diferentes conteúdos, especialmente os esportivos, observa-se que o foco para aprendizagem é desviado dos sujeitos praticantes para os movimentos da modalidade praticada. Essa forma de abordar o conteúdo não possibilita uma relação perceptiva do indivíduo com o espaço, desconsidera todas as experiências subjetivas dos participantes na aula. O sentido do ensino nas aulas de EF é dado por uma representação fechada de movimento, a qual o “corpo objeto” é obrigado a reproduzir.

Em uma relação de proximidade com a concepção de corpo próprio apresentado por Merleau-Ponty, o se-movimentar de Kunz (2012) propõe uma compreensão do mundo pela ação intencional dos sujeitos envolvidos com o conteúdo da EF, no qual o movimento corporal seja realizado a partir de relações significativas com as experiências de vida dos indivíduos. Nessa relação, o autor afirma que o ponto de maior referência do ensino nas aulas de EF não é o conteúdo nem o movimento, mas sim o sujeito que o realiza.

Essa perspectiva filosófica do movimento humano busca superar tanto na prática quanto em pesquisas o modelo de movimento fechado, repetitivo e inconsciente vivenciado nas aulas de EF. O autor ressalta que é necessário dar sentido ao movimentar-se dos indivíduos, buscando compreender suas concepções de mundo, respeitando suas particularidades com o movimento diante das relações estabelecidas com seu contexto cultural (KUNZ, 2012). Dessa forma, para o mesmo autor, o se-movimentar deve constituir um sentido/significado para a prática baseado na intencionalidade decorrente das experiências de mundo vivido pelos estudantes.

## **1.7 Aspectos éticos**

A pesquisa atendeu as normas estabelecidas pela Resolução nº. 466/12, do CNS, garantindo o respeito à dignidade humana dos participantes e a proteção à vida. Os sujeitos

foram convidados a participarem, sendo esclarecidos quanto aos objetivos do estudo e, ao mesmo tempo, informados de que estariam livres para decidirem aceitar ou não.

Foram informados também de que a pesquisa apresentaria riscos mínimos quanto à realização de uma pergunta a qual poderia causar algum desconforto e de que, no entanto, seria feito o máximo para minorar e evitar possíveis situações desagradáveis. Caso o indivíduo optasse pela participação, ele seria informado quanto ao fato de que esta seria voluntária, não lhe renderia nenhum bônus ou geraria ônus; também ficaria ciente de que estaria livre para não responder alguma questão que considerasse constrangedora, que sua participação se daria com total anonimato e que poderia retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento sem, com isso, causar-lhe punição ou alteração na forma de atendimento por parte do pesquisador.

Todas essas informações, com o acréscimo de outras também relevantes, são detalhadas de forma bem clara e acessível no TCLE<sup>5</sup> encaminhado aos participantes para que eles pudessem se manifestar de forma livre, esclarecida e consciente. A pesquisa foi submetida ao CEP<sup>6</sup> da Uesb pela Plataforma Brasil e obteve aprovação com o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 26347619.7.0000.0055.

---

<sup>5</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

<sup>6</sup> Comitê de Ética em Pesquisa.

## **2 AS CONTRIBUIÇÕES DO SE-MOVIMENTAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

Neste capítulo, serão discutidas as contribuições que a teoria do Se-Movimentar propôs como base para uma análise mais significativa do movimento humano nas aulas de EF. No entanto, primeiramente, apresentaremos algumas discussões referentes ao contexto histórico da EF no Brasil, marcado pela construção de diferentes estereótipos de corpo e movimento vivenciados em diferentes momentos políticos através das tendências que se alteraram no século XX. Dentre estas, uma, com ênfase nos esportes competitivos e técnicos, acabou perdurando até os dias de hoje, sendo a principal estimuladora para a criação das principais teorias e concepções da década de 1980 e 1990.

Em seguida, apresentaremos as críticas referentes à análise do movimento humano na perspectiva positivista do paradigma empírico-analítico, na qual esse é fragmentado e analisado de forma isolada. O movimento analisado sob o ponto de vista desse paradigma compreende a biomecânica como a encarregada de analisar o movimento realizado nas ciências do esporte. Nessa forma de análise, é estabelecido um padrão, o qual servirá de referência para todos os outros; o que se observa nessa apreciação é a qualidade do movimento em si e a realização da mecânica perfeita, as subjetividades das pessoas no seu se-movimentar são desconsideradas para não atrapalhar o padrão comparativo.

Por fim, apresentaremos uma discussão sobre as características da teoria do Se-Movimentar como alternativa ao paradigma positivista. Esta teoria é construída a partir das bases filosóficas antropológicas do movimento humano, que tem como principal objetivo em sua observação o sujeito que realiza as ações do movimento e as particularidades que este carrega consigo das suas experiências vividas, e de algumas discussões que mostram as contribuições da fenomenologia de Merleau-Ponty para os estudos desenvolvidos na EF.

### **2.1 Educação Física e a produção de conhecimento voltado para seu processo histórico**

Ao analisarmos algumas produções referentes ao contexto histórico da (EF) no Brasil, Guiraldelli Jr (1991); Soares (2004); Castellani Filho (2008); Marinho [198-?], constatamos que, desde os primórdios, com a inserção da ginástica no currículo escolar e por quase todo o século XX, já com o nome de EF, esta disciplina ou área de conhecimento sempre esteve

condicionada às políticas governamentais das diferentes épocas a (re)produzir um modelo pautado no desenvolvimento produtivo e econômico no país.

Dentre as discussões que serão apresentadas neste texto, por meio das produções examinadas, observa-se que, apesar de diferentes autores apresentarem seus pontos de vista sobre o período histórico da EF no Brasil, eles acabam relatando profundas semelhanças nas atribuições para a qual a EF prestou. Proposições essas que, algumas mais críticas outras nem tanto, revelam que as práticas corporais pautadas nos diferentes métodos ginásticos e nas concepções higienistas e eugênicas eram guiadas por uma força moral e cívica que tinha como propósito contribuir para um novo modelo de sociedade que se formava.

Para Marinho [198-?], ainda no período imperial, aconteceram mudanças que foram significativas para a inclusão da ginástica no âmbito escolar, especialmente a partir da Reforma Couto Ferraz em 1854, que incluiu o ensino da ginástica como conteúdo dos currículos das escolas públicas primárias. Além disso, destaca também as reformas do ensino primário e do secundário em 1882 realizadas por Rui Barbosa, que foram determinantes para o impulso da ginástica nos espaços escolares (MARINHO, [198-?]).

Marinho (198-?), corroborando o pensamento de Rui Barbosa, acreditava que o ensino de atividades físicas, por meio da ginástica, poderia proporcionar aos indivíduos um corpo saudável, forte e resistente às doenças que atormentavam a saúde da população naquela época, ao mesmo tempo em que contribuía para a formação de um sujeito produtivo e útil à sociedade. Nessa perspectiva, pode ser constatado que, apesar de as reformas efetuadas por Rui Barbosa não terem como propósito maior o bem-estar dos indivíduos, mas sim a preocupação em revigorá-los para atender as demandas do Estado que fossem apresentadas, elas contribuíram consideravelmente para uma maior visibilidade da ginástica e sua inserção como conteúdo de uma disciplina escolar.

Em uma de suas obras, Marinho (198-?) chega a dizer que Rui Barbosa merece o título de paladino da EF no Brasil por suas constantes contribuições a essa disciplina, o que nos indica o posicionamento definido por esse autor ao concordar com as propostas defendidas por Rui Barbosa acerca da necessidade de se criar o entendimento “favorável à prática das atividades físicas, quer sob a forma de ginástica, quer sob a de desportos ou exercícios militares” determinando o ensino da EF como obrigatório no jardim de infância e nas escolas primárias e secundárias, nas quais os meninos praticavam os exercícios militares mais pesados e intensos e as meninas realizavam a calistenia<sup>7</sup> (MARINHO, [198-?], p. 27).

---

<sup>7</sup> Calistenia consiste em práticas de exercícios consideradas mais leves que uniam movimentos rítmicos do corpo por meio da música com o objetivo de propor ao indivíduo melhores condições de saúde (BORTOLETO, 2014).

Para Soares (2004), a implementação do ensino de EF no Brasil, ou melhor, da ginástica, teve sua base fundamentada nas ciências biológicas positivistas que buscavam estabelecer um novo modelo de homem para uma nova sociedade que se configurava no cenário brasileiro do final do século XIX. Ainda de acordo com essa mesma autora, o ensino da EF no Brasil buscava reproduzir os métodos ginásticos europeus com o interesse em atender os objetivos das classes dominantes que estavam no poder, com especial destaque para os métodos alemão, sueco e francês, que foram se alternando entre o fim do Império e meados da Nova República.

Segundo Soares (2004), apesar de cada modelo expressar particularidades distintas, eles não se diferenciavam quanto a suas finalidades, pois todos buscavam preparar o indivíduo para assumir posições produtivas dentro da sociedade em que vivia. O desenvolvimento da ginástica era definido pelos médicos higienistas, os quais possuíam o conhecimento sobre o corpo humano e tinham como precursores das atividades os militares (SOARES, 2004).

De acordo com o pensamento médico higienista, era necessário desenvolver por meio da ginástica uma sociedade livre de vícios que prejudicassem a saúde e o desempenho do corpo no processo de produção, o que, conseqüentemente, atrapalhava o processo de transição de uma sociedade agrária e rural para uma sociedade urbana e industrial (SOARES, 2004). Ainda de acordo com essa mesma autora, a ginástica era vista pelos higienistas como um antídoto às questões insalubres que afligiam a saúde da população naquele período, ou seja, tornava-se uma espécie de tratamento preventivo e curativo para o adoecimento da população.

Partindo de uma discussão crítica e corroborando as ideias apresentadas por Soares (2004), Castellani Filho (2008) afirma que a EF na sua história serviu como um importante instrumento na condução de projetos políticos implantados pela classe dominante no poder. Nesse contexto, a EF não era vista como uma prática que pudesse proporcionar liberdade e melhorias para o indivíduo em suas especificidades, mas sim, como um “[...] poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem alienadas e impotentes diante da necessidade de verdadeiras transformações no seio da sociedade” (CASTELLANI, 2008, p. 11).

Segundo esse mesmo autor, a EF teve sua história marcada pelas influências da medicina e das instituições militares, as duas tendo como finalidade atender os interesses que eram determinados por quem constituía o poder, desde o final do Império e por quase toda a República no século XX. As influências causadas por estas últimas eram tão intensas que Castellani Filho (2008, p. 34) chegou a dizer “[...] estar a história da Educação Física no Brasil, se confundindo em muitos de seus momentos, com a dos militares”.

Em sua obra, “A Educação Física No Brasil: a história que não se conta” Castellani Filho (2008) discute sob uma vertente mais histórico-crítica acerca da participação da EF no cenário brasileiro, utilizada como um instrumento fundamental no novo modelo de sociedade que se construía. Segundo ele, a EF foi utilizada pelos diferentes governos desde sua inserção no Brasil com o objetivo de formular através da ginástica uma sociedade adestrada em seu comportamento humano que pudesse ficar livre das enfermidades que existiam à época e, assim, atender a demanda de trabalho do novo modo de produção industrial pela eugeniização da raça com a seleção e preparação de corpos rígidos e fortes que estivessem preparados para uma possível guerra e também de “[...] colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil”, fato este que ocorreu com grande notoriedade no período ditatorial da década de 1970 (CASTELLANI FILHO, 2008, p. 121).

Ainda de acordo com Castellani Filho (2008), a EF acabou sendo planejada para, em diferentes momentos, inclusive no tempo livre, ser utilizada como uma atividade de “lazer”, para revigorar as energias despendidas no trabalho e possibilitar aos trabalhadores o aumento do seu rendimento produtivo. Dessa forma, todas as atividades realizadas através da ginástica, dos esportes e dos jogos passaram a ser consideradas pelos patrões uma excelente forma de compensação das energias despendidas na jornada diária.

Outro autor que, mesmo não tendo formação em EF, trouxe importantes contribuições para o entendimento do percurso histórico na área através de sua obra “Educação Física Progressista” foi Paulo Ghiraldelli Jr (1991). Ele dividiu o período histórico da EF no Brasil em cinco tendências, dentre as quais, em cada período específico, uma apresentava certa predominância sobre as outras.

Segundo Ghiraldelli Jr (1991), desde a introdução do ensino da EF no Brasil, da segunda metade do século XIX ao período de redemocratização pós-ditadura de 1964, a EF atravessou cinco tendências, que vieram se manifestando e se alternando entre elas. Apesar de essas concepções serem separadas por características e períodos diferentes, elas mantêm como ponto em comum “[...] a insistência na tese da Educação Física como atividade capaz de garantir a aquisição e manutenção da saúde individual” (GHIRALDELLI JR, 1991, p. 17).

Ele afirma que essas tendências apresentam-se com as seguintes características: higienista, até 1930 – buscava, por meio da educação, resolver os problemas relacionados à saúde pública, via ginástica, como forma de disciplinar hábitos saudáveis nas pessoas e, assim, evitar a deterioração da saúde e da moral; militarista, entre 1930 e 1945 – tinha como propósito a seleção dos mais fortes e sua preparação para a defesa da pátria em um possível ataque;

estabelecia padrões estereotipados de comportamentos que conduziam homens e mulheres às atividades determinados por sua forma física (GHIRALDELLI JR, 1991); pedagógica, entre 1945 e 1964 – questionava a ênfase dada pela EF à promoção da saúde e ao disciplinamento da juventude para uma proposta mais sistemática e educativa que se aproximasse do contexto escolar; competitivista, entre 1964 e 1985 – baseia-se nos esportes de alto nível, nos quais os indivíduos, por meio da competição, são desafiados na busca da superação individual; essa tendência ampara-se nos pressupostos da fisiologia, da biomecânica e da técnica como forma de ensino; e, por fim, a popular, pós-1985, movimento que começa a se formar no período pós-ditadura visando a buscar superar os objetivos postos até então pelas tendências anteriores (GHIRALDELLI JR, 1991).

Ao analisar as produções acerca dos temas que compõem a EF, observa-se que, com exceção da obra de Marinho [198-?], os demais autores apontam para uma EF que tem sido modificada desde seu surgimento no Brasil até a década de 1980, para atender os diferentes momentos políticos que o país vivenciava. Foi consenso na literatura analisada que a EFE voltou-se para a preocupação com a saúde, a disciplina, a moral, a seleção dos mais fortes e também mais hábeis por meio da reprodução de movimentos técnicos comparáveis.

Contudo, a partir da década de 1980, o cenário educacional brasileiro foi marcado por profundas transformações. Naquela época, iniciou-se no Brasil “um período de crítica, talvez seja melhor dizer de denúncia, sobre a hegemonia e o modelo de esporte praticado nas escolas pela Educação Física” (KUNZ, 2010, p. 16). Com o reingresso de pesquisadores da área que retornavam ao país, vindos de suas especializações no exterior, criavam-se assim novas perspectivas e possibilidades de mudanças sobre o modelo esportivo apresentado até então.

Nesse contexto, houve avanços significativos no que concerne ao debate acerca dos objetos de estudo da EF na década de 1980. Kunz (2006) afirma ter sido um período que gerou muitas expectativas, que se refletiram principalmente sobre as pesquisas, que antes tinham predominância nas ciências biológicas e passaram a ter como foco a área escolar com referências nas ciências humanas.

Esse novo cenário da EF criou expectativas quanto a uma possível revolução na área, notada pelo engajamento de diversos profissionais e estudantes com o interesse em possibilitar uma reflexão para a construção de uma educação crítica que buscasse construir uma nova concepção de homem e sociedade. No entanto, quando se refere às práticas de ensino, essas modificações pouco evoluíram (KUNZ, 2006).

## 2.2 O Movimento Humano na análise do paradigma positivista

Ao realizar estudos sobre o movimento humano, especialmente na EF, é possível perceber que, por muitos anos, essa área de conhecimento manteve-se sob a dependência de análises do paradigma empírico-analítico com base nas ciências naturais (TREBELS, 2006). Fundamentado na relação de causa e efeito, esse paradigma, além de não buscar compreender as manifestações particulares do indivíduo na realização dos esportes, exerce o papel de adequá-los a um movimento homogêneo que possa ser objetivado dentro de um tempo e espaço determinado (TREBELS, 2006).

Para Kunz (2012), a interpretação dada ao movimento nas ciências do esporte restringia-se à responsabilidade da biomecânica, que considerava esse um fenômeno físico que deveria ser dividido em partes para ser analisado objetivamente, afastando-se das intenções e significados dos sujeitos que o realizam. Nessa perspectiva, o ponto principal a ser observado é a realização do movimento de qualidade comparável com a mecânica exigida para os esportes de alto rendimento.

Hildebrandt-Stramann (2013, p. 105) ressalta que, dentro da perspectiva da ciência natural, o movimento é visto “[...] como um deslocamento do corpo físico no espaço e no tempo”. Este autor ainda assevera que, pelo fato de essa ciência utilizar-se da abordagem empírico-analítica para análise apenas dos aspectos físicos e objetivos da biomecânica, ignora qualquer forma de manifestação interna do indivíduo. Isso é perceptível, principalmente, nas aulas de EF, que têm como conteúdo o esporte e nas quais os critérios levados em consideração na avaliação são predominantemente os gestos técnicos bem desenvolvidos que possam ser mensurados e também comparados.

De acordo com Kunz (2012), a discussão sobre o movimento humano, independentemente da área em que seja feita, está diretamente relacionada à corporeidade. Esta, que é conhecida também como corpo, carrega como herança dos filósofos da Grécia antiga a construção de uma concepção dualista de homem, em que quase tudo precisa ser fragmentado para ser compreendido. Nessa divisão, corpo e mente deixam de fazer parte de uma totalidade, assumindo conceitos e valores separados, e o primeiro sempre vive dependente das decisões do segundo. Essa concepção dual de homem pode ter sido determinante para a forma como são conduzidos hoje os estudos sobre o movimento humano, principalmente, no que se refere à área das ciências do esporte.

A reiteração do termo esporte, presente neste estudo, não significa que iremos nos debruçar, apenas, sobre os movimentos relacionados a esse conteúdo da EF. Tal repetição

ocorre por se tratar de um conteúdo que teve e ainda tem estrita relação com o paradigma empírico-analítico, no qual o movimento é analisado em suas partes, e por percebermos que, nas aulas de EF, este se encontra, quase que predominantemente, relacionado com a reprodução de movimentos técnicos das instituições esportivas, copiadas e repassadas aos estudantes pela figura do professor.

Nesse contexto, Santin (1987) afirma que essa visão dualista que separa mente ou consciência de corpo atribuiu à primeira o valor determinante de todo o pensamento intelectual, enquanto ao segundo, toda a forma de trabalho serviçal (menos valorizado dentro da repartição dualista). Ainda conforme esse autor, “o corpo passa, na atualidade, ao serviço de um ideal de desempenhos ou performances de dominação e de supremacia ideológica” e será preparado para provar sua produtividade e superioridade nas competições esportivas (SANTIN, 1987, p. 48).

O que se percebe nesse tipo de análise desenvolvida no campo das ciências esportivas, pautada pela orientação da biomecânica, é uma total atenção dada aos movimentos objetivados que possam ser mensurados, quantificados e, posteriormente, comparados. Nas análises segundo a perspectiva desse tipo de ciências e paradigmas, a atenção é direcionada ao movimento em si, o indivíduo que o realiza é absolutamente desconsiderado de qualquer manifestação subjetiva. Qualquer outra manifestação que não seja objetiva é ignorada para não invalidar o resultado.

Segundo Moreira (1995), o corpo, nessa dimensão, passou a ser visto apenas nos aspectos da anatomia e da fisiologia, nas quais o movimento humano, por meio de funções coordenadas, assume o encargo de garantir as melhorias do corpo humano objetivadas somente nos aspectos biológicos. Esse corpo físico objetivado deixa de exercer sua relação intencional com o mundo a partir de suas experiências para ser um corpo “coisificado”, meramente um objeto existente no mundo, onde há uma substituição da experiência por uma ideia de corpo.

Moreira (1995) afirma ainda que o movimento humano realizado por meio das aulas de EF tem muito se apresentado em uma relação factual de causa e efeito, na qual o movimento é reproduzido por uma figura central, que, na maioria das vezes, é o professor, que direciona os estudantes para uma constante repetição, procurando se aproximar ao máximo do modelo externado pelo professor. Nessa perspectiva, o significado do movimento deixa de ser uma característica individual de cada estudante, afastando-se da sua intencionalidade, para atender a determinada pelo professor.

É comum observarmos que as aulas de EF são fundamentadas em uma prática condicionada ao estímulo/resposta. Ao estudante é destinada a realização de uma atividade, na qual, antecipadamente, já lhe são apresentados os caminhos por uma determinação de tempo e

espaço que, em muitos casos, não podem ser ultrapassados. Nesse desenvolvimento da atividade, o movimento humano é condicionado por uma construção já pré-estabelecida dentro das ciências do esporte, que visam unicamente ao rendimento ou ao resultado, ignorando todas as experiências anteriores de mundo vivido pelo indivíduo (MOREIRA, 1995).

De acordo com esse mesmo autor, essas interferências externas causadas pelo professor, no movimento próprio do estudante, em prol de se estabelecer sua execução dentro dos padrões da mecânica do movimento esportivo, têm demonstrado que as ações dos sujeitos que movimentam são tecnicamente controladas. Essa preocupação com os padrões de rendimento estabelece uma visão de corpo-objeto que é modificado, movimentado, mas que não assume uma relação de sujeito com o mundo que o cerca.

Kunz (2012) ressalta que a abordagem do movimento humano dentro dessa prática racionalizada não abrange toda a realidade dos indivíduos. Para ele, era necessária a construção de uma teoria embasada na concepção filosófica de movimento humano que pudesse ampliar a compreensão de movimento a partir das perspectivas subjetivas e intencionais do sujeito que Se-Movimenta. Nesse sentido, ele diz que “Existem poucas pesquisas que estudam temas como, por exemplo, a percepção, emoções e sentimentos e suas relações com o ‘Se-Movimentar’ do homem ou as imagens de homem e mundo que se manifestam nos estudos do movimento humano [...]”, o que impossibilita a compreensão de homem na sua integralidade (KUNZ, 2012, p. 195).

É através da visão filosófica, que concebe o movimento humano amparado pelos estudos da fenomenologia, que começam a surgir novos encaminhamentos para a compreensão de um movimento humano mais significativo e complexo. De acordo com Kunz (2010, p. 80), a expressão utilizada por Merleau-Ponty (1966), “unidade primordial de homem e mundo”, justifica a necessidade de buscar ampliar uma “[...] reflexão do movimento enquanto ‘diálogo entre homem e mundo’, ou seja, ampliar a concepção do se-movimentar enquanto acontecimento fenomenológico relacional, ou melhor, como relação intencional das ações significativas”. Ainda segundo esse autor, essa nova forma de compreender o movimento pela intencionalidade de quem o realiza faz parte do projeto pedagógico direcionado para uma EFE emancipatória.

A discussão da análise do movimento humano a partir de um olhar fenomenológico possibilitou uma ampliação e compreensão dos sentidos/significados, que, até então, eram limitados às ciências naturais. De acordo com Kunz (2012), a partir dos estudos pioneiros dos holandeses Buytendijk, Gordjin, Tamboer e, posteriormente, do alemão Trebels, foi criada a Teoria do Se-Movimentar Humano (TSMH), como teoria de base para a compreensão do

movimento próprio do ser humano na sua relação com o mundo e com os outros. Esse movimento, que era considerado pelas ciências naturais e pelo paradigma empírico-analítico como isolado, foi substituído por uma intencionalidade do sujeito que o realiza.

### **2.3 O Se-Movimentar humano como base teórica para a Educação Física**

As discussões referentes ao movimento humano, no campo da EF, apresentam algumas inquietações que, de forma recorrente, são explanadas por diferentes autores que pesquisam/estudam essa área. Tais discussões fundam-se, muitas vezes, em críticas ao modelo adotado para o ensino da disciplina na escola, que, em muitos casos, é organizada tendo como referência maior os padrões e princípios determinados pelas instituições esportivas. Outra discussão muito frequente também era a necessidade de se estudar o movimento humano, a partir de outra perspectiva que não fosse a empírico-analítica.

Dessa forma, havia a necessidade de se construir uma teoria que pudesse servir de análise para o estudo do movimento humano de forma ampla, abrangendo conhecimentos que as ciências naturais não conseguiriam obter (KUNZ, 2007). Ressalta-se que as ciências biológicas que ora se vinculam ao paradigma do positivista só conseguem analisar aquilo que é visível e mensurado; assim, emoção e consciência, por não possuírem esses pré-requisitos, ficaram sempre relegadas à segunda instância (KUNZ, 2007).

Desse modo, baseada em uma compreensão filosófica do movimento humano, foi criada a teoria do Se-Movimentar, que surge como uma fundamentação teórica de base para a análise do movimento humano na área da EF. Essa teoria busca levar em consideração os sentidos/significados do movimento a partir de sua intencionalidade, que é exercida pela ação consciente do sujeito que o realiza, considerando as experiências adquiridas no seu contexto de vida.

Segundo Kunz (2006, p. 19), é preciso engajar-se em uma concepção crítico-emancipatória da EF para compreender e refletir sobre “[...] a forma e o sentido da utilização da cultura de movimento na relação com as concepções especificamente desenvolvidas para a área, como corpo e movimento, por exemplo [...]”, a fim de que a atuação dos estudantes nas aulas não seja fundamentada em um ensino alienante que nada contribui para sua emancipação e autonomia, mas que seja um espaço de problematização do conteúdo pelas ações comunicativas, com vistas a fazê-los relacionar-se com o mundo e com os outros de forma consciente, por meio de uma realidade concreta.

Elenor Kunz realizou seu doutorado na Alemanha de 1984 a 1987 e, influenciado por Andreas H. Trebels, seu orientador, tornou-se o grande responsável pela apresentação e

divulgação dos estudos do movimento humano e, especificamente, da teoria do Se-Movimentar humano aqui no Brasil. Ao transferir o foco da análise, que era dado ao movimento humano, para o sujeito que se movimenta, esses autores compreenderam que o movimento só poderia ser considerado original, próprio, por meio de uma ação intencional, a partir de uma relação significativa do sujeito com outras pessoas ou com o mundo (KUNZ, 2012).

Nessa nova relação com o mundo e a forma de compreendê-lo, a partir de uma ação intencional do sujeito ao se-movimentar, Kunz (2012) aponta dois problemas decorrentes da prática pedagógica da EF no âmbito escolar, quais sejam: “o ensino do movimento, orientado pelas destrezas esportivas, apoia-se numa intencionalidade cujo verdadeiro sentido/significado apenas o professor/técnico conhece”, ou seja, não são respeitadas essas características na individualidade de cada estudante, e a precoce adultificação no ensinamento dessas mesmas destrezas esportivas às crianças pequenas (KUNZ, 2012, p. 196).

O ensino guiado em referenciais do esporte de rendimento na escola exclui qualquer possibilidade de manifestação de movimentos próprios das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto cultural (KUNZ, 2012). Ressalta ainda que, ao inserir os esportes normatizados que buscam a imitação dos movimentos e aperfeiçoamento da técnica de forma irrefletida na escola por meio da EF, ela acaba objetivando os mesmos fins que as instituições esportivas de alto rendimento, isto é, “os princípios da ‘sobrepunção’ e das ‘comparações objetivas’ e suas consequências imediatas: as tendências do ‘selecionamento’, da ‘especialização’ e da ‘instrumentalização’” (KUNZ, 2012, p. 197).

É comum observarmos que as experiências corporais de movimento dos indivíduos, vivenciadas no seu contexto de vida, muitas vezes, são desconsideradas e anuladas nas aulas de EF. Isso porque, ao se manifestarem por meio de uma brincadeira ou jogo, esses movimentos são imediatamente interrompidos pelo professor, que apresenta uma atividade pré-estabelecida, geralmente esportiva, com técnicas e regras já determinadas e inalteradas. É comum também constatar a insatisfação dos estudantes por terem que seguir toda norma apresentada pelo professor sem que possam realizar os movimentos pertinentes às suas vivências culturais. Afinal, além da padronização do movimento nas aulas de EF, existe uma hegemonia em relação aos conteúdos dessa disciplina na escola, que não dá lugar à liberdade e à criatividade de um movimento autônomo (KUNZ, 2012).

O esporte tem sido considerado um fenômeno sociocultural de grande relevância para a área do movimento humano e o mais tematizado entre os conteúdos da EF. No entanto, de acordo com Kunz (2000), o seu ensino na área da EFE tem tomado outras proporções e dado

importância a outros elementos divergentes daqueles inerentes a um movimento humano de qualidade.

É sabido que há uma certa predominância da prática esportiva dentro do ambiente escolar, no entanto o que torna mais agravante é a forma e os objetivos que são determinados a partir de sua prática. Isso porque, apesar de esse conteúdo ter campos de atuação distintos, o apresentado na EFE pouco ou quase nada difere do condicionado nas instituições esportivas (KUNZ, 2000). Nesse contexto, o ensino da disciplina reduz-se a uma instrumentalização do movimento e obediência às regras para uma avaliação em que a comparação objetiva sobrepõe-se a qualquer outro critério.

Nessa perspectiva, os movimentos no ensino da EFE, por meio dos esportes, acabam sendo determinados por especializações de cada modalidade, da qual o professor acaba assumindo mais a função de técnico do que a de educador, avaliando e indicando se o estudante alcançou a aproximação da execução perfeita (KUNZ, 2000). Chama-se a atenção para o fato de que, ao se estabelecer o ensino do esporte estritamente técnico e reprodutivo, pautado apenas nos elementos preestabelecidos da racionalização, tende-se a ignorar os movimentos sensíveis pessoais, elementos essenciais e inerentes às manifestações humanas, como a intuição, sensibilidade e percepção (KUNZ, 2000).

Ao definir o conceito de se-movimentar, Kunz (2014a) busca diferenciar os movimentos artificiais pré-fixados realizados dentro de uma perspectiva fragmentada, na qual o foco é dado a dois tipos distintos, o primeiro caracterizado pelo movimento realizado em si e o segundo o movimento próprio, intencional, no qual o foco passa a ser o sujeito que se movimenta na sua relação com o mundo. Enquanto aquele tem como área de estudo uma perspectiva positivista, mecânica e mensurável do movimento, este adota uma perspectiva compreensiva filosófica do movimento humano, a fenomenologia.

Kunz (2014a) traz como exemplo, para a compreensão do movimento próprio, o fato de uma criança pequena, ao ter seus primeiros contatos com uma bola, não ter em mente o que irá realizar com aquele objeto, a partir de sua ação com este, várias possibilidades são apontadas nessa relação, que proporciona um movimento intencional e criativo. De acordo com o autor, esse se-movimentar, que não é determinado por um terceiro, mas que é espontâneo e original, causado por um movimento dialógico, antes de qualquer pensamento definido do sujeito com o mundo, proporciona ao indivíduo exercer uma ação sobre o mundo, ao mesmo tempo em que o torna independente.

A partir dos estudos realizados com base na fenomenologia, primeiramente pelos pesquisadores holandeses e, em seguida, pelo alemão, chegou-se à conclusão de que a análise

do se-movimentar precisaria ser constituída por três dimensões que estivessem sempre presentes no ato do se-movimentar: o destaque deve ser dado ao sujeito que realiza a ação do movimento através de sua relação com o mundo e consigo mesmo, na qual lhe será possibilitada a realização de novas e importantes descobertas; o contexto em que o se-movimentar ocorre precisa estar vinculado a uma situação concreta, principalmente, às ligadas cultural e socialmente ao contexto de vida dos atores do movimento; e as ações desse se-movimentar devem ser constituídas por um sentido/significado (KUNZ, 2014a).

Pode ser percebido a partir dessas dimensões que o movimento realizado nessa perspectiva não decorre de uma imitação de estruturas já estabelecidas, mas sim, da criatividade do indivíduo, que o torna significativo, a partir da relação deste com o mundo. Na perspectiva do se-movimentar, as atenções deixam de ser dadas à execução do movimento perfeito e passam a ser dirigidas ao sujeito que realiza o movimento na sua espontaneidade e no diálogo com o mundo (KUNZ, 2014a).

Trebels (2006), para explicar a diferença entre um movimento próprio e um ser movimentado, utilizou-se de um experimento realizado por um discípulo de Weizsacker (1968) na teoria Gestaltiana, que, ao mesmo tempo, pode comprovar a necessária e intrínseca relação entre o movimento e a percepção para o movimentar-se. Na experiência, duas pessoas, uma sentada em uma cadeira de rodas e outra em pé conduzindo-a, utilizaram óculos que distorciam o ambiente. Depois de determinado tempo, pôde-se perceber que a pessoa que conduzia a cadeira, isto é, que praticava o ato intencional de se-movimentar, conseguiu se adaptar aos óculos e ao espaço em que se movimentava, enquanto a que era movimentada passivamente não apresentou alteração.

Esse exemplo nos faz perceber que a importância dada à intenção na realização do movimento no ato de se-movimentar próprio e original foge a toda regra do movimento determinado. “A gênese do movimento não segue qualquer plano, não reconhece nenhuma (re) construção deste movimento, mas, simplesmente, desenvolve-se de forma imediata a partir do confronto e diálogo com a situação” (TREBELS, 2006, p. 30). Nessa perspectiva, o indivíduo, ao participar de uma atividade na aula de EF, independentemente de qual fosse o conteúdo trabalhado, deveria ter a possibilidade de construir seus movimentos, por meio de sua relação estabelecida consigo mesmo, com seus pares e com o mundo, de forma direta, no ato da relação intencional do sujeito e não por determinações já pré-fixadas.

Cardoso (2016) compara a concepção dialógica do se-movimentar com a antropologia médica gestáltica ao dizer que, assim como esta prioriza concentrar-se no indivíduo doente em vez da doença como a medicina hegemônica faz, o se-movimentar compreende o sujeito que

realiza a ação do movimento, diferentemente da EF convencional, que compreende apenas o movimento. Nessa comparação, é perceptível que o modo hegemônico e convencional foca nas ações como se elas pudessem existir sem a presença do indivíduo.

Trebels (2006) vê na concepção dialógica de movimento, definida por Gordjin (1968), uma alternativa de compreender o movimento humano, diferente da que é estabelecida tradicionalmente nas ciências do esporte, principalmente, pela hegemonia da biomecânica. Ainda de acordo com Trebels (2006), para Gordjin (1968), era necessário restabelecer o caminho da unidade primordial do ser humano no mundo, pois a dicotomização estabelecida pela separação de homem-mundo e corpo-espírito não considerava um diálogo entre ambos, mas, sim, uma sobreposição de um em relação ao outro, o que fragmentava a totalidade desse ser.

Trebels (2006) define o se-movimentar como uma forma de agir própria e intencional do ser humano na sua relação com o mundo, na qual “ele se garante como ser no mundo e na qual – neste agir – ele mesmo, como sujeito, e o mundo, como sua contraface imaginária, adquirem contornos visíveis” (TREBELS, 2006, p. 40). Nesse contexto, é a partir dessa ação original e relacional do indivíduo com o mundo, por meio do movimento dialógico, que se realiza o jogo de perguntas e respostas, em que o diálogo entre homem e mundo ocorre por meio de um movimento, no qual, ao mesmo tempo em que o sujeito, ao se relacionar com o mundo, fazia perguntas e as respondia a partir de movimentos próprios, o mundo também o questionava e lhe respondia (TREBELS, 2006).

Nessa mesma lógica de pensamento, Trebels (2006, p. 41) afirma que Gordjin (1968) define o se-movimentar como uma “atualização dos significados motores em situações concretas, correspondendo à realização de movimentos a partir de possibilidades individuais”. Ressalta ainda que essas atualizações deveriam ser diversificadas a depender da particularidade e dos significados que cada estudante dá ao movimentar-se e que, em vez do ensino de esportes ou de qualquer outro conteúdo da EF pautado por formas de movimentos prontas, deveria ser oportunizado um ensino correspondente às possibilidades individuais de cada estudante, sempre priorizando a busca de atingir novas significações para os movimentos a partir dos movimentos intencionais de quem o realiza.

Santin (1987) afirma que a EF, preocupada com uma formação que contemple o ser humano em sua totalidade, precisa garantir que o movimento apresentado pelos estudantes seja o mais próximo possível da originalidade de cada um. Ou seja, a EF deve proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de seus movimentos de forma artística, criativa e expressiva dentro das possibilidades individuais, e não apenas reprodutora de gestos pré-estabelecidos.

O homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora. Aqui, justamente neste espaço, está a Educação Física. Ela tem que ser gesto, o gesto que se faz, que fala. Não o exercício ou movimento mecânico, vazio e ritualístico. O gesto falante é o movimento que não se repete, mas que se refaz, e refeito diz cem vezes, tem sempre o sabor e a dimensão de ser inventado, feito pela primeira vez. A repetição criativa não cansa, não esgota o gesto, pois não é repetição, mas criação. Assim, ele é sempre movimento novo, diferente, original. Ele é arte (SANTIN, 1987, p. 26).

Esse é um ponto fundamental para um ensino que valoriza o movimentar-se dos estudantes por meio de suas próprias ações originais; fundamental porque, além de proporcionar a autonomia dos indivíduos através de sua criatividade e de respeitar o desenvolvimento gestual individualizado, o movimento criativo realizado por meio de um se-movimentar próprio favorece uma aula mais estimulante e menos cansativa, o que é extremamente enriquecedor para a aprendizagem. De acordo com Santin (1987), o fato de a EF ser considerada por alguns estudantes como um tédio pode estar atrelado à excessiva repetição de movimentos mecanizados que não consideram a sua expressividade criativa.

Esse mesmo autor fez uma análise da aproximação da EF com os esportes e o movimento humano para compreender quais são os valores que permeiam essa relação no ensino da EFE e chegou à seguinte conclusão:

Em primeiro lugar, parece ser claro que o movimento humano é reduzido apenas ao seu aspecto corporal. Em segundo lugar, a Educação Física parece assumir mais um caráter de treinamento ou adestramento do movimento corporal, mais do que propriamente de uma Educação Física e humana. E, por fim, salvo melhor observação, os fatos e a prática revelam que a Educação Física é colocada preferencialmente a serviço do esporte (SANTIN, 1987, p. 38).

Dessa forma, a EF acaba fazendo com que seus valores fiquem condicionados aos interesses do esporte de rendimento, que busca o aperfeiçoamento da técnica por meio de uma constante repetição de movimentos mecanizados. Nessa perspectiva, Santin (1987) afirma que para haver uma alteração nessa condução do ensino da EF, é necessário desvincular esta das referências padronizadas. Para Santin (1987), a primeira mudança deve ser uma substituição da busca pelas semelhanças nos resultados, como uma forma de homogeneização da turma, para que as características específicas possam ser manifestadas de acordo com as circunstâncias existentes de cada indivíduo no seu se-movimentar.

Para Surdi (2008), o movimento humano, visto a partir de uma lógica racional, ignora os valores subjetivos do sujeito que o realiza, baseando-se apenas em ordens externas que possam ser quantificadas, reduzindo-o a uma compreensão do movimento como partes que podem ser mensuradas separadamente. Ainda segundo esse autor, o movimento humano

realizado por meio das aulas de EF tem atendido os requisitos determinados pela modalidade esportiva que é praticada, principalmente, no que se refere às leis da mecânica, excluindo os significados e as capacidades potenciais que são próprios de cada corpo, ou seja, de cada indivíduo.

Surdi (2008) ressalta que toda forma de contato que estabelecemos com o mundo é decorrente de um corpo em movimento que age intencionalmente a partir de suas experiências de vida. Contudo, relata que sempre houve uma explícita supremacia hierárquica dos conhecimentos racionais sobre os conhecimentos sensíveis. Isso fez com que as distintas experiências corporais vivenciadas nos contextos de vida dos indivíduos não fossem valorizadas na escola (SURDI, 2008).

Essa extrema valorização do conhecimento racional tem mostrado, principalmente, na área da EFE uma exigência por parte dos professores para que os estudantes executem movimentos que se aproximem dos desenvolvidos no esporte de alto rendimento. Isso se torna mais evidente nas organizações dos jogos escolares anuais que são estabelecidos dentro de uma rede escolar, seja do município ou de uma região; todas as atividades relacionadas à área da EF estão ligadas diretamente ao esporte de competição com um único fim, a sobrepujança de uma equipe sobre outra.

É comum perceber também que o programa curricular desenvolvido no ano letivo acaba sendo fundamentado em cima dessas modalidades esportivas, que serão aperfeiçoadas para as competições realizadas anualmente, seja no âmbito interno ou externo. Nesse mesmo contexto, os espaços solicitados pelos professores para o ensino dessa disciplina acabam sendo, quando possível, limitados aos mesmos que são utilizados pelas instituições esportivas em competições oficiais (KUNZ, 2012).

Segundo Kunz (2012, p. 219), “a Educação Física, vista desta maneira, nada mais é do que um sistema de opressão, no qual a aprendizagem é reduzida às práticas de atividades motoras/esportivas”, que impossibilitam ao estudante ampliar seu repertório cultural de movimento e também a sua autonomia, devido à substituição de uma aprendizagem que deveria ser criativa para uma baseada na instrução limitada.

Ao se tratar de uma atividade de movimento nas aulas de EF, é necessário levar em consideração não só os aspectos culturais daquele contexto, mas também os aspectos individuais das crianças que ali frequentam. Quanto mais a criança estiver inserida nas vivências e experiências comumente realizadas no dia a dia, nas quais ela se movimenta por um agir próprio e espontâneo, mais ela estará aberta para as manifestações de percepção, sensibilidade e intuição humana (KUNZ, 2014b).

Alerta-se para um problema grave que tem se tornado o ensino a partir das influências do mundo racionalizado. Isso porque, com a intensa especialização que vem ocorrendo nas diferentes áreas de conhecimento, aqui em específico da EF, tem-se produzido um conhecimento muito fragmentado, o que compromete a diversidade cultural e social de cada região e ignora as manifestações internas de cada indivíduo (KUNZ, 2014b). Ou seja, o aprendizado dos estudantes restringe-se apenas à apreensão dos conteúdos externos (especializados), produzidos e ensinados por um especialista da área, muitas vezes, considerados como verdade absoluta, sem que seja feita nenhuma relação com as experiências vivenciadas e concretas dos aprendizes.

O mundo é apresentado diante desses conhecimentos pré-fabricados e manipulados por meio de verdades incontestáveis ao estudante, sem que este precise fazer questionamentos, e sim, saiba apenas reproduzir informações:

Fica difícil as crianças e jovens, no mundo atual, terem vivências e experiências diretas com a natureza das coisas, com os outros e seu meio, uma vez que nem as pessoas que elas julgam responsáveis, como pai/mãe ou professor (a), transparece tal vivência ou experiência. Não nos permitimos dialogar com o mundo fora do uso da racionalidade condicionada pelas referências certas do mundo cultural e científico posto à nossa disposição. Nosso próprio corpo nos manda mensagens que não mais escutamos ou, quando escutamos, não mais entendemos, porque perdemos a capacidade de interpretá-las (KUNZ, 2014b, p. 22).

Essa dificuldade de interpretação, segundo Kunz (2014b), ocorre principalmente pelo fato de que o único órgão que usamos para perceber as informações sensoriais é a visão. Essa forma de constatar as informações concebidas externamente por meio de padrões estabelecidos pelas instituições, dentre elas, a escola, limita os conhecimentos disponibilizados aos estudantes pelo conhecimento do especialista, ignorando todas as experiências vivenciadas construídas no mundo da vida (KUNZ, 2014b). Para esse mesmo autor, isso não é algo acidental ou involuntário, mas faz parte de um jogo de interesses econômicos que busca estabelecer padrões de comportamentos que atendam as demandas desse setor.

Sendo assim, Kunz (2014b, p. 24-25) afirma que superar o modelo estabelecido pelo mundo da racionalidade, como única forma de conhecimento determinada pelo campo da especialização, requer mais conhecimento de si e do mundo, no qual “a linguagem e o movimentar-se humano (como diálogo com o mundo) são as poucas possibilidades que ainda nos restam para uma melhor compreensão de quem somos e ter, a partir deles, uma melhor consciência do mundo em que vivemos”.

Dessa forma, mais que definições impostas por especialistas, precisamos de professores que sejam sensíveis e observadores das manifestações singulares apresentadas pelos estudantes, diante da sua relação de movimento consigo mesmo, com os outros e com o mundo. É preciso compreender que o ensino baseado na racionalidade não possibilita aos estudantes exercer outras manifestações que não sejam aquelas determinadas pelo professor, e isso impede este de ter um olhar mais intuitivo para aquilo que é originário e significativo das ações intencionais do estudante. Marques (2012), ao discutir as possibilidades de movimentos através da dança, diz que esta, principalmente na escola, precisa reconhecer o sujeito como o centro do ato de dançar, para que ele possa criar, recriar e atribuir significações aos atos intencionados por um movimento próprio no seu se-movimentar. Dessa forma, considera a realização da dança, de forma expressiva, enquanto uma criação artística representada pela linguagem corporal, como o modo de ser, estar e se relacionar do indivíduo com mundo (MARQUES, 2012).

No entanto, vale ressaltar que, em muitos casos, quando trabalhada na escola, principalmente nas aulas de EF, a dança assume as mesmas atribuições que o esporte; nela o conteúdo é ensinado pela cópia de movimentos coreografados e estabelecidos por regras já pré-definidas, que quase não visualizam o sujeito do movimento, dando foco apenas ao movimento em si, na sua realização perfeita, ignorando as experiências que o sujeito possui de mundo vivido (MARQUES, 2012). Assim, o sujeito fica impedido de expressar, nessas atividades, seus sentidos e significados para atender os movimentos estereotipados definidos pelo professor que conduz a ação.

Para Kunz (2012), toda relação do ser humano com o mundo acontece mediada pelo movimento, que se situa como uma espécie de diálogo entre ambos. Sendo assim, mesmo que mediados pelo professor, os estudantes possuem experiências de vida que são adquiridas das suas relações com o mundo, no dia a dia, as quais não são definidas, mas acontecem de acordo com a necessidade e o significado que os indivíduos estabelecem com o meio em que vivem, e não podem ser desprezadas no trato do conteúdo na prática pedagógica. Nessa perspectiva, Marques (2012, p. 26), ao falar da dança como uma cultura de movimento, afirma que:

[...] a dança permanece sempre aberta a novas possibilidades de criações, que se constroem na relação de intencionalidade entre sujeito-mundo e, nesse diálogo, os sentidos e significados do “se-movimentar” sempre se atualizam, de acordo com cada experiência. Assim, o ato de dançar permite que os sujeitos confirmem sempre novas significações à sua existência no mundo.

Destaca-se ainda que qualquer ação voltada para uma cultura de movimento, seja ela a dança, o jogo ou o esporte, deve possibilitar aos estudantes a criação e exploração de seus

movimentos próprios e autônomos com as atividades desenvolvidas. Além disso, para o professor trabalhar com o ensino das culturas de movimento na perspectiva do aprendiz técnico de cada modalidade, “[...] seria necessário haver possibilidade para recriações, reelaboraões e ressignificações delas, nas práticas pedagógicas, considerando as singularidades dos sujeitos, bem como o contexto onde estão inseridos” (MARQUES, 2012, p. 26).

Rigo (2016) afirma que o movimento humano deve ser pensado e realizado numa relação com diversas experiências significativas vivenciadas pelos sujeitos no seu movimentar-se. Desse modo, a autora diz compreender que “o Se-Movimentar está intimamente relacionado às vivências, às percepções e às sensações possíveis de ser no agir humano” (RIGO, 2016, p. 43). Nesse sentido, o movimento que não apresenta uma intencionalidade partida dos sujeitos que se movimentam compromete a autonomia e o desenvolvimento das experiências subjetivas de quem o realiza.

Ao se referir ao ensino da dança em cadeira de rodas, Rigo (2016) ressalta que, quando realizada de forma expressiva pelas individualidades e espontaneidades dos sujeitos, a partir de suas experiências de movimentos, ela tende a (re)significar os gestos criativos que não sejam apenas os coreografados, imitativos das culturas de movimentos já construídas. Estas culturas são importantes e quase sempre são utilizadas como o conteúdo para o ensino da EFE, no entanto isso se torna um problema quando o ensino dessas culturas limita-se apenas à transposição de movimentos coreografados, de culturas já estabelecidas sem levar em consideração as individualidades dos sujeitos participantes.

Enfatizamos que não só o esporte, mas também a dança têm a prevalência de seu ensino direcionado para a aprendizagem técnica do movimento que visa sempre ao resultado final deste. Contra esse modelo hegemônico de ensino, Rigo (2016, p. 70) vale-se da concepção de “corpo relacional” de Tamboer (1989) para inferir que a dança, ao ser exercida por um ato intencional, revela “um corpo-sujeito instituído por vestígios de vivências e experiências costadas no poder de criação, invenção e imaginação na dança, permitindo, assim, um se-movimentar, que cria e recria espaços para aguçar sentidos e expressá-los [...]” (RIGO, 2016, p. 70) de forma espontânea e autônoma, em que o sujeito estabeleça uma relação com o espaço, consigo mesmo e com os outros.

Desse modo, com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma vivência da cultura de movimento que lhes ofereça sentidos/significados para suas ações com o movimento, as aulas de EFE precisam estar vinculadas às dimensões filosóficas, socioculturais e antropológicas que considerem as diferentes manifestações, ou seja, relações de experiências que a criança ou

adolescente estabelece com o seu mundo vivido de forma intersubjetiva e intencional com as pessoas e com o mundo.

#### **2.4 A Educação Física e a Fenomenologia de Merleau-Ponty**

As áreas do conhecimento podem ser analisadas ou compreendidas a partir de diferentes referenciais teóricos que servem de sustentação para um dado conhecimento. Algumas teorias já são criadas visando a servir de base para uma determinada área, outras, mesmo a princípio não tendo um direcionamento, acabam sendo utilizadas por pesquisadores que buscam uma nova compreensão para o campo de conhecimento em que atuam. De acordo com Nóbrega (2019), embora as obras de Merleau-Ponty não tenham trazido, diretamente, reflexões sobre a EF, vários pesquisadores desta área acabaram sendo influenciados pelo pensamento do filósofo, sobretudo pelas questões ligadas ao movimento, percepção e corpo.

É principalmente a esses aspectos que a fenomenologia Merleau-Pontyana fornece elementos significativos para uma nova compreensão sobre corpo e movimento na EF. Pois o corpo, que, na fisiologia clássica e na psicologia behaviorista, é considerado como um objeto sob as determinações da consciência intelectual, tendo como única utilidade funcional a realização de movimentos com funções mecânicas, baseadas nas relações de causa e efeito, agora, sob o ponto de vista da fenomenologia, é compreendido a partir de uma relação imbricada e dialética com o mundo (NÓBREGA, 2019).

O corpo, na fenomenologia de Merleau-Ponty, é considerado o principal elemento de ligação que une o homem e mundo pelo movimento perceptivo. Diferente de como ele é tratado no pensamento Cartesiano, em que é visto como um corpo-máquina, material, desvinculado de uma consciência corporal, no pensamento filosófico, ele é considerado um corpo vivo “[...] dotado de uma intencionalidade original, isto é, de motricidade, a qual me permite lançar-me ao mundo e aprender seu sentido” (NÓBREGA, 2019, p. 72). Essa motricidade relatada pela autora ocorre por meio de uma intenção do corpo do sujeito na relação com o mundo que sempre acontece acompanhada de sentidos e significados para quem exerce a ação.

Esse novo modo de interpretar as ações do corpo-sujeito, ou seja, de um corpo que possui intencionalidades gerou implicações diretamente aos estudos relacionados ao campo da EF, nos quais o corpo era visto apenas como um corpo-objeto mecânico responsável por uma consciência intelectual que determinava todas as suas ações. De acordo com Zimmermann (2019, p. 119), “muito do que conhecemos sobre o movimento humano são análises biomecânicas, fisiológicas, anatômicas, psicológicas, entre outras segmentações”. No entanto,

o movimento como um diálogo que relaciona o ser humano e o mundo no seu se-movimentar ainda é pouco explorado.

É sobre essa análise biomecânica e fisiológica que as ciências do esporte têm tido predomínio na área da EF, seja ela dentro ou fora do espaço escolar. Dessa forma, os conteúdos da cultura de movimento, tratados na EFE, são analisados nessa mesma situação, são determinações impostas aos corpos objetos, nesse caso, aos estudantes para sua reprodução sem entender sequer o motivo para a realização daquele movimento. Tais determinações são colocadas por uma consciência intelectual externa, nesse caso, os professores. O movimento desenvolvido nessas aulas, em muitos casos, é baseado em ideias abstratas determinadas por um sentido externo ao dos estudantes, ignorando sua existência e sua subjetividade e entrando em um campo de sentidos que não faz e, possivelmente, não fará parte de sua própria história.

Para Santin (1987), o movimento humano não pode ser considerado uma simples exibição de realizações mecânicas do corpo em seu deslocamento guiado por uma consciência externa, mas que isso é uma ação intencional do ser humano no seu se-movimentar que se modifica constantemente diante das situações apresentadas na relação com o mundo. É nessa relação que o homem vai se expressando com o mundo e com as pessoas dando significado e sentido às ações que sempre vão se ressignificando.

Quando nos movemos, ou melhor, relacionamo-nos com o mundo e com outras pessoas, por meio de nosso corpo, estamos sendo influenciados a todo o momento pelas nossas experiências vividas e pelo contexto histórico-cultural que nos cercam (SANTOS, 2019). Nessa perspectiva, de acordo com esse autor, a partir do pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty, as ações desenvolvidas pelo indivíduo deixam de ser isoladas para integrarem o contexto social em que ele vive, no qual cada ser humano apresenta suas particularidades e intersubjetividades ao se comunicar com o mundo.

Isso impacta diretamente a forma como as aulas de EF são propostas na escola, uma vez que, sob a perspectiva fenomenológica, o conteúdo não pode ser algo pré-determinado pelo professor, de forma rígida e isolada, tendo em vista que cada estudante apresenta consigo uma experiência corporal e de movimento que foi e está sendo construída no seu mundo vivido, na sua relação com as pessoas, e que não pode ser ignorada no espaço escolar. Nóbrega (2019) ressalta que o movimento realizado pelos estudantes deve proporcionar-lhes agir originalmente de acordo com as situações que vão aparecendo com o seu movimentar-se. Complementa ainda que os indivíduos precisam ser despertados para essa condição de originalidade do movimento para não assumirem a condição de corpo objeto.

Esse modo de conhecer o mundo de forma original é apresentado por Merleau-Ponty (1999, p. 4) como um retorno ao mundo anterior, o chamado mundo pré-reflexivo, “do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente”. Esse conhecimento em que a ciência se apoia é originado a partir de um corpo-próprio que é intencional e constrói relações perceptivas imbuídas de significado, o qual mostrará a relação do homem-mundo em que se percebe e é percebido ao mesmo tempo (MERLEAU-PONTY, 1999).

O olhar filosófico para o corpo e o movimento abordado nas aulas de EF possibilitou uma maior compreensão do ser humano na sua integralidade, que, antes, era quase impossível de ser percebido. Kunz (2000) apoia-se em reflexões acerca dos referenciais teóricos da Fenomenologia, principalmente em Merleau-Ponty, para entender como se dá a realização do esporte por meio da sensibilidade, intuição e percepção. Ainda segundo o autor, estas três características estão ligadas ao ser humano e são decisivas para a realização de um movimento de qualidade em qualquer situação em que este seja exercido, no entanto essas manifestações do movimento estão sendo intelectualizadas e substituídas pelas observações de padrões externos.

Em se tratando da percepção no campo esportivo, Kunz (2000, p. 6) diz que o sujeito reage “muito mais ao significado que tem para ele um estímulo e à maneira como é feita a abordagem sobre o contexto externo (objetos), do que o estímulo pode representar em geral na sua manifestação externa”. Nesse sentido, ressalta ainda que as condutas que cada um toma em suas ações na realização do esporte são derivadas de situações individuais estabelecidas pela relação da percepção com o movimento ou vice-versa, na qual um acaba determinando o desenvolvimento do outro (KUNZ, 2000).

Kunz (2000) utiliza-se da leitura de Trebels (1993), apoiada em Christian, para afirmar que a formação de um movimento individual numa prática esportiva, considerada como um acerto e realizada mediante diversas tentativas pelo sujeito até ele perceber que se aproxima do movimento ideal, ou seja, correto para o desempenho da modalidade que se pratica, é efetivada por uma “consciência de valor no fazer”, na qual o indivíduo sente e percebe que realizou o movimento como era esperado. Sendo assim, pode ser constatado que ele passa a tomar consciência do gesto mais adequado para o jogo ou esporte que realiza a partir das experiências que vai vivenciando e sentindo durante a sua prática. Dessa forma, o ensino dos esportes direcionado aos estudantes para a excessiva aprendizagem de padrões de movimentos impostos externamente pode influenciar na consciência de valores dos praticantes, inclusive contribuindo para a perda da sensibilidade do se-movimentar por parte destes (KUNZ, 2000).

Não iremos retomar essa discussão, uma vez que ela já foi enfatizada anteriormente, mas é, sem dúvida, necessário salientar que o aprendizado dos movimentos esportivos nas aulas de EFE fica muito limitado às indicações externas do professor. Os estudantes parecem tornar-se neutros, sem história, sem experiências de movimento, sem vida ao ingressarem na disciplina de EFE, pelo menos, é o que se tem observado em muitas escolas que trabalham com ela. Sempre existem exceções para todo contexto, mas, em se tratando do ensino de esportes na EF escolar, parece ter se tornado uma regra. O estudante parece destituir-se dos atributos inerentes ao ser humano, como a intuição, a percepção e a sensibilidade, para agir mecanicamente por determinações precedidas e, muitas vezes, impostas.

Conforme (KUNZ, 2000), a percepção é o modo do indivíduo relacionar-se com o mundo e com outras pessoas por meio do movimento, e o professor, ao trabalhar com o ensino dos esportes na disciplina de EF, deve entender o movimento próprio como algo inerente do ser humano, o qual busca “[...] movimentar-se no tempo e no espaço com vista a uma melhor qualidade nos movimentos desenvolvidos [...]”, que não sejam apenas reprodução de movimentos pré-determinados.

Para Santos (2019), o conteúdo abordado nas aulas de EF deve possibilitar aos estudantes uma vivência ampliada de movimentos que sejam fundamentais para o ser humano dentro e fora da escola. Falar de visão ampliada de movimento relaciona-se diretamente com a concepção de corpo exercida pelos indivíduos; na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, o corpo transcende a concepção de corpo objeto para o entendimento de corpo sujeito que se apresenta de forma viva, em que:

O corpo, entendido em sua totalidade, ou seja, para além da estrutura orgânica, compreende toda uma complexidade que envolve o sentir, o perceber, o pensar e o agir dos indivíduos, revelando a intencionalidade de suas ações, o que caracteriza o homem como um ser repleto de subjetividade. As vivências pelas quais passam os indivíduos têm significados e sentidos particulares, de acordo com a singularidade subjetiva de cada um (SANTOS, 2019, p. 116).

Dessa forma, organizar o ensino da EF de forma objetiva, pela qual os estudantes precisam atender de forma homogênea um modelo de movimento idêntico a todos, desconsidera as experiências presentes em cada história de vida daqueles e favorece a supressão dessas experiências culturais particulares. Nesse sentido, espera-se que o ensino dessa disciplina valorize a representatividade que cada estudante traz de sua história de vida, que cada corpo seja sujeito das suas ações diante das situações problematizadas e que essas ações partam das intenções dos sujeitos na sua relação perceptiva e subjetiva com o mundo.

### **3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA QUE SE APROXIMAM DA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA**

Nesse capítulo, apresentaremos as discussões de duas concepções de ensino de EF no Brasil por compreendermos que elas foram extremamente importantes para os avanços que ocorreram nessa disciplina e por serem também aquelas que se aproximam da Fenomenologia, base referencial para as discussões deste estudo. A concepção de aulas abertas e a crítico-emancipatória apresentaram-se de forma antagônica e crítica ao modelo de ensino estritamente técnico e reprodutivo dos esportes de rendimento nas aulas de EF. Além disso, trazer essa discussão para o capítulo justifica-se pelo fato de elas apresentarem propostas para o ensino que buscam autonomia de movimentos e a emancipação dos estudantes diante dos conteúdos ensinados nas aulas de EFE.

Vale ressaltar que o surgimento de diferentes concepções para a EFE no Brasil que se opuseram ao modelo irrefletido e repetitivo do ensino para essa disciplina foi consideravelmente influenciado pela proposta da concepção de “aulas abertas à experiência” apresentada pelos professores Jurgen Dieckert e Reiner Hildebrandt no início da década de 1980, através dos intercâmbios internacionais realizados entre Brasil e Alemanha (CHAVES; TAFFAREL, 2004).

Estimulados pelos educadores alemães e por suas discussões, que apresentavam uma nova perspectiva para a EFE e, conseqüentemente, para a pedagogia do movimento no Brasil, vários professores de universidades brasileiras, por meio dos acordos internacionais, realizaram seus estudos de doutorado ou pós-doutorado na Alemanha, de onde retornaram com contribuições positivas a serem desenvolvidas nessa área de conhecimento em solo brasileiro, dentre os quais estão: Haimo Fensterseifer, Valter Bracht, Ingrid Baecker, Celi Taffarel, Joelma Albuquerque, Jozilma Batalha Lemke, Elenor Kunz (HATJE, 2020). Dessa forma, pode-se dizer que a proposta de ensino apresentada por Jurgen Dieckert e Reiner Hildebrandt abre novas reflexões e possibilidades para o campo da EF brasileira.

A concepção de aulas abertas às experiências traz para a reflexão a possibilidade de o professor abrir espaços para a participação dos estudantes na elaboração e reconstrução das aulas, o que possibilita a construção de autonomia e a possibilidade de eles proporem e construir juntos os conteúdos, que poderão estar mais relacionados com suas vivências diárias, dando mais sentido às suas ações.

Vale salientar que, a partir das reflexões sobre as concepções de aulas abertas e da concepção filosófica de movimento humano, é criada por Elenor Kunz a concepção crítico-emancipatória de ensino como forma de possibilitar aos estudantes uma compreensão crítica do movimento realizado no desenvolvimento das atividades propostas.

Essas abordagens defendiam uma contraposição ao modelo biológico e técnico-esportivo que, por muito tempo, direcionou e, em muitos casos, ainda direcionam as aulas de EFE. É importante destacar que essas críticas não são contrárias ao ensino do conteúdo esportivo na escola, mas à forma como este era abordado, sem nenhuma distinção do modelo mecânico desenvolvido nas instituições esportivas de alto rendimento (KUNZ, 2010).

Nesse sentido, ficava explícito que o ensino nessa perspectiva não atendia os interesses de uma prática educativa comprometida com a autonomia dos indivíduos. Ao contrário, o ensino da cultura de movimento instituído de forma pré-determinada e reproduzida sem questionamentos contribuía para uma prática educativa alienante e inconsciente das atividades, na qual o estudante precisava atingir o padrão da modalidade esportiva determinado pelo professor.

Nesse caminho, Leães Filho (2015, p. 68) diz que, numa área em que o movimento humano é a base fundamental para o conhecimento científico, é preciso “[...] procurar ir além das abordagens restritas e específicas das chamadas culturas de movimento, ou seja, das atividades tradicionais, com a ginástica, o esporte, as lutas etc.”, sendo necessário, para além dessas modalidades, conhecer o ser humano na sua relação de movimento com o mundo de forma mais complexa.

Esse mesmo autor afirma que as críticas direcionadas às abordagens desenvolvimentista e psicomotora prendem-se ao fato de ambas terem apresentado muita relevância “[...] para o contexto escolar da Educação Física, isto é, uma importância muito grande na utilização e na relação entre movimento e desenvolvimento das capacidades intelectuais [...] assumindo mais um caráter instrumental em detrimento da sua especificidade”, o que fazia essas abordagens continuarem dando ênfase à mecânica do movimento (LEÃES FILHO, 2015, p. 77).

Dessa forma, não diminuindo o potencial educativo das diferentes propostas para o ensino da EFE brasileira, decidimos direcionar nossas discussões para aquelas que tiveram maior representatividade crítica e de intervenção, contrapondo-se ao modelo reprodutivista dos movimentos, fundamentados no aprendizado de técnicas que tiveram seu auge predominante entre as décadas de 1960 e 1980 do século XX em todo o país, marcando outros interesses que não permitiam a realização de uma prática pedagógica educacional que valorizasse a subjetividade e a formação para a totalidade de um indivíduo emancipado.

Daremos prioridade, neste capítulo, às discussões referentes às concepções de ensino que propõem intervenções tanto nas estruturas metodológicas quanto didáticas e que estejam mais vinculadas a uma perspectiva fenomenológica de ensino, buscando concentrar suas observações a partir do sujeito emancipado, criativo, consciente das suas ações e de suas intencionalidades.

Com isso, concentraremos nossas discussões em duas propostas de ensino que apresentam perspectivas muito parecidas quanto à formação da autonomia do indivíduo e sua participação ativa e consciente no processo de aprendizagem: a abordagem “aulas abertas à Educação Física”, proposta por Reiner Hildebrandt-Stramann, e a abordagem “crítico-emancipatória”, de Elenor Kunz. Estas concepções buscaram sugerir intervenções nas aulas de EFE por meio da problematização dos conteúdos e ampliação de possibilidades de movimentos para outras competências que não se restringiram apenas aos conhecimentos do saber fazer.

### **3.1 A Concepção de Aulas Abertas a Experiências na Educação Física e a visão Pedagógica do Movimento**

A concepção de aulas abertas às experiências e a pedagogia do movimento surgem no Brasil na década de 1980, período em que se iniciaram debates acerca das diferentes concepções pedagógicas na EF introduzidas no país, nesse caso, pelos professores Reiner Hildebrandt-Stramann e Jurgen Dieckert, por meio de um intercâmbio acadêmico realizado entre Brasil e Alemanha (CHAVES; TAFFAREL, 2004).

Analisando a concepção pedagógica que predominava no ensino da EF no Brasil, Dieckert (2004) afirma que havia um desequilíbrio visível na condução das aulas, que eram orientadas por um sistema rígido de ensino, em que os professores tinham como única atuação metodológica a fixação das regras e do modelo de movimento estabelecido pelo esporte. Dieckert (2004) enfatiza ainda que o ensino não pode ser executado sob condutas autoritárias que impeçam a participação dos envolvidos e a flexibilização para novos reordenamentos, mas sim, com liberdade, para uma construção conjunta que estimule a criatividade e a autonomia dos envolvidos no processo.

Nesse sentido, ao se referir à concepção de aulas abertas a experiências, Hildebrandt-Stramann (2004) busca, primeiramente, explicitar o conceito de experiência aqui abordado. As experiências de que trata esta discussão configuram-se “[...] como um meio de conhecimento, como um produto acumulado e, ao mesmo tempo, como um processo acompanhando a vida” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2004, p. 20). Dessa forma, todo processo de conhecimento

reunido, independentemente dos adquiridos na aprendizagem ou na relação com o mundo vivido, é considerado experiência para essa concepção.

O problema, no entanto, é quando as experiências valorizadas e utilizadas para uma metodologia de ensino ou práticas educativas são decorrentes, apenas, de experiências científicas que desconsideram aquelas que são anteriores a todo conhecimento racional, a experiência dos sentidos ligada ao mundo da vida pelo corpo. Segundo Hildebrandt-Stramann (2004, p. 23), “os sentidos estão no corpo, por isso a experiência do mundo da vida é um tipo de experiência sinestésica. Nós ouvimos um som afinado, nós cheiramos um cheiro forte, nós vemos uma cor pastel”; fatos estes que não são levados em consideração pelas experiências advindas dos conhecimentos das ciências naturais.

Hildebrandt-Stramann (2004) orientou e acompanhou estudantes brasileiros em pesquisas da EF no Brasil, por isso, em suas análises, ele dizia acreditar que essas atividades não possibilitavam aos estudantes as experiências de mundo vivido, que implicariam experiências sensoriais. O autor, ao citar Moreira (1991), diz que as experiências de mundo da vida não podem ser substituídas pelas científicas, as quais estão inseridas no contexto escolar brasileiro, quase sempre, na reprodução de movimentos que se aproximam mais do esporte de rendimento.

Para Moreira (2004), as contribuições de Reiner Hildebrandt-Stramann no ensino da EF no Brasil ocorrem primeiro pelas denúncias de uma pedagogia do movimento que é pautada em princípios com base no paradigma cartesiano,

Segundo o qual a operacionalização de uma pedagogia do movimento irá requerer movimentos repetitivos, aprendizagem especializada, preocupação com os mínimos detalhes técnicos, e em que a máxima percorrida é que se aprendemos bem os detalhes de cada parte, logo conheceremos e estaremos aptos para trabalhar com o todo (MOREIRA, 2004, p. 60).

Para o autor, outra denúncia feita por Reiner Hildebrandt-Stramann, a qual é muito relevante não só para a área da EF, mas para a pesquisa como um todo, foi a de que houve uma inversão nos papéis que determinam os valores da ciência e da educação, sendo que esta deveria ser precedida pelos conhecimentos da vida cotidiana, mas o que se vê é a primeira exercendo interferência na segunda (MOREIRA, 2004).

A concepção de aulas abertas proposta por Hildebrandt-Stramann (2004) busca possibilitar ao estudante fazer parte da construção das atividades realizadas por eles, o que viabiliza na elaboração destas a inclusão dos sentidos/significados decorrentes das particularidades de cada um, baseadas em suas experiências corporais de vida. Por meio dessas

experiências, o professor deve inseri-los em situações-problema nas quais serão desafiados a encontrarem soluções que necessitarão de suas ações coletivas, porém com significação individual e, ao mesmo tempo, coletiva.

Um exemplo claro para melhor compreensão dessa situação é quando as escolas não dispõem de espaços apropriados para as aulas de EF, como quadras poliesportivas, entre outros, mas disponibilizam o mínimo de material necessário para sua realização. O professor, de posse desses materiais, proporciona ao estudante, além da participação na elaboração das atividades, a construção dos ambientes para a prática de movimento, de acordo com suas experiências corporais, seus recursos e espaços disponíveis.

A participação dos estudantes na elaboração dos espaços e na construção criativa das atividades de movimento que serão trabalhadas em uma aula de EF deve ser destituída de regras rígidas e de movimentos preestabelecidos impostos pelo esporte institucional de rendimento. Àqueles deve ser possibilitado a vivência, por meio de suas experiências adquiridas no mundo da vida, de um se-movimentar próprio na relação com o meio imbuído de significado e de autonomia.

Nessa perspectiva, Beckmann e Hildebrandt-Stramann (2004) afirmam que uma alternativa para dar sentido à concepção de aulas abertas por meio do conteúdo esporte é a possibilidade de (re)construir as estruturas e materiais que estão solidificados para sua prática, buscando dissolvê-las, dando um novo contorno a esses aparatos, para que os indivíduos, através das adaptações necessárias às suas realidades e significados, possam contribuir com a autoconstrução de diferentes formas de movimento.

Dessa forma, poderíamos dizer que uma das grandes queixas declaradas pelos professores de EF, que, geralmente, reduz-se à ausência de quadras poliesportivas e de bolas, como principais fatores que impedem a realização de uma aula de qualidade, pode possibilitar ao grupo, quando bem orientado pelo professor e com o mínimo de material necessário para a aula, a construção de ambientes e de atividades que favorecerão um aprendizado mais autônomo e mais criativo pelos estudantes. É válido evidenciar que essa afirmação não quer dizer que a falta de estrutura não acarrete prejuízos ao desenvolvimento das aulas, mas que não devemos nos prender a isso na realização destas, na expectativa de estarmos diante de estruturas pré-estabelecidas para a prática dos esportes.

Nesse contexto, para Hildebrandt-Stramann (2013), a prática pedagógica do ensino esportivo nas aulas de EF no Brasil ocorre de forma irrefletida e caracterizada, basicamente, pelos princípios da sobrepujança e da comparação objetiva. Ele destaca ainda a dependência dos professores de EF, que, em muitos casos, associam as suas práticas aos espaços e estruturas

iguais às utilizadas para as competições de alto rendimento, ao estabelecimento de regras que devem ser obedecidas fielmente e ao sentido do movimento que se restringe à superação de um indivíduo ou de uma equipe sobre outra.

Essa restrição do ensino da EF às práticas esportivas, atrelado ao movimento padronizado, tende a contribuir, negativamente, para a redução de uma extensa e complexa possibilidade de movimentos que são experienciados no mundo de vida dos estudantes. Isso porque, ao chegar à escola, mais especificamente, à aula de EF, o estudante acaba limitando-se aos gestos que são submetidos ao sistema esportivo instruído e repassados pelo professor.

Nesse sentido, Hildebrandt-Stramann (2013) relata que as regras e os modelos de movimento acabam influenciando, ou melhor, determinando que os jogos e os diferentes conteúdos da EF devam seguir como referência a conduta dos esportes institucionalizados. Ainda de acordo com o autor, amparando-se nas ideias de Frankfurter Arbeitsgruppe (1982), esse tipo de conduta tem como tendências a seleção, a especialização e a instrumentalização. Tendências como estas contribuem para que o ensino nas aulas de EF seja sempre orientado para a comparação e a superação de um indivíduo ou grupo sobre outro.

É perceptível que, dentro desse sistema, as aulas de EF ministradas nas escolas, de forma geral, principalmente as que tem como conteúdo o esporte, são pré-determinadas pelos professores, não havendo nenhuma participação construtiva ou adaptativa por parte dos estudantes, para que possam fazê-los interagir e contribuir com suas experiências individuais, o que é denominado por Hildebrandt-Stramann (2013) de sistema fechado.

Esse sistema de aulas fechadas ocorre quando as “definições de situação e as colocações de significados partem de uma forma unilateral do professor e quando nenhuma ou poucas possibilidades são oferecidas aos alunos de trazer suas próprias definições de situações” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2013, p. 53). O conteúdo é definido antecipadamente, norteado por uma racionalidade sistemática e rígida que não permite interferências dos estudantes na sua construção nem numa possível alteração. Trata-se de uma atribuição de responsabilidade apenas do educador (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2013).

Para Oliveira *et al.* (1991), nesse tipo de sistema, o professor não apenas determina o conteúdo da aula, mas também os espaços e materiais para a prática, as ações do movimento e o seu sentido. Desse modo, todo sentido é interpretado e dado pelo professor que constrói a atividade; aos estudantes cabe apenas buscar executá-la o mais próximo do modelo padrão. Nessa concepção de aula fechada, o professor considera a realização das atividades bem-sucedidas quando os estudantes atendem padrões impostos por ele.

Freire (2018) denomina esse modelo de ensino de educação bancária, na qual o professor torna-se um depositante de informações e os estudantes, apenas receptores passivos que buscam arquivar uma maior quantidade dessas informações, que pouco fazem relação com a realidade concreta dos indivíduos que as recebem.

Dessa forma, os movimentos mecanizados depositados aos estudantes pelo professor numa aula de EF, de maneira irrefletida e sem associação com suas experiências de vida, reduzem a possibilidade de esses ampliarem suas formas mais explorativas e subjetivas de movimento (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2013). Atendendo essa lógica de aula fechada, o sentido dado ao movimento humano na aprendizagem em EF está reduzido ao mesmo estabelecido pelo sistema esportivo (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2013).

Em oposição a esse sistema, Hildebrandt-Stramann (2013) apresenta a concepção de aulas abertas como uma possibilidade de ação participativa dos estudantes na elaboração das tarefas desenvolvidas em sala de aula e de poder manifestar seus significados e valores subjetivos individuais, que fazem parte das suas experiências de vida na sua relação com o mundo.

Corroborando essa mesma ideia, De Marco (2004) afirma:

A concepção de aulas abertas foi identificada como uma prática que prioriza as relações das pessoas com o mundo. Assim, a Educação Física deveria enfatizar o aluno que salta e não o seu salto. De outra forma, poderíamos dizer, interessa a pessoa em sua relação com o mundo e não os movimentos fragmentados e descontextualizados de seu corpo (DE MARCO, 2004, p. 18).

Nessa concepção, o professor deve expor o conteúdo de forma inacabada, como um problema a ser resolvido, no qual os estudantes são desafiados por meio das suas distintas formas de movimento a colaborarem com contribuições subjetivas com vistas a (re)construir e solucionar o problema apresentado. Nesse caso, o ensino não seria fundamentado em uma construção rígida, imodificável, determinada de forma vertical pelo professor, mas sim, uma prática de ação significativa e autônoma que favoreceria diretamente o processo de emancipação do educando (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2013).

Conforme Oliveira *et al.* (1991, p. 20), é possível pensar numa concepção de educação que “entende os alunos como pessoas que têm capacidade de dar seu sentido às situações de aula e de concebê-la conforme suas necessidades”. Essas ações de liberdade ao educando dentro do processo de ressignificação do conteúdo nas aulas de EF, sobretudo, quando se trata do movimento humano, são ações atípicas. Na verdade, o que observamos é a existência quase

dominante da imitação dos gestos esportivos que são reproduzidos dentro do sistema escolar pela figura do professor, que parece mais a de um treinador.

Contudo, a partir da década de 1980, houve uma intensa mobilização por parte de pesquisadores da EF, com o intuito de intervir na concepção de EF apresentada até então, propondo como alternativa a construção de uma nova ideia de educação que proporcionasse aos estudantes a possibilidade de agirem autonomamente em diferentes espaços da sociedade (OLIVEIRA *et al.*, 1991). Ainda segundo estes autores, as aulas de EF deveriam considerar no aprendizado escolar as contribuições de movimentos trazidos das experiências de vida dos estudantes e não se limitar apenas aos reduzidos pelas modalidades esportivas.

A concepção de Reiner Hildebrandt também fortalece a crítica a esse modelo de ensino, principalmente, com a denominação de concepções de aulas fechadas, que, no caso do ensino da EF, resumem-se a um deslocamento das normas e padrões definidos do esporte para sua reprodução íntegra no sistema escolar.

### **3.2 Concepção Crítico-Emancipatória para o ensino da Educação Física**

O ensino orientado pela perspectiva crítico-emancipatória pretende alterar o foco da observação, que era dado ao movimento em si, na sua execução dentro dos padrões considerados corretos, para direcioná-lo ao sujeito da aprendizagem que se movimenta, sem o qual esta não aconteceria. Essa concepção de ensino voltada para a EFE deseja superar a instrumentalização dos movimentos esportivos que são predominantes na cultura escolar, propondo possibilidades para novas construções e (re)significações a partir de transformações realizadas no conteúdo, valorizando as diferentes contribuições advindas do mundo de experiências vividas pelos indivíduos (KUNZ, 2010). Ainda conforme o autor, as experiências trazidas do mundo de movimento dos estudantes podem ser extremamente ricas para a ampliação e criação de novas formas de movimento que não sejam reduzidas somente à imitação.

As obras de Elenor Kunz (2010, 2012, 2013, 2014) não trouxeram uma sistematização do conteúdo para todos os níveis de ensino da educação básica, mas apresentaram propostas que pudessem ser transformadas ou adaptadas para as diferentes séries.

Conforme abordamos anteriormente, as aulas de EF eram conduzidas por meio da execução de atividades que não apresentavam outro sentido a não ser o que determinava a prática esportiva. Por esse motivo, as aulas têm se tornado, cada vez mais, um espaço de reprodução de gestos técnicos que são direcionados pelo professor, buscando se aproximar ao máximo da execução dos movimentos perfeitos realizados nas instituições esportivas de

rendimento. Além disso, é notável que as práticas desenvolvidas apenas pelos moldes do esporte moderno pouco ou nada têm contribuído para uma prática educativa que vise à formação de sujeitos autônomos, emancipados, formadores da cultura de movimento e atores de sua própria história.

Nessa ótica, para Kunz (2010), o professor dessa disciplina, quando atua somente nessa perspectiva, passa a ser considerado um especialista técnico responsável por reproduzir o modelo mecânico de movimento que deverá ser fixado pelo estudante e reproduzido dentro de cada modalidade específica. Ainda segundo Maraun (1986 apud KUNZ, 2010), o que passa a ser valorizado na realização dessas atividades é a imitação de padrões de movimentos considerados apropriados; as manifestações subjetivas, intencionais e particulares dos estudantes são ignoradas nessa perspectiva de esporte.

Apesar dos avanços alcançados por essa área de conhecimento, principalmente, pela produção dos referenciais teóricos que passaram a ser um suporte fundamental para o trabalho do professor que atua em sala de aula, na prática, essa realidade ainda é uma exceção (KUNZ, 2006). Pois, de acordo com o autor, observa-se que as aulas da cultura de movimento, em sua maioria, restringem-se aos fundamentos, regras e movimentos esportivos, efetivadas sem qualquer alteração.

Desse modo, Kunz (2013) propõe como forma de superação desse modelo enviesado de ensino uma transformação didático-pedagógica do esporte, no sentido de possibilitar ao estudante igualdade de participação nas modalidades esportivas, participação ativa na criação e recriação das atividades, dando-lhe significados para sua vida e possibilitando que ele reflita sobre processos decisórios do desenvolvimento da aula, apresentando diferentes possibilidades de solução para o problema colocado; uma vez que o modelo esportivo apresentado como ideal de movimento simplifica e reduz qualquer expectativa dos estudantes de agirem intencionalmente na realização da modalidade praticada. Essas modificações devem abranger, além do conteúdo, a estrutura de ensino que, geralmente, é padronizada para atender apenas os sentidos/significados do esporte competitivo (KUNZ, 2013).

Pires e Neves (2014) afirmam que a evolução das tecnologias de informação/comunicação e sua utilização como instrumento para a grande massa tem feito do esporte moderno (movido pela espetacularização e competitividade) uma grande referência para a cultura de movimento, principalmente na escola. Nessa mesma perspectiva, Kunz (2010) afirma que os megaeventos esportivos transmitidos massivamente pelas mídias televisivas têm influenciado consideravelmente a forma como o conteúdo esporte e o movimento vêm sendo tratados nas aulas. Desse modo, o ensino do esporte realizado sob essa perspectiva apresenta

como sentido a comparação objetiva, visando sempre à supremacia do indivíduo ou grupo sobre outros, e o direcionamento das aulas de EFE para os “processos da seleção, da especialização e da instrumentalização” (KUNZ, 2010, p. 22).

Essa concepção favorece que o estudante faça uma autorreflexão sobre como o esporte é introduzido na escola e como isso impede sua liberdade criativa de movimentos, apresentando sentidos que não compactuam com sua emancipação e seus interesses particulares (KUNZ, 2010). De acordo com o autor, por meio dessa pedagogia, o professor deverá viabilizar um processo de ensino e aprendizagem em que os estudantes busquem libertar-se das alienações e ilusões objetivas pregadas pelo esporte de rendimento.

Assim, o ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser:

[...] um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de “conhecimentos” colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem. Essa visão de mundo originário do meio circundante e regido pelo consumo, pelo modelo, pelo melhor, mais bonito e mais correto, é formado por convicções tão fortes, especialmente nos jovens, que os mesmos não conseguem mais distinguir entre o “sentido universal” de determinado fenômeno, fato ou coisa, e o sentido para si do mesmo fenômeno, fato ou coisa (KUNZ, 2010, p. 122).

Desse modo, a abordagem crítico-emancipatória pretende possibilitar ao indivíduo refletir sobre a condição em que o esporte lhe é colocado, de forma normatizada, para poder libertar-se da coerção obrigatória dada pela objetividade dos conteúdos culturais que foram postos como verdades inalteráveis, tendo como seus disseminadores os meios de comunicação/informação e professores. Este último, em muitos casos, trata o conhecimento nas escolas como forma de transferência de conteúdos, que são repassados aos estudantes de forma irrefletida e sem nenhuma coerência com a realidade social destes.

Kunz (2010) apoia-se em Mayer (1987) para explicar que uma educação com base na concepção crítico-emancipatória precisa compreender que o ensino dá-se de forma unificado nas categorias do trabalho, interação e linguagem; sendo que “o ensino que se concentrar em apenas uma dessas três categorias [...] torna-se uma ‘redução de complexidade’ e tem consequências sobre o futuro desenvolvimento do jovem educando” (KUNZ, 2010, p. 39). Nessa perspectiva, essas categorias, quando unificadas, contribuirão para que o ensino do esporte na EF não fique reduzido ao saber fazer, mas também possibilite ao estudante saber pensar e sentir, levando-o a refletir e criticar os casos em que o conteúdo esporte seja abordado de forma engessada (KUNZ, 2010).

É necessário que o estudante possa vivenciar o esporte atribuindo-lhe seus inúmeros sentidos e significados, tanto de forma individual quanto coletiva; “para nele poder agir com liberdade e autonomia exige, além da capacidade objetiva de saber efetivamente praticar o esporte, também capacidade de interação social e comunicativa” (KUNZ, 2010, p. 36). A concepção crítico-emancipatória reforça a necessidade de se agruparem essas competências a fim de que o estudante obtenha um conhecimento integral e possa, além de saber executar os movimentos dos esportes ou de outra atividade da cultura de movimento, saber interagir e se comunicar com seus colegas de forma colaborativa e social.

Nesse sentido, Kunz (2010) utiliza-se das “ações comunicativas” de Habermas (1981) para dizer que é por meio da linguagem, pelas interações comunicativas e intersubjetivas entre pessoas, que o processo de aprendizagem no esporte ocorre, sem que haja uma imposição externa do conteúdo, que pode ser realizado tanto pela forma verbal quanto gestual. Desse modo, referente à *categoria trabalho* (como ação ou prática pedagógica), o ensino é tratado como um processo sistematizado que busca o melhor aperfeiçoamento da técnica e do esporte, porém o autor ressalta que, para que haja desenvolvimento desses aspectos nessa categoria, será necessária uma interação entre os estudantes e seus pares e entre estes e seus professores mediados pela linguagem. Além disso, essa categoria favorece o desenvolvimento da competência objetiva ou técnica, na qual o estudante portará conhecimentos técnicos importantes “para atuar dentro de suas possibilidades individuais e coletivas e agir de forma bem-sucedida no mundo do trabalho, na profissão, no tempo livre e, no caso, no esporte” (KUNZ, 2010, p. 40).

Contudo, a competência objetiva discutida aqui não é apenas uma imitação de movimentos, como, geralmente, em muitas escolas, é proposta de forma isolada para as aulas de EF. É através de um se-movimentar com uma proposta de movimento intencional, na qual os sentidos passam a ser dados pelos sujeitos que se movimentam, que Kunz (2010) propõe uma transcendência de limites, por meio de uma transformação didático-pedagógica do esporte.

Ao tratar da transcendência de limites para o aprendizado do conteúdo, por meio de movimentos motores significativos, principalmente, pela competência objetiva, Kunz (2012) utiliza-se das contribuições de Tamboer (1985) para dizer que o movimento humano intencional ocorre em três formas de transcender limites: a forma direta, que é a forma espontânea de movimento, baseado na intencionalidade de cada indivíduo, ao se-movimentar, experimentando possibilidades de movimentos na perspectiva de dialogar com o mundo e com as pessoas; a forma aprendida – quando os conhecimentos espontâneos mostrarem-se limitados, é possível um aprendizado, a partir de uma ideia de movimento por meio da exposição verbal ou

esquemática em que o estudante também expõe seu ponto de vista agindo intencionalmente; e, por último, a forma criativa/inventiva – o estudante, de posse dos conhecimentos anteriores, cria possibilidades de movimento para uma dada situação, oferecendo sentidos pessoais para as ações com o movimento.

Acerca da *categoria interação*, esta é um atributo de toda modalidade esportiva, uma vez que, nessa prática, até os esportes individuais necessitam de uma relação de convívio e interação com os demais participantes, ainda que estes sejam seus opositores no jogo (KUNZ, 2010). O autor ressalta ainda que, pela problematização da atividade que é proporcionada pelo professor como uma experiência vivenciada, já é possível perceber uma articulação construída entre os estudantes como forma de superar as dificuldades e medos diante da atividade pensada. A interação é fundamental para desenvolver nos indivíduos as questões de cooperação e respeito na convivência coletiva entre os participantes no percurso de uma atividade, pois ela possibilita o desenvolvimento da competência social, sobretudo, para que os estudantes possam compreender “as relações socioculturais do contexto em que vivem, dos problemas e contradições destas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem na sociedade, no esporte e como esses se estabelecem para atender as diferentes expectativas sociais” (KUNZ, 2010, p. 40).

Por fim, temos a *categoria linguagem*, que assume o papel fundamental para o desenvolvimento da Educação crítico-emancipatória. Isso porque, “[...] além de construir a ligação entre os dois planos, trabalho e interação, permite que encenações aconteçam em nível racional de entendimento e atendam a interesses da educação e ao desenvolvimento de todos os alunos” (KUNZ, 2010, p. 69). Ela promove o desenvolvimento da competência comunicativa, que é indispensável para a formação de indivíduos críticos e conscientes da realidade social em que estão inseridos (KUNZ, 2010). Salientamos que agir comunicativamente nas aulas de EF não se reduz apenas às comunicações decorrentes dos movimentos corporais, mais que isso, requer comunicação verbal, na qual os estudantes possam estudar e discutir as influências e intenções que as culturas de movimento, especialmente o esporte, assumem no seu contexto social.

Destarte, a fusão dessas três categorias como proposta para transcender os limites das aulas de EF permite compreender a complexidade e o entendimento de que o conteúdo estudado é muito maior do que apenas restringi-lo ao seu modo de execução. Dessa forma, a concepção crítico-emancipatória, por meio dessa união, promove a formação integral do ser humano, que é tomado por subjetividades, intencionalidades e criticidade diante do que lhe é apresentado.

Nesse contexto, as atividades esportivas devem ser transformadas didaticamente para se adequarem a uma proposta pedagógica de ensino. Kunz (2010) propõe que as situações de ensino percorram a transcendência de limites sobre o conteúdo estudado, estimulando a ampliação e a complexidade de novos problemas para a solução individual e coletiva, a fim de que o estudante possa percorrer as três competências essenciais para sua emancipação. Salientamos que tais competências são necessárias para uma formação que possibilite ao estudante fazer suas próprias escolhas e agir de forma crítica e independente na sociedade.

Com base em Merleau-Ponty, Kunz (2010) afirma que, ao estabelecer o ensino do esporte de modo apenas racional, em que os valores subjetivos do ser humano são substituídos pela intensa objetivação dos movimentos, coloca-se em dúvida a “unidade primordial do homem”, formada aqui pelo agir, sentir e pensar, atitudes fundamentais para qualquer indivíduo no seu processo de emancipação. Kunz (2010) vale-se do termo encenação (muito utilizado no teatro) para mostrar que o esporte, quando empregado dentro de um conceito amplo, ocorre por diferentes representações.

A encenação pedagógica do esporte, na perspectiva da concepção crítico-emancipatória, é um ato intencional que assume o compromisso de possibilitar ao estudante através da mediação do professor de EF o conhecimento do conteúdo apresentado, a compreensão crítica deste, por meio de diferentes encenações, que só podem ser efetivadas a partir de um agir comunicativo pelos membros que contracenam (KUNZ, 2010). Assim, o estudante agiria autonomamente de forma comunicativa com os demais, diante do problema estabelecido pelo professor, como autor da (re)construção criativa do conteúdo, dando sentido e significado à prática deste na relação com seu contexto de vida.

Contudo, a abertura em possibilitar outras ações nas aulas de EF, que não sejam as impostas pelo professor, não é uma realidade muito aceita; na verdade, este é o encarregado de atribuir sentido/significado à realização dessas aulas e, normalmente, submete-o ao que é indicado pelo esporte de rendimento. Nessa perspectiva, alguns elementos essenciais devem ser considerados para a encenação do esporte no ensino da EF:

- a) O sujeito, o ator ou atores, da encenação esportiva; de acordo com suas vivências e experiências de corpo e movimento; b) o mundo do movimento e dos esportes que pela encenação precisa ser criticamente compreendido; c) as diferentes modalidades de encenações do esporte no sentido histórico e sociocultural; d) o sentido/significado como determinação normativa, que indicam as “pretensões de validade” para cada encenação esportiva (KUNZ, 2010, p. 74).

No que diz respeito às categorias trabalho, interação e linguagem, Falcão (2013), ao propor uma proposta didática para o ensino da capoeira, diz que esta não deve ser ensinada como uma prescrição de movimentos pré-definidos, mas deve apresentar um:

Conjunto de estratégias pedagógicas que poderão contribuir para a ampliação de possibilidades no ensino-aprendizagem da capoeira na escola, onde o professor deverá contemplar o plano do *trabalho*, para que todos possam conhecer, desenvolver e se apropriar da cultura de capoeira, o plano da *interação* para que todos possam participar de todas as instâncias de decisão, e o plano da *linguagem*, para que todos possam expressar entendimentos do contexto social em que estão inseridos (FALCÃO, 2013, p. 56, grifos do autor).

Desse modo, a escola deve ser entendida como um local onde as práticas educativas devem ser estudadas e não apenas praticadas. É necessário que o professor exponha problemas que requeiram a participação intencional dos estudantes, para que estes cheguem à solução dos impasses, buscando sempre possibilitar-lhes, a partir de um agir autônomo, a busca pela emancipação (FALCÃO, 2013).

Diante dessas atribuições, cabe ao professor aproximar-se de uma concepção pedagógica que possibilite ao estudante fazer uma leitura de mundo com o conteúdo que esteja sendo trabalhado. Nesse caso, em específico, a capoeira traz em sua história manifestações de resistência ao sistema de trabalho escravocrata, que outrora foi imposto pelo sistema colonial e também pela sobrevivência e manutenção da cultura de movimento dos africanos que eram proibidas no Brasil. Reproduzir em uma aula de EF apenas os movimentos dessa prática, que sofreram profundas transformações para que pudessem ser aceitos no cenário brasileiro, é ir de encontro ao proposto pela concepção crítico-emancipatória.

Dessa forma, ao pensar em desenvolver uma proposta pedagógica que abarque todos os envolvidos no jogo da capoeira, Falcão (2013, p. 58) diz que esta cultura de movimento “[...] na proposta aqui apresentada está vinculada ao ‘se-movimentar’ do homem concreto, que tem história, que tem contexto, que tem vida, que tem classe social, enfim, um homem com inerente necessidade de se-movimentar na busca da emancipação e da liberdade”. Nesse sentido, no desenvolvimento do jogo, a referência principal deve ser dada ao sujeito que pratica e não aos movimentos do jogo em si.

Desse modo, o autor adotou para o desenvolvimento desse conteúdo uma estratégia pedagógica didática parecida com a transcendência de limites citada anteriormente por Kunz (2012), contudo, apresentando algumas outras subdivisões, a saber: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva dos conhecimentos (FALCÃO, 2013).

Para Falcão (2013), a encenação consiste na exploração dos movimentos, pelos quais os estudantes buscarão criar estratégias para vivenciar diferentes possibilidades de realização da capoeira, desde que estejam dentro das capacidades que possuem de realizar a atividade. Essas estratégias irão proporcionar ao estudante compreender as distintas situações que cercaram e ainda cercam o interesse por essa prática esportiva no Brasil, perpassando os conhecimentos relativos ao surgimento da capoeira, aos aspectos políticos, sociais, econômicos, entre outros. Na problematização mediada pelo professor, os estudantes são provocados a discutir os fatos vivenciados pela encenação, com o objetivo de realizarem, por meio da ação comunicativa, resultados que atendam o interesse coletivo e, ao mesmo tempo, possibilitem solução para os conflitos vivenciados na realidade concreta (FALCÃO, 2013).

Como estratégia de ampliação, o professor pode, junto aos estudantes, criar dificuldades na proposta que está sendo realizada para poder, de forma coletiva e reflexiva, chegar a uma solução que esteja relacionada com a realidade concreta. No caso do movimento realizado numa modalidade esportiva, quanto mais dificuldades novas forem sendo inseridas para a realização desta, mais os estudantes começam a perceber as diferentes possibilidades de vivência da modalidade praticada. Por fim, Falcão (2013, p. 61) apresenta a reconstrução coletiva do conhecimento como uma estratégia que irá ressignificar o “[...] sentido/significado do conteúdo abordado a partir de análises e discussões coletivas das etapas anteriores. Destina-se à emancipação e à autonomia do estudante ante o conteúdo trabalhado”.

Boscatto (2008) utiliza-se da discussão de Marques (1995) para dizer que uma didática comunicativa, para ser desenvolvida na perspectiva educacional que visa à emancipação dos indivíduos, precisa ser direcionada para um ensino aberto que dê ao estudante sempre possibilidades de se manifestarem criativa e autonomamente diante das situações de aprendizado. Nesse sentido, é por meio das ações comunicativas que passa a existir a possibilidade de os sujeitos tornarem-se participativos no processo de aprendizagem, podendo refletir e aproximar o conteúdo praticado de sua realidade concreta (BOSCATTO, 2008).

Nessa perspectiva, para uma tomada de decisão, é preciso que os conteúdos da cultura de movimento sejam problematizados aos estudantes para que estes, a partir da didática comunicativa, possam agir intencionalmente de forma refletida e consciente na realidade social em que vive, utilizando-se das culturas historicamente construídas para ressignificá-las e lhes dar sentido com base nas experiências dos estudantes (BOSCATTO, 2008).

Ele ainda ressalta que existem dois tipos de culturas de movimento, uma destinada aos esportes institucionalizados, limitados à obediência de suas normas e regras pré-definidas, e a outra oriunda da expressão de movimentos - mais livre, espontânea e modificável - a depender

dos interesses de quem pratica. Esta última pode decorrer do processo acumulativo de culturas de movimentos que inserem as modalidades esportivas. No entanto, ao ser problematizada, a partir da didática comunicativa, precisa permitir que as estruturas rígidas desse segmento possibilitem que as culturas de movimentos originárias dos contextos de vida dos indivíduos sejam inseridas no desenvolvimento das atividades para poder ampliar novas possibilidades de movimento (BOSCATTO, 2008).

Contudo, para que isso ocorra, é necessário que o ensino do esporte ou qualquer outro conteúdo da cultura de movimento sejam abordados pedagogicamente numa perspectiva contrária ao modelo tradicional que vem sendo desenvolvido nas instituições escolares (BRACHT, 2000).

Dessa forma, Boscatto (2008) aponta dois aspectos importantes para o trabalho pedagógico com a EFE: tratar o esporte como tema de estudo e transformá-lo didaticamente. Para esse autor, estudar o esporte significa compreendê-lo em suas diferentes nuances, e não somente saber jogar, é sair dos limites determinados pelo esporte normatizado.

Ao tratar do ensino da EF numa perspectiva de práticas educativas, esse mesmo autor afirma:

[...] é importante considerar dois elementos que formam a comunicação: o diálogo verbal, considerado um importante aspecto para a ação comunicativa, que permite a reflexão crítica sobre as ações de movimento, demais “conflitos”, formas de interação que ocorrem nas práticas de ensino e; o diálogo corporal, ou seja, o próprio movimento humano manifestando-se de forma pré-reflexiva como expressão subjetiva, que transmite um sentido e significado próprio na ação. Nesses termos, apresentam-se, para didática comunicativa, duas perspectivas epistemológicas distintas: o agir comunicativo/ação comunicativa e a concepção dialógica do movimento (BOSCATTO, 2008, p. 102).

Silveira (2013) apoia-se em Aragão (1997) para afirmar que o ensino baseado na dialogicidade de uma ação comunicativa impossibilita a conduta de imposição pedagógica, tendo em vista que as relações assumidas pelos indivíduos, nesse caso, entre professor e estudantes e entre estes e seus pares buscam prevalecer nas situações que melhor estejam relacionadas com a realidade concreta desses. Dessa forma, as determinações coercitivas e abstratas de conteúdos direcionadas unilateralmente pelo professor dão lugar a uma realidade concreta retirada das experiências de mundo dos estudantes.

É desse mundo vivido que serão retirados os conteúdos importantes para uma prática educativa crítica e autônoma. Ou também, as culturas de movimentos já produzidas e acumuladas ao longo da história podem ser utilizadas como fontes de análise para uma discussão crítica que possibilitará novas transformações em sua prática, ao mesmo tempo em que proporcionam a emancipação dos indivíduos (KUNZ, 2010). Nesse caso, os esportes

podem ser estudados de forma que os estudantes compreendam as influências e os interesses que eles exercem sobre a vida dos seus praticantes no mundo moderno.

Silveira (2013) depreende de seu estudo que a EF praticada na escola atende os interesses da prática esportiva competitiva, seletiva e excludente que visa à instrumentalização dos indivíduos exigindo destes o conhecimento de habilidades técnicas. Ele sugere ainda que as vivências circenses sejam trabalhadas como cultura de movimento nas aulas de EF, como uma proposta inovadora de ensino que possibilita aos estudantes vivenciar movimentos mais subjetivos e sensíveis à sua realidade. No entanto, salienta que apenas apresentar um conteúdo inovador não presume garantias de uma participação ativa e criativa para o estudante, é preciso buscar estratégias que estejam vinculadas a uma prática pedagógica emancipada (SILVEIRA, 2013).

Santos (2014, p. 136), no entanto, ressalta que, para a construção de uma prática emancipada, é necessário que o professor de EF, além de possuir conhecimentos referentes às teorias, precisa estar aberto para vivenciar “[...] experimentações, possibilitando a utilização da criatividade [...] em busca de uma transcendência da racionalidade instrumental”. Para isso, propõe que as aulas sejam constituídas por intervenções, nas quais os conteúdos possam ser problematizados e compreendidos na sua complexidade por meio do diálogo que proporcionará a reelaboração de um ensino mais significativo e relevante para a disciplina (SANTOS, 2014).

Nesse sentido, espera-se que, por meio da problematização do ensino, o estudante tenha a capacidade de discutir e compreender os interesses que as indústrias possuem na prática do esporte de alto rendimento nos diversos ambientes, inclusive na escola, como forma de expansão de seus admiradores para o aumento dos lucros pelos consumidores, principalmente, pela venda de materiais esportivos (SANTOS, 2014).

Dessa forma, uma das saídas vistas para não se vincular o conceito de movimento no ensino da EFE ao ensino instrumentalizado do esporte de rendimento é buscar reconhecer que esse movimento não se aplica isoladamente, tendo em vista que ele tem a especificidade de ser realizado intencionalmente pelo homem no ato de se-movimentar (KUNZ, 2010). O se-movimentar é uma forma de expressão de movimento própria de cada ser humano que, por meio de uma linguagem de movimentos, estabelece um diálogo entre homem-mundo o qual jamais poderá ser alcançado apenas pela competência objetiva (KUNZ, 2010).

Isso é notório em uma aula de EF que siga o modelo da prática do rendimento ou que atenda os interesses desse tipo de esporte. Insere o estudante nessa prática como se ele fosse destituído de vida ou desprovido de uma história com o mundo, tendo como mediação o movimento para exercer as atribuições de um sistema. Esse sistema tem como objetivo propagar

e padronizar formas de comportamentos considerados como corretos e ações na sociedade que sejam homogêneas e atendam o interesse da sociedade do consumo. Nessa perspectiva, os espaços escolares são influenciados pela normatização dessas práticas, que, em muitos casos, aproximam-se mais da iniciação esportiva do que do ensino voltado para uma proposta pedagógica educacional.

As críticas realizadas ao esporte por Kunz (2010), no decorrer de suas obras, não significam a exclusão dessas práticas no universo escolar ou que elas não possam ser trabalhadas como aprendizado da técnica do movimento de uma modalidade. O que se discute aqui é o intenso sentido dado à prática pedagógica da EFE por meio da prática esportiva, que tem uma orientação especificamente voltada para a reprodução do movimento. Ou seja, o significado do esporte nas aulas de EF fica restrito ao aprendizado, ou melhor, à repetição “correta” da técnica empreendida para uma certa modalidade que possa direcionar o melhor resultado dentro de uma partida.

Espera-se que a concepção crítico-emancipatória possa proporcionar ao sujeito, além do aprendizado de conteúdos objetivos, possibilidades para que ele possa compreender e interpretar o movimento na sua subjetividade, de forma crítica aos movimentos essencialmente autoritários (KUNZ, 2010). Ressalta-se que os movimentos realizados nas aulas de EF podem ser analisados dentro de uma perspectiva fenomenológica, na qual estes são observados como uma forma de comunicação na relação entre homem e mundo. É nesse se-movimentar que o homem passa a compreender o mundo pelo seu agir (KUNZ, 2010).

Uma das grandes características dessa concepção de movimento é baseada no sujeito que se movimenta e nas experiências de mundo vivido que são consideradas e levadas para a prática educativa. O movimento nesse contexto não pode ser isolado ou reduzido a uma relação de causa e efeito, mas deve consistir “sempre em uma totalidade de relações que envolvem situações concretas e sentidos/significados para quem individual ou coletivamente o pratica” (KUNZ, 2010, p. 103).

O se movimentar do homem é sempre um acontecimento fenomenológico relacional, uma relação intencional de ações significativas. O significado ou sentido nessa relação dialógica é, assim, constituído na relação homem-mundo e não pode se localizar somente no lado do sujeito, ou somente no do objeto, mas justamente na mediação de sujeitos e objetos de homem e mundo (KUNZ, 2010, p. 103).

Dessa forma, pode-se constatar que a relação de movimento entre homem e mundo não deve ocorrer de forma pré-determinada, mas se constituir a partir de um diálogo intencional sem o qual não ocorrerá essa relação. Nesse sentido, a concepção de educação crítico-

emancipatória propõe para o ensino da EFE que os diferentes conteúdos da cultura de movimento, dentre eles, o esporte, sejam explorados e transformados para atender a totalidade dos participantes inseridos no processo de aprendizagem. Além disso, é preciso possibilitar que esse aprendizado seja consciente, crítico e aberto para que os sujeitos possam ampliar suas diferentes possibilidades de um se-movimentar.

#### 4 ANÁLISE DAS ATRIBUIÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DOCENTES PARA O TRATO DO MOVIMENTO NAS AULAS DE EF

Para chegarmos ao momento de análise das informações obtidas para este estudo, primeiramente, criamos um itinerário buscando compreender como o movimento humano era proposto para o ensino da EF, desde sua inserção na escola. Dessa forma, perpassamos as diferentes tendências pedagógicas<sup>8</sup> que vigoraram por mais de um século no Brasil, a partir de meados do século XIX ao final do século XX, tendências estas que, quase sempre, tratavam o movimento humano baseado na análise do paradigma empírico-analítico.

Contudo, visitamos obras, autores e concepções pedagógicas que apresentaram críticas a esse modelo limitado de ensino e propuseram novas alternativas para a análise do movimento, a partir das intencionalidades de um sujeito que se movimenta. Nesse sentido, compreendemos que, apesar de as concepções críticas<sup>9</sup> preconizarem uma proposta mais adequada para um ensino que priorize a autonomia e emancipação dos estudantes, a proposta reduzida, irrefletida e reprodutiva do movimento ainda se encontra muito presente nos espaços escolares.

Dessa forma, visando a compreender como as práticas pedagógicas ocorrem no campo de pesquisa escolhido, apoiamo-nos em referências, já mencionadas nos capítulos teóricos, que propõem reflexões e ações para um ensino mais consciente, no qual o estudante tenha compreensão e autonomia diante das atividades que lhe são propostas.

Nesse sentido, o presente capítulo irá tratar da análise das entrevistas e está organizado da seguinte forma: a primeira seção apresenta reflexões sobre a formação inicial em EF para a educação básica; a discussão em torno dessa temática decorreu de uma necessidade apontada pela própria pesquisa, ainda que de forma resumida, de dar um enfoque histórico acerca das leis e resoluções que nortearam a formação nessa área. Ressalva-se que a discussão aqui apresentada não busca aprofundamentos quanto à formação de professores, uma vez que não é esse nosso objetivo, contudo, ao analisar as entrevistas dos professores, percebemos a necessidade de abordar esse contexto, visto que a formação inicial possui implicações relevantes e diretas no que se configura como prática pedagógica do professor.

A segunda seção está direcionada para o seguinte objetivo específico: “analisar a partir das proposições evidenciadas nas entrevistas realizadas com os professores de Educação Física sua relação de proximidade ou distanciamento com a teoria Se-Movimentar”. Aqui fizemos

---

<sup>8</sup> Tendências pedagógicas que se alternaram no Brasil segundo Ghiraldelli Jr. (1991) (Higienista, militarista, pedagogicista e competitivista).

<sup>9</sup> Concepções das aulas abertas e a crítico-emancipatória.

uma análise da relação existente entre os fundamentos dessa teoria com o material fornecido pela entrevista, sob o ponto de vista filosófico e antropológico do movimento humano, baseado na interpretação feita pelos autores holandeses, alemães e, posteriormente, pelo brasileiro Elenor Kunz (2012), fundamentada na concepção de corpo próprio pela fenomenologia de Merleau-Ponty (1999). Essa interpretação considera o movimento uma ação intencional, que se dá a partir da relação estabelecida entre corpo e mundo, na qual o movimento torna-se significativo para o sujeito que se movimenta numa relação dialógica com o mundo e com outras pessoas.

Nesse contexto de apreensão dos materiais e análises, a partir das reflexões apresentadas especialmente no segundo capítulo, buscamos identificar na fala dos professores de EF entrevistados se o movimento tratado pedagogicamente em suas aulas possibilita ao estudante um agir intencionalmente de forma criativa e autônoma ou limita sua participação ao gesto imitativo e determinado. Desse modo, com base no referencial teórico, sobretudo, em Kunz (2012), objetivamos compreender se o movimento presente nas práticas corporais dos professores de EF da rede municipal de Vitória da Conquista apresentava proximidade ou distanciamento da teoria do Se-Movimentar.

Na terceira seção, também voltada para atender o objetivo específico citado acima, assim como o geral, “compreender se há relação com a teoria do Se-Movimentar nas concepções de movimento das práticas corporais desenvolvidas pelos docentes que atuam no ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista”, buscamos apreender das falas dos professores de EF como eles estariam realizando uma prática pedagógica com nuances vinculadas à concepção de EF crítico-emancipatória e/ou uma relação com a formação do indivíduo em sua integralidade. Para isso, buscamos analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores entrevistados apresentam ou não elementos das categorias trabalho, interação e linguagem, apresentados por Kunz (2010) como necessários para a construção de uma educação crítico-emancipatória.

Para tanto, conforme explicado na metodologia, optamos por um tipo de investigação que abarcasse o trato com os materiais coletados utilizando a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), constituída pela pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados. Esse tipo de análise permite tanto o uso de categorias pré-definidas (apriorísticas) relacionadas com princípios e conceitos ligados à teoria de base quanto das construídas durante o processo de análise (não apriorísticas) dos materiais levantados que compõem o *corpus*. Desse modo, optamos pela utilização das duas formas de categorização. A primeira é formada pela categoria não apriorística, denominada aqui de *movimento*, extraída do material das entrevistas,

tendo em vista sua relação direta com a temática abordada, quanto ao objeto de estudo, e com o referencial teórico que, para fundamentá-lo, se fez necessário sistematizar. A segunda compõe-se das categorias apriorísticas que dizem respeito aos fundamentos específicos da proposta pedagógica de Kunz: trabalho (*competência objetiva*), interação (*competência social*) e linguagem (*competência comunicativa*), abordadas a partir de suas competências específicas no segundo capítulo.

Salienta-se que a categoria movimento, principalmente partindo-se de um se-movimentar, já é algo presente nas discussões que envolvem as categorias pré-definidas, sobretudo a categoria trabalho, na qual Kunz (2010) propõe uma transcendência de limites, como alternativa à competência objetiva para as aulas de EF. Cabe enfatizar que a separação da categoria movimento das outras é uma forma de explicitar a sua especificidade nesta pesquisa, uma vez que ela se encontra presente no momento em que é tratada a transcendência de limites na competência objetiva.

A princípio, realizamos uma entrevista estruturada com o roteiro contendo 18 perguntas (APÊNDICE A) divididas em três eixos, já apresentados na metodologia, contudo, a partir da leitura do material coletado, decidimos utilizar para análise apenas aquelas que julgamos estarem diretamente relacionadas com o objetivo: compreender se há relação com a teoria do Se-Movimentar nas concepções de movimento das práticas corporais desenvolvidas pelos docentes que atuam no ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Restaram, assim, cinco perguntas dispostas no roteiro (APÊNDICE B) na seguinte ordem: da décima à décima quarta. Com o intuito de garantir o anonimato dos professores que se dispuseram a participar do estudo, ao final de cada depoimento, foi acrescentado um código alfanumérico para identificação desses, como, por exemplo, PEF1, PEF2, PEF3..., em que a sigla “PEF” representa a designação Professor de Educação Física e o número que a segue corresponde ao entrevistado.

Cabe ressaltar que a presente análise restringe-se à teoria e à concepção de ensino propostas por Elenor Kunz, já supracitadas, pelas quais buscamos investigar se há ou não elementos dessas presentes nas aulas dos professores investigados. Dessa forma, esta pesquisa não desqualifica a atuação dos professores de EF da rede municipal estudada, visto que há outras abordagens/metodologias de ensino/concepções voltadas para o ensino da EF na escola que também são importantes. No entanto, é necessário destacar que, além de nos apoiarmos na concepção crítico-emancipatória para o embasamento deste estudo, é nessa concepção que o pesquisador acredita e busca apoiar-se para a realização do trabalho com essa disciplina na escola. Uma vez que as reflexões propostas por essa concepção possuem atributos capazes de

contribuir para uma formação integral dos estudantes que ultrapassa os saberes escolares para uma relação com a vida.

#### **4.1 As resoluções e decretos da formação inicial em Educação Física para a Educação Básica**

A discussão em torno da formação profissional inicial, aqui especificamente, em EF, denota um conjunto de fatores que, direta ou indiretamente, influenciam na obtenção ou não de seu êxito. Ressalva-se aqui, no entanto, a garantia de defesa assegurada por Marques (2013) às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de EF, no que diz respeito, principalmente, à sua culpabilização no processo de formação profissional. Para essa autora, há diversos fatores que intervêm nessa relação entre as DCN e a formação em EF, e, por esse motivo, não se podem responsabilizar apenas as diretrizes; assim sendo, devem-se considerar algumas dimensões históricas importantes, como:

Que a área possui problemas/desafios no campo epistemológico anteriores [...] ainda não solucionados; que há muito se busca qualificar os cursos para além das determinações legais [...]; que a discussão da formação não deve se pautar, exclusivamente, pelo mercado de trabalho, principal alvo de “ataques” dessa legislação, quando rompe com a viabilidade de uma única formação, nos moldes da antiga licenciatura plena (MARQUES, 2013, p. 31).

Nesse sentido, tal argumento sustenta-se na construção do processo acadêmico, especialmente quanto ao currículo de formação desse indivíduo, à sua relação com a área em que irá se formar e com o campo de trabalho em que irá atuar. Supõe-se que parte desse problema, talvez, esteja relacionado ao fato de a EF ainda manter uma separação interna, que a acompanha há quase quatro décadas, separando-a em bacharelado e licenciatura. A licenciatura seria a área responsável pela formação de professores de EF que atuariam nos diferentes níveis da educação básica (da educação infantil ao ensino médio), e o bacharelado, a área responsável pela formação de profissionais de EF que atuariam nos mais variados segmentos das práticas corporais, como, por exemplo, atividades físicas e esportivas (Confef, 2006).

Segundo Cruz (2009, p. 27), essa fragmentação na área da EF ocorreu a partir da Resolução 03/1987, “o que desencadeou grandes discussões e proposições sobre a formação e habilitações a respeito da intervenção profissional”. Ressalta-se que tais fatos sempre tiveram uma forte aproximação com os interesses que eram determinados pelo estado; foi assim com a criação da primeira escola superior de EF aqui no país, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), e, por conseguinte, com as Leis e Resoluções que, posteriormente, foram

criadas. Para melhor uma compreensão acerca dessa subserviência, observemos o Quadro 1 abaixo:

**Quadro 1:** Reformulações Curriculares da Educação Física e Formação de Professores.

ANO	DECRETO/RESOLUÇÃO	FINALIDADE
1939	Decreto-Lei 1.212/39	Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.
1945	Decreto-Lei 8.270/45	Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939.
1969	Resolução 69/CFE/69	Fixa o currículo mínimo, a duração e a estrutura vigentes dos cursos superiores de graduação em Educação Física e Desportos.
1987	Resolução 03/CFE/87	Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).
1998	Lei 9.696/98	Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.
2002	Resolução 01/CNE/CP/02	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2002	Resolução 02/CNE/CP/02	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
2002	Resolução 46/CONFEEF/02	Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional.
2004	Resolução 07/CNE/04	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
2009	Resolução 04/CNE/CES/09	Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial.
2012	Resolução 232/CONFEEF/12	Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física Escolar.
2015	Resolução 02/CNE/CP/15	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2017	Resolução 02/CNE/CP/17	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
2018	Resolução 06/CNE/CES/18	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Ao fazer uma leitura superficial dessas mudanças ocorridas por meio das referidas Leis e Resoluções, corremos o risco de chegar a conclusões precipitadas em torno do real objetivo ao qual elas se propuseram. Por esse motivo, cabe entendermos como e por que houve um significativo número de alterações em Leis e Resoluções acerca da formação em EF e formação de professores. Nesse contexto, trazemos as contribuições explicativas de Taffarel (2012) com

complementações de Alves (2019) e Metzner (2019). Segundo Taffarel (2012), em cada período histórico em que esses documentos legais foram criados e estabelecidos, o Brasil e o mundo passaram por um processo marcante, quer seja econômico, social ou cultural, a saber: 1930, 1940, 1960, 1980 e anos 2000.

A década de 1930, por exemplo, foi marcada no mundo pela “Grande Depressão” de 1929, o crescimento do fascismo e nazismo, e, no Brasil, pelo início do Estado Novo (1937-1945), no fim da década. “Com ele, a política desenvolvimentista que exigia uma política correspondente no campo da formação de professores para o enquadramento da classe trabalhadora em tal perspectiva ideológica” (TAFFAREL, 2012, p. 97). Em relação à EF, a década de 1930 ficou marcada pela criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) e por sua obrigatoriedade no âmbito escolar através da Constituição de 1937, o que obrigou a exigência de um currículo mínimo para a formação na área (METZENER, 2019).

Segundo Sares, Abreu e Monte (2020), a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) ocorreu por meio do Decreto-Lei 1.212/39, na então Universidade do Brasil no Rio de Janeiro; o objetivo principal era a formação de profissionais técnicos em EF e desporto, indicando, assim, a divisão entre a EF e o esporte. Assim, os profissionais formados pela ENEFD obteriam com o diploma a habilitação para atuação em uma dessas cinco áreas: a) curso superior de educação física; b) curso normal de educação física; c) curso de técnica desportiva; d) curso de treinamento e massagem; e) curso de medicina da educação física e dos desportos (BRASIL, 1939).

Segundo Taffarel (2012), a década de 1940 foi marcada por diversos conflitos sangrentos, e o estopim foi a Segunda Guerra Mundial; além disso, nessa mesma década, foram criadas a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan) e o Fundo Monetário Internacional (FMI); e, no Brasil, desencadeia-se o fim do Estado Novo (1945). Em relação à EF, destaca-se no período a promulgação do Decreto-Lei nº 8.270/45, que estipulava um aumento na carga horária total das disciplinas, com o curso de formação passando de dois para três anos (BRASIL, 1945).

Para Taffarel (2012, p. 98), o ano de “[...] 1960 representou uma virada à esquerda, reconhecida, por exemplo, na consolidação da Revolução Cubana e avanços dos partidos de trabalhadores no mundo, o que levou a intervenções militares sangrentas na América Latina [...]”, quando, então, no Brasil, instala-se o Regime Militar (1964). Quanto à EF, a partir de 1969, a disciplina passou a ser obrigatória em todos os níveis de ensino por meio do Decreto-Lei n. 705, contudo, apesar da legitimação do curso de formação através da Resolução CFE n. 69/1969, a qual estabelecia “o currículo mínimo, a duração, e a estrutura dos cursos superiores

de graduação em Educação Física, durante muito tempo, a ênfase dos cursos esteve voltada à formação técnica e com forte concepção biológica” (METZNER, 2019, p. 14). Soares, Abreu e Monte (2020) afirmam que, a partir do Parecer 298/62, os cursos de formação superior em EF e em Técnico Desportivo passaram a ter a obrigatoriedade de ofertar disciplinas de cunho pedagógico em seus currículos, precedendo a Resolução 69/69.

A década de 1980, por sua vez, foi marcada por inúmeros confrontos armados pelo mundo, pelo Consenso de Washington, “reunião de organismos internacionais que listaram políticas orientadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) a serem empregadas pelos países imperialistas” (TAFFAREL, 2012, p. 98). No Brasil, destaca-se a gradativa organização da classe trabalhadora, nascimento do Movimento dos Sem Terra (MST), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT). Segundo Metzner (2019), durante a década de 1980, houve uma efervescência na área da EF quanto ao seu processo de formação e intervenção profissional, ocorrido mediante debates, encontros e seminários temáticos por todo o país, que resultaram na publicação da Resolução n.º 03/1987 do Conselho Federal de Educação (CFE), que reconhecia o curso de bacharelado em Educação Física. Ainda segundo essa autora:

As Diretrizes de formação anteriores (Decreto-Lei n.º 1.212 de 1939; Decreto-Lei n.º 8.270 de 1945; e Resolução n.º 69 de 1969) contemplavam apenas a possibilidade de cursos de licenciatura em Educação Física, portanto, pela primeira vez, ao reconhecer o curso de bacharelado visando à formação de profissionais para atuação extraescolar, estabeleceu-se a possibilidade de ter duas formações distintas (METZNER, 2019, p. 14).

A Resolução 03/87 tornou-se um marco para os defensores da fragmentação do curso, uma vez que ela fixava os conteúdos e a duração mínima dos cursos de graduação (bacharelado e/ou licenciatura plena), determinando que a formação dos profissionais de EF será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em EF (BRASIL, 1987). Nesse sentido, as legislações anteriores à de 1987 já apoiavam a ideia fragmentária do curso em licenciatura e bacharelado, uma vez que havia “[...] influência por parte dos agentes constituintes do campo, no sentido de admitirem, de maneira pré-reflexiva [...] a possibilidade de fracionamento da educação física” (SOARES; ABREU; MONTE, 2020, p. 4).

A década de 1990 é marcada pela Reforma do Estado (TAFFAREL, 2012). Em complemento, destacamos a eleição e o *impeachment* de Collor e instauração do plano real. Quanto à década de 2000, Taffarel (2012, p. 99) é bem incisiva ao afirmar que “entramos nos anos 2000 com a tendência à cooptação da classe trabalhadora e destruição dos seus organismos de luta para que os ajustes estruturais, os planos de austeridade, fossem aplicados e

aprofundados”. De acordo com Metzner (2019), em relação à EF, as décadas de 1900 e 2000 marcaram uma movimentação política e educacional em torno da área, com especial destaque para a regulamentação da profissão, que, em 1º de setembro de 1998, atingiu seu ápice com a promulgação da Lei n.º 9.696/1998; esta lei expressava que as atividades de EF deveriam ser administradas por profissionais devidamente habilitados e regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física (Cref). Foi através dela também que foi criado o Conselho Federal de Educação Física (Confef), órgão responsável pela fiscalização e regulamentação da profissão em todo o território nacional (BRASIL, 1998).

A regulamentação da profissão fez com que a Educação Física demarcasse território no ensino não formal, trazendo para si um mercado de trabalho que estava em crescimento. Outro benefício dessa regulamentação foi a elaboração do Código de Ética, buscando elevar a imagem dos profissionais e a qualidade dos serviços prestados. Além disso, fortaleceu o processo de construção das Diretrizes Nacionais Curriculares do curso de Educação Física, pois o CONFEF passou a ser um dos interlocutores na elaboração de políticas públicas para a Educação Física (METZNER, 2019, p. 31).

Em relação aos avanços trazidos com a virada do século no ano 2000, podem-se destacar aqui três importantes resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE); a primeira delas, a Resolução CNE n. 01/2002 (BRASIL, 2002a), instituía as Diretrizes Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a segunda, ainda no mesmo ano, a Resolução CNE n. 02/2002 (BRASIL, 2002b), instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; ambas legislavam sobre a formação de professores. Ressalte-se aqui um fato importante apresentado na Resolução CNE n. 01/2002, que foi a formação de professores baseada em competências; conforme consta no “art. 3º: a formação de professores [...] observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002a).

A partir da Resolução CNE 02/2002, por sua vez, os cursos de licenciatura em EF passaram a ter uma carga horária total de 2.800 horas distribuídas em, no mínimo, 3 (três) anos de duração (BRASIL, 2002b). Nesse contexto, as DCN de 2002 evidenciaram que os cursos de licenciatura são os responsáveis pela formação de professores e que a escola é o espaço de atuação desses profissionais (METZNER, 2019). Para a mesma autora:

A elaboração de um curso é marcada pelas orientações legais que delineiam o perfil profissional desejado e, conseqüentemente, a estruturação da matriz curricular. No

caso da licenciatura, podemos dizer que as Resoluções n.º 01 e n.º 02 de 2002 trouxeram um novo rumo para esse curso, pois, a partir desses documentos, a licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria, desvinculando-se do bacharelado (METZNER, 2019, p. 56-57).

Ainda no ano de 2002, outra resolução foi publicada pelo Conselho Federal de Educação (Confef), a Resolução n. 46/2002, que dispunha sobre a intervenção, o perfil profissional e o campo de atuação em EF, elencando seis principais segmentos, a saber: I - Profissional de Educação Física; II - Educação Física; III - Responsabilidade Social no Exercício Profissional; IV - Capacitação Profissional; V - Especificidades da Intervenção Profissional; e VI - Conceituação de Termos (Confef, 2002).

No ano de 2004, surge a Resolução 07/2004, que se referia especificamente à graduação em EF. Essa lei, por ora, determinava os campos de atuação dos profissionais de EF, sendo que o graduado, ou seja, aquele que tinha o curso de Bacharelado ou de Tecnólogo de EF, “só pode atuar em áreas não escolares. Entretanto, aquele que possui a Graduação - Licenciatura Plena, pode atuar na área escolar e nas outras áreas que a titulação Graduação, segundo a referida resolução, permite atuar” (TAFFAREL, 2012, p. 97). Conforme Soares, Abreu e Monte (2020), a Resolução 07/2004 trouxe à pauta o embate político com a formação acadêmica ora antagonista, proposta pelas resoluções anteriores a ela.

Anos mais tarde, foi instituída a Resolução CNE n. 04/2009, que definiu legalmente o tempo mínimo de duração de quatro anos para o curso de graduação em EF, com uma carga horária mínima de 3.200 horas (BRASIL, 2009). Segundo Metzner (2019, p. 35-36), “os campos de intervenção profissional da Educação Física passaram a contemplar duas vertentes: ensino formal e ensino não formal”. A primeira, pautada na formação de professores que deverão atuar em todas as etapas da educação básica, enquanto a outra pautava-se na formação de profissionais para atuarem no campo não escolar, como clubes, academias, empresas etc.

Outro dado interessante levantado por Metzner (2019) é o fato de serem encontradas poucas ou quase nenhuma Resolução, Nota Técnica ou Publicação que priorizassem a licenciatura em detrimento do bacharelado. Segundo ela, das 374 resoluções encontradas no sítio do conselho, apenas duas dispunham sobre a EFE, a saber: a Resolução Confef n. 232/2012, que dispõe a respeito da Especialidade Profissional em EEF, e a Resolução Confef n. 211/2011, que institui a Comissão de EFE no Sistema Confef/Cref. Ainda segundo a autora, de 22 publicações encontradas, apenas duas tratavam do ensino formal. Nesse sentido, é possível supor a preocupação do Cref quanto às “propostas e ações didático-pedagógicas do professor [...], aparentemente, mais ligada ao desejo de garantir o seu espaço nesse campo em

construção do que de promover práticas educativas inovadoras e de qualidade no ambiente escolar” (METZNER, 2019, p. 113).

Em 1º de julho de 2015, é implementada a Resolução 02/2015, com o intuito de promover a valorização dos profissionais da educação e a unidade teoria-prática; ela também ampliou a carga horária mínima dos cursos de licenciatura de 2.800 para o mínimo de 3.200 horas, o que fez com que estes passassem a ter novamente quatro anos de duração, com o mínimo de oito semestres letivos (BRASIL, 2015a). Segundo Alves (2019), as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura reforçam o entendimento de que esse tipo de formação deve buscar formar professores para atuar na Educação Básica.

O Art. 3º da Resolução n.º 02/2015 explicita que os cursos de formação inicial de professores têm como propósito: A preparação de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar (BRASIL, 2015, p. 3).

Desse modo, segundo Metzner (2013), a Resolução CNE n. 02/2015 é muito clara ao estabelecer que cabe aos cursos de licenciatura formar professores capacitados, bem como habilitados para atuarem nas diferentes etapas de ensino da Educação Básica. Uma vez que, segundo a autora, “é na formação inicial e no exercício da docência que os professores irão se apropriar do habitus da profissão, ou seja, dos modos de ser e de agir dos docentes” (METZNER, 2019, p. 135-136). Nesse momento, cabe apontar aqui, talvez, a principal resolução dessa década, que alterou os currículos dos cursos de formação em EF, em outubro de 2018, por meio da Resolução CNE/CP n. 6/2018, a qual instituiu as novas DCN para os cursos de graduação em EF (BRASIL, 2018). Tinha como premissa:

Art. 5º Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir: I- Etapa Comum – Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações. II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura (BRASIL, 2018, p. 48).

Nesse contexto, percebe-se que os marcos históricos que acompanham as reformulações nos documentos legais que regem a formação em EF sempre a influenciaram fortemente enquanto área de atuação. Prova disso está na sua própria constituição enquanto área do conhecimento, seja quanto ao papel que lhe foi atribuído no higienismo, militarismo, tecnicismo ou quanto à pedagogização. Desse modo, é possível perceber que “historicamente, a formação inicial nos cursos de EF contemplava disciplinas voltadas para a técnica de seus alunos, buscando uma excelência física e não intelectual” (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013, p. 469).

Nesse sentido, a EF precisa superar algumas características que estão enraizadas em sua estrutura pedagógica de intervenção, especialmente na escola. “A trajetória histórica da formação no campo da Educação Física mostra que as normas legais marcaram, e ainda marcam, a sua constituição enquanto profissão. No Brasil, a Educação Física foi construída por meio de embates políticos, epistemológicos e ideológicos” (METZNER, 2019, p. 13).

Diante de tais fatos expostos até aqui, cabe ressaltarmos alguns pontos para iniciar nossas reflexões a respeito da formação inicial em EF no Brasil; primeiramente, algumas orientações e regulamentações que são voltadas para a Educação Superior, apresentadas e regidas pela Lei n. 9394/96, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual, em seu artigo 43, apresenta as seguintes finalidades:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, [...] e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura...
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade...;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional...
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica (BRASIL, 1996, p. 19).

Nesse sentido, ao analisar os princípios que regem a Educação Superior (ES), pode ser observado que o contexto para a formação do professor requer que os sujeitos participantes desse processo de formação inicial possam relacionar os conhecimentos referentes à sua atuação profissional, para o atendimento das diferentes áreas do saber, com a investigação científica e o pensamento reflexivo. Percebe-se também que, associada aos objetivos anteriores, a ES,

baseada nesses princípios, dá ênfase ao desenvolvimento cultural para que os professores, no seu processo de formação, possam estimular e possibilitar o desenvolvimento das diferentes culturas e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos espaços em que atuam.

De acordo com Gimenez e Silva (2018), alguns debates mais atuais em torno do processo de formação docente sinalizam para uma necessária reformulação teórica na construção de um novo modelo, que dê um sentido/significado diferente a essa formação. Dentre os principais temas que devem estar em conformidade e, conseqüentemente, ser abordados nesse processo, destaca-se o “reconhecimento dos saberes docentes, do desenvolvimento de uma prática reflexiva, da promoção da autonomia intelectual, da formação contínua centrada no exercício profissional, da construção de uma nova identidade docente, em direção à profissionalização” (GIMENEZ; SILVA, 2018, p. 270). Eles complementam sua posição, defendendo que haja uma revisita aos cursos de formação em licenciatura.

Barbosa-Rinaldi (2008), por sua vez, ressalta que é por meio dessa formação inicial que os futuros professores adquirem conhecimentos fundamentais para a atuação no campo profissional e que também terão a possibilidade de fazer escolhas quanto a suas concepções sobre a EF. Essa mesma autora afirma que é nesse período que os sujeitos podem decidir se concordarão com uma concepção de ensino que corrobora uma cultura dominante e instrumental ou se permitirão a concepção de um ensino transformador e emancipatório.

Sabe-se que diversos estudos (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013; COSTA; MIRANDA; LAVOURA, 2013; GARIGLIO, 2010) propõem investigar as formas de atuação do professor na escola, contudo essa forma de atuação pode estar muito influenciada pelo modo como foi orientado o processo de formação destes professores.

Para Onofre (2002), com base nas leituras de Schon (1983), é por meio de uma formação ou prática profissional, principalmente pela prática reflexiva, diante das situações concretas, nas quais os professores confrontam a realidade social na busca de solução do problema apresentado, que surgem no agir deles momentos criativos e de autonomia. Para ele, é por meio do conhecimento adquirido em sua formação com o confronto dos diferentes contextos sociais e complexos que sua ação alcançará os interesses individuais e coletivos daquela realidade.

Estar conectado com uma prática pedagógica que seja responsável requer muito mais do professor do que um ensino voltado para procedimentos mecânicos e instrumentais; demanda uma visão ampla de mundo, na qual os diferentes contextos possam ser adaptados e problematizados, visando com isso a integrar os saberes acadêmicos da formação constituídos pelo conhecimento teórico e científico com os saberes profissionais, os quais são adquiridos pelo professor no seu espaço de atuação (ONOFRE, 2002).

Dessa forma, ao analisar esse processo de discussão, construção e materialização de leis e resoluções na área da EF, especialmente na formação do professor, conseguimos compreender como a universidade, enquanto espaço de formação profissional, colabora, também, de certa forma, para sua prática pedagógica. No transcurso da história da EF no Brasil, é perceptível o fato de que, em alguns momentos históricos, a EFE precisou alinhar-se aos interesses do Estado, tal como aconteceu durante o higienismo, militarismo e demais momentos em que essa “organização” curricular tornou-se mais evidente, conforme se nota nas resoluções 69/1969 e 03/1987, que foram precursoras desse processo formativo. Tais resoluções, por muito tempo, direcionaram o trato com os currículos das universidades, e, conseqüentemente, os professores egressos desses cursos tinham uma formação ainda pautada em um aperfeiçoamento da técnica e melhoria da aptidão física e do corpo (físico/biológico).

A partir daí, novas leis e resoluções foram criadas e trouxeram significativas contribuições para a formação, como a resolução 07/2004, que já traz em seu texto a preocupação com uma formação que prepare o professor para analisar criticamente a realidade social e nela intervir acadêmica e profissionalmente. E, mais recentemente, temos a Resolução 06/2018, que avança no debate da formação, ao estabelecer em seu texto que a EF, enquanto área do conhecimento e intervenção, tem como objeto de estudo o movimento humano e a cultura do movimento corporal nas mais diversas modalidades da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança. Essas duas últimas resoluções trazem importantes contribuições para a discussão do presente trabalho, uma acerca da formação crítica e a outra nas mais diversas complexidades do movimento humano, que está muito além do simples movimentar-se.

Apesar dos referidos avanços no processo de formação em EF, o que encontramos a partir de leituras das referências propostas para este estudo foi a ideia de um movimento relacionado à técnica esportiva, desprovido de uma construção crítica e coletiva, que se afasta das experiências corporais dos estudantes. Tal argumento sustenta-se ao considerarmos a formação dos professores que compuseram a população deste estudo, conforme apresentada na seção “Reflexões acerca do movimento nas aulas de EF da rede municipal de Vitória da Conquista”.

Tratar da formação inicial neste estudo tornou-se necessário para compreender que ela tem relevância significativa para uma atuação crítica e de esclarecimentos quanto à realidade concreta do professor de EF na escola; especialmente se considerarmos que, ainda que a disciplina EF no contexto escolar tenha avançado, boa parte dos professores permanecem promovendo uma disciplina sem diálogos com os estudantes, que também têm papel importante na consolidação desse processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>10</sup>, a disciplina EF é um componente curricular que tem como premissa no contexto escolar tematizar as práticas corporais, por meio da cultura corporal e de movimento, através das “diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2018, p. 213). Nesse contexto, ressalta-se que a EF na escola possibilita entre os estudantes a troca de diferentes experiências de movimento construídas nos diversos contextos culturais, o que pode ser favorável para a ampliação dessas culturas, sobretudo, as populares ou informais.

Vale destacar o fato de não abordarmos aqui nesta seção as demais concepções pedagógicas emergidas na área durante a década de 1970 a 1990, que, muitas vezes, têm servido de base referencial para inúmeros professores de EFE. Priorizamos discutir neste estudo as concepções pedagógicas de ensino<sup>11</sup> voltadas para uma visão fenomenológica do movimento, as quais possibilitam aos estudantes sua emancipação, por meio de uma educação crítica, reflexiva e autônoma, para um agir intencional. Nesse sentido, mais a frente, ao analisarmos os dados obtidos por este estudo, através da análise das falas dos professores entrevistados, poderemos observar e compreender as limitações na formação destes em relação à ampliação do seu arcabouço teórico-metodológico no ensino da EFE.

#### **4.2 O Se-Movimentar nas aulas de Educação Física da rede municipal de Vitória da Conquista: aproximação ou distanciamentos?**

As reflexões apresentadas nesta seção buscam averiguar e debater acerca da perspectiva sob a qual o movimento vem sendo pensado e tratado pelos professores de EF entrevistados em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, ressalta-se que o movimento humano visto sob a ótica do se-movimentar e da concepção crítico-emancipatória deve estar envolvido por uma proposta de ensino que valoriza as experiências dos estudantes para um movimento intencional, significativo e, ao mesmo tempo, que proporcione a estes uma consciência crítica e emancipada que desaprove padrões externos de movimento considerados “corretos”, que são construídos, reproduzidos e impostos aos indivíduos nas aulas de EFE.

Para atender essa premissa, buscamos nos apoiar em bases filosóficas e antropológicas que compreendem o movimento como uma ação perceptiva, de um corpo próprio que exerce

---

<sup>10</sup> É um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

<sup>11</sup> Crítico-emancipatória e Aulas Abertas.

um diálogo de modo original/único, a partir de uma intencionalidade que o sujeito estabelece com outras pessoas e com o mundo (MERLEAU-PONTY, 1999). Corroborando esse pensamento, Kunz (2012, p. 209) define o se-movimentar como “diálogo entre homem e mundo que envolve o sujeito deste acontecimento sempre na sua intencionalidade. É por meio desta intencionalidade que se constitui o sentido/significado do se-movimentar”. Isto é, para esses autores, o movimento não é algo que deva ser simplesmente reproduzido ou homogeneizado entre as diferentes pessoas e culturas, o movimento, que é humano, é uma forma de comunicação intencional, que só ocorre por meio de uma relação dialógica e significativa entre as pessoas e entre estas e o mundo (KUNZ, 2012).

Nesse contexto, a noção de movimento ampliado não se limita apenas à prática diversificada de conteúdos disponíveis para o ensino da EF, como muitas vezes é interpretado erroneamente por alguns professores, mas abrange características relevantes para tal fato, as quais são nitidamente identificadas na teoria do se-movimentar, tais como: a possibilidade de manifestação subjetiva dos participantes levando sempre em consideração, primeiramente, o sujeito do movimento; as experiências dos indivíduos adquiridas da relação com o mundo vivido, que são ressignificadas constantemente a partir de novas experiências, e o sentido/significado que é dado a essas ações de movimento nas práticas corporais (KUNZ, 2012).

Segundo esse mesmo autor, a prática reduzida do movimento, por sua vez, é alicerçada no ensino restrito à execução de fundamentos e regras dos conteúdos de ensino desenvolvidos pelos professores, geralmente associados ao esporte e com estruturas fechadas, não permitindo uma transformação para que o estudante possa agir intencionalmente (KUNZ, 2012). Nessa perspectiva, as ações do movimento são simplificadas à reprodução e reduzidas unicamente às determinações impostas pelo professor; estas, quase sempre, são limitadas aos movimentos das modalidades esportivas (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2004).

Destaca-se que alguns fatores podem ser determinantes na forma como o professor atua no espaço escolar. Dentre esses, podemos elencar: as experiências do indivíduo, construídas ao longo de sua vida, quer sejam elas por meio de suas relações culturais e/ou sociais, bem como também o processo de formação inicial e continuada. Outro fato que merece destaque aqui em se tratando da atuação no campo escolar é o dever que o professor precisa assumir com o comprometimento de estar em concordância com práticas educativas que possibilitem ao estudante agir autonomamente diante das situações-problema com as quais irá se deparar na vida real. Para isso, o ensino tem que estar sempre imbricado à realidade concreta dos indivíduos, considerando sempre seus contextos e suas experiências de vida.

#### 4.2.1 Categoria Movimento: restrição ou ampliação?

Ao se discutir sobre o movimento no que diz respeito às práticas corporais das aulas de EF, é primordial que o professor esteja preocupado com um ensino que priorize a ampliação de movimentos através do se-movimentar e considere que todos os estudantes que ali estão carregam consigo experiências que foram construídas no seu contexto histórico, cultural e social que vão se modificando, recriando-se a partir do contato que vai sendo estabelecido com novas situações e com novas culturas (KUNZ, 2012). Nesse sentido, podemos observar uma aproximação na fala do PEF9, que corrobora esse pensamento ao afirmar que o estudante “traz uma bagagem gigantesca de toda sua construção de onde ele veio, então, eu prezo muito pela questão do aprendizado em conjunto, você dá o que você tem e recebe o que o outro também lhe oferece [...]” (PEF9, entrevista, 2021); desse modo, esse professor ainda ressalta que a escola é um lugar onde o estudante deve ter a possibilidade de vivenciar novas experiências para que, a partir de um movimento livre, ele descubra seus limites e possibilidades, respeitando também as individualidades dos outros (PEF9).

Nota-se através da fala desse professor que há uma compreensão dele quanto à importância dos conhecimentos adquiridos das relações intersubjetivas entre os estudantes, principalmente das decorrentes de seu mundo vivido. Esses fatores tornam-se significativos para o desenvolvimento de uma aula de EF que prioriza os aspectos singulares de cada indivíduo, especialmente por reconhecer que as experiências dele, vivenciadas numa realidade concreta, devem ser respeitadas e implementadas no planejamento do professor. Nesse sentido, Kunz (2012) explica que o espaço de aula deve ser um local estimulado para a troca de experiências entre os estudantes, onde cada um possa compartilhar e, ao mesmo tempo, vivenciar experiências construídas em diferentes realidades culturais. Esse espaço deve também ser destinado ao aprendizado de culturas de movimento consolidadas historicamente, desde que estas sejam ensinadas através de uma transcendência de limites, que, ao final, proporcione novas invenções e criações com sentido/significado para o sujeito que aprende (KUNZ, 2012).

Ainda segundo as vivências e experiências com o movimento em suas aulas, o PEF9 acrescentou que o movimento

é algo humano inato, nós nascemos, nos construímos a partir do movimento, ele constrói nossas principais bases, forma nossa cultura, nos estabelece como ser humano também [...], esse mesmo movimento é cheio de representações para mim [...] e aí cada um constrói de maneira muito ímpar [...] começa a ser explorado de diversas maneiras diferentes [...] no geral ele vai ter aí características que, dentro da escola, algum aluno vai apresentar de uma maneira, outro apresenta de outra [...]. Na escola, meu papel é tentar absorver dentro da melhor maneira possível [...] sem forçação, que

ele possa se expressar, se movimentar, que seja em qual área ele se sinta melhor (PEF9, entrevista, 2021).

Percebe-se a partir dessa declaração do PEF9 que a interpretação sobre como o movimento é ou deve ser tratado nas aulas de EF é oposta àquela que desconsidera as manifestações particulares dos indivíduos restritas somente à imitação. Nesse sentido, esse professor coloca o movimento como algo intrínseco e fundamental, afirmando ser por meio desse que cada ser humano constitui sua cultura e a si também enquanto sujeito. Vale ressaltar que esse mesmo professor corrobora Kunz (2012) ao colocar a singularidade de cada indivíduo, no seu se-movimentar, como formadora de cultura e de conhecimentos que precisam ser explorados no contexto da aula, mas sem perder as características originais de cada indivíduo que as constrói e reconstrói por meio das diferentes experiências desenvolvidas no seu contexto histórico e cultural.

Nesse sentido, podem ser compreendidas de forma mais contundente as ações do PEF9, quando este, ao analisar o desenvolvimento das atividades em uma aula de EF, afirma: “[...] é a expressão no geral que eu observo como muito importante porque, quando ele fala, ele gestualiza [...] é uma resposta de diálogo, é uma maneira de se manifestar, de entender como ele tá vendo o mundo, de se colocar em algumas situações [...]” (PEF9, entrevista, 2021). Então, é possível destacar que esse professor considera as expressões de movimento manifestadas pelo estudante algo essencial para que haja uma comunicação no geral e um entendimento da sua compreensão de mundo. Em acordo com Kunz (2012), essas ações descritas acima estariam relacionadas com uma comunicação que, no nosso entendimento, parte de um movimento próprio, de uma ação intencional que vai sendo construída a partir das situações em que o estudante vai se colocando na relação com o mundo e com outras pessoas.

Nessa perspectiva, Merleau-Ponty (1999) afirma que somos um corpo próprio, corpo este movido por intenções, sentimentos e percepções que evoluem no/com o mundo a partir da relação dialógica, na qual o movimento torna-se a principal forma de comunicação perceptiva entre sujeito e mundo e entre este e seus pares. Desse modo, o sujeito é corpo (corpo-próprio), movido por intencionalidades que constroem sua cultura e seus conhecimentos, resignificando-os constantemente, de acordo com as novas situações que vão sendo estabelecidas.

Essa afirmação, por si só, já teria elementos justificáveis que inviabilizariam uma proposta limitada à transmissão de conhecimentos e a um ensino homogêneo de aprendizagem. Desse modo, Santin (1987) ressalta a importância de haver uma modificação nas estruturas metodológicas de ensino que as desprenda de referências padronizadas. Assim, o professor

precisa desvincular-se da comparação objetiva dos estudantes, na tentativa de alcançar resultados semelhantes para o que considera correto, e reconhecer que cada indivíduo, no seu se-movimentar, dentro da mesma proposta de ensino, pode manifestar características de movimento particulares, segundo as experiências e circunstâncias existentes no seu mundo vivido.

Conforme abordado no segundo capítulo, com base em Kunz (2014b), além de considerar as singularidades do indivíduo no percurso de uma aula de EF, o professor deve dar importância também ao contexto da cultura de movimentos que esses estudantes carregam consigo; uma vez que, quanto maior o contato do estudante com as experiências de seu contexto cultural, na relação com o mundo vivido, maior será a probabilidade de ele estar aberto às manifestações perceptivas de um movimento próprio e espontâneo, no qual os sentidos/significados serão demonstrados, levando em consideração as emoções, os sentimentos e as subjetividades dos indivíduos no seu se-movimentar.

O movimento humano, na perspectiva do se-movimentar, ou seja, de um agir humano intencional, é “[...] interpretado como uma conduta humana, em que a pessoa do ‘se-movimentar’ não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significado para com o mundo [...]”, na relação dialógica estabelecida entre homem e mundo (KUNZ, 2012, p. 208). Merleau-Ponty (1999) já fazia críticas à ciência, por esta tratar o conhecimento de mundo como algo divisível, separado de uma realidade concreta e da totalidade do ser, na qual há uma consciência pensante e determinante de ações e um corpo determinado, passivo e obediente aos comandos da primeira.

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu "psiquismo", eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

Nesse sentido, é possível identificar um avanço importantíssimo nas mais diversas áreas do conhecimento pedagógico através da reflexão proposta por Merleau-Ponty (1999), sobretudo, no que se refere à EF em relação às culturas de movimento e corpo, ao se fazerem críticas sobre as determinações do pensamento científico, que põe a formação do conhecimento como se tivesse sido realizada em laboratórios, isolada de experiências concretas do mundo

vivido. É nesse sentido que Merleau-Ponty (1999, p. 4) convida-nos a “retornar às coisas mesmas, retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente”, para podermos perceber que todo conhecimento científico é precedido por experiências concretas realizadas pelo indivíduo no mundo pré-reflexivo, de onde surge o conhecimento científico.

De acordo com Kunz (2012), as aulas de EF devem ser espaços que promovam prazer e satisfação, sempre possibilitando a participação de todos através de uma transformação didática no conteúdo para que as manifestações próprias de movimentos dos estudantes não sejam limitadas. Essa limitação é recorrente, principalmente, quando há no espaço escolar a reprodução dos conteúdos esportivos cheios de regras fixas, que, além de permitirem apenas a participação dos mais habilidosos naquela modalidade, não consideram que a manifestação própria dos indivíduos construída no seu percurso de vida seja considerada para o desenvolvimento dessas práticas (KUNZ, 2012).

Foi justamente a essa estrutura rígida e inflexível, tratada de modo unilateral pelo professor, que Hildebrandt-Stramann (2013) atribuiu o conceito de aula fechada, na qual não é permitida a participação dos estudantes na sua elaboração e reconstrução. Nesse contexto, quando a construção do planejamento a ser desenvolvido na escola fica a cargo exclusivamente do professor, os sentidos atribuídos ao conteúdo passam a ser unicamente dados por ele, ignorando as experiências dos estudantes, que é essencial para um aprendizado significativo e autônomo (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2013). Ainda com referência a esse conceito de aula, De Marco (2004) ressalta que a seleção dos conteúdos e sua forma de abordagem deveriam estar centradas nos sujeitos participantes da aula e não no conteúdo em si, pois uma aula que leva em consideração o contexto das experiências vividas a partir da relação indivíduo e mundo possibilita ações subjetivas de movimento do estudante que se aproximam de sua realidade concreta.

Sobre a organização e desenvolvimento da aula, a professora PEF1 ressalta:

[...] eu gosto muito de propor desafios, [...] olham a nossa atividade hoje é isso, vamos ver se vocês são capazes, né, de talvez não conseguir, mas de tentar [...] até onde a gente consegue fazer, [...] o jogo hoje é esse, ele deve acontecer de tal forma [...] começar da forma mais simples e aos poucos ir colocando elementos, regras, [...] aí eu falo assim com eles, a gente vai fazer uma atividade elaborada e coordenada por mim [...], depois, se vocês saírem bem, [...] por premiação, vocês terão tempo livre (PEF1, entrevista, 2021).

Aqui pode ser observado que a PEF1, ao descrever como trabalha pedagogicamente o movimento em suas aulas, apresenta uma organização didática que, aparentemente, não

favorece o desenvolvimento de uma proposta para o movimento ampliado. Nota-se, a partir do seu depoimento que as atividades desenvolvidas para suas aulas já são determinadas antecipadamente, o que parece não possibilitar aos indivíduos colocar suas intenções e significados no processo de construção ou reelaboração dessas, cabe-lhes apenas executá-la ou, pelo menos, tentar, de acordo com as expectativas criadas pela professora. Por conseguinte, ela imputa a organização da aula partindo de situações mais simples para, depois, ir inserindo elementos que levem a uma maior complexidade. Essa forma de conduzir o conteúdo parece buscar facilitar o entendimento dos passos dados dentro da atividade proposta, contudo não demonstra possibilitar autonomia ao indivíduo para que ele possa dar sentido às suas ações de movimento. O que se percebe nessas ações é que os sentidos do movimento são determinados unicamente pela professora.

Nesse contexto, Kunz (2012) afirma que o conteúdo de ensino nas aulas de EF precisa sofrer transformações didáticas para oferecer aos participantes a possibilidade de darem sentido à realização do conteúdo praticado, a fim de aproximá-lo dos vivenciados e experienciados em sua realidade concreta e, assim, provocar mudanças nas formas de movimentos e estruturas das atividades desenvolvidas, com o objetivo de atender os interesses e as intenções de quem os pratica.

Kunz (2012) usa o esporte como exemplo para ilustrar sua narrativa por ser um dos principais conteúdos trabalhados nas aulas de EF e o que mais apresenta padrões rígidos; ele demonstra que, a partir da transformação didática, é possível também uma mudança no sentido dessa atividade para o indivíduo, em que todos, independentemente de suas habilidades, possam participar, de modo que tenham igualdade de condições, e usufruir desse momento da aula, do conteúdo esporte, com prazer e sucesso. Esse mesmo autor acrescenta ainda que, ao refletir sobre essas transformações didáticas, “não basta mudar a estrutura e forma dos movimentos esportivos, ou o seu desenrolar, mas as próprias regras e estruturas normativas deste sistema esportivo” (KUNZ, 2012, p. 224).

De tal fato depreende-se o entendimento de que não basta simplificar as formas de aplicação do conteúdo, como no exemplo proposto pela PEF1, que diminuía seu grau de complexidade para, em seguida, ir aumentando-o. É necessário que essas transformações, em primeiro lugar, oportunizem a participação de todos os indivíduos de forma democrática no processo de aprendizagem, por meio das três formas de transcendência de limites: a espontânea, a aprendida e a criativa; isso para que os estudantes sejam confrontados com graus de

dificuldades que lhes possibilitem compreender um novo mundo de significados motores<sup>12</sup>, a partir da sua realidade social e cultural (KUNZ, 2010).

Outro ponto apresentado na fala da PEF1 que vale a pena destacar é o fato de ela condicionar um tempo livre posterior aos estudantes como recompensa (prêmio) em troca da obtenção de um bom desempenho em sua aula. Isso nos leva a pensar que a decisão do conteúdo de modo unilateral pela professora parece não tornar a aula atraente para os estudantes, de tal modo que ela precisa atribuir outras circunstâncias, como o momento da aula livre, para que o que ela traz como proposta elaborada seja executada por eles. Julgamos, talvez, de modo precipitado que as aulas estabelecidas, de maneira pré-determinada, pela professora parecem não possibilitar que os estudantes tenham a liberdade para atribuir seus sentidos/significados ao conteúdo, o que pode ser desestimulante para a participação deles. Essa professora ainda relata que:

[...] naquele tempo livre que, às vezes, tinha um pessoal que ficava mais parado, às vezes, as meninas ficavam subindo nas árvores [...] eu penso que tudo aquilo é movimento, também é uma forma delas estarem se desenvolvendo, de tarem fazendo algo que eles gostam e que não deixa de ser também uma prática, né? Também algo cultural que eles estão [...] se desenvolvendo e se divertindo, interagindo (PEF1, entrevista, 2021).

Vale ressaltar que o tempo livre relatado pela professora como premiação, que parece ser ausente de sua intervenção, leva-nos a inferir que é o momento mais interessante da aula, em que as crianças/adolescentes realizam as atividades de forma mais intencional, uma vez que eles podem organizar o jogo ou a brincadeira inserindo elementos de suas experiências de mundo, o que as torna mais significativas por se aproximarem de sua realidade concreta.

Kunz (2012) ressalta que a participação dos estudantes na aula de EF deve ter como premiação a diversão, o prazer de estarem vivenciando, interagindo e participando coletivamente da aula, da qual todos tenham a possibilidade de participar. Atribuir premiação, ou seja, condição para usufruir de algo, como, nesse exemplo, alcançar determinado objetivo proposto pelo professor (a), pode estar estimulando a seletividade, a concorrência e a competição nessas aulas; visto que essa condição para o recebimento de determinada premiação nas aulas de EF pode favorecer o desestímulo da participação pelos que possuem menos habilidades na prática solicitada.

---

<sup>12</sup> Mundo de significados Motores é um termo criado por Gordjin (1968) e discutido por Trebels (2006): “deve consistir, acima de tudo, em elaborar situações de movimento (na forma de arranjos materiais) e, a partir daí, desenvolver exemplos e propostas que sejam adequadas à individualidade de cada aluno” (TREBELS, 2006, p. 41).

Kunz (2010) afirma que são justamente as práticas corporais vivenciadas fora do ambiente escolar por meio das experiências das brincadeiras e jogos culturais que fazem parte do contexto de vida dos indivíduos que o professor deve aproveitar em suas aulas. Essas experiências vivenciadas no dia a dia, além de darem mais sentido à participação dos indivíduos nas aulas de EF, com a ampliação de experiências pelas trocas dos diferentes contextos apresentados no âmbito escolar, proporcionam também uma maior ampliação de movimentos no seu se-movimentar e ainda favorecem a sobrevivência das culturas de movimentos tradicionais informais criadas, recriadas e transmitidas entre as gerações (KUNZ, 2012).

Nesse contexto, Kunz (2012) afirma que o professor não pode comparar o estudante a uma tábula rasa, aplicando-lhe conteúdo como se ele fosse vazio de experiências e de conhecimento, como descreve a PEF4 no desenvolvimento do conteúdo:

[...] a gente sempre vai partir do zero [...] vamos supor que ele não saiba executar determinado movimento e aí, ao longo das aulas, vamos propondo que o aluno vai na sua forma e no seu tempo, ele vai realizando aquela atividade [...] e, conseqüentemente, haverá um desenvolvimento, haverá um avanço corporal [...] ele passa a se conhecer e, além disso, ele não fica focado apenas no que A, B, ou C consegue fazer, ele vai ver o seu próprio desenvolvimento, ele vai ver que ele é capaz de realizar determinadas atividades (PEF4, entrevista, 2021).

Ressalta-se que, ao desconsiderar que o indivíduo possui experiências importantes de movimentos a serem exploradas no aprendizado de um novo conteúdo, a PEF4 não prioriza o contexto cultural que os estudantes trazem consigo e, desse modo, impossibilita que haja a inserção desses conhecimentos para que o indivíduo dê sentido à realização daquela prática. A preocupação ainda está centrada na forma como o conteúdo é realizado, de modo isolado de qualquer outra experiência anterior, contudo essa professora salienta que o aprendizado ou, como ela mesma atribui, “avanço corporal”, ocorre respeitando o tempo do estudante. Apesar de haver pontos positivos consideráveis no desenvolvimento da aula realizada por essa professora, como o afastamento de resultados comparativos e do aprendizado em tempos diferentes, o desenvolvimento da aula, ainda assim, limita-se à aquisição do aprendizado de movimentos da atividade proposta, distantes do mundo real e vivido pelo estudante (KUNZ, 2012).

Assim, a PEF4 afirma que os estudantes precisam adquirir a consciência corporal, porque:

[...] às vezes eles chegam para a gente e não sabem [...] executar aquele movimento [...] vamos dizer chegam verde, e, quando eles vão ao longo do tempo [...], a gente vai

demonstrando para eles como [...] ele pode realizar o movimento que a gente solicitar que ele venha fazer” (PEF4, entrevista, 2021).

Percebe-se aqui, mais uma vez, no relato da PEF4 que ela acredita que os estudantes chegam sem experiências para executar os movimentos da prática que lhes são solicitados. Consciência corporal aqui, referida pela professora, a nosso ver, limita-se à capacidade de saber realizar movimentos da forma como eles são requisitados para cada modalidade, atendendo o desenvolvimento do conteúdo praticado, em sua forma específica.

Para Castellani-Filho (2008), a visão de consciência corporal restrita ao conhecimento das formas de movimentos já consolidadas visa a manter a hegemonia de um discurso que foi sendo modificado em diferentes momentos no decorrer da história. Para esse mesmo autor, a definição de consciência corporal no homem vai muito além desse pensamento, é “[...] sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos socioculturais de momentos históricos determinados. É fazê-lo sabedor de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época [...]” e que compreender esse discurso é essencial para que ele possa fazer parte da elaboração dos signos que são implantados em seu corpo (CASTELLANI-FILHO, 2008, p. 78).

Observa-se que, por mais que haja uma preocupação com o aprendizado do estudante, respeitando o seu tempo na aprendizagem, as possibilidades de ampliação do movimento são restritas ao conteúdo e às determinações conduzidas pela professora. Nesse sentido, tanto a PEF1 quanto a PEF4 apresentam uma metodologia similar, quando se trata do aproveitamento das experiências de movimento e de vida dos estudantes como parte do desenvolvimento didático do conteúdo. Enquanto a PEF1 apresenta um conteúdo pré-fixado, que cabe ao estudante tentar realizar da forma como foi implementado, a PEF4, por sua vez, considera o estudante como um ser vazio que começa a ser preenchido com aquilo que ela lhe transmite. Ambas dão mais atenção à forma do movimento do que ao sujeito que se movimenta.

Essa visão de ser humano “vazio” é contestada por Nóbrega (2019) ao afirmar que, para a fenomenologia MerleauPontyana, o ser humano é corpo e um corpo sujeito, um corpo-próprio que possui consciência e exerce relação, constantemente, com o mundo e com as pessoas produzindo conhecimentos e, ao mesmo tempo, reformulando-os a cada nova relação. Para a autora, o pensamento de um corpo vazio e passivo foi construído a partir da visão cartesiana que fragmentou o ser humano em duas partes: uma responsável por pensar (o intelecto) e outra pelo fazer (o corpo objeto). Essa divisão provocou uma ruptura na forma de compreender o ser humano em sua totalidade, fato este que é observado nas diferentes áreas do conhecimento, sobretudo na EF, na qual os estudantes chegam à escola e, em muitos casos, são submetidos à

repetição de movimentos de forma irrefletida, ficam presos apenas à reprodução de gestos fornecidos pelo professor, visando ao aperfeiçoamento das partes, desconsiderando seus sentimentos, suas emoções e percepções.

Desse modo, Kunz (2012) afirma que o ensino da EF está pautado na reprodução dos movimentos do esporte de rendimento na escola, da mesma forma que estes são realizados nas instituições esportivas. Sendo assim, os estudantes pouco ou quase nada refletem sobre as execuções do movimento, que são sempre conduzidas e analisadas pelo professor em um processo de comparação objetiva, que visa ao aperfeiçoamento da realização mecânica para uma aproximação à forma como ela é apresentada no esporte competitivo. Tal premissa é constatada, ainda que, em alguns casos, os professores não tenham como propósito trabalhar as culturas de movimento consolidadas para o esporte de alto rendimento, é possível perceber que a aprendizagem do movimento nas aulas de EFE é conduzida por padrões externos visando ao desenvolvimento de habilidades (KUNZ, 2012).

Especialmente quando se refere ao desenvolvimento da aprendizagem motora, para Kunz (2010), mesmo que o ensino desta não tenha objetivado de modo direto o esporte de rendimento, o movimento sob essa perspectiva tem sido conduzido com o interesse do aperfeiçoamento das formas e gestos desenvolvidos pelos estudantes na escola, desconsiderando os seus movimentos próprios, como se eles não tivessem particularidades e vivessem em um mesmo nicho cultural.

Percebe-se que, quando o conteúdo da EF traz como objetivo o ensino da aprendizagem motora, há uma preocupação por parte dos professores em identificar o grau de desenvolvimento motor do estudante, como se este pudesse ser mensurado e qualificado com correspondência à série e à idade do mesmo, caso isso não esteja de acordo, o professor precisa direcionar para que seja alcançado o nível ideal. Vale ressaltar que essa análise é feita por uma observação externa que, quase sempre, ignora as intencionalidades do estudante no seu se-movimentar, como também qualquer outra manifestação subjetiva que difere daquela tida como padrão pelo professor.

Isso fica evidente nas falas dos professores PEF5, PEF6, PEF7, PEF8 e PEF11, representadas aqui por PEF6 quando este diz que, ao trabalhar a aprendizagem motora em suas aulas, busca observar:

[...] como esse aluno [...] está desenvolvendo a sua maturação motora, né, as suas habilidades motoras em consonância com sua idade, [...] a gente procura [...] desenvolver [...] a capacidade motora daquele aluno para que ela seja alcançada ao final de cada fase da sua vida, [...] quando eu faço corrida, [...] que eu percebo que ele tem um movimento de corrida falho, ele corre e cai [...] a gente começa a perceber

que o movimento que era para ser natural já não está sistematizado [...] um movimento que deveria estar consolidado, de fases anteriores, ainda não está (PEF6, entrevista, 2021).

Observa-se aqui que há uma avaliação do movimento para ver se este atende os padrões estabelecidos como apropriados para cada idade. Isso nos leva a entender que as singularidades do sujeito não são consideradas nesse contexto, pois se espera que o estudante, ao completar determinada idade, possa apresentar habilidades ou formas de movimento que já são antecipadamente definidas para aquele estágio, ignorando as experiências de movimento próprias dos indivíduos, construídas no seu mundo vivido.

Geralmente, é através da comparação objetiva que o professor busca realizar o processo de identificação do desenvolvimento motor<sup>13</sup> nas aulas de EF. Nesse sentido, o que fica evidente não é a possibilidade de ampliação de movimentos realizados pelos estudantes, através de suas intencionalidades, mas sim, o quão sintonizado eles estejam com o padrão estabelecido pela modalidade praticada, o que acaba facilitando a participação nos gestos desenvolvidos pela cultura de movimento, conforme demonstrada na fala do PEF6 quando afirma que “[...] a gente tava trazendo a peteca como introdução do vôlei [...] porque, na peteca, ele precisa ter um movimento preciso, ampliar essa coordenação motora fina até chegar o movimento do vôlei [...]” (PEF6, entrevista, 2021). Kunz (2010) afirma que essa forma de aprendizagem do movimento busca analisar e valorizar o desempenho do estudante com base numa perspectiva exterior, tendo como referência a aproximação dos gestos desenvolvidos por ele com os elementos pré-estabelecidos da cultura de movimento, que, quase sempre, são os do esporte.

O cenário apresentado pelos professores supracitados e representados pela fala do PEF6 evidencia que o objetivo da aprendizagem motora como temática de ensino da EFE tem se reduzido ao desenvolvimento de capacidades e habilidades que estão mais voltadas para o aperfeiçoamento das formas utilizadas para a aprendizagem do movimento “ideal”, na relação com a idade e série dos estudantes, do que com a possibilidade de uma ação intencional destes, favorecendo a ampliação e autonomia de movimentos (KUNZ, 2010). Esse mesmo autor pontua

---

<sup>13</sup> Para Manoel (2014), apoiado em Tani (1988), o desenvolvimento motor são estágios “definidos pelo tipo de movimento mais comumente utilizado num dado período da vida, por exemplo: Fase de movimentos reflexos, Fase dos movimentos rudimentares [...], Fase de combinação de movimentos fundamentais e fase de movimentos culturalmente determinados” (MANOEL, 2014, p. 188). Ainda de acordo com esse autor, o desenvolvimento motor pode representar o aperfeiçoamento de algo que já se conhece. Para Kunz (2010, p. 85), o desenvolvimento motor, na perspectiva da aprendizagem motora, tem seu interesse de estudo no movimento humano que “se concentra na funcionalidade do movimento, ou seja, seu interesse se orienta na aprendizagem das mais eficientes formas de movimento ou das diferentes operações motoras praticadas” tendo sempre um modelo como referência

ainda algumas habilidades que a aprendizagem motora busca aprimorar no desenvolvimento motor dos estudantes:

A capacidade de reação frente às mais diferentes tarefas motoras; a capacidade de adaptação frente às mais diferentes tarefas motoras; a capacidade de condução em diferentes e múltiplas tarefas motoras; a capacidade de orientação em diferentes situações motoras; a capacidade de combinação de diferentes tarefas motoras (KUNZ, 2010, p. 86).

Segundo Kunz (2010), a evolução dos estudos realizados na área do desenvolvimento motor, como também na sua prática, está em sua maioria, voltada para mensurar as habilidades de coordenação, classificando-as em simples e complexas. Dessa forma, podemos perceber que, ainda que o desenvolvimento da coordenação motora não esteja voltado para a ênfase do esporte de rendimento, as práticas de ensino desenvolvidas nessa perspectiva buscam o aperfeiçoamento do gesto motor e pouca liberdade para um agir intencional a partir das subjetividades de cada indivíduo (KUNZ, 2010).

Observa-se também a centralidade dada ao aprendizado da coordenação motora na fala da PEF11 quando esta relata:

[...] eu sempre falo lá na escola que as professoras do infantil, não trabalha com a psicomotricidade, com movimento, e isso leva uma falha muito grande no desenvolvimento da criança, a gente tem alunos que você percebe que não têm noção de espaço [...] é justamente [...] a falta da consciência corporal, então [...] eu tento introduzir a consciência corporal na vida deles [...] aquela consciência de movimento mesmo (PEF11, entrevista, 2021).

A PEF11, ao relatar acerca da utilização da psicomotricidade na educação infantil e da introdução da consciência corporal nos estudantes, denota uma preocupação com o desenvolvimento de capacidades motoras para a criança direcionado ao aprendizado do conteúdo que será trabalhado. Nesse sentido, o que ocorre é a preocupação em inserir para a criança da educação infantil conhecimentos referentes às habilidades motoras a fim de levá-la, quando da chegada aos anos finais do ensino fundamental, a possuir habilidades referentes àquela modalidade ou jogo já sistematizadas. Essa preocupação da PEF11 com a educação infantil parece estar mais propensa a corrigir e lapidar as formas de movimentos consideradas destoantes das crianças para culturas de movimento consolidadas com modelos de movimentos já pré-definidos do que lhes possibilitar um se-movimentar livre, criativo e imaginativo, condições estas indispensáveis para um desenvolvimento integral da criança (KUNZ, 2012).

Acerca desse pensamento direcionado, sobretudo, à educação infantil, Kunz (2017) produziu diversos trabalhos com críticas ao pensamento que ele mesmo denominou de

“adultificação precoce da criança” pela imposição de padrões de movimento sobre esta, visando à sua atuação futura no mundo competitivo do mercado de trabalho. Para esse autor, o estabelecimento de padrões de movimentos sobre as atividades desenvolvidas pelas crianças pequenas nas aulas de EF tem gerado transtornos ao seu desenvolvimento sadio, o que provoca a formação de crianças robotizadas, destituídas de imaginação, de intencionalidades e de decisões próprias (KUNZ, 2017). Além disso, segundo o autor, essas ações têm contribuído para o afastamento das crianças de vivências culturais populares de movimento construídas em seus contextos.

Kunz (2017) salienta que se preocupar com o atendimento da criança pequena aos padrões de movimento que direcionem suas ações para a atuação no mundo adulto é eliminar uma fase crucial que é importante para todo o restante da vida desse indivíduo. Brincar e se-movimentar é imprescindível para toda criança conectar-se com o mundo, para ela se descobrir com o ambiente numa relação intencional que vai dando sentido/significado às ações do seu se-movimentar (KUNZ, 2017). Nessa fase, ela precisa ser espontânea, ser estimulada a experimentar o mundo e as coisas a partir do contato e da curiosidade que vai tornando-a mais propensa a novas descobertas e possibilidades de conhecer um mundo de movimentos por meio dessa relação (KUNZ, 2014a). Ressalta-se que, nessa relação da criança com o mundo, ela não executa ações de movimentos construídas e determinadas pelos adultos, mas se torna autora de movimentos que apresentam sentidos/significados ao se relacionar com as pessoas e com o mundo no seu se-movimentar.

Desse modo, ao ser feita a pergunta sobre sua concepção de movimento e como este é proposto ou trabalhado pedagogicamente em suas aulas, os professores PEF2, PEF4, PEF5, PEF6, PEF8 e PEF10 apresentaram respostas que divergem um pouco, mas que, ao nosso modo de entender, mostram uma inclinação ao ensinamento do conteúdo dentro de uma proposta de movimento pré-fixada, considerada como correta, que valoriza mais a forma como ele acontece do que as ações intencionais do sujeito no seu desenvolvimento. Nesse sentido, o PEF8 ressalta a seguinte colocação:

“[...] a gente tenta mostrar o movimento, que é feito da forma correta para o aluno entender como é executado o alongamento, mas em termo de analisar [...] eu não vou ficar muito atrelado a forma da execução dele, nesse exercício eu vou observar mais [...]” o empenho dele tá fazendo (PEF8, entrevista, 2021).

Segundo Kunz (2010), o movimento humano é o objeto central do trabalho desenvolvido, pedagogicamente, nas aulas de EF. Contudo, quando esse autor refere-se ao

movimento, ele diz não se tratar de qualquer movimento pré-estabelecido, geralmente definido para o atendimento de modelos que são observados e analisados externamente, mas sim de um movimento que é humano, espontâneo, livre e que é estabelecido por meio de uma relação intencional e dialógica entre homem e mundo. Para esse autor, esse movimento, sim, considera o sujeito da ação como o mais importante no processo da aprendizagem, assim como também os sentidos/significados para as ações de movimento que esse sujeito realiza.

Apesar de afirmar que considera mais a participação do estudante, infere-se da fala do PEF8, ao trabalhar pedagogicamente o movimento em suas aulas, que ele possui como propósito transmitir as formas de movimento do modo como são determinadas pelas culturas de movimento consolidadas, em vez de problematizá-las para que se permita aos sujeitos agir intencionalmente sobre a criação e recriação de novas possibilidades.

Nessa mesma perspectiva, o PEF10 afirma:

[...] a gente não pode, por conta de dificuldades, falta de espaço, falta de recurso também, negar a forma específica de movimento [...] exemplo, nesses dias, eu estava trabalhando com vôlei, a gente passa os fundamentos básicos [...] tem alguns alunos que [...] ao invés dele fazer a mecânica do movimento corretinha, ele faz de outra maneira que [...] seria marcado uma infração, só que eu não deixo o jogo parar [...] assim, lógico que a gente procura, né, dentro de um processo, né, alcançar o máximo possível da perfeição da execução do movimento, mas também podar, impedir que algo aconteça coletivamente por uma execução não adequada [...] eu sou bem flexível em relação a isso [...] (PEF10, entrevista, 2021).

Observa-se que, mais uma vez, a centralidade dada pelo professor ao desenvolvimento da aula é direcionada à execução do movimento numa comparação objetiva aos movimentos estabelecidos para a modalidade praticada, mesmo que isso ainda não aconteça pela ausência de outros fatores. Santin (1987) salienta que o movimento trabalhado nas aulas de EFE parece colaborar muito mais com o treinamento de habilidades técnicas comparadas às realizadas no esporte de rendimento do que possibilitar ao estudante a vivência de novas experiências para uma formação autônoma. Cabe ressaltar que o fato de PEF10 não interromper o jogo diante do não atendimento à proposta de movimento correta determinada por ele não exclui sua opção por uma metodologia que restringe as possibilidades de movimento, uma vez que ele não possibilita uma transcendência de limites.

Para um ensino que viabilize uma proposta de movimento ampliada nas aulas de EF, é preciso ir além do que a simples transmissão de movimentos consolidados pela cultura de movimento. Nesse caso, o professor precisará estimular o indivíduo a resolver situações-problema criadas para a realização do conteúdo que ultrapasse o saber prático do esporte, para

que este possa dar novos significados à realização da modalidade praticada, inserindo nela suas experiências de movimento construídas culturalmente em seus contextos vividos.

Ainda nessa mesma perspectiva, mas consciente de que uma aula determinada com padrões pré-fixados é desestimulante para a participação dos estudantes, o PEF2 enfatiza:

Eu gosto muito de trabalhar o movimento através da brincadeira porque, muitas vezes, o aluno não gosta muito de você impor a fazer esses movimentos [...] aí você envolve o aluno na brincadeira e às vezes ele nem toma conta de que tá fazendo uma aula de movimentos específicos, como se eu estivesse mandando [...]. Às vezes, tem alguns alunos que, com esses movimentos, eles começam a se adaptarem a [...] uma característica maior de alguns jogos [...] então, muitas vezes, é através do movimento que a gente descobre qual melhor habilidade para escolher o esporte que a gente participa [...] eu quero saber qual é a prática esportiva [...] que ele tenha uma maior habilidade para vivenciá-la (PEF2, entrevista, 2021).

Infere-se da fala do PEF2 que, mesmo ele utilizando a brincadeira como instrumento pedagógico para o ensino do conteúdo, seu foco não está em possibilitar aos estudantes experimentar, recriar e inventar novas possibilidades para a realização do conteúdo praticado que possa dar significado às suas ações, mas sim em sua adaptação às formas de movimentos que, na visão do professor, parecem favorecer a indicação da modalidade na qual o estudante terá maior habilidade. Nesse sentido, nota-se através da fala desse professor que o desenvolvimento do estudante através da brincadeira busca adaptá-lo ou inseri-lo nas exigências de uma determinada modalidade esportiva.

Desse modo, percebe-se que o aprendizado do movimento limita-se, apenas, às formas do que pode ser observado externamente e para o atendimento de outras demandas que não as próprias dos indivíduos. Nessa perspectiva, a PEF4 explica: “[...] movimento é que você tem que partir de um ponto a um outro determinado ponto [...]” (PEF4, entrevista, 2021), reforçando a ideia de um movimento reduzido a uma ação biomecânica do indivíduo. Para Hildebrandt-Stramann (2013), essa compreensão busca enfatizar apenas o movimento como um deslocamento no espaço e tempo como se o sujeito fosse um corpo objeto que precisasse de comandos externos, isto é, de uma consciência determinante para ser movido.

Para Trebels (2006, p. 33), o movimento humano é tratado como se houvesse sempre uma relação de causa e efeito, na qual as ações acontecem de forma isolada e analítica; dessa forma, “[...] interpreta-se o corpo humano que se movimenta como uma máquina e os biomecânicos equiparam-se a engenheiros”. Contudo, essa prática reduzida é cega e contribui para a “mortificação” do organismo vivo, que substitui a relação intencional de um movimento próprio por um movimento determinado de um ser inanimado (TREBELS, 2006).

Tal fato é também evidenciado na fala do PEF5 ao afirmar: “[...] eu trabalho com os fundamentos, aí eu fragmento a ação e eu mostro ela dividida em partes, aí depois eu mostro ela como um todo [...]” (PEF5, entrevista, 2021). Para Kunz (2012), esse modo de pensar o ensino, a partir da fragmentação do movimento para o ensino das partes, de modo empírico-analítico, foi predominante nas ciências do esporte durante muitos anos, visando a apenas analisar os aspectos físicos e objetivos com sua interpretação baseada nos aspectos da biomecânica; heranças essas que ainda se encontram muito presentes nas aulas de EF.

Contrário a essa concepção mecânica do movimento para a execução dos esportes, Trebels (2006), apoiado em Gordjin (1968), afirma que, na concepção dialógica do movimento humano, o indivíduo torna-se uma unidade na relação homem e mundo pela ação intencional dos sujeitos ao se-movimentarem. Essa unidade relatada por Trebels provém da unidade primordial homem-mundo da fenomenologia de Merleau-Ponty (1966), que buscou em suas obras, principalmente na fenomenologia da percepção, superar as dicotomias que se opõem, como: sujeito-objeto, corpo-mente, dentre outras. Para esse autor, “a totalidade da existência humana não pode ser descrita nem pela dicotomia entre corpo e espírito, nem pela separação entre ser humano e mundo” (TREBELS, 2006, p. 39).

Para Kunz (2006), o se-movimentar é uma forma de diálogo pelo qual o ser humano relaciona-se com o mundo intencionalmente nos seus diferentes contextos culturais. Para o autor, “trabalhar com o ensino do movimento humano que leva à cópia e a imitação é reprimir e até eliminar sentimentos, emoções e realizações mais importantes da vida de uma pessoa” (KUNZ, 2006, p. 27). Propor a realização do movimento humano pela perspectiva intencional de um se-movimentar é entendê-lo como uma expressão própria do indivíduo no seu existir humano.

Assim, pelo se-movimentar, jamais, o movimento será considerado como uma relação de causa e efeito, ou de um simples deslocamento no espaço qualquer, ou da imitação de movimentos determinados por terceiros, mas um agir perceptivo, de modo consciente, na busca de dar ou tornar significativo o ato de se-movimentar nas ações que o indivíduo estabelece com o outro ou com o mundo. Dessa forma, ao se trabalhar com um conteúdo nas aulas de EFE, sobretudo, o ensino dos esportes, o professor deve possibilitar sua transformação para uma transcendência de limites que proporcione a ampliação de novos movimentos, considerando as experiências que os estudantes carregam consigo para construir novos significados para suas ações de movimento (KUNZ, 2012).

Na próxima seção, daremos continuidade à relação da prática pedagógica dos professores entrevistados com os atributos da concepção crítico-emancipatória proposta por

Kunz (2010). Isso não afasta as discussões que envolvem a teoria do se-movimentar, contudo torna uma discussão ainda mais ampla, quanto a outras características necessárias que devem ser exploradas de forma conjunta, através do ensino, para uma educação que contemple uma formação integral visando à emancipação dos indivíduos.

#### **4.3 A concepção Crítico-Emancipatória e os processos práticos-reflexivos de atuação do professor de EF em suas aulas**

A partir de pensamentos filosóficos, antropológicos e socioculturais, Kunz (2010) criou a abordagem/concepção de ensino denominada de crítico-emancipatória com o objetivo de proporcionar aos estudantes, além de uma ampliação das possibilidades de movimento, uma compreensão e reflexão sobre as condições em que as culturas de movimentos lhes são impostas. Como já exposto anteriormente, essa concepção encontra-se imbricada à teoria do se-movimentar; com isso, novamente, vale ressaltar que, mesmo dando uma maior ênfase à concepção crítico-emancipatória, pelas categorias trabalho, interação e linguagem, o se-movimentar estará interligado a essas discussões, sobretudo, na categoria trabalho<sup>14</sup>.

Cabe destacar que a formação inicial em nível superior na área da EFE até a década de 1990 era muito limitada a uma formação que pouco contribuía com o processo de reflexão e emancipação dos indivíduos. De modo geral, ela era conduzida para uma transferência de conhecimentos que variava nas diferentes áreas. Na EF, por exemplo, mesmo se tratando da área escolar, os conteúdos eram apresentados e avaliados da mesma forma que eram demonstrados e exigidos nas instituições esportivas de alto rendimento (KUNZ, 2010).

Nesse período, era considerada normal nas aulas de EF a seleção dos mais habilidosos e dos que apresentavam características físicas que correspondiam às qualidades para uma determinada modalidade, os quais iriam compor o grupo da aula “supervisionada” e “treinada” pelo professor. Todo o restante, representado pela maioria, era excluído e subjugado a fazer outras atividades que não a conduzida na aula ou, até mesmo, não fazer nada. Além disso, o ensino da técnica era condicionado a uma mecânica perfeita dos movimentos e analisado com base na comparação objetiva do próprio esporte de rendimento (KUNZ, 2012). Nessa proposta de ensino, os conteúdos não eram refletidos, nem problematizados, nem transformados, muito menos, eram consideradas as manifestações dos sujeitos que realizavam ou seu contexto social.

---

<sup>14</sup> A categoria trabalho aqui representa, por meio da competência objetiva, o ensino das modalidades esportivas buscando o aperfeiçoamento das formas de movimento que são específicas de cada esporte.

Com o surgimento das concepções pedagógicas<sup>15</sup> nas décadas de 1980 e 1990, sobretudo da concepção crítico-emancipatória, Kunz (2010) propôs que, por meio dessa concepção de ensino para a EF, os estudantes pudessem refletir acerca de como os conteúdos da área, dentre eles, o esporte, eram e ainda são colocados para o aprendizado de modo limitado e alienado na escola. Além disso, a cultura vivenciada pelos sujeitos em cada contexto precisava ser valorizada e problematizada nas aulas de EF dentro da mesma realidade de ensino, apresentando sentidos/significados para os estudantes que dela usufruem (KUNZ, 2010).

Outro fator muito importante conferido pela concepção crítico-emancipatória em Kunz (2010) é o despertar no estudante e também no professor uma autorreflexão que os possibilite compreender a falsa consciência e a coerção autoimposta que é inserida, sobretudo, pelo ensino do esporte, quando trabalhado apenas visando à reprodução de movimentos, uma vez que a falta de compreensão dessas imposições pode fazer com que aquele que seria responsável pela mediação dessa reflexão - o professor - possa estar reforçando e alimentando essas ações.

Dessa forma, a linguagem torna-se indispensável para que haja interação na construção do conhecimento e na abordagem de todas as dimensões que envolvem o conteúdo estudado, possibilitando aos estudantes uma compreensão para além dos conhecimentos práticos. Nesse sentido, Kunz (2010) salienta:

Uma concepção de ensino que se orienta nos pressupostos apresentados da pedagogia crítico-emancipatória e que se explicita na prática pela didática comunicativa privilegia, pelos planos do agir para o trabalho, para a interação e para a linguagem, estes três atributos máximos da capacidade heurística humana: saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir (KUNZ, 2010, p. 75).

É a partir dessas categorias, principalmente, do desenvolvimento de suas competências objetiva, social e comunicativa, que iremos buscar nesta seção fazer uma relação dessas competências propostas por Kunz (2010), através de suas respectivas categorias, com as propostas de ensino encontradas nas práticas pedagógicas dos professores de EF entrevistados.

Kunz (2010) afirma que uma educação crítico-emancipatória, que visa a contemplar a totalidade do ser humano, precisa estar voltada para o aprendizado das três competências, de modo unificado, de cuja ligação o professor precisa ser o mediador. Dessa forma, buscamos analisar as respostas dos entrevistados e agrupá-las de acordo com a categoria de que mais se aproxima, podendo sua prática pedagógica estar reduzida, apenas, ao ensino de uma competência, como também atender as três. Vale ressaltar que essa separação ocorre apenas

---

<sup>15</sup> Aqui nos referimos às concepções de aulas abertas às experiências e à crítico-emancipatória.

para facilitar a compreensão na análise, contudo, para o atendimento da concepção crítico-emancipatória, essas competências são exploradas de forma conjunta.

#### 4.3.1 Categoria Trabalho e a Competência Objetiva

Kunz (2010) explica que, através da competência objetiva, o conhecimento cultural é, na prática, instrumentalizado para que os estudantes aprendam a técnica do movimento, porém um aprendizado não é limitado somente ao saber fazer, ao contrário, o estudante é estimulado a estudar e compreender criticamente o esporte nas suas diferentes manifestações. Nesse sentido, “isso significa que não se elimina o interesse do movimento que é específico do esporte, da aprendizagem motora, da dança [...] enquanto conteúdo específico da área” (KUNZ, 2010, p. 107). Entretanto, para que haja o desenvolvimento da concepção crítico-emancipatória, a organização de objetivos que visem ao desenvolvimento da autonomia e da competência social não pode ficar em segundo plano para atender os interesses técnicos dos temas específicos (KUNZ, 2010).

Dessa forma, ao propor a competência objetiva, Kunz (2010) ressalta que o aprendizado dos conteúdos nessa competência não se restringe apenas à imitação de gestos da modalidade praticada, mas possibilita criar e modificar as estruturas consolidadas do movimento pela transcendência de limites, na qual “o aluno é confrontado com a realidade do ensino e seu conteúdo em especial, a partir de graus de dificuldades” (KUNZ, 2010, p. 123).

Transcender limites nas aulas de EF é possibilitar ao estudante percorrer diferentes nuances de aprendizagem, que começa de um jeito mais espontâneo e explorativo, passando por um aprendizado imitativo, mas também reflexivo, até chegar ao momento em que esse estudante passa a criar, recriar situações no jogo, na dança ou no esporte que apresentem sentidos para sua realidade concreta (KUNZ, 2010). Nessa perspectiva, um ensino baseado na transcendência de limites deve preocupar-se em proporcionar:

- a) Que os alunos descubram pela própria experiência manipulativa, as formas e os meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos;
- b) Que os alunos sejam capazes de manifestar pela linguagem ou pela representação cênica o que experimentaram e o que aprenderam, numa forma de exposição que todos possam entender;
- c) Por último, que os alunos aprendam a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural dessa aprendizagem, seu valor prático e descobrir, também, o que ainda não sabem ou não aprenderam (KUNZ, 2010, p. 124).

Seguindo esses passos, o professor conseguirá ofertar uma transcendência de limites aos seus estudantes, todavia é preciso que ele tenha comprometimento com a prática educativa e o entendimento sobre qual ser humano quer formar para a sociedade, o que tenha autonomia e seja autor de sua própria história ou apenas um reprodutor de ideias que não fazem parte da realidade na qual vive. Outros fatores também podem influenciar na atuação do professor, como, por exemplo, a sua formação profissional e as suas experiências de vida, contudo, ao optar pela atuação na escola, o professor deve estar ciente de que, por mais que a escola venha, por longos anos, atendendo os interesses da indústria de consumo com um ensino reprodutivista, ele precisa proporcionar aos seus estudantes uma formação crítica e consciente das falsas ilusões impostas na sociedade geral, sobretudo na e pela escola (KUNZ, 2010).

Nesse sentido, ao serem questionados sobre o planejamento das aulas, os professores PEF2, PEF3, PEF4, PEF5, PEF8 e PEF11 apresentaram metodologias que pouco se diferenciavam, em uma estrutura de aula que prioriza a fragmentação do conteúdo ao ensino de regras, fundamentos e a aprendizagem do movimento como ela é determinada pelo professor.

Esse fato pode ser comprovado na fala do PEF5 ao dizer: “[...] eu trabalho as partes, aí quando eles estão dominando os fundamentos, aí eu começo a trabalhar como um todo, aí vem o método do jogo, né, vou deixar vocês jogarem, até mesmo dando oportunidade deles modificarem as regras do jogo” (PEF5, entrevista, 2021).

Observamos que, como discutido na categoria movimento, esse contexto de restrição ou limitação do movimento explicita-se aqui, conforme na fala do PEF5, como se o indivíduo fosse um corpo-objeto, fragmentado para se trabalhar o desenvolvimento das partes, sem considerar que esse possui percepções e intencionalidades para um se-movimentar. Ainda que ele esteja proporcionando aos indivíduos a aprendizagem dos fundamentos esportivos (característica da competência objetiva), essa relação parece ficar apenas no quesito imitação, sem a pretensão de transcender limites, visto que o PEF5 revela não fazer parte da mediação para a transformação do jogo, o que pode permitir a participação apenas daqueles que têm sucesso na execução dos fundamentos e regras trabalhadas.

Desse modo, além de trabalhar o conteúdo esporte, priorizando o ensino dos fundamentos das modalidades praticadas, o PEF2 e a PEF11 explicam que os indivíduos precisam aprender as regras para que, quando estiverem assistindo a um jogo/partida pela TV, possam entender a dinâmica do esporte.

Nesse contexto, a professora PEF11 assegura:

[...] eu tento dinamizar na sala esses conteúdos que eu não tenho tanta habilidade, com vídeos, com algum colega que tem a maior habilidade [...] um aluno que sabe um

pouquinho, né, [...] eu espero que eles aprendam tudo, mas muitos nunca viram uma bola de handebol, então, quando tou [...] dando handebol, eu tento fazer com que eles se familiarizem o máximo, às vezes, nem jogando, mas só em conhecer um pouquinho, pra quando ver na TV, ouvir falar, eles saberem [...] porque eu sei que eles não vão ter essa vivência ali naquela localidade, com aquela modalidade esportiva se não for com a gente (PEF11, entrevista, 2021).

Corroborando o pensamento da PEF11, o PEF2 afirma: “A parte que eu considero mais importante é você trabalhar e mostrar o fundamento do esporte, a questão das regras, a questão da penalidade para eles se instruírem, e, quando assistir o futebol, eles ter a noção de como é o jogo em si” (PEF2, entrevista, 2021). Vale ressaltar que o esporte geralmente é exibido na TV e exige um alto grau de eficiência dos atletas e que estes são considerados como máquinas, sendo avaliados a todo o tempo por seus treinadores e telespectadores, que não admitem a possibilidade de erros. É justamente esse esporte que é usado pela mídia como veículo de propaganda incutindo nas pessoas que assistem a esse suas marcas e produtos como exclusivos a serem utilizados. Com isso, o professor precisa atentar-se para a oferta de reflexões acerca das aulas de EF, com o intuito de proporcionar a reflexão crítica dos estudantes, possibilitando-lhes libertar-se dessas falsas ilusões e alienações construídas na sociedade e disseminadas, sobretudo, pela mídia capitalista.

Percebe-se a partir da fala da PEF11 e do PEF2 que a vivência do esporte pelo indivíduo parece não fazer tanta diferença, uma vez que eles demonstram se preocupar mais com que ele entenda como esse é praticado, suas regras, fundamentos técnicos e táticos. Isso fica evidente quando a PEF11 indica a necessidade do fator habilidade para o ensinamento da modalidade praticada. Desse modo, o que se vê a partir do depoimento desses professores é uma preocupação com a transmissão de fundamentos e regras do esporte trabalhado nas aulas de EF, mesmo que os indivíduos não o pratiquem.

Nesse contexto, observa-se que não há uma problematização para o ensino desse conteúdo visando a transcender limites, mas uma tentativa de transmissão reduzida do esporte assim como ele é ensinado fora da escola. Ainda no que tange ao depoimento dessa professora, ela ressalta as dificuldades de se trabalhar com os esportes nas aulas de EFE devido à falta de motivação dos estudantes e atribui essa responsabilidade à ausência dos jogos estudantis.

[...] os jogos estudantis mobilizavam muito mais as escolas a terem essa prática [...] de participar da seleção [...] peneiras, isso é importante, isso é bom, faz bem, não é só questão de um ocupar a vaga ali, de brigar pelo espaço do outro, mas é importante para a vivência futura mesmo de trabalho, de correr atrás, de saber que tem que ralar para você pegar o seu lugar e você vai ser o melhor... (PEF11, entrevista, 2021).

A mobilização dos Jogos Estudantis, que incentivavam a participação nas seletivas esportivas na escola, conforme relatado pela PEF11, tinha como premissa a competição e o estímulo à sobrepujança de um jogador ou uma equipe sobre outras (KUNZ, 2012). Assim, o ensino dos esportes na escola deve possibilitar a participação de todos, sem estimular a competição nem a seleção dos mais habilidosos, a aula deve possibilitar uma problematização para que os estudantes encontrem soluções que estejam vinculadas à sua realidade social e que lhes proporcionem a construção de autonomia para resolução dos problemas expostos, cotidianamente, em seu contexto de vida e a compreensão dos interesses que estão envolvidos em torno da temática trabalhada (KUNZ, 2012).

Ainda com referência ao desenvolvimento do plano de aula, os professores PEF3 e PEF8 também enfatizaram o ensino das regras e fundamentos da modalidade praticada, acrescentando a divisão de suas aulas em três períodos sequenciais e complementares, conforme representado abaixo:

[...] eu tenho estrutura de aula inicial com alongamento de uma forma coletiva, né [...] inclusive, eu participo [...] até para eles visualizarem o alongamento como é feito e também para estimular, né, aí o aquecimento, geralmente, eu faço uma brincadeira [...] pensando também nos momentos da aula principal [...] que é a atividade do esporte que a gente tá trabalhando, e aí, [...] em termos de estrutura, tem a volta calma. [...] eu pego o fundamento do esporte e faço com eles [...] depois [...] a gente faz esporte específico [...] eu vou te dar um exemplo, você vai trabalhar o futebol, então você faz [...] uma finalização, você faz um passe com uma movimentação, entendeu? Ou faz um bobinho, um momento que é uma atividade de aquecimento mais direcionado ao futebol (PEF8, entrevista, 2021).

A divisão dos três períodos mencionada pelo professor é muito utilizada na proposta de ensino que visa ao aperfeiçoamento das capacidades físicas. Do mesmo modo, PEF3 ainda complementa:

[...] na prática, eu tenho ainda muito em mim a questão esportiva e a divisão de períodos [...] o momento do aquecimento para desenvolver algumas brincadeiras, a parte principal, onde eu posso atacar diretamente o objetivo [...] e, no final, tem a volta à calma [...] eu gosto dos circuitos, por exemplo, eu tenho um ambiente que eu posso armar a rede, eu tenho a tabela de basquete e tem o campinho, eu costumo transitar nos três; se eu domino o basquete, eu posso dar um jogo de [...] precisão ou arremesso, no vôlei, como é uma modalidade um pouco mais difícil, eu posso estar utilizando [...] um jogo adaptado e, no futebol, pode ser um jogo mesmo, bota quatro contra quatro, sem goleiro, e vai fazendo as variações (PEF3, entrevista, 2021).

No formato de aula citado pelos professores PEF3 e PEF8, é possível perceber a fragmentação do conteúdo, no qual as brincadeiras e/ou jogos são inseridos no processo da aula como aquecimento ou atividades de iniciação para a atividade principal, não tendo outra

finalidade que não seja o direcionamento para o aprendizado dos fundamentos da modalidade ensinada. Em nenhum momento, o professor deixa parecer que essas atividades iniciais possibilitarão um problema para o qual os indivíduos buscarão dar soluções, mas, na verdade, constituem uma atividade fracionada que busca resultados já pré-determinados e isolados nessas divisões, como também uma simplificação do conteúdo para, aos poucos, ir inserindo graus de complexidade. Ressalta-se que essa complexidade que vai sendo implementada no decorrer da aula realizada por esses professores não é a mesma que ocorre na transcendência de limites proposta por Kunz (2012), na qual o indivíduo transpõe etapas de modo intencional e reflexivo possibilitando a si uma autonomia para a emancipação, o que não ocorre com a primeira, na qual apenas há uma simplificação das etapas. Quanto ao circuito desenvolvido pelo PEF3, apesar de, talvez, proporcionar que um maior número de estudantes participem da aula ao mesmo tempo, este, ainda assim, está voltado para o trabalho com a precisão dos gestos da modalidade praticada, conforme ele próprio indicou.

Observe que, no trabalho com circuito relatado pelo PEF3, este parece distribuir os indivíduos nos diferentes espaços buscando inseri-los em diferentes modalidades objetivando a sua ocupação no desenvolvimento da aula. No entanto, em nenhum momento, esse professor revela mediar o grupo para a possibilidade de um transcender limites, ou seja, ir além da aprendizagem imitativa de movimentos.

Já quanto ao aprendizado dos conteúdos trabalhados, a PEF1 afirma o seguinte: “considero importante que eles vivenciem [...] fazer aquele movimento da ginástica ou da capoeira, ter uma vivência mínima, uma visão mínima do que seja aquele conteúdo [...] eu amo a capoeira, mas eu não... domino, eu não sou professora de capoeira [...]” (PEF1, entrevista, 2021); assim como a PEF11, a PEF1 busca justificar a não utilização de alguns conteúdos da EF, pelo fato de não dominá-los. Essa afirmação nos faz inferir que o professor, ao pensar nesses moldes, limita-se à compreensão de que, para se trabalhar com um determinado conteúdo, ele precisa ter o conhecimento técnico para o desenvolvimento da modalidade específica. Destaca-se que esse conhecimento não é dispensado, contudo não é determinante para uma aula que visa à transcendência de limites. Como contraponto a essa transcendência, a PEF1 pondera que os conteúdos os quais ela não domina são discutidos apenas na teoria como forma de iniciação.

É verdade que o professor precisa ter o mínimo de conhecimentos para trabalhar com o conteúdo a que se propôs, no entanto não é necessário ter o domínio de habilidades com tal prática, o que ele precisa é empregar possibilidades didáticas que proporcionem aos estudantes buscar vivenciar aquele conteúdo com algumas modificações que oferecerão

sentido/significado para suas vidas. Vale lembrar que o principal dentro da atividade praticada não é o conteúdo nem o movimento, mas o sujeito que os realiza (KUNZ, 2012).

É preciso compreender o estudante como o centro da discussão, não o movimento; essa centralização dada ao sujeito do movimento abre a possibilidade para que este seja também participativo nos processos de decisões e modificações nas estruturas de ensino e na solução dos problemas propostos na aula (KUNZ, 2012). Para tanto, é preciso que o professor seja flexível na construção de suas aulas, de modo a permitir que os estudantes possam fazer intervenções, buscando relacionar a proposta apresentada pelo professor com seu contexto de vida. Isso não é visto, por exemplo, no desenvolvimento da aula realizada pelo PEF2 quando este diz:

Início uma aula teórica primeiro, para depois ir para a prática [...] vou com um plano já montado com o que vamos fazer [...] primeiro, uma sequência recreativa para, depois, a gente incorporar os jogos naquela vivência da prática mesmo com regras, fundamentos, tudo direitinho, para que você não se apegue muito, não se adapte ao jogar em si (PEF2, entrevista, 2021).

Hildebrandt-Stramann (2013) denominou essa forma de condução das aulas pelo professor de “fechada”; processo este que, de acordo com esse mesmo autor, é prejudicial para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes que dele participam, pois a organização da aula, já estando finalizada pelo professor, não viabiliza alterações em seu planejamento. Desse modo, os estudantes ficarão impossibilitados de agir atribuindo significado a partir do seu contexto de vida, restando apenas a execução do que já foi planejado.

Contrapondo a esse planejamento fechado, que coloca o indivíduo na condição de receptor passivo dos conteúdos nas aulas de EF, Hildebrandt-Stramann (2013) propôs a concepção de “aulas abertas às experiências na educação física” visando a oportunizar aos estudantes que façam parte do processo de construção e reelaboração das aulas, uma vez que, assim, eles poderão trazer experiências de uma realidade concreta vivenciada para ser problematizada, discutida e solucionada no campo escolar. A possibilidade de os estudantes fazerem parte dessa construção é essencial para sua autonomia e, conseqüentemente, para um aprendizado significativo.

Nesse sentido, quanto à organização e ao desenvolvimento do conteúdo, PEF1 afirma:

Eu sempre tento partir, né, do princípio de conceituar os esportes [...] as regras, né, o desenvolvimento mesmo e, depois, a prática [...] levar o que é aquela modalidade na teoria mesmo [...] eu vou exemplificar o handebol, eu não levo o handebol pra lá fechado, o handebol esportivizado, cheio de regras, não, a gente pode começar com o baleado, que é inicialização do handebol [...], mas, se você fala logo assim, você quer

o handebol? Às vezes, cria aquele estigma [...] que tem que assimilar aquele tanto de coisa, os alunos ele já se espantam e já se afastam [...] levo através de um jogo como iniciação, e aí, aos poucos, eu vou implementando algumas regras quando eu vejo que é necessário, quando eu vejo que já tá na hora, né, que aquela turma já tem condição de receber aquela nova informação, de trabalhar aquela nova regra (PEF1, entrevista, 2021).

Podemos notar que, apesar de a PEF1 afirmar não apresentar aos estudantes o esporte fechado com regras, não é possível dizer que ela viabiliza uma aula aberta, na qual os estudantes participem fazendo intervenções com contribuições que lhes proporcionarão sentido. Percebe-se que, assim como os demais professores, há uma centralidade maior no aprendizado do conteúdo proposto pela professora, minimizando o grau de dificuldade apresentado no primeiro momento. Por mais que se mostre positivo não propor uma modalidade exigindo todas as suas regras, no primeiro momento, o que tornaria o esporte desestimulante nas aulas de EF, pensar numa proposta que busque transcender limites é ir além de um jogo de iniciação simplificado. O jogo de iniciação citado pela PEF1, por mais que possa possibilitar aos estudantes o aprendizado de uma sequência mais simples que vai se dificultando com o vencimento das etapas, ainda continua mantendo os mesmos sentidos e objetivos do próprio esporte.

Esse mesmo raciocínio também é observado no desenvolvimento da aula apresentado pelo PEF6, quando este afirma usar brincadeiras como corridas, em uma aula de atletismo, para saber em qual estágio de desenvolvimento o estudante se encontra, ao mesmo tempo em que busca desenvolver as suas valências físicas. No segundo momento, o PEF6 ressalta “[...] trabalhar com a ideia do salto em distância, onde eu [...] marco no chão [...] duas linhas, e essas linhas vão sendo ampliadas, ficando mais distantes uma da outra, ele vai tendo que saltar, sem pisar nem numa linha e nem na outra [...]” (PEF6, entrevista, 2021). Percebe-se o mesmo que aconteceu no exemplo anterior, o professor não tem como ponto de partida o sujeito do movimento, mas sim, o próprio movimento, que é apresentado no espaço, primeiramente, de forma mais simples e, depois, com a elevação das dificuldades para ver se elas vão sendo superadas.

O PEF6 relata ainda que, ao trabalhar com o esporte, ele busca, no primeiro momento, utilizar o mínimo de regras, “[...] a gente procura partir da construção mais simples do movimento [...] para a parte mais complexa, onde você já vai e pede a ele que faça uma bandeja seguindo a regra dos passos e da elevação da bola [...]” (PEF6, entrevista, 2021). Observa-se que a modificação da prática é um processo de simplificação para a execução dos movimentos da modalidade praticada, seguindo passos que vão ficando complexos à medida que os

estudantes vão evoluindo. No entanto, essa evolução limita-se às instruções determinadas pelo professor, que são referentes aos fundamentos e às técnicas do esporte em questão.

Desse modo, para Kunz (2010), com o desenvolvimento da competência objetiva, o professor possibilita ao estudante adquirir conhecimentos referentes às técnicas da modalidade praticada, na busca de qualificação para um agir eficiente e bem-sucedido, individual e coletivamente. Contudo, esse aprendizado das técnicas não se limita apenas à imitação dos gestos proporcionados pelo professor, uma vez que a transcendência de limites apresenta-se como possibilidade para que o estudante supere o fazer prático irrefletido e reduzido às determinações do esporte. Nessa perspectiva, o professor deve possibilitar aos estudantes, a partir de um se-movimentar, vivenciar o conteúdo espontaneamente experimentando diferentes possibilidades, pela aprendizagem baseada em esquemas pelos quais o estudante age também reflexivamente diante das ações, e, por último, criar situações de movimentos com base nas experiências anteriores.

Nesse contexto, observa-se que as falas destacadas pela PEF1 e pelo PEF6 analisadas quanto à competência objetiva não condizem com a transcendência de limites apresentada por Kunz (2010), como superação à prática, que se limita ao aprendizado do conteúdo dentro da instrumentalização técnica da modalidade trabalhada. Dentro das análises realizadas acima, é possível perceber na fala desses professores uma ação reduzida ao ensino da competência objetiva na EFE, apresentando alterações apenas para a simplificação dos conteúdos, entretanto os objetivos permanecem os mesmos desenvolvidos para a prática esportiva em suas instituições. Vale ressaltar que a competência objetiva também faz parte das competências que irão, de forma conjunta, possibilitar o desenvolvimento de uma concepção crítico-emancipatória, contudo, para isso, é, sem dúvida, necessário transcender limites (KUNZ, 2010); limites estes colocados quando a prática do esporte realizada na EFE limita-se à reprodução de gestos esportivos comparados aos do esporte de rendimento (KUNZ, 2012). Nessa perspectiva, tanto o modelo de ensino adotado nas aulas quanto a forma como os indivíduos devem aprender já são determinados antecipadamente e analisados por um processo de comparação objetiva que tem como parâmetro a execução perfeita dos movimentos da modalidade, como apresentados pelos esportes de alto rendimento.

É pela transcendência de limites que o professor terá a oportunidade de superar os padrões fixados para o ensino do conteúdo na EFE, possibilitando aos estudantes agir intencionalmente a partir de suas subjetividades. Dessa forma, cada estudante pode apresentar diferentes contribuições para a construção de novas formas de realizar o movimento daquela

atividade ou, até mesmo, de um novo jogo, de modo que seus contextos culturais darão significado a essas novas realizações e favorecerão o desenvolvimento de sua autonomia.

Nessa perspectiva, contrapondo a ideia de um aprendizado somente objetivo e limitante, o PEF9 afirma:

[...] eu penso que a construção do ser humano vai a partir disso [...] de mudar o jeito de fazer e conseguir uma nova resposta, então eu vejo na escola principalmente nesses aspectos, né, de observar, como os alunos colocam o seu ímpeto para fazer algo e o que eles retiram de aprendizado daquilo que eles fizeram (PEF9, entrevista, 2021).

O modo de agir do PEF9 contribui para a superação do quadro de reprodução esportiva nas aulas de EFE, uma vez que, para esse professor, o ensino não deve ser aplicado esperando respostas pré-determinadas. Nessa perspectiva, os estudantes vão construindo possibilidades a partir dos conhecimentos adquiridos de experiências anteriores (KUNZ, 2010). Dessa forma, eles não ficam presos a estruturas alienantes impostas pela sociedade representada pelo professor, mas são reconhecidos enquanto seres humanos que têm sentimentos, subjetividades e diferentes maneiras de apresentar resultados criativos e intencionais, colaborando para seu processo de autonomia.

Nessa perspectiva, PEF9 diz o seguinte: “[...] eu tento sempre estar elencando o diálogo pra entender os porquês de cada situação para tentar ver o que o aluno pode oferecer em relação ao movimento trazendo algo da cultura [...]” (PEF9, entrevista, 2021). Esse diálogo e reconhecimento de que os estudantes apresentam manifestações individuais são muito importantes para o ensino que considera as manifestações de movimentos próprias dos estudantes. Pois, é por meio de uma competência social e, sobretudo, comunicativa que as possibilidades de transcendências de limites em uma competência objetiva são desenhadas para uma aprendizagem do movimento que não se restringe apenas à imitação.

#### 4.3.2 Categoria Interação e a Competência Social

A competência Social é imprescindível para a construção e sistematização da educação crítico-emancipatória nos espaços de ensino. De acordo com Kunz (2010, p. 139), a competência social “é desenvolvida pela tematização das relações e interações sociais. Essa tematização deve ser problematizadora, para que o estudante seja levado a compreender e distinguir interesses individuais e subjetivos de interesses coletivos e objetivos”. Esse autor ressalta que, mesmo na primeira fase da experimentação da transcendência de limites, a competência social é indispensável para o estudante participar de experiências, mesmo que em

pequenos grupos, como forma de vencer a falta de confiança e o medo na realização das atividades.

Desse modo, por intermédio dessa competência, os estudantes são estimulados a trabalharem em grupo, buscando solucionar problemas de interesses individuais e, sobretudo, coletivos. Para Kunz (2010), é por meio das interações sociais, geridas de modo organizado e mediadas pela atuação do professor, que os estudantes chegam à solução de problemas compreendendo e respeitando o direito da coletividade.

Dessa forma, procuramos averiguar a partir dos depoimentos apresentados pelos professores participantes da pesquisa como, na proposta de ensino, em suas aulas, era possível identificar ou não nuances ou materialização da competência social. Nessa perspectiva, o PEF9 indicou em sua fala uma aula que privilegia aspectos que vão para além do aprendizado instrumentalizado das práticas esportivas:

[...] eu acho que é importante o aluno entender [...] que a gente precisa sempre do outro para fazer algo grande e quando, mesmo que você esteja em algo que seja individual, você vai depender de alguém também pra te ajudar a chegar em algum lugar, então cooperativismo, essa questão do respeito, da aceitação, do companheiro, da abertura de espaço e oportunidade pra que todos possam tá realizando juntos, né, sem acepção de questão de feminino e masculino, de grande ou pequeno, de gordo ou magro, de hétero ou homo [...] desenvolver-se suas possibilidades, suas habilidades, mas também colaborando para que o outro cresça junto (PEF9, entrevista, 2021).

Vale destacar que, apesar de a competência social partir de uma organização que depende da interação entre os participantes de forma coletiva e cooperativa, ela requer outros atributos, como a solução de problemas inseridos no desenvolvimento da aula, na qual os estudantes precisarão de uma didática comunicativa para poderem chegar ao consenso do melhor resultado para o grupo (KUNZ, 2010). Nessa perspectiva, o PEF10 destaca o seguinte: “[...] eu sempre procuro conversar com eles, antes das práticas, que eles são grupos que vivem, que convivem diariamente [...] e que essa convivência ela precisa ser respeitosa para o coletivo [...]” (PEF10, entrevista, 2021). Ainda de acordo com esse professor, independentemente de qual conteúdo seja trabalhado nas aulas de EF, os valores solidários e cooperativos precisam ser incentivados para uma prática respeitosa e que apresente resultados para a coletividade.

Apesar de afirmar que preza pelo trabalho cooperativo e que privilegia a interação social, o PEF10 apresentou em outros momentos de sua fala aspectos mais voltados para um ensino que se restringiu ao desenvolvimento da competência objetiva, visando à reprodução de movimentos esportivos com referência nos esportes institucionais competitivos, mesmo que esse ainda não venha acontecer. O ensino da competência objetiva não impossibilita a existência da competência social, elas ocorrem juntas quando objetivam atender a concepção crítico-

emancipatória, contudo, quando a primeira não possibilita a transcendências de limites, dificilmente, os indivíduos serão colocados em situações que permitem os atributos da segunda.

Como destacado por Kunz (2010), esses atributos da interação entre os participantes da prática educativa que visa a alcançar o desenvolvimento da competência social são dependentes de uma competência comunicativa que possibilitará essa mediação entre os indivíduos e seus pares e entre estes e o professor, para uma comunicação que atenda os interesses individuais e coletivos que se pretendem alcançar. Desse modo, o PEF3 revela: “[...] o desenvolvimento de possibilidades de tomada de decisão, né, de resolver problemas propostos momentaneamente ali, tudo isso são ganhos [...]” (PEF3, entrevista, 2021). Apesar de, nesta fala, esse professor apresentar requisitos que possam indicar o desenvolvimento da competência social, em outros momentos, ele expôs uma prática pedagógica que visa, tão somente, à reprodução pelos estudantes daquilo que é determinado pelo professor sem nenhuma problematização ou possibilidade de reflexão para a resolução de um problema, na qual haja a participação coletiva e consciente dos estudantes.

Para Kunz (2010), a competência social é muito mais do que uma simples participação coletiva de estudantes na realização de um jogo ou esporte, é também o

[...] esclarecimento que o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte, e como esses se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais. No caso do esporte, especialmente, a competência social deve atuar, também, no sentido de desvelar diferenças e discriminações que se efetivam por meio da socialização específica para os sexos e que nessas aulas normalmente são reforçadas pela formação de turmas masculinas e femininas (KUNZ, 2010, p. 40).

Diante disso, pode ser percebido que o desenvolvimento da competência social é dependente da linguagem, ou seja, de uma didática comunicativa que possa proporcionar aos indivíduos o entendimento e respeito pelas diferenças entre as relações culturais, sociais e de gênero, a fim de possibilitar o estabelecimento de relações humanas bem-sucedidas (KUNZ, 2010).

Dessa forma, a PEF1 afirma que, ao desenvolver uma atividade prática, ela busca “[...] incluir, não fazer divisão de gênero [...] não fazer a divisão dos melhores [...] mas, pelo contrário, dar acesso, permitir fazer práticas em que o maior número deles possam estar jogando juntos, se ajudando, respeitando a limitação do outro” (PEF1, entrevista, 2021). As práticas pedagógicas de professores que consideram o desenvolvimento da competência social têm como característica o desenvolvimento de atividades cooperativas e também coeducativas,

visando sempre ao trabalho em grupo para o atendimento de interesses individuais e coletivos, sobretudo esses últimos (KUNZ, 2010).

As propostas que objetivam apenas a transmissão do conteúdo da forma como ele é apresentado pelas instituições esportivas tendem a limitar-se ao aprendizado individualizado de gestos da modalidade praticada sem se preocuparem em compreender as relações sociais e o contexto em que os estudantes encontram-se inseridos, muito menos, os aspectos que prezam pelo interesse coletivo, conforme pode ser observado na fala da PEF11:

[...] eu tento trabalhar essas habilidades do futsal [...] regras [...] fundamentos [...] mas a maioria que tá ali [...] não sabe a prática certa de se fazer a execução correta de tal fundamento, e a gente tenta introduzir isso no dia a dia [...] eu acho que isso acaba fazendo com que eles fixem mais [...] o fundamento do esporte de forma geral, a competição também (PEF11, entrevista, 2021).

A partir dessa fala, observa-se que, dentre as competências apresentadas por Kunz (2010) para a construção da concepção crítico-emancipatória, a competência objetiva mostra-se predominante na abordagem de quase todos os professores. No entanto, é uma competência objetiva que não propõe uma transcendência de limites para um se-movimentar autônomo e criativo, é uma proposta de ensino que prioriza a imitação das formas de movimento, observando a realizada pela iniciação esportiva, e que não leva em consideração a interação social para o desenvolvimento de uma construção coletiva das ações de movimento.

Nesse mesmo sentido, os professores PEF2, PEF5, PEF8 e PEF11 relataram nas categorias movimento e trabalho já supracitadas trabalhar metodologicamente em suas aulas aspectos que se contrapõem às iniciativas para o desenvolvimento da competência social apresentada por Kunz (2010), quando dão ênfase ao ensino do conteúdo fragmentado de forma isolada, sem possibilitar aos estudantes o entendimento das relações sociais e suas contradições, para a solução de problemas, possivelmente existentes no desenvolvimento dos conteúdos. Foi observado a partir das falas desses professores que o ensino pautava-se na reprodução de movimentos determinados para a modalidade esportiva que estava sendo realizada, em alguns casos, voltada para a seleção e a competição, como relatado pela PEF11.

Desse modo, pôde ser percebido nas entrelinhas das falas apresentadas por esses professores que o processo de interação existente para o desenvolvimento de uma competência social nessas aulas está mais voltado para o atendimento das formas de reprodução das culturas de movimento que estão sendo trabalhadas pelo professor e menos às possibilidades de interação subjetivas de seus estudantes. Sendo assim, poderíamos inferir que, nessas aulas, existe um tipo de competência social que, de forma consciente ou não, contribui para a

alienação do indivíduo pela imposição do conteúdo, de modo irrefletido, favorecendo ações interativas orientadas pelas abordagens predominantes de ensino da EF, que têm como único objetivo a reprodução dos padrões determinados pela cultura dominante.

Essa imposição do conteúdo tem favorecido a padronização das competências sociais para a reprodução da sociedade e do mundo vivido pelos estudantes, sem problematizar ou questionar o conteúdo da ideologia dominante. O que se mostra menos presente nas falas dos professores nas aulas de EF ou quase ausente é o desenvolvimento da competência social, que traz a revelação dessa contradição, para, então, tratar dos conteúdos com elementos de emancipação. É interessante lembrar que formar o sujeito para a padronização do movimento é formá-lo para a padronização de seu comportamento nas relações sociais para o modelo de trabalho padronizado.

Ressalta-se que, para o desenvolvimento da interação, como também da competência social nas aulas de EF, segundo Kunz (2010), ao se tratar do esporte, é importante levar em consideração o ensino, por meio das encenações<sup>16</sup>, que poderiam auxiliar os estudantes a:

a) Compreender melhor o fenômeno esportivo; b) avaliar e entender as mudanças históricas do mesmo; c) possibilitar o desenvolvimento de diferentes encenações do mesmo, inclusive sua evolução histórica; d) possibilitar vivências e encenações e a interpretação de diferentes papéis; e) entender o papel do espectador; f) conhecer o mundo dos esportes encenado para atender aos critérios e aos interesses do mercado (KUNZ, 2010, p. 69).

Nesse sentido, de acordo com o autor, os diferentes papéis que podem ser exercidos pelos estudantes através da encenação possibilitam-nos, além do desenvolvimento de uma competência social, tendo conhecimento das diferentes dimensões de que trata o esporte, compreender e respeitar o outro, uma vez que as encenações desenvolvidas nas aulas de EF, necessariamente, dependem de uma participação coletiva, em prol dos interesses individuais, mas, sobretudo, dos coletivos.

Contudo, apesar de alguns professores relatarem trabalhar o conteúdo em suas aulas priorizando a participação coletiva, podemos constatar que não é a mesma proposta de interação apresentada pela concepção crítico-emancipatória. Pois a proposta de interação que tem como premissa a competência social apresentada por esta concepção vai muito além de reunir os

---

<sup>16</sup> A encenação pedagógica do esporte, na perspectiva da competência social e, sobretudo, da concepção crítico-emancipatória, é um ato intencional que assume o compromisso de possibilitar ao estudante, através da mediação do professor de EF, o conhecimento do conteúdo apresentado, a compreensão crítica deste, por meio de diferentes encenações que só podem ser efetivadas a partir de um agir comunicativo pelos membros que contracenam (KUNZ, 2010).

estudantes para a realização de uma atividade cooperativa, é necessário levá-los “à compreensão dos diferentes papéis sociais existentes no esporte e fazê-los sentirem-se preparados para assumir esses diferentes papéis e entender/compreender os outros nos mesmos papéis ou assumindo diferentes” (KUNZ, 2010, p. 41).

Pensar em uma competência social para a concepção crítico-emancipatória é possibilitar aos indivíduos agir intencionalmente de modo reflexivo e consciente das diferentes relações existentes no contexto social e cultural, levando-os ao desenvolvimento de diferentes atribuições nas aulas e, conseqüentemente, na sociedade, sempre considerando os interesses coletivos em detrimento dos individuais.

#### 4.3.3 Categoria Linguagem e a Competência Comunicativa

A forma de comunicação pela linguagem é um atributo decorrente de todas as áreas que envolvem a relação entre seres humanos. Essa linguagem, segundo Kunz (2010), pode ser expressa corporalmente, e nela o sujeito, pelo se-movimentar, exerce um diálogo próprio ao se relacionar com outras pessoas e com o mundo. Outra forma de linguagem discutida por esse autor e muito valorizada dentro da concepção crítico-emancipatória é a verbal, ou seja, a competência comunicativa da qual as últimas duas competências, a objetiva e a social, encontram-se dependentes. Isso porque o desenvolvimento de uma competência objetiva e social é quase impossível se não se utilizar de uma competência comunicativa por meio da linguagem verbal; mesmo que o conteúdo seja abordado, equivocadamente, de forma impositiva, ela é necessária para o desenvolvimento da prática de ensino (KUNZ, 2010).

No entanto, ao contrário dos modos autoritários da linguagem, seja ela gestual ou verbal, que impossibilitam o desenvolvimento consciente da realidade social em toda a sua dimensão, a concepção crítico-emancipatória, por meio de uma competência comunicativa, busca propor como orientação para a EFE uma didática pautada na problematização do ensino, na qual os estudantes, coletivamente, buscam soluções aproximando-se de uma realidade concreta. Ressalta-se que a mediação feita pelo professor quanto à problematização dos conteúdos deve favorecer aos estudantes uma compreensão do conteúdo trabalhado considerando que os seus “múltiplos sentidos e significados para nele poder agir com liberdade e autonomia exige, além da capacidade objetiva de saber efetivamente praticar o esporte, também a capacidade de interação social e comunicativa” (KUNZ, 2010, p. 36). Requer-se, portanto, como afirma o autor, que, além do aprendizado prático desses conteúdos, estes sejam estudados, ou seja,

apreendidos e refletidos pelos sujeitos, dando-lhes a possibilidade de compreendê-los em todas as suas dimensões.

Dessa forma, com base na competência comunicativa, buscamos analisar nas falas dos professores entrevistados se, no desenvolvimento da aula, estes apresentam uma metodologia que utiliza essa competência para além da simples instrução. Ao analisar as respostas fornecidas pelos professores, pôde ser constatado que a forma de comunicação utilizada na sua didática de ensino, em sua maioria, é aplicada de modo vertical, tendo como propósito a transmissão do conteúdo ensinado, em alguns casos, com discussões sobre o processo histórico, mas com ênfase mesmo na instrução de desenvolvimento para as atividades práticas. Foram raros os momentos em que se pôde perceber o conteúdo sendo trabalhado de forma problematizada, por uma didática comunicativa que permitisse um diálogo interativo para a participação ativa do estudante numa atuação reflexiva.

Na maioria dos discursos proferidos pelos onze professores, eles não tratam de um diálogo no qual há um processo de comunicação em que duas ou mais pessoas parecem buscar chegar a um consenso ou a possibilidades de resolução para um problema. Nota-se uma definição de sequências e de passos hierarquicamente determinados pelo professor que são depositados sobre os estudantes. Freire (2018) diz que o processo de ensino baseado nessa hierarquização de informações e no qual o professor torna-se o detentor do conhecimento posto unilateralmente não prevê a emancipação dos indivíduos nele envolvidos, uma vez que não lhes permite refletir e, muito menos, aproximar-se do conteúdo trabalhado com sua realidade concreta. Nesse sentido, o mesmo autor ressalta que o processo educativo não pode ser algo fechado, determinado, precisa ser construído a partir de um diálogo envolvendo todos os participantes para que, nesse processo de construção, o interesse coletivo, de acordo com a realidade social dos envolvidos, seja considerado no processo de ensino e possibilite sua compreensão e emancipação (FREIRE, 2018).

Ao relatar seu trabalho com o conteúdo dança, o PEF7 salienta:

[...] eu, primeiro, dou uma contextualização histórica da dança, da importância, como surgiu na humanidade e o que é a dança, né, [...] essas coisas, que é mais cultura, né, o rap, o hip hop, o pagode [...] a dança iniciou primeiro como ritual religioso, comemorativo, né, e [...] é mais utilizada como forma de confraternização, né [...] e outra forma que está sendo muito banalizado hoje, né, a questão da atração, do ritual, da questão do homem e da mulher, da sexualidade, né, disso aí a gente faz várias críticas, aí depois eu utilizo o recurso de vídeos e deixo eles um pouco aberto para ele se quiser demonstrar, [...] a partir da prática corporal, então eu vou botando uma música e vou propondo um movimento básico [...] para eles se soltarem, fazer tipo um aquecimento, né, aí, quando ele se sentir à vontade, [...] criar essa autonomia de movimentos (PEF7, entrevista, 2021).

Observa-se que, no trato com o conteúdo dança apresentado pelo PEF7, é necessária a utilização do uso da comunicação para explicar a contextualização histórica da dança, discussões sobre gênero, dentre outros assuntos que merecem destaque caso tenha envolvimento direto com a temática trabalhada. Kunz (2010) destaca que, por meio da competência comunicativa, visando a uma concepção crítico-emancipatória, o professor deve proporcionar ao estudante uma leitura de mundo através do conteúdo trabalhado, seja ele o esporte ou qualquer outro, em que o estudante possa compreendê-lo criticamente libertando-se das produções ideológicas e ilusórias construídas acerca desses conteúdos, sobretudo do esporte.

Essa libertação dos padrões da dança propicia ao estudante a manifestação de experiências subjetivas que tenham relação com seu contexto cultural e local, possibilitando-lhe reconhecer criticamente a forma como o conteúdo é disponibilizado, em muitos casos, como a imposição de uma cultura sobre outra, diferente daquela da localidade onde está sendo realizada, com determinações e coreografias já montadas que não permitem a vivência e/ou a experiência com a local. Para a conscientização desses fatores, os estudantes precisam ser estimulados pelo professor a estudarem e compreenderem a dança em todas as suas dimensões sem se prenderem apenas aos aspectos práticos. Vale ressaltar que cada região ou localidade possui a sua cultura, que é construída a partir de um contexto de mundo vivido, subjetivo e intersubjetivo que vai se reconstruindo a partir do estabelecimento de novas relações e que precisam ser consideradas no processo de ensino.

Sendo assim, de acordo com Kunz (2010, p. 42), baseando-se em Habermas (1981a), pela didática comunicativa, “devem ser partilhadas as chances de participação nas ações de fala, onde todos têm as mesmas chances de expressar suas ideias, suas intenções e seus sentimentos”, para que, juntos, no processo dialógico entre estudantes, mediado pelo professor, possam ser desenvolvidas reflexões para a formação de pensamentos críticos e emancipatórios.

Ao relatar o desenvolvimento do esporte em suas aulas, o PEF9 apresenta um desenvolvimento didático que traz relação com a competência comunicativa atribuída pela concepção crítico-emancipatória. Isso corre pela dimensão que é dada ao estudo dessa temática, na qual o professor busca relacionar os diferentes assuntos que, de alguma forma, influenciam ou são influenciados no desenvolvimento da prática esportiva. Além disso, é possível perceber também, nas entrelinhas, que há presença das outras duas competências de modo unificado na fala desse professor.

[...] eu tento sempre trazer o esporte com uma vertente não tão igual ao que se é visto por eles na parte competitiva, né, então a gente traz o viés esportivo para desenvolver várias áreas, a gente discute essas questões esportivas também, como essa questão do consumismo, mídia, influência, o financeiro disso tudo, como a sociedade é, vivencia e deslumbra essa ação [...] trabalhando questões como masculino e feminino, discrepância, apoio, né, é preconceito todos esses subtemas que entram dentro do mundo do esporte e que são também necessário [...] para que o aluno possa discutir, refletir e construir uma ideia, uma reflexão acerca desses temas também, não só esporte pelo esporte, não só o movimento pelo movimento, mas toda a questão, né, intrínseca dentro dele podem ser abordadas [...] a gente tenta [...] tá elaborando algumas atividades [...] sempre trazendo outro viés, outro lado dessa questão esportiva (PEF9, entrevista, 2021).

A partir da análise da fala acima, proferida pelo PEF9, é possível depreender que o ensino da EF não se limita ao desenvolvimento prático das modalidades esportivas. Mais que isso, o PEF9 proporciona ao estudante a reflexão de um contexto muito maior que o possibilita, além dos conhecimentos referentes à realização do esporte praticado, uma compreensão ampla em torno dessa temática. Fato é que, de acordo com Kunz (2010), a linguagem verbal não é muito utilizada nas aulas de EFE, muito provavelmente, para não diminuir o tempo de aula, que deve ser destinada, sobretudo, ao movimento. Essa situação acaba limitando o ensino dessa disciplina ao desenvolvimento de atividades práticas com pouca reflexão.

Kunz (2010) alerta que, tanto no contexto sociocultural quanto no educacional, as ações comunicativas, principalmente com o ensino dos esportes, ocorrem de forma coercitiva e distorcida. Nesse sentido, para atingir o interesse da indústria esportiva e dos padrões de comportamentos ideologicamente idealizados e incutidos na sociedade, falsas consciências são formadas e divulgadas como verdades absolutas com o sentido de atender interesses de uma pequena parte da sociedade (KUNZ, 2010). Essa forma de ensino distorcida e coercitiva tem contribuído para impossibilitar aos estudantes a liberdade para um entendimento crítico da realidade concreta em que vivem, por isso é de extrema importância que o ensino da EFE seja ancorado em uma didática comunicativa problematizada e reflexiva que os possibilite a uma compreensão do conteúdo em todas as suas dimensões a fim de favorecer o seu processo de emancipação.

Para um processo educativo emancipatório que tenha sentido/significado aos indivíduos de que dele participam, deve ser incentivada a busca pelo “saber crítico que tem origem no mundo vivido dos sujeitos passando pelo desenvolvimento de um saber elaborado pelo processo interativo e comunicativo num contexto livre de coerção” (KUNZ, 2010, p. 44). Nota-se que, ao possibilitar ao estudante a compreensão ampla do que envolve a prática esportiva no contexto escolar e social, o PEF9 proporciona-lhe um entendimento crítico acerca da forma como é discutida e conduzida essa temática no seu contexto real. Essa compreensão crítica possibilita-

os à reformulação do conteúdo dentro dos interesses e possibilidades considerando seu mundo vivido.

Nesse sentido, observa-se que o PEF9, ao trabalhar com o conteúdo dança, apresenta em seu depoimento uma didática comunicativa, na qual podemos observar a presença das três competências atribuídas pela concepção crítico-emancipatória ocorrendo de forma unificada, no desenvolvimento do conteúdo relatado por esse professor:

[...] o conteúdo como dança, um exemplo [...] abre um leque gigantesco para discussões [...] alinhada ao nível de cada série [...] você vai ter uma abordagem um pouco mais complexa e vai abrir uma reflexão maior para discussão trazendo histórico, conceitos e abordagem social; a partir disso a gente traz bases práticas de como ela se representa, como nós vivenciamos [...]. Tem como objetivo discutir, refletir acerca de que a dança representa [...] em que âmbitos ela é aplicada [...] bases culturais, religiosas [...] a gente traz a dança regional, o que eles vivenciam [...] na sua localidade [...], e aí, elaborando algo mais prático, a gente vivencia ali com eles o que eles costumam ter mais vivência [...] apresenta alguns ritmos [...] coloca ali uma *playlist* [...] com ritmos diferentes e cria alternativas e brincadeiras, onde cada um vai expondo, vai usando a representação [...] o movimento pra expressar algo que sente a partir daquilo que ouve, né, igual sentimento que é liberado a partir de cada instrumentalização de cada ritmo, aí, em outro momento, a gente já cria algumas coreografias com base daquilo que a dança traz como organizada [...] a partir disso, a gente culmina com as apresentações, né, e algumas discussões acerca de sexualidade, acerca da letra da música pejorativa, sobre o que falam das mulheres, o como trata as mulheres, homens, sobre corpo, sobre o erotismo [...] tendo aí uma variedade muito grande de elementos e discussões (PEF9, entrevista, 2021).

No desenvolvimento da aula proposta por esse professor, é possível perceber uma relação das ações deste com as competências apresentadas por Kunz (2010), nas quais o autor destaca que o trabalho pedagógico que consegue reunir as três competências, objetiva, social e comunicativa, em uma situação concreta de ensino, estará contribuindo para uma formação crítico-emancipatória do estudante, para a libertação das condições de submissão e alienação em que foi colocado, e, conseqüentemente, contribuindo também para um agir intencional em que as ações de movimento tenham sentido.

Ao lembrar o que foi averiguado nas falas dos professores PEF1, PEF2, PEF3, PEF4, PEF5, PEF8 e PEF11, relatadas na categoria movimento e na competência objetiva, pôde ser constatado por meio delas que a competência comunicativa, quando é tratada no desenvolvimento da aula, não se apresenta como um diálogo que possibilita aos estudantes expressar suas opiniões ou refletir buscando encontrar alternativas para um problema proposto. Aliás, no desenvolvimento dessas aulas, não há uma problematização dos conteúdos, estes já vêm definidos pelo professor a fim de que o estudante apenas os reproduza.

Essa forma de condução para o processo de aula não permite aos indivíduos compreender as posições alienantes e excludentes determinadas pelos padrões para uma

reprodução acrítica e inconsciente do movimento. Nesse sentido, ressalta-se que as aulas de EF são marcadas por um tipo de “comunicação verbal, pela via do grito, onde a mensagem é quase sempre a da submissão e da obediência, sem esclarecimento” (KUNZ, 2010, p. 143). Desse modo, as aulas relatadas pelos professores, em quase sua totalidade, evidenciam uma ausência da competência comunicativa no contexto escolar que possa proporcionar aos indivíduos de que dela participam a capacidade de saberem questionar com criticidade aquilo que lhes é apresentado.

Há de ressaltar que, para grande parte dos professores, a competência comunicativa ocorre, de forma unilateral, como instrução das atividades que serão reproduzidas pelos estudantes. Com exceção das falas do PEF7 e, sobretudo, do PEF9, não foi possível perceber a existência de um diálogo na relação apresentada entre professor e estudante. Observa-se nessa relação que o conteúdo trabalhado já é determinado antecipadamente, ou seja, não há a participação dos estudantes nesse processo de elaboração que possa aproximá-lo de sua realidade, muito menos, é colocado de uma forma que possa esclarecer as contradições existentes sobre o conteúdo abordado.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nessas aulas não permitem aos estudantes refletir sobre suas ações, que estão quase em sua totalidade reduzidas ao aprendizado das formas de movimento específicas de cada modalidade. Mesmo aquelas práticas que não se referem a modalidades esportivas, como a aprendizagem motora, acabam sendo direcionadas para o aprimoramento das formas de movimento que são definidas pelo professor. Ou seja, em apenas uma ou duas dessas práticas pedagógicas, foi possível perceber a existência de uma transcendência de limites que não fosse apenas uma redução da complexidade da prática, mas sim, que pudesse oportunizar aos estudantes a possibilidade de participação e intervenção no desenvolvimento da aula.

Com base nos contrapontos analisados na categoria movimento e na competência objetiva, é possível perceber que, na maioria das falas dos professores que participaram desse estudo, a competência comunicativa tem sido substituída pela instrução verticalizada, na qual as decisões já são determinadas antecipadamente pelo professor, o que inibe o desenvolvimento da competência comunicativa, pela qual o estudante teria a possibilidade de compreender o mundo em sua integralidade. Sendo assim, para pensar em uma concepção crítico-emancipatória, é necessário pensar nessas três competências discutidas aqui, sobretudo, a comunicativa, sem a qual nenhuma outra acontece.

#### **4.4 Reflexões acerca do movimento nas aulas de EF da Rede Municipal de Vitória da Conquista**

A partir das análises realizadas com as categorias movimento, trabalho, interação e linguagem, junto aos depoimentos dos professores entrevistados, em relação ao desenvolvimento das práticas corporais nas aulas de EFE, podemos fazer algumas considerações/ponderações que resultam de análises anteriores em relação à teoria do se-movimentar e à concepção crítico-emancipatória de ensino desenvolvidas por Elenor Kunz. Analisadas as falas dos onze professores, constatou-se que boa parte ou quase sua totalidade trabalha as culturas de movimento nas aulas de EFE de modo restrito às formas de movimento, já consolidadas pela cultura esportiva, tendo esta como parâmetro para a definição do movimento executado.

Isso pode ser evidenciado quando o professor, ao trabalhar uma cultura de movimento nas aulas de EF, tem como foco a aprendizagem de suas formas, não priorizando a intencionalidade nem a subjetividade do sujeito na realização do movimento. Nos relatos aqui evidenciados da maioria desses professores, ficou nítido que o foco da aprendizagem em suas aulas mostra-se limitado à reprodução das formas de movimento já consolidadas, mesmo havendo, em casos pontuais, uma preocupação deles quanto ao grau de dificuldades dos conteúdos, ao partirem de uma etapa mais simples para a mais complexa. Além disso, ficou evidente também que os conteúdos, sobretudo, os relacionados ao esporte, são trabalhados nas aulas da mesma forma que são desenvolvidos pelas instituições esportivas. No depoimento apresentado pelos professores, ficou explícito e, algumas vezes, implícito que ao estudante cabe reproduzir os movimentos da modalidade praticada sempre buscando o máximo de aproximação do movimento considerado correto.

O movimento trabalhado pelos professores nessas aulas busca atender os padrões estabelecidos pelo esporte institucional, como também seu sentido/significado. A proposta de ensino adotada pela maioria dos entrevistados não possibilita aos estudantes a compreensão de mundo pelo agir, como deve ser em um ensino no qual as ações do ser humano ocorrem por um se-movimentar autônomo e intencional, mas o que se tem é uma realidade que considera um ser movimentado, cujas ações desenvolvidas pelos indivíduos já são pré-determinadas, para seguir um modelo que, geralmente, vincula-se aos movimentos do esporte de rendimento.

Outro fator que se mostra ausente nas falas desses professores é a exploração das experiências de movimento que os estudantes carregam consigo das suas experiências de mundo vivido para o planejamento e execução do plano de aula. Valorizar as experiências de

cada cultura, além de respeitar a história de vida e de movimentos construídos por aqueles estudantes é permitir-lhes a possibilidade de estarem sempre ampliando suas ações de movimento, compartilhando e aprendendo novas culturas. Além disso, como já apontado por Kunz (2012), o ensino pautado na reprodução de movimentos, no qual há um padrão definido a todos pode contribuir para o esquecimento e, conseqüentemente, a eliminação das culturas de movimento próprias de cada localidade.

Dos onze professores investigados, seis trabalham em escolas da zona rural, quatro na zona urbana e um na zona rural e urbana. Nessa perspectiva, foi possível identificar através dos depoimentos desses professores que, apesar de eles atuarem em espaços que apresentam culturas bem diferentes, sobretudo a de movimento, a forma como o trabalho é planejado e desenvolvido, na escola, parece não considerar essas diferenças. Em nenhum momento, foi possível estabelecer a diferença entre a forma de abordagem dos professores que atuam na zona rural e a daqueles que atuam na zona urbana nem mesmo a do professor que atua nesses dois espaços. Ela é uniforme e, sobretudo, presa aos padrões historicamente consolidados pela cultura de movimento.

Além disso, o sentido/significado atribuído ao movimento nessas aulas não é dado pelo sujeito que se-movimenta, mas sim, pelo professor, que, em sua maioria, está atrelado aos mesmos movimentos atribuídos pelos esportes. Isso pôde ser observado também quando os professores relataram o desenvolvimento de atividades visando a diagnosticar e trabalhar o desenvolvimento motor dos estudantes, referindo-se apenas às habilidades da modalidade esportiva praticada ou a um modelo comparativo como referência. Vale ressaltar que as análises feitas nessa perspectiva tendem a afastar-se de toda e qualquer manifestação apresentada das singularidades dos indivíduos por considerá-las um desvio do padrão.

Observe que essas discussões evidenciam condutas que colocam o corpo como objeto de ações determinadas por uma consciência externa que o expõe a uma posição submissa, como se ele fosse inanimado, como se não se relacionasse com o mundo nem com outras pessoas. Como já visto em Merleau-Ponty (1999), é por meio do corpo, ou melhor, da relação de um corpo próprio no mundo e com o mundo que o conhecimento vai sendo construído. Esse corpo é encarnado por uma consciência que vai estabelecendo também relações significativas com outras pessoas (MERLEAU-PONTY, 1999).

Não compreender que esse corpo estabelece relações intencionais com o mundo e com as pessoas, que são ressignificadas constantemente a cada nova relação, é também não compreendê-lo como um corpo sujeito que se-movimenta, que tem sentimentos, intuições e

intenções. No processo de ensino, essas características precisam ser consideradas para o desenvolvimento da autonomia e da construção de uma educação emancipada.

Ao analisarmos os depoimentos dos professores, quanto à sua prática pedagógica e à relação desta com as competências objetiva, social e comunicativa, verificou-se que a maioria dos professores investigados desenvolve sua prática voltada para o atendimento da competência objetiva, a qual busca proporcionar ao indivíduo o conhecimento de destrezas e técnicas da modalidade praticada através do treinamento repetido. No entanto, é sobre essa competência que Kunz (2010) propõe a transcendência de limites para um aprendizado que não fique restrito, somente, à forma imitativa do movimento, mas que também faça o estudante refletir e contribuir com o seu processo de construção.

Entretanto, a competência objetiva desenvolvida pelos professores entrevistados, com a exceção de um ou dois, não propõe uma transcendência para outras possibilidades de aprendizagem, pelo contrário, há uma centralidade nas decisões do professor que limita e determina a forma como o movimento deve ser executado. Nesse sentido, não cabe ao estudante fazer interferências no desenvolvimento das atividades, mas sim, executá-las da forma como são propostas pelo professor. A forma como os conteúdos são apresentados nessas aulas prioriza um padrão de movimento que, quase sempre, é determinado pela modalidade esportiva.

Há de se ressaltar que, para grande parte dos professores, a competência comunicativa ocorre, de forma unilateral, como instrução das atividades que serão reproduzidas pelos estudantes. Com exceção das falas do PEF7 e, sobretudo, do PEF9, não foi possível perceber a existência de um diálogo na relação apresentada entre professor e estudante. Observa-se nessa relação que o conteúdo trabalhado já é determinado antecipadamente, ou seja, não há a participação dos estudantes nesse processo de elaboração a fim de aproximá-los de suas realidades, muito menos, esse conteúdo é colocado em forma de problema que lhes permita, de forma autônoma, encontrar soluções.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nessas aulas, diretamente ou não, estão quase em sua totalidade reduzidas ao aprendizado das formas de movimento específicas para cada modalidade trabalhada. Mesmo aquelas práticas que não se referem a modalidades esportivas, como a aprendizagem motora, acabam sendo direcionadas para o aprimoramento das formas de movimento que são definidas pelo professor. Em apenas uma ou duas dessas práticas pedagógicas, foi possível perceber a existência de uma transcendência de limites que não fosse apenas uma redução da complexidade da prática, mas que pudesse oportunizar aos estudantes a possibilidade de participação e intervenção no desenvolvimento da aula.

Quanto à interação social, é quase uma unanimidade entre os professores o relato de que, em suas aulas, buscam a participação coletiva dos estudantes e a cooperação no desenvolvimento das atividades. Contudo, ao descreverem suas metodologias para o desenvolvimento dessas atividades, pôde ser constatado que a maneira fragmentada como estas são dadas, visando à aprendizagem das formas de movimento, de modo isolado, com uma preocupação centrada no conteúdo praticado e não no sujeito que pratica, fez-nos inferir que a competência social aqui trabalhada pela maioria dos professores busca reunir os estudantes sem a intenção de lhes proporcionar um esclarecimento acerca das relações sociais para um trabalho reflexivo e consciente. Depreende-se da fala desses professores que a interação social explorada em suas aulas visa a controlar a execução das atividades propostas e não ao que é proposto pela concepção crítico-emancipatória.

Dessa forma, buscamos ponderar algumas suposições que levaram a maioria dos professores a atribuírem às suas práticas pedagógicas um ensino que prioriza a reprodução do movimento restrito somente à competência objetiva em suas aulas. Para isso, buscamos analisar alguns fatores que, de forma direta ou não, contribuíram para sua atuação, enquanto professor. Foi possível observar nas informações disponibilizadas pelos entrevistados que a maioria escolheu ingressar na EF pela afinidade ou vivência com a área esportiva, sobretudo do esporte competitivo ou da atividade física.

Ressalta-se que, dos onze professores entrevistados, apenas três tinham formação somente em licenciatura, ou seja, eram habilitados para atuarem apenas na escola, os outros tiveram sua formação inicial no curso de licenciatura plena, que lhes possibilitou uma formação tanto para atuação na área escolar quanto fora dela. Além disso, outro ponto relevante a ser destacado nessa discussão trata das duas universidades nas quais a maioria dos investigados fizeram sua formação inicial, Uesb e Uneb estas, apesar de terem seus cursos em licenciatura plena, ou seja, formação que possibilita ao egresso atuar tanto no contexto escolar quanto fora dele, apresentam uma inclinação para a atuação do professor na escola com profundas reflexões e discussões críticas sobre a prática irrefletida dos conteúdos na EFE, inclusive, com ênfase em concepções críticas, como as apresentadas neste estudo.

No entanto, com base no depoimento apresentado pelos professores, suas práticas pedagógicas ocorrem no sentido de uma prática reprodutiva do movimento, irrefletida, que pouco contribui para a emancipação dos estudantes. O fato de esses professores virem de contextos formativos que possibilitam uma reflexão crítica do conteúdo para as diferentes dimensões e não conseguirem aplicá-la na sua prática pode ter como causa a realização de suas formações com poucos conteúdos teóricos ou nenhuma forma de diálogo entre disciplinas das

áreas humanas e pedagógicas e aquelas de cunho prático da EF. Os professores podem até possuir uma compreensão crítica sobre esses aspectos, mas não dão conta em sua prática pedagógica de correlacioná-los devido a essas lacunas em sua formação inicial.

De acordo com Souza (2019, p. 6), esse afastamento das áreas pedagógicas com o desenvolvimento da prática pode ser compreendido ao observarmos que “os objetivos postos para produção do conhecimento levaram à criação do ‘círculo teórico’, afastando-se da aplicação prática”. A autora ainda relata que as produções construídas nas universidades, em Pós-Graduações *stricto sensu*, estão muito mais direcionadas ao alcance de metas para alcançar os interesses da própria instituição do que a resolver os problemas da prática pedagógica que surgem nas escolas, sobretudo da Educação Física. Nesse mesmo sentido, essa autora, com base em uma entrevista cedida por Kunz, relata que a produção acadêmica no Brasil, em sua maioria, apresenta-se voltada para o mercado das produções, limitada a atender as normas da Capes, dos interesses de periódicos internacionais, apresentando pouca relevância para a prática educativa.

Nesse caso, um dos motivos, como já exposto, que podem ter contribuído diretamente para as práticas reprodutivas e irrefletidas do movimento em sala de aula por parte desses professores tem a ver com a ausência do diálogo entre os aspectos da interdisciplinaridade que deveria constituir a EF. Geralmente, os currículos da EF na formação inicial são compostos por uma grade de disciplinas que tratam separadamente os conhecimentos das áreas humanas e críticas e aqueles de cunho prático. É ainda uma problemática bastante evidente na EF a falta de diálogo e mediações entre esses conhecimentos, o que traz para os professores em sua atuação no espaço escolar a mesma limitação pedagógica.

Nesse sentido, retomamos aqui um ponto crucial, que serve de plano de fundo para a discussão em torno da atuação do professor de EF nas escolas da rede municipal de Vitória da Conquista, a sua formação, baseando-se na seção 4.1 deste capítulo, que trata acerca das resoluções e decretos de formação inicial em EF para a Educação Básica, ao analisar o espaço (entende-se aqui a universidade) de formação das professoras e professores entrevistados; considerando o ano de ingresso e conclusão do referido curso, para efeito de cálculo, usamos o período de quatro anos antes do ano referido pelos entrevistados como sendo o de sua conclusão, entendendo que se trata de um curso normalmente de oito semestres e que este seria concluído em quatro anos.

Nesse contexto, apresentamos abaixo os dados referentes à formação dos professores que foram entrevistados, conforme se observa na Tabela 2.

**Tabela 2** – Classificação dos participantes do estudo segundo o ano de formação em relação à Resolução nº 7/2004, esfera administrativa da instituição de formação, nível de formação complementar e área da formação complementar, Vitória da Conquista, BA, Brasil, 2021.

CARACTERÍSTICA	NÚMERO	FREQUÊNCIA
<b>Formação em relação à Resolução nº 7/2004</b>		
Pré-Resolução	4	36,4%
Pós-Resolução	7	63,6%
<b>Esfera Administrativa da Instituição de Formação</b>		
Privada	4	36,4%
Pública	7	63,6%
<b>Formação Complementar</b>		
Especialização	9	81,8%
Mestrado	2	18,2%
<b>Área da Formação Complementar</b>		
Educação	3	27,3%
Educação Física	5	45,4%
Demais Áreas	3	27,3%

Fonte: Dados da pesquisa, Vitória da Conquista, BA, 2021.

Conforme se observado na Tabela 2 acima, do universo de 11 professores que participaram do estudo, quatro (36,4%) formaram-se antes da Resolução nº 7/2004. O fato de esses professores terem sido formados em um currículo que teve como premissa resoluções anteriores à Resolução nº 07/2004, levanta a possibilidade de sua prática estar pautada nas experiências acadêmicas que esses professores tiveram durante todo o seu processo de formação, uma vez que havia uma dicotomia quanto às áreas de atuação da Educação Física, que era dividida entre os licenciados (espaço formal) e bacharéis (espaços não formais).

Outro dado importante apresentando na tabela 2 refere-se à esfera administrativa da instituição de formação desses professores formados pré-resolução nº 7/2004, sendo que, destes, dois (50%) haviam se formado em faculdades privadas e dois (50%), em universidades públicas. Quanto à formação acadêmica, além da licenciatura em Educação Física, todos os professores entrevistados (100%) desse grupo relataram ter, ao menos, uma especialização *lato sensu*, sendo que, desse total, três professores (75%) possuíam duas especializações e um professor (25%) possuía apenas uma especialização. Em relação às áreas de conhecimento dessas especializações, elas eram variadas (Educação Especial e Inclusiva; Educação Física Escolar; Atividade Física, Saúde e Sociedade; Fisiologia do Exercício; Gestão Escolar; Musculação e Acupuntura).

Contudo, apesar de um professor (25%) desse grupo apresentar especialização em Educação Física Escolar, as ações dele não podem servir de parâmetro para análise da prática pedagógica dos demais, uma vez que esse professor, ao tratar o movimento em suas aulas,

divide seus conteúdos relacionados aos esportes em circuitos, que, apesar de conseguirem contemplar um maior número de estudantes na realização das atividades, ainda assim, estão pautados no trabalho com a precisão dos gestos técnicos das modalidades que estiverem sendo praticadas pelos indivíduos nas aulas desenvolvidas por esse professor.

Dos demais professores (63,6%) que se formaram posteriormente à Resolução nº 07/2004, uma professora (14,3%) formou-se em uma instituição privada, enquanto que a maioria (85,7%), em universidades públicas da região. Quanto à formação complementar, esse grupo apresenta um avanço em comparação ao outro pré-resolução nº 7/2004, por ter duas professoras (28,6%) com mestrado em Educação e outros quatro (57,2%) professores com especialização em Educação Física Escolar; em relação às demais áreas do conhecimento, temos professores que relataram ter especialização em Fisiologia do Exercício, Yoga, Atividade Física para Grupos Especiais, Educação Ambiental e Gestão Escolar.

Outro destaque importante a se fazer aqui, ainda em relação aos dados apresentados na tabela 1, é o fato de sete professores, do universo de 11, terem sido formados em duas das principais universidades públicas que ofertam o curso de EF no interior da Bahia, sendo cinco (71,4%) na Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e dois (28,6%) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Apesar de esse grupo formado em instituições públicas trazer considerados avanços quanto à especificidade da formação complementar, a maioria dos professores, ainda assim, não apresenta avanços quanto ao trato do movimento a partir da perspectiva dos estudantes em suas aulas de EF na escola.

Entretanto, apesar de tomarmos a formação inicial e continuada desses professores como base para a discussão acerca do trato pedagógico do movimento nas aulas de EF da rede municipal de Vitória da Conquista, é preciso deixar claro que tais análises decorrem de informações empíricas levantadas a partir de uma compreensão de que tais formações podem interferir direta ou indiretamente no entendimento de ensino do professor; os dados apontam para uma prática pedagógica verticalizada e objetiva do movimento, mesmo não havendo outros meios de análise da realidade dessa aula (como, por exemplo, plano de aula, observações no local ou até entrevistas com os estudantes).

Desse modo, é possível identificar que, mesmo alguns professores sendo egressos da mesma universidade, eles apresentam uma visão diferente sobre o movimento em suas aulas, variando desde uma ideia de avaliação do movimento com o intuito de estabelecer parâmetros mensuráveis de desenvolvimento da habilidade motora, como apresentado pelo PEF6, a um ensino que priorize aspectos da competência objetiva, visando à reprodução de movimentos

esportivos e ao aperfeiçoamento do movimento com referência aos esportes institucionais, observado no depoimento do PEF10.

Isso porque o ensino não deve ser aplicado esperando respostas pré-determinadas, mas deve se desprender de estruturas alienantes impostas pela sociedade impregnadas na representação do professor, reconhecendo dessa forma o estudante como ser humano que tem sentimentos, subjetividades e diferentes maneiras de apresentar resultados criativos e intencionais colaborando para seu processo de autonomia como pôde ser observado na fala do PEF9; todos esses professores citados formaram-se na Uneb, o que demonstra que há exceções quanto ao trato pedagógico na escola e que este está além da simples ideia de que apenas o curso/currículo é o principal responsável pela forma como esse professor irá atuar. Outro ponto a se destacar aqui é o fato de o professor PEF9 ser o mais novo em relação à sua formação, concluiu o curso em 2014 e é o que apresenta o trato referente aos conteúdos da EF mais voltado para uma prática crítico-reflexiva, que considera importantes as experiências dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, constatou-se que, mesmo atuando na EFE, a maioria dos professores buscou seus primeiros cursos de formação continuada em áreas de atuação externas ao contexto escolar. Isso nos leva a pensar que, mesmo atuando na escola, esses professores optaram por realizar uma formação continuada que estivesse ligada aos conteúdos de suas preferências e não aqueles direcionados para práticas educativas mais críticas e reflexivas. Sabe-se que muito do que somos e fazemos está relacionado com nossas experiências de vida e também pode estar ligado a nossas preferências, contudo, como já ressaltado na introdução, existem referências fundamentais voltadas para uma formação crítica, autônoma e emancipada que são imprescindíveis para quem atua na EFE. E se negar a essa formação é, sobretudo, também negar ao estudante o direito de ter uma aprendizagem significativa e consciente para que ele possa fazer desta uma relação de relevância com sua realidade concreta.

Dessa forma, com base nas análises realizadas para este estudo, pode ser compreendido que as práticas corporais ou pedagógicas realizadas pelos professores de EF da rede municipal de Vitória da Conquista, em sua maioria, estão restritas às formas de movimento que têm como referência e sentido os mesmos realizados pelos esportes competitivos e de rendimento, afastando a possibilidade de os estudantes darem sentido colocando suas intenções e subjetividades no processo de aprendizagem. A atenção dada ao desenvolvimento dos conteúdos nas aulas de EF, seja esporte ou não, em sua maioria, apresentou uma preocupação voltada para a análise do movimento numa comparação objetiva com o modelo considerado correto, mesmo que este ainda não seja alcançado pelos estudantes.

Desse modo, podemos constatar também na fala desses professores, quanto à sua prática pedagógica em relação às competências objetiva, social e comunicativa, sinalizadas por Kunz (2010) como instrumentos para uma EF crítico-emancipatória, que a maioria dos professores apontou no desenvolvimento de suas práticas para a limitação de uma competência objetiva, reduzindo-se apenas à imitação das formas já estabelecidas do movimento. Quanto à competência social, esta também não possibilitava aos estudantes a compreensão para os diferentes papéis existentes na sociedade. Em alguns casos, essa competência parecia atender o que era proposto pelo professor, mas não como um esclarecimento para os estudantes. Já em relação à competência comunicativa, esta também acontecia, em quase sua totalidade, de forma instrutiva e, em alguns casos, até impositiva, o que não permitia o desenvolvimento de um diálogo entre os estudantes, muito menos, entre estes e o professor.

Nesse contexto, para que o professor de EFE busque ampliar suas possibilidades didáticas no trato com a cultura de movimento, baseado na abordagem crítico-emancipatória, ele deve atentar-se às recomendações dadas por Kunz (2010) para que essa prática promova um movimento alicerçado em uma base crítica e reflexiva, pela qual o estudante compreenda seu papel no processo de aprendizagem e se torne sujeito das ações do movimento. Para tanto, é necessário que o professor considere as experiências vividas pelo estudante em seu contexto sociocultural, aproveitando essas vivências para serem exploradas no contexto escolar, a fim de possibilitar a esse a ampliação das suas formas de movimento, a partir da relação com outras culturas.

Assim, vale ressaltar que, para o desenvolvimento de uma prática educativa embasada na abordagem crítico-emancipatória, é preciso que ocorra uma relação inseparável no processo de ensino das competências objetivas, sociais e comunicativas, junção essa pelas quais o estudante passa a compreender o conteúdo trabalhado em suas diferentes dimensões e não apenas saber praticá-lo.

Desse modo, no ensino sob a perspectiva da competência objetiva, o professor deve promover aos estudantes, por meio das transcendências de limites, outros conhecimentos que vão além dos oriundos da competência técnica e de habilidades sobre a modalidade praticada. De acordo com Kunz (2010), pela competência objetiva, o estudante poderá transcender limites no aprendizado; na forma direta, pelas experiências estabelecidas com a realidade, na qual, por um se-movimentar livre e autônomo, o estudante estabelece relações com o meio produzindo novos conhecimentos; na forma aprendida, pela qual o estudante apreende o conteúdo por meio de esquematizações apresentadas pelo professor, contudo este não fica limitado apenas a essas formas, mas também reflete, interpreta e dá soluções para os problemas que vão aparecendo no

decorrer da aprendizagem; e na forma criativa, na qual o estudante, a partir das experiências anteriores, cria novas situações com o propósito de dar novos sentidos à sua prática.

Essas três formas de transcendências de limites proporcionarão ao estudante, segundo Kunz (2010), um agir intencional pelo se-movimentar que lhe possibilita uma compreensão de mundo muito mais significativa para sua realidade. Em relação à competência social, o autor ressalva que o ensino da EFE sob essa perspectiva deve promover ao estudante a compreensão de seu papel nas diferentes relações (quer sejam históricas, culturais e/ou sociais) em sociedade. Por meio dessa competência, o professor pode propor transformações pedagógicas no conteúdo, sugerindo novas construções, a partir de encenações, pelas quais os estudantes estabelecem relações dialógicas que sejam capazes de resolver as contradições e os conflitos que vierem a ocorrer na aula. Assim, o aprendizado possibilitaria ao estudante autonomia e reconhecimento de seu papel social e do papel dos demais buscando compreender e dissociar os interesses individuais dos coletivos.

Já para o ensino da EFE, sob a perspectiva da competência comunicativa, Kunz (2010) nos diz que essa competência exerce papel decisivo para o desenvolvimento da concepção crítico-emancipatória, uma vez que é a partir dela que os estudantes são levados a um processo reflexivo que possibilita a construção de pensamentos críticos. Através do processo dialógico e reflexivo, o estudante deve ser possibilitado a entender que as falsas produções ideológicas são inseridas na sociedade e provocam falsas consciências. Desse modo, pela competência comunicativa, o estudante deve ser estimulado a realizar uma leitura, interpretação de mundo, pela qual possa compreender as condições que o limitam, em sua realidade concreta, sobretudo, a forma como as culturas de movimentos são inseridas no contexto escolar e na sociedade.

Diante do que foi analisado, no tempo e espaço possível para esta pesquisa, tanto a partir do material que foi acessado, de ordem teórico-reflexiva, quanto da parte referente à coleta das informações, o resultado aponta para uma prática pedagógica do professor(a) de EF entrevistado(a) com nuances que distanciam sua proposta da apresentada pela teoria do se-movimentar como também da concepção crítico-emancipatória, favorecendo em maior dimensão a repetição do movimento padronizado e técnico, o que colabora para responder a pergunta científica, especialmente, deixando claro que o ensino da EFE tratado pedagogicamente pela maioria dos professores não contribui para a emancipação/ou autonomia de seus alunos, ao tomarmos como base a abordagem proposta por Elenor Kunz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à conclusão das reflexões para este estudo sobre as práticas corporais nas aulas de EF, percorremos por caminhos construindo embasamentos que nos ajudaram a compreender a temática e nos levaram a responder o problema e objetivo proposto para esta pesquisa. Vale ressaltar que a temática desenvolvida para a realização deste estudo nasce das experiências vividas com o movimento, pelo pesquisador, num processo de constantes transformações já abordadas na seção Pré-Reflexiva. Nesse momento, o pesquisador transita por um se-movimentar livre e espontâneo, exercendo sob sua autonomia diferentes possibilidades de movimentos passando por um movimento restritamente reprodutivo e técnico até chegar à compreensão para uma prática emancipada.

Para dialogar com o material das entrevistas, utilizamo-nos de teorias e concepções críticas da EFE surgidas a partir das décadas de 1980 e 1990, sobretudo a teoria do se-movimentar e a concepção crítico-emancipatória criadas por Elenor Kunz (2012), nas quais nos apoiamos para a realização deste estudo. Para complementar as discussões que embasam essa teoria, apoiamo-nos também nas discussões em torno da fenomenologia, sobretudo, na do corpo próprio proposta por Merleau-Ponty (1999). Por meio dessa concepção, podemos compreender o corpo não como um objeto determinado por uma consciência, mas sim, como um corpo consciente que toca e é tocado, que constrói conhecimento, a partir de uma intencionalidade na sua relação com o mundo. Essas concepções nos ajudaram a caminhar por outras direções que não aquelas pelas quais a EF limitou-se por longos anos.

Nesse sentido, propomos-nos realizar um estudo de campo com professores de EF efetivos da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista-BA, com o objetivo de compreender se as práticas corporais realizadas na disciplina de Ed. Física deste município faziam relação com a teoria do se-movimentar, possibilitando sua ampliação e emancipação do movimento, ou se se restringiam ao modelo pautado na reprodução irrefletida e alienada de ensino.

Para tal investigação, entre a relação ou não do que pregava a teoria estudada e o que era desenvolvido pelos professores da rede analisada, apresentamos como questionamento: existe relação com a teoria do Se-Movimentar nas concepções de movimento das práticas corporais desenvolvidas pelos professores que atuam no ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista? Para apresentar uma resposta a este problema, foram trazidos objetivos possíveis de serem contemplados pelo tempo definido para a pesquisa, sendo estes alcançados dentro das possibilidades dadas.

Para isso, primeiramente, situamos algumas reflexões sobre a trajetória histórica da EFE no Brasil, marcada a princípio por uma forte influência dos médicos higienistas, dos militares, e, em seguida, pelo esporte competitivo de alto rendimento, influências estas que perduraram por mais de um século, com uma prática pedagógica limitada à reprodução de movimentos que buscavam a melhoria da aptidão física ou o aperfeiçoamento das formas de movimento para o atendimento de um corpo perfeito e das modalidades esportivas. Essas heranças persistem até os dias atuais, determinando, em muitos casos, a forma como as culturas de movimento são trabalhadas na escola. Para essas reflexões, apoiamo-nos especialmente em Ghiraldelli Jr. (1991), Soares (2004) e Castellani Filho (2008), autores estes que revelaram haver na escola uma condução para o ensino dessa disciplina como forma de estabelecer padrões para uma concepção de corpo e movimento com a finalidade de atender as políticas de governo que foram se alternando durante o século XX.

Em seguida, apresentamos alguns autores e suas críticas sobre a forma como o ensino e análise do movimento humano foram interpretados nas aulas de EF; dentre esses, Santin (1987), Moreira (1995), Trebels (2006) e Hildebrandt-Stramann (2013) afirmaram que a EF esteve e, em muitos momentos, ainda está atrelada a uma interpretação do movimento unicamente baseada na análise do paradigma empírico-analítico, prendendo-se apenas aos aspectos visíveis e mensuráveis da análise do movimento. Nessa perspectiva, esses mesmos autores revelaram que o movimento nas aulas de EFE, por longos anos, restringiu-se à análise da biomecânica na relação de causa e efeito sem considerar as manifestações dos indivíduos que eram movimentados.

Posteriormente, discutimos o se-movimentar como teoria de base para o ensino e análise do movimento nas aulas de EFE, teoria esta que se apresenta como uma alternativa ao paradigma empírico-analítico, transferindo o foco, que antes estava no movimento, para o sujeito que se movimenta, dando sentido e significado a este em suas ações, ao mesmo tempo em que considera as experiências construídas no mundo vivido do estudante. Nessas reflexões, utilizamos como principal referência para a compreensão dessa teoria e também deste estudo as obras de Elenor Kunz (2010, 2012, 2013, 2014), como também Santin (1987), Moreira (1995), Trebels (2006), Surdi (2008), Marques (2012) e Rigo (2016).

Na seção posterior, apoiamo-nos nas concepções pedagógicas que se aproximam do campo da fenomenologia, como referência para análise das informações, quais sejam: aulas abertas e a crítico-emancipatória, construídas respectivamente por Hildebrandt Stramann (1984) e Elenor Kunz (1994), propostas que preconizaram uma nova forma de compreensão e trato pedagógico com o movimento nas aulas de EF, priorizando os sujeitos a partir de suas

intenções. Nesse sentido, essas concepções surgiram com o intuito de estimular mudanças reais e concretas no ensino da EF na escola, especialmente em seus conteúdos e métodos, propondo aos professores uma nova possibilidade de prática pedagógica através de um se-movimentar consciente e autônomo.

Na última seção, realizamos a análise das entrevistas pautada na tônica sobre aproximar ou distanciar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de EF da rede municipal de Vitória da Conquista com a teoria do se-movimentar, a partir da categoria movimento. Nessa mesma perspectiva, buscamos relacionar também a prática pedagógica desses professores com as categorias trabalho, interação e linguagens desenvolvidas para a concepção de um ensino crítico-emancipatório. Para as reflexões e compreensões dessas análises, utilizamos como embasamento para a interpretação do material coletado, sobretudo, as obras “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte” (2010) e “Educação Física: Ensino e Mudanças” (2012), de Elenor Kunz.

Diante desse questionamento, a análise nos permitiu identificar e apreender das falas dos professores, por meio do processo de análise de conteúdo, informações que, ora podem apresentar um cenário real do trato do movimento nas aulas desses professores, ora podem apenas representar um recorte de determinadas práticas estabelecidas. Contudo, acreditamos que as informações colhidas e analisadas sob o crivo das três etapas propostas pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011) trouxeram-nos informações relevantes que não só nos possibilitaram responder à questão que nos norteou para a construção deste estudo, como também trouxeram significativas respostas quanto aos nossos objetivos geral e específicos.

Nesse contexto, cabe ressaltar aqui os principais achados quanto à aproximação da prática pedagógica dos professores entrevistados com a teoria do se-movimentar e também aos seus distanciamentos; em relação à primeira, identificou-se na fala de alguns poucos professores a ideia de que seus estudantes carregam consigo uma certa bagagem de experiências que deve/precisa ser considerada no transcurso do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de EF, principalmente, no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos por estes através das relações intersubjetivas com seus pares, principalmente as decorrentes de seu mundo vivido; esses estudantes são responsáveis pela construção de um movimento que lhe é próprio e que se mostra carregado de representatividade. Ainda que tenham sido poucos os relatos de professores com esse pensamento acerca do movimento, ele emergiu de alguns discursos.

Já em relação aos distanciamentos com a teoria do se-movimentar, percebemos um grau maior de desfechos opostos aos princípios epistemológicos dessa teoria, nos quais, ora os professores defendiam que o trato com o movimento deveria ser embasado em uma ação motora

predeterminada que impossibilitaria, assim, uma ampliação do movimento pelo estudante, ora entendiam os estudantes como seres rasos de conhecimento das técnicas (movimento) padronizadas das modalidades tratadas nas aulas e que, por isso, deveriam ser orientados a partir de um movimento considerado correto, principalmente quando esse movimento estivesse vinculado a uma modalidade desportiva específica.

Destaca-se ainda, enquanto distanciamento da teoria do se-movimentar imbricada à fala de alguns professores, a ideia de um movimento condicionado a uma prévia aprendizagem motora, na qual o estudante apresentaria certo grau de domínio sobre determinadas ações motoras, sobretudo, relativas às práticas esportivas. Em suma, na visão desses professores, cada estudante precisa apresentar dentro do contexto de aula um movimento com referência em um padrão comparativo, reproduzido e aperfeiçoado, que se afasta das experiências intrínsecas de movimento carregadas pelos estudantes, e o professor assume a responsabilidade de ensiná-lo da forma como avalia ser mais adequada para cada faixa etária e também de acordo com a prática corporal tratada no momento da intervenção.

Ainda em relação ao distanciamento do movimento proposto nas aulas dos professores entrevistados com a ideia de movimento promovida pela teoria do se-movimentar, constatamos que, no que concerne às categorias trabalho, interação e linguagem e, conseqüentemente, as competências objetiva, social e comunicativa, presentes na concepção pedagógica crítico-emancipatória, a maioria dos professores entrevistados limitaram-se ao desenvolvimento da competência objetiva em suas aulas, competência esta sem os precedentes para uma transcendência de limites. No entanto, promoviam uma competência objetiva voltada única e exclusivamente para um processo que preconizava a aprendizagem e aperfeiçoamento do movimento condicionado, sistematizado e predeterminado, mesmo que respeitado o tempo de aprendizagem de cada estudante.

Dessa forma, ao analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da rede estudada, a partir das informações concedidas em suas entrevistas, com relação à teoria do se-movimentar, podemos inferir que há um distanciamento nessa relação, na qual a maioria, ao propor a realização dos conteúdos por meio das práticas corporais, restringe-as aos movimentos imitativos da modalidade praticada. Por mais que alguns professores tenham se mostrado preocupados em diminuir o grau de complexidade da atividade para irem aumentando-o gradativamente e, assim, inserirem todos na participação da aula, o foco da atividade ainda está presente na aprendizagem do movimento da forma como é apresentado pelo esporte de alto rendimento.

Constatamos que a concepção de movimento apresentada pelos professores investigados é a de um movimento limitado a uma ação biomecânica, reproduzido, sistematizado, que, na maioria dos casos, é vigiado, orientado e consertado pelo professor de EF. Mas há também alguns casos, ainda que pontuais, em que o movimento apresenta-se de modo livre e espontâneo. Conclui-se que boa parte dos professores entrevistados ou quase sua totalidade trouxe em seus discursos uma EF que não se afasta muito daquela que preconiza a reprodução dos movimentos em detrimento de uma prática corporal condicionada ao ensino de técnicas esportivas.

Respondido o problema a que nos propomos, alguns outros questionamentos surgiram, os quais podem ser utilizados para a continuidade das investigações, que poderão mostrar as causas desse distanciamento da prática pedagógica desses professores em relação às propostas críticas da Ed. Física. Uma vez considerada importante para a emancipação dos indivíduos, por que as propostas críticas, sobretudo a emancipatória, não chega às aulas de EF dos professores investigados? Será que é culpa dos professores esse afastamento das propostas críticas ou é um problema que já vem desde a formação inicial? Caberia analisar junto aos professores universitários na formação inicial em EF como são organizadas as disciplinas de cunho prático? Será que essas disciplinas possuem relação com as concepções pedagógicas críticas?

Vale destacar que, para o real desenvolvimento de propostas críticas, faz-se necessário o compromisso de materializá-la na formação inicial e continuada, objetivando as dimensões interdisciplinares e multidisciplinares que oferecem esse caráter de mediação entre conhecimentos teórico-filosóficos e técnico-práticos. Ressalta-se que as disciplinas que discutem EF ou movimento humano na perspectiva filosófica ou socioantropológica precisam dialogar com as disciplinas de cunho prático. É notório que a EF avançou, em termos de reflexão crítica, mas requer ainda que os cursos de formação inicial qualifiquem no campo pedagógico as perspectivas de uma atuação teórico-prática reflexiva com base em proposições metodológicas que vinculam o ensino escolar da EF à formação crítica e/ou emancipatória.

Desse modo, torna-se relevante a necessidade de os cursos de formação inicial considerarem também as experiências dos educandos no processo de formação. Certamente, o futuro professor não conseguirá fazer essa relação com sua prática se ele não tiver essa referência de ensino em sua formação. É extremamente necessária uma reformulação, sobretudo, nos cursos de formação inicial para a criação de uma nova identidade docente que possibilite ao estudante uma compreensão do conteúdo abordado nas disciplinas, em suas

dimensões teórico-práticas, para, assim, relacioná-lo com o que seria a formação de um ser humano integral, num constante processo de emancipação.

Portanto, o presente estudo traz contribuições gerais para área da EF e, principalmente, para o que compôs o objeto aqui referendado e pesquisado, uma vez que poderá contribuir de forma significativa para a promoção de uma formação continuada para os professores de EF da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, com base nos dados apresentados neste estudo, a fim de ofertar um curso de formação que não apenas trate das concepções pedagógicas de ensino crítico, mas que também apresentem oficinas práticas que sejam fundamentadas nessas abordagens críticas, conforme sugerido por Kunz (2010), através da abordagem crítico-emancipatória, pela qual o ensino deve promover a autonomia do estudante por meio das competências objetiva, social e comunicativa.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, C. A. **O currículo de um curso de licenciatura em Educação Física pós-diretrizes curriculares:** da prescrição ao cotidiano da formação. 2019. 223f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 7. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARROS, A. de J. P.; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BECKMANN, H.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Teoria Prática da Oficina de Movimento. *In:* CHAVES, M. (Org.). **Pedagogia do Movimento:** diferentes concepções. Maceió: EDUFAL, 2004. 116p.
- BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 467-483, set. 2013.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORTOLETO, M. A. C. Calistenia. *In:* GONZALEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. (Org.). **Dicionário crítico de educação física.** Ijuí: Unijuí, 2014. p. 94-97.
- BOSCATTO, J. D. **Por uma didática comunicativa para a educação física escolar.** 2008. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- BRASIL, Presidência da República. **Decreto-Lei n.º 1.212 de 17 de abril de 1939.** Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro, 1939.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei n.º 8.270 de 3 de dezembro de 1945.** Altera disposições do Decreto-Lei n.º 1.212, de 17 de abril de 1939. Rio de Janeiro, 1945.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n.º 69 de 28 de novembro de 1969.** Fixa o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Brasília,DF: Conselho Federal de Educação, 1969.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n.º 03 de 16 de junho de 1987.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília,DF: Conselho Federal de Educação, 1987.
- BRASIL. **Lei n.º 9.696 de 1 de setembro de 1998.** Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília,DF: Presidência da República, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília,DF: Conselho Nacional de Educação, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2 de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília,DF: Conselho Nacional de Educação, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n.º 7 de 31 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília,DF: Conselho Nacional de Educação, 2004b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 4 de 6 de abril de 2009.** Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília,DF: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2 de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília,DF: Conselho Nacional de Educação, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília,DF: Conselho Nacional de Educação, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 6 de 18 de dezembro de 2018.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília,DF: Conselho Nacional de Educação, 2018c.

CARDOSO, C. L. **O se-movimentar como fundamento para uma educação física responsável:** uma leitura fenomenológico-hermenêutica. 2016. 385f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CHAVES, M.; TAFFAREL, C. Pedagogia do Movimento: diferentes concepções. *In:* CHAVES, M. (Org.). **Pedagogia do Movimento:** diferentes concepções. Maceió: EDUFAL, 2004. 116p.

CONFED. **Resolução CONFED n.º 46 de 18 de fevereiro de 2002.** Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Rio de Janeiro: Confed, 2002.  
CONFED. Licenciatura e/ou Bacharelado: opções de graduação para intervenção profissional. **Revista da Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 19, mar. 2006.

COSTA, J. B.; MIRANDA, F. S. B. de; LAVOURA, T. N. Atividade de ensino na educação física e a formação do pensamento teórico. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 42, p. 71-80, jun. 2016.

CRUZ, A. C. S. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física:** além da dualidade Licenciatura-Bacharelado. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DE MARCO, A. Pedagogia do Movimento: diferentes concepções. *In:* CHAVES, M. (Org.). **Pedagogia do Movimento:** diferentes concepções. Maceió: EDUFAL, 2004. 116p.

DIECKERT, J. Pedagogia do Movimento: diferentes concepções. *In:* CHAVES, M. (Org.). **Pedagogia do Movimento:** diferentes concepções. Maceió: EDUFAL, 2004. 116p.

FALCÃO, J. L. C. Unidade Didática 2 Capoeira. *In:* KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 1.** 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. 160p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARIGLIO, J. Â. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte (Impr.)**, Porto Alegre, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dez. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, R.; DA SILVA, M. H. A. Formação de professores para a educação básica: revisitando concepções e práticas pedagógicas por meio do prisma de teorias da complexidade. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 268 - 276, jan. 2018.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HATJE, M. Entrevista com o professor Reiner Hildebrandt-Stramann. **Revista Kinesis**, Santa Maria, Dossiê CEFD 50 anos, p. 1-11, 2020.

HILDEBREANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física.** 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. 208 p.

HILDEBREANDT-STRAMANN, R. Experiência - Uma categoria Central na Teoria Didática das Aulas Abertas. *In:* CHAVES, M. (Org.). **Pedagogia do Movimento:** diferentes concepções. Maceió: EDUFAL, 2004. 116p.

HILDEBREANDT-STRAMANN, R. Aulas Abertas e a Pedagogia do Movimento: as contribuições de Reiner Hildebrandt. *In:* CHAVES, M. (Org.). **Pedagogia do Movimento:** diferentes concepções. Maceió: EDUFAL, 2004. 116p.

HILDEBREANDT-STRAMANN, R. Visão Pedagógica do Movimento. *In:* CHAVES, M. (Org.). **Pedagogia do Movimento:** diferentes concepções. Maceió: EDUFAL, 2004. 116p.

IBGE. **População e área territorial**. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>. Acesso em: 19 de ago. 2020.

LEÃES FILHO, W. V. C. **Possibilidades Educacionais do Movimento Humano (Se - Movimentar) no contexto do mundo da criança e da Educação Física Escolar**. 2015. 139f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

LIMA, A. B. M. A Relação Sujeito e Mundo na Fenomenologia de Merleau-Ponty. *In*: LIMA, A. B. M (Org.). **Ensaio sobre Fenomenologia**: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Ilhéus: UESC, Editus, 2014.

LIMA, M. O uso da entrevista na pesquisa empírica. *In*: ALEXANDRE, A. *et al.* **Métodos de pesquisa em ciências sócias**: bloco qualitativo. São Paulo: Sesc/CEBRAP, 2016.

KUNZ, E. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 1-13, 2000.

KUNZ, E. **Didática da educação Física 2**. *In*: KUNZ, E. (Org.). 4. ed., rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2014b.

KUNZ, E. **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. *In*: KUNZ, E. (Org.). 2. ed. Ampl. Ijuí, 2017.

KUNZ, E. **Educação física**: ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí: Unijui, 2012. 264 p.

KUNZ, E. Se-movimentar. *In*: GONZALEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2014a. p. 608-610.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica doesporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

KUNZ, E. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física?. *In*: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). **Educação física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Unijuí, 2006.

KUNZ, E. Ciências do esporte, da educação física e do movimento humano: prioridades, privilégios e perspectivas. *In*: CARVALHO, Y.; LINHALES, M. (Org.). **Política científica e produção do conhecimento em educação física**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2007. p. 87-106.

MAISINI, E. F. S. Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação. FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARQUES, D. A. P. **O “se-movimentar” na dança**: uma abertura para novas significações – diálogos na educação. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MARQUES, F. B. **Orientações curriculares nacionais: uma leitura sobre a materialização nos currículos de formação docente em educação física.** 2013. Dissertação (Mestrado em educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

METZNER, A. C. **Legislação sobre a formação em educação física no brasil: formando professores ou profissionais?** 2019. 225f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/SP, 2019.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

OLIVEIRA, A. A. et al. **Visão Didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas.** Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe – UFSM. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1991.

PIRES, G. D. L.; NEVES, A. O Trato com o Conhecimento Esporte na Formação em Educação Física: possibilidades para sua Transformação Didático-Metodológica. *In:* KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 2.** 4. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2014. 184 p.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí: Unijuí, 1987.

SANTOS, A. S. B. Esclarecimento e Emancipação: desafios da Disciplina Prática de Ensino na Educação Física. *In:* KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 2.** 4. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2014. 184 p.

SANTOS, L. A. M. Diálogos entre o Pensamento de Merleau-Ponty e o Campo Educacional: Reflexões sobre a Corporeidade nas aulas de Educação Física. *In:* NOBREGA, T. P.; IRAQUITAM, O. C. (Org.). **Merleau-Ponty e a Educação Física.** São Paulo: LiberArs, 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. rev e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, J. F B. **No picadeiro da Educação Física: o saber circense descortinando uma educação Crítico-Emancipatória.** 133f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

SOARES, C. L. **Educação Física: Raízes europeias e Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, M. G.; ABREU, M. C. P.; MONTE, E. D. Formação de professores e as normativas curriculares em educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 42, e2042, 2020.

SOUZA, M. S. *et al.* Proposta Crítico-Emancipatória: com a palavra o autor. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22: 49281, 2019.

SURDI, A. **A fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo**. 2008. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TAFFAREL, C. N. Z. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-133, jan./jun., 2012.

TREBELS, A. H. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “se-movimentar”. *In*: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). **Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006.

TRIVIÑUS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Traduzido por: HERRERA, C. M. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Relação de Professores da rede municipal de Vitória da Conquista**. Vitória da Conquista: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <http://www.pmvc.ba.gov.br/educacao/>. Acesso em: 19 de ago. 2020.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Relação de Professores de Educação Física da rede municipal de Vitória da Conquista**. Vitória da Conquista: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <http://www.pmvc.ba.gov.br/educacao/>. Acesso em: 19 de ago. 2020.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Ministério da Educação divulga IDEB da Rede Municipal de Vitória da Conquista**. Vitória da Conquista: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <http://www.pmvc.ba.gov.br/educacao/>. Acesso em: 19 de set. 2020.

ZIMMERMANN, A. C; SAURA, S. C. Corpo e espanto na Filosofia de Merleau-Ponty. *In*: NOBREGA, T. P.; IRAQUITAM, O. C. (Org.). **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: LiberArs, 2019.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Entrevista Semiestruturada (documento completo)**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**TÍTULO DA PESQUISA:** “As práticas corporais nas aulas de Educação Física e o Se-Movimentar: as concepções dos professores que atuam na rede municipal de ensino em Vitória da Conquista-BA”.

**AUTOR:** Miquéias Pereira dos Santos

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

**INFORMAÇÕES DO ENTREVISTADO**

Idade: \_\_\_\_ (Anos)

Sexo: ( ) M ( ) F

Formação em Licenciatura na Ed. Física

Instituição: \_\_\_\_\_

Formação em outra área: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na Ed. Física Escolar \_\_\_\_\_ (Anos/Meses)

Pós-graduação? ( ) SIM ( ) NÃO

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Caso positivo, em que área? \_\_\_\_\_

**ENTREVISTA:**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2020.

Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

Código da entrevista: \_\_\_\_\_

**QUESTÕES NORTEADORAS**

**PERCURSO PESSOAL**

1. Qual(is) lembrança(s) você tem em relação as práticas corporais (jogo, brincadeiras, dança, esportes, entre outras) que vivenciou na sua infância e adolescência?
2. Que motivações influenciaram na sua escolha para ser professor de EF?

**PERCURSO FORMATIVO**

3. Como ocorreu sua inserção no curso de licenciatura em Ed. Física? Comente sobre seu curso.
4. Quais disciplinas você sentia maior identificação nas aulas de Ed. Física? Existe algum motivo por estas preferências?
5. Você acredita que seu percurso na formação em Ed. Física influenciou para sua atuação na escola? Comente.
6. A sua formação de Licenciatura em Ed. Física lhe trouxe elementos que pudessem compreender à docência e o trabalho pedagógico na escola?
7. No seu entendimento, qual é a concepção pedagógica que orientou a proposta de formação de professores em Ed. Física no curso que você realizou?

## PRÁTICA EDUCATIVA NAS AULAS DE ED. FÍSICA

8. Para você qual é a função da Ed. Física na escola?
9. Quais as dificuldades encontradas em seu trabalho como professor de Ed. Física da rede municipal?
10. Uma das principais práticas de movimento adotadas pelos professores de Ed. Física no Brasil é o ensino dos esportes, podendo ser individuais e/ou coletivos. Nesse sentido, o que você considera relevante na organização e trabalho do conteúdo esporte nas aulas de Ed. Física? Comente como acontece esta organização e trabalho em suas aulas.
11. Qual a sua compreensão sobre movimento? Como ele é proposto pedagogicamente em suas aulas por meio das práticas corporais e qual a importância você atribui a este movimento? Conte-me como acontece em suas aulas.
12. O que você atribui como importante analisar no desenvolvimento dos conteúdos através das práticas corporais? Descreva o que você observa em suas aulas.
13. Como você executa o plano de aula com os conteúdos da Ed. Física?
14. Dentre os conteúdos indicados para o ensino da Ed. Física, apresentam-se os jogos, a dança, a ginástica, as lutas, os esportes entre outros. O que você considera importante os estudantes aprenderem, a partir do ensino destes conteúdos? Exemplifique como eles são explorados através das práticas corporais em suas aulas?
15. Durante o desenvolvimento do conteúdo esportivo futsal em uma aula você percebe que há reclamação de alguns estudantes quanto à capacidade de outros participantes da equipe. O objetivo da aula era preparar a equipe para a competição dos jogos escolares. Diante dessa situação, como você explicaria que se tratando da competição, era preciso escolher aqueles com maior habilidade?
16. Quais fatores você considera importantes, em suas aulas, para que o processo de aprendizagem dos estudantes seja significativo?
17. Qual(is) abordagens da educação física a sua prática educativa se aproxima? Você utiliza alguma referência específica para a elaboração destas práticas? Cite.
18. Você conhece a teoria do Se-movimentar? Se sim, o que pensa a respeito? Utiliza os pressupostos desta teoria em suas aulas?

**APÊNDICE B** – Entrevista Semiestruturada (perguntas usadas na análise)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**TÍTULO DA PESQUISA:** “As práticas corporais nas aulas de Educação Física e o Se-Movimentar: as concepções dos professores que atuam na rede municipal de ensino em Vitória da Conquista-BA”.

**AUTOR:** Miquéias Pereira dos Santos

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

**INFORMAÇÕES DO ENTREVISTADO**

Idade: \_\_\_\_ (Anos)

Sexo: ( ) M ( ) F

Formação em Licenciatura na Ed. Física

Instituição: \_\_\_\_\_

Formação em outra área: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na Ed. Física Escolar \_\_\_\_\_ (Anos/Meses)

Pós-graduação? ( ) SIM ( ) NÃO

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Caso positivo, em que área? \_\_\_\_\_

**ENTREVISTA:**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2020.

Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

Código da entrevista: \_\_\_\_\_

**QUESTÕES NORTEADORAS**

**PRÁTICA EDUCATIVA NAS AULAS DE ED. FÍSICA**

1. Uma das principais práticas de movimento adotadas pelos professores de Ed. Física no Brasil é o ensino dos esportes, podendo ser individuais e/ou coletivos. Nesse sentido, o que você considera relevante na organização e trabalho do conteúdo esporte nas aulas de Ed. Física? Comente como acontece esta organização e trabalho em suas aulas.
2. Qual a sua compreensão sobre movimento? Como ele é proposto pedagogicamente em suas aulas por meio das práticas corporais e qual a importância você atribui a este movimento? Conte-me como acontece em suas aulas.
3. O que você atribui como importante analisar no desenvolvimento dos conteúdos através das práticas corporais? Descreva o que você observa em suas aulas.
4. Como você executa o plano de aula com os conteúdos da Ed. Física?
5. Dentre os conteúdos indicados para o ensino da Ed. Física, apresentam-se os jogos, a dança, a ginástica, as lutas, os esportes entre outros. O que você considera importante os estudantes aprenderem, a partir do ensino destes conteúdos? Exemplifique como eles são explorados através das práticas corporais em suas aulas?