

LEGITIMIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Iuri Leal Moura - UFRRJ/CPII
Gabriela Simões Silva - UFRRJ
Wilians Douglas Barbosa da Silva - UFRRJ
Hugo Paula Almeida da Rocha - CPII
Antonio Jorge Gonçalves Soares - UFRJ
José Henrique dos Santos - UFRRJ

RESUMO

A instituição da Educação Física enquanto disciplina escolar é constituída por narrativas e tradições ao longo da história, voltadas à valorização e reconhecimento. Partindo do movimento higienista ao pós-moderno, a Educação Física Escolar (EFE) denota a persecução do reconhecimento de legitimidade no contexto educacional brasileiro. Este painel traz reflexões sobre aspectos relativos às representações sociais, à formação profissional e aos conflitos no campo do currículo, tendo como pano de fundo a legitimidade da EFE. A primeira pesquisa, com enfoque em estudos das Representações Sociais e sua relação com a legitimidade em Weber, mediante revisão narrativa da literatura evidenciou que o discurso legitimador da EFE se ampara na representação vinculada ao ensino e aprendizagem de Esporte majoritariamente vinculado às relações sociais construídas historicamente baseadas em tradições. Na segunda pesquisa, de natureza interpretativa, as reflexões sobre o entrelaçamento de elementos legitimadores da EFE com a didática e os Saberes profissionais, a partir de relatos de egressos da Educação Básica, deixam entender que o campo necessita aperfeiçoar a diversificação, sistematização e tratamento pedagógico dos conteúdos de ensino. A terceira pesquisa, um ensaio com amparo na literatura, argumenta sobre como a concorrência entre abordagens pedagógicas e o enfrentamento do ímpeto do Estado em promover políticas de responsabilização focadas em resultados condicionam a legitimação da EFE. Em síntese, os conhecimentos socializados nestas pesquisas permitem refletir e debater distintos elementos relacionados à legitimidade da EFE que, por sua vez, ampliam o cabedal teórico sobre uma temática emergente há anos na área, porém ainda urgente na contemporaneidade.

Palavras-chave: Representações Sociais, Currículo, Tradições inventadas.

LEGITIMIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO NARRATIVA SOBRE OS ESTUDOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM A LEGITIMIDADE EM WEBER

Iuri Leal Moura - UFRRJ
José Henrique dos Santos - UFRRJ

RESUMO

A Educação Física (EF) é reconhecida por lei como disciplina escolar. Porém, a legitimidade vai além dos registros legais, na medida em que se estabelece nas relações sociais. Este trabalho buscou, através de uma revisão narrativa de literatura, responder à questão: qual é o discurso legitimador oriundo dos estudos que tratam das Representações Sociais sobre a EF escolar? A busca desta resposta induz ao objetivo do estudo que foi discutir estas representações sob a perspectiva teórica de dominação legítima. Para alcançar o objetivo, foram consultadas as Bases de dados SciELO, Portal de Periódicos Capes e *Google Acadêmico* utilizando os descritores: “Representações Sociais” AND “Educação Física Escolar”. Como critérios de inclusão adotamos: a) manuscritos escritos nos últimos 10 anos (2013 até 2023); b) estudos com delineamento transversal, longitudinal, além de estudos de revisão relacionados à representação social da EF escolar; c) estudos publicados nos idiomas português, inglês e espanhol. Como critérios de exclusão: a) estudos que não se relacionem com a EF escolar; b) estudos repetidos; c) resenhas. Foram encontrados um total de 12 manuscritos. O discurso legitimador presente no conjunto destes trabalhos, se apoia na representação de que a EF escolar está vinculada ao ensino e aprendizagem de Esporte, sendo a maioria vinculado à Dominação Tradicional, pois os argumentos legitimadores da EF escolar perpassam uma série de relações sociais construídas historicamente baseadas em tradições.

Palavras-chave: Legitimidade; Dominação legítima; Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO

Historicamente a Educação Física (EF) brasileira foi influenciada por diferentes agentes que determinaram seus conteúdos, objetivos e métodos de ensino. Nas suas raízes, como disciplina escolar, com conceitos médicos e militares; posteriormente, sob a influência da instituição esportiva, enfrentou uma crise de identidade após a redemocratização pós-golpe de 1964; e, na atualidade, se aproximando de autores da pós-modernidade (Darido, 2003; Darido; Rangel, 2008; Neira, 2018). Essas transições não são estanques entre si, muitas vezes coexistindo até hoje.

Pensando na integração da EF no currículo escolar, destacamos três condições: ser reconhecida legalmente; estabelecer relação de identidade ou proximidade entre o externo e interno a escola; e estar alinhada com as normas escolares (Arnaud, 1989). Neste trabalho priorizaremos elucidar as relações no interior das instituições, nos inserindo na lacuna, em que a legitimidade é construída por seus agentes quando interagem entre si, considerando o conceito de ação social.

Ação Social se difere de Ação, pois esta pode ser caracterizada por qualquer movimento, enquanto a outra se apoia no comportamento de outro, ou seja, a ação social se orienta “[...] pelo comportamento de outros, seja este passado, presente ou esperado como futuro (vingança por ataques anteriores, defesa contra-ataques presentes ou medidas de defesa para enfrentar ataques futuros)” (Weber, 2012, p.13). Como exemplo podemos citar dois pedestres caminhando em direções opostas e se aproximando até se esbarrarem. Ação é o ato de esbarrar, ação social são os pedidos de desculpa ou as encaradas.

Ao se orientarem pelo comportamento dos outros, a legitimidade é construída pela ação social dos agentes que se interrelacionam, se submetendo a ordem social vigente. Para Sell (2021, p. 103), “qualquer ordem social só existe enquanto persiste de forma real e efetiva a chance de que as ações sociais se orientem por um conteúdo de sentido que lhes serve de referência”, ou seja, a EF é legítima ou não porque a comunidade escolar a (des)considera como importante para a ordem social.

Para Weber (2012), a legitimidade se constitui como elemento simbólico, assim,

[...] é um fator vital do processo de institucionalização das estruturas sociais em geral e das estruturas políticas em particular. A legitimação, seja entendida como “justificativa” (conforme sua sociologia política), seja como algo que “deve ser válido” [...], diz respeito à validade normativa das estruturas sociais e políticas na medida em que elas são consideradas modelares e obrigatórias para o agir social. Uma vez dotadas desse caráter prescritivo, estruturas e organizações políticas são reforçadas normativamente (Sell, 2021, p. 108).

Toda relação social pressupõe uma relação de poder, pressupondo, assim, a existência da dominação, podendo ser exercida pela força ou pela dimensão da legitimidade. Para compreender os tipos de dominação legítima, Max Weber discorre sobre os tipos ideais de dominação. Os tipos ideais, ou tipos puros, auxiliam na compreensão da realidade através da abstração, fornecendo características que servirão para comparar essa categoria analítica com o observável no mundo social, portanto, são um fragmento da realidade, uma construção teórica (Weber, 2012; Van Riel, 2021). Assim, há três tipos ideais de dominação legítima, a saber: a racional ou dominação legal; a tradicional; e a carismática (Weber, 2012).

Serge Moscovici ao propor a teoria das Representações Sociais, procurou ampliar a interpretação coletiva que Durkheim atribui aos fenômenos sociais para uma interpretação social (Sá, 2002; Santos; Dias, 2015). As Representações Sociais têm como base a consideração das diferentes origens, “[...] assim como na necessidade de priorizar a comunicação, pois é através desta que os indivíduos e sentimentos convergirão, possibilitando a transformação de algo social em individual, assim como algo individual torna-se social.” (Polati, 2019, p. 47).

Embora sejam perspectivas contrastantes, ao buscarmos a legitimidade nos discursos desses trabalhos, consideramos que os participantes das pesquisas, ao agir em sua realidade, o

fazem através do conceito de ação social, sendo as ações com sentido de referência no comportamento de outras pessoas (Weber, 2012).

Assim, estamos motivados em responder a seguinte questão: qual é o discurso legitimador oriundo dos estudos que tratam das Representações Sociais sobre a Educação Física Escolar (EFE)? A busca desta resposta induz ao objetivo do estudo que é discutir estas representações sob a perspectiva teórica de dominação legítima (Weber, 2012). Para tanto, fizemos uma revisão narrativa de manuscritos que utilizaram a Teoria das Representações Sociais na EF.

MÉTODO

Trata-se de um estudo de revisão narrativa, pois busca ampla descrição da temática sem esgotar todas as fontes, procurando descrever o estado da arte de um assunto específico (Rother, 2007; Botelho; Cunha; Macedo, 2011; Cavalcante; Oliveira, 2020), visando o objetivo do trabalho. Utilizamos as Bases de dados: SciELO, Portal de Periódicos Capes e *Google Acadêmico* inserindo os descritores: “Representações Sociais” AND “Educação Física Escolar”.

Como critérios de inclusão adotamos: a) manuscritos escritos nos últimos 10 anos (2013 até 2023); b) estudos com delineamento transversal, longitudinal, além de estudos de revisão relacionados à representação social da EFE; c) estudos publicados nos idiomas português, inglês e espanhol. E como critério de exclusão: estudos que não se relacionem com a EFE.

Após a seleção, lemos um total de 12 trabalhos completos. Na perspectiva interpretativa, mediante a análise de conteúdo dos corpos textuais selecionados, procuramos identificar a fonte das Representações Sociais descritas nos trabalhos, que levaram os participantes a definir tal representação, para em seguida, relacionar com os tipos de dominação legítima.

Limitações do método

Como toda revisão, este trabalho está sujeito a subjetividade dos pesquisadores. Buscou-se minimizar essa limitação com critérios bem estabelecidos e sendo rigorosos no seu cumprimento. Outra observação que se faz necessária é que na impossibilidade de acesso aos contextos em que se inseriam participantes, para estabelecer os tipos de dominação, o fizemos através da interpretação dos dados e argumentos apresentados pelos autores crendo que o rigor das pesquisas contemplava informações e ilações contextualizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao inserirmos os termos de buscas nas plataformas, encontramos na SciELO um total de 18 manuscritos, no Portal de Periódicos Capes um total de 90 manuscritos e no *Google Acadêmico* um total de 15.300 manuscritos¹. Realizamos a pesquisa na ordem das plataformas apresentadas. Para selecionar os manuscritos lemos o título, palavras-chave e resumo. Após este procedimento, foram selecionados um manuscrito na SciELO, seis manuscritos no Portal de Periódicos Capes e cinco no *Google Acadêmico*, todos relacionados às Representações Sociais da EFE, os quais foram lidos na íntegra. Como realizamos a pesquisa na ordem das plataformas apresentadas, o *Google acadêmico* aparece com apenas cinco manuscritos, pois eliminamos os arquivos repetidos. Os manuscritos estão destacados no Quadro 1.

Dentre os participantes dos estudos temos: Discentes de licenciatura em EF (N=1)², alunos do ensino fundamental (N=4), alunos do ensino médio (N=3), professores de EF (N=5), outros professores (N=1), gestores (N=1) e currículo (N=1). Nos estudos selecionados, as Representações Sociais da EFE foram identificadas com o Esporte (N=9), muitas vezes ao Futebol; a Saúde (N=2); e diferentes perspectivas de concepções curriculares da disciplina (N=1). O Quadro 1 sintetiza as informações elementares dos manuscritos.

Quadro 1. Relação dos trabalhos sobre as Representações Sociais que abordam a EFE

Título	Autores	Ano	Base de dados	Agentes da Representação	Qual a representação?	Tipo de Dominação
Cultura, Imaginário Social e Representações Sociais: o Corpo na História e no Currículo da EF	Triani; Novikoff	2017	Portal de Periódicos Capes	Currículo de universidade privada em Duque de Caxias -RJ	Ênfase na saúde	Racional
Representações sociais: o desenvolvimento infantil planejado e praticado na EFE	Vasconcelos; Campos	2022	Portal de Periódicos Capes	Professores de EF	Ênfase na abordagem Desenvolvimentista	Racional
Representações sociais e o currículo EF: com a palavra os alunos (Dissertação)	Guarinon	2016	<i>Google Acadêmico</i>	Alunos do 3º ano do Ensino médio	Ênfase no esporte	Racional
Ancoragem da representação social da EFE nas abordagens teóricas da EF	Vasconcelos; Campos	2014	Portal de Periódicos Capes	Professores de EF do Ensino Fundamental I	Ênfase no esporte	Tradicional
Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre a EF	Freitas; Triani Novikoff	2018	Portal de Periódicos Capes	Alunos do Ensino Médio	Ênfase no esporte	Tradicional

¹ Analisamos os manuscritos até a página 6, visto que após essa página os trabalhos se repetiam ou fugiam do objetivo.

² O “n” apresentado é sobre o número de estudos em que aparece o assunto.

As representações sociais de educação escolar e EFE de professores da área na educação básica	Krug <i>et al.</i>	2018	Google Acadêmico	Professores de EF da Educação Básica (EB)	Ênfase nos esportes	Tradicional
Representações sociais de alunos do ensino fundamental II sobre a aula de EF	Santos; Almeida; Campos	2018	Google Acadêmico	Alunos do ensino Fundamental II	Ênfase no esporte	Tradicional
As representações sociais dos discentes do curso de licenciatura em EF na Unemat-Cáceres/MT sobre o trabalho com o corpo/aluno na escola: olhares para os conteúdos da EF	Stroher; Musis	2017	SciELO	Discentes de licenciatura em EF	Ênfase no esporte	Tradicional
Representações Sociais do componente curricular EF: uma análise sobre os níveis de ensino fundamental e médio	Savarezzi; Novaes; Gimenez	2019	Portal de Periódicos Capes	Alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio	Ênfase no esporte e na saúde	Tradicional
As representações sociais de EF na visão de diferentes atores escolares: alunos, professores e gestores. (Dissertação)	Varanda	2018	Google Acadêmico	20 alunos, 12 professoras pedagogas, 9 professores de EF e 7 gestores (diretores e coordenadores)	Ênfase no esporte.	Tradicional
Representações sociais de crianças sobre a EF na escola	Oliveira	2022	Google Acadêmico	Alunos dos anos finais do fundamental	Ênfase no esporte.	tradicional
Representações docentes de EFE: singularidades produzidas pelos projetos de trabalho	Coelho; Bossle	2020	Portal de Periódicos Capes	Professores de EF	Contra-hegemônica ³	Carismático

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Os estudos apresentados relacionam as Representações Sociais da EFE ao Esporte e a Saúde. Ainda que diverjam em suas conclusões, a maioria destaca essa representação. Dos 12 manuscritos apresentados, apenas dois não destacam esporte ou saúde como Representações Sociais, a saber: Coelho e Bossle (2020) e Vasconcelos e Campos (2022). Na amostra de professores investigados, Coelho e Bossle (2020, p. 12) destacaram que

As representações de Educação Física que foram construídas de forma singular por este professorado, denotam o caráter contra hegemônico de tal organização curricular, pois pensam o componente de forma não hierarquizada, não fragmentada, para além do “movimento pelo movimento” (FONSECA, 2015), onde reside intencionalidade

³ Os conhecimentos produzidos de forma “periférica” podem ser uma forma de contraposição aos modelos hegemônicos de educação e sociedade. Assim sendo, os tempos e espaços da EF pensada na estrutura dos projetos de trabalho, no estudo do município de Porto Alegre como tema do projeto, torna transversal a cultura corporal, constituindo-se de forma contra hegemônica na cultura escolar (Coelho; Bossle, 2020, p. 12).

pedagógica, aspectos didáticos de trabalho coletivo e interdisciplinar constituídos na cultura da escola.

Os autores destacam que a contra-hegemonia se refere ao modo como os participantes da pesquisa desenvolvem o currículo escolar. Ainda que a secretaria de educação envie uma proposta marcada por hierarquizações e pela fragmentação dos componentes curriculares, os participantes da pesquisa adotam um currículo baseado em projetos de trabalho, procurando pensar coletivamente, entre disciplinas e multicultural.

De modo similar, Vasconcelos e Campos (2022, p. 80) destacaram as representações de professores de EF ligadas aos

[...] elementos que aparecem mais expressivamente na análise das evocações indicam que os professores apresentam uma visão confusa da prática de educação física onde estão em um mesmo patamar de evocações elementos com características específicas do campo de conhecimento da psicomotricidade (desenvolvimento psicomotor, coordenação motora, lateralidade, psicomotricidade, estímulos, vivência, equilíbrio) de forma intercalada com elementos, que pertencem a categoria procedimental (desenvolvimento motor, ludicidade e movimento) e social (socialização) (BRASIL, 2000) indicando que os professores possuem uma ideia genérica do conhecimento organizado na psicomotricidade.

Assim, o discurso legitimador presente nos outros 10 trabalhos, apoia-se na representação de que a EFE está vinculada ao ensino e aprendizagem do conteúdo Esporte, a grande maioria, e da Saúde. Como exemplo, destacamos a representação encontrada na pesquisa com estudantes de um curso de licenciatura, onde “A análise desenvolvida sobre currículo do licenciado em Educação Física permitiu considerar que o corpo é objeto de estudo na formação de professores em curso e que as representações sociais instituídas e instituintes sobre o corpo estão associadas à ideia de saúde” (Triani; Novikoff, 2017, p. 65). Outro estudo em que se identifica a saúde como objeto da representação foi aquele conduzido por Savarresi, Novais e Gimenez (2019, p. 426), os quais apontam:

No caso do contexto deste estudo, saberes relacionados ao ESPORTE e aos EXERCÍCIOS parecem ter sido, aos poucos, agregados à ideia de SAÚDE, o que parece ter contribuído para a elaboração uma RS que poderá ser importante para o futuro dos educandos, orientando ações futuras que os leve a nutrir hábitos decisivos para sua qualidade de vida.

Em diálogo com Polati (2019, p. 48), compreendemos que “as representações são determinadas, ao mesmo tempo, pelo próprio sujeito com suas experiências e histórias de vida, pelo sistema social e ideológico no qual o sujeito é inserido e pela natureza dos vínculos mantidos pelo sujeito com o sistema social”. Assim, é plausível afirmar que as Representações Sociais sobre a EFE relacionadas ao Esporte e a Saúde são construídos na ação social.

Ao identificarmos nos estudos as Representações Sociais, nosso esforço seguinte foi relacionar, através da interpretação do texto, o discurso legitimador proveniente das Representações Sociais com os tipos ideais de dominação legítima.

Caráter racional

A dominação legal ou racional, é “baseada na crença na legitimidade das ordens estatuídas de mando daqueles que, em virtudes dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação” (Weber, 2012, p. 141). Assim, a legitimidade é construída de forma racional quando a ação social envolve expectativas em relação ao outro, relacionando-as como meio para alcançar seus próprios fins, ou quando há uma crença consciente no valor, ou seja, se participa das aulas de EF por trazerem algum benefício consciente para os agentes, ou aplico o currículo pois acredito nos ideais representados em sua essência. Com essas características três trabalhos foram considerados de caráter racional, pois entendemos que o discurso legitimador presente nas Representações Sociais está vinculado ao currículo formal, motivo que nos levou a concebê-los na ordem instituída racionalmente.

Segundo Triani e Novikoff (2017, p. 65) “A análise desenvolvida sobre currículo do licenciado em Educação Física permitiu considerar que o corpo é objeto de estudo na formação de professores em curso e que as representações sociais instituídas e instituintes sobre o corpo estão associadas à ideia de saúde”. Assim, consideramos as argumentações legitimadoras deste trabalho vinculado ao tipo racional, por estar vinculado à legitimidade baseada na burocracia curricular. Embora também utilize o Esporte como discurso legitimador, o faz através do currículo.

Entendemos que Vasconcelos e Campos (2022, p. 81), ao destacarem

Os aspectos social e afetivo do desenvolvimento, infantil são apontados pelos professores como importante elemento e função da educação física escolar, estes apontam que a socialização é eminentemente trabalhada por meio das atividades coletivas, lúdicas como os grandes jogos e atividades rítmicas e culturais como as danças e o folclore. Tais aspectos estariam diretamente relacionados à categoria atitudinal indicada nos PCNs [...]

fundamentam o discurso legitimador em abordagens propostas para a Educação Infantil, por isso, tendo como base o currículo proposto para este segmento, ao qual associamos o caráter racional.

O terceiro trabalho considerado de caráter racional, foi o único que explicitou qual era a influência das Representações Sociais. Em suas considerações finais, Guarinon (2016, p. 56), infere que

[...] as Representações Sociais dos alunos sobre a Educação Física foram influenciadas pelo Currículo Oficial. A forma como os alunos entendem a disciplina está relacionada às experiências e aos conhecimentos que acessaram por meio das aulas orientadas pelo Currículo de Educação Física.

Assim, vinculamos esses trabalhos a Dominação Legal, pois se legitimam no discurso com base em documentos oficiais.

Caráter tradicional

A ação social que se estabelece por um costume enraizado denominamos tradicional, assim, a dominação tradicional é “baseada na crença cotidiana na santidade das tradições vigentes desde sempre e na legitimidade daqueles que, em virtude dessas tradições, tentam a autoridade” (Weber, 2012, p. 141). Como exemplo podemos citar os agentes que participam das aulas de EF por seus pais terem sido atletas. Em nossa análise, a maioria dos trabalhos se encaixam no tipo tradicional, pois ao legitimar a EFE o fazem por uma série de relações sociais construídas historicamente baseadas nas tradições. A aprendizagem de que Esporte e Saúde são os elementos principais da disciplina se dá pelas vias dos familiares, da mídia e da própria história da EF.

Stroher e Musis (2017, p. 239) descrevem que “o esporte como fenômeno social está fortemente enraizado na atuação dos professores de educação física na escola, tem como base o ensino do futsal, voleibol, handebol e basquetebol,” destacando a influência social que o esporte tem nas aulas de EF. As Representações Sociais destacadas no estudo de Krug *et al.* (2018, p. 56, grifo nosso) indicam que “[...] **culturalmente** os professores de EF desenvolvem somente o esporte como conteúdo das aulas de EF na escola.”

Vasconcelos e Campos (2014, p. 175), ao interpretarem a frequência de repostas dos participantes, destacam um discurso de natureza cognitiva que se distancia de uma abordagem esportivista. Ao analisarem a evocação livre de palavras,

[...] estes mesmos professores trazem o “esporte” como a palavra mais evocada dentre todas e nas primeiras posições, dando a entender o quanto é forte a prática da Educação Física Escolar vinculada ao esporte, sugerindo uma prática onde o esporte é fundamentalmente utilizado.

Outros estudos acrescentam que o futebol é o esporte culturalmente mais utilizado nas aulas de EFE.

Diante desses dados, mais especificamente no que concerne à representatividade do “jogar futebol”, é possível perceber a associação da Educação Física como sinônimo de futebol, pois representa mais da metade das evocações. Nessa mesma perspectiva, um estudo recente (Vieira, 2006) obteve resultados semelhantes que apontaram a Educação Física escolar como disciplina com caráter Esportivista, além disso, essa representação social da Educação Física também corrobora com os achados de Barbosa citado em Triani e outros (2016) e de Cândido e seus colaboradores (2015) (Freitas; Triani; Novikoff, 2018, p. 19).

Ao legitimarem tradicionalmente as Representações Sociais através dos conteúdos Esporte e Saúde, alguns estudos relacionam os dois conteúdos, como é o caso de Santos, Almeida e Campos (2018, p. 8), destacando que “o ‘futebol’ é relacionado nas justificativas dos alunos como um elemento visto de duas formas, primeiro, pelo prazer em jogar e segundo, pelos (possíveis) benefícios que o esporte traz para a saúde”.

É importante destacar a influência social na legitimidade atribuída aos estudos. Em Savarezzi, Novaes e Gimenez (2019, p. 425), observou-se que “[...] a propagação a parte da

sociedade da ideia de atividade física ligada à SAÚDE deve ter invadido o ambiente escolar e auxiliado nesse processo de mudança de representação”.

Na dissertação de Varanda (2018), ao analisar as Representações Sociais de EF de vários atores (alunos, professoras pedagogas, professores de EF e gestores), conclui-se que, entre outros aspectos, as vivências influenciaram nas respostas.

Ao se investigar as origens dos entendimentos todos os grupos colocaram que uma influência marcante para a determinação da representação **são as aulas vivenciadas na escola**. Para além desse aspecto pedagogas e gestores associam a formação das representações pelas vivências da vida profissional, e os professores de Educação Física destacam a formação superior como principal responsável pelas concepções da área.

Foi percebido que as formas de compreender a área e se relacionar com a mesma foram **legitimadas pelas memórias, vivências**, aspectos legislativos e curriculares, à medida que estes serviam como base para intermediar as relações travadas no cotidiano (Varanda, 2018, p. 124, grifo nosso).

Uma outra dissertação sobre Representações Sociais que também interpretamos como caráter tradicional, é a de Oliveira (2022). A autora discorre que:

[...] Nas narrativas desses atores, percebeu-se um movimento de produção e reconstrução que **somente é possível a partir das relações sociais, da cultura de pares, da circulação abundante de informações e da troca de comunicações**.

Frente às expectativas da EF no referido ciclo escolar, a pesquisa indicou que as representações sociais compartilhadas pelo grupo participante **se encontram distantes do previsto nesse componente curricular**. Identificou-se que tais representações sociais estão ancoradas, principalmente, na EF como sinônimo de esporte, ou seja, ressaltam o referido componente curricular representado por um dos seus conteúdos de ensino (Oliveira, 2022, p. 94).

Ao identificarmos esses estudos como caráter tradicional, procuramos demonstrar como a representação da EFE está vinculada a costumes enraizados. Os autores destacam a cultura, as memórias, as relações sociais como troca de informação, a crença histórica do esporte ser promotor de saúde e outros. Entendemos que estes oito trabalhos legitimam a EFE por uma série de relações sociais construídas historicamente baseadas em tradições.

Caráter carismático

A dominação carismática se baseia na “veneração extracotidiana da santidade, do poder heroico ou do caráter exemplar de uma pessoa e das ordens por esta reveladas ou criadas” (Weber, 2012, p. 141). Assim, age socialmente desta maneira aquele que o faz emocionalmente ou por afetos. Como exemplo podemos citar aqueles que participam da aula de EF por gostarem do/a professor/a, ou aqueles que ministram a aula de determinada maneira por estarem apaixonados por alguma ideologia.

Os participantes da pesquisa de Coelho e Bossle (2020) buscam estabelecer uma forma diferente de currículo do que o proposto pela secretaria de educação. Eles baseiam seu ensino em uma ideologia disruptiva com o currículo Hegemônico. Assim, se enquadraram no caráter carismático por acreditarem na metodologia empregada, sendo “os tempos e espaços da

Educação Física pensada na estrutura dos projetos de trabalho, no estudo do município de Porto Alegre como tema do projeto, torna transversal a cultura corporal, constituindo-se de forma contra-hegemonica na cultura escolar” (Coelho; Bossle, 2020, p. 12). Assim, nessa busca por romper com a lógica racional dos programas escolares, legitimam a EFE através da crença em uma ideologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na história da EFE transitamos por diferentes concepções, abordagens e metodologias de ensino. O que elas têm em comum é a contribuição na construção da legitimidade da disciplina ao longo da história do Brasil. Como a legitimidade é construída através das relações sociais, independentemente da abordagem ou método utilizado, a EF, desde que adentrou no currículo escolar, se consolida como uma disciplina escolar.

Isso implica destacar que os agentes representam a EF baseados num conjunto de fatores, conceitos, ideais, valores, opiniões e crenças, internalizados pelo consenso da ordem social. Assim, o conjunto de estudos que destacamos possui em seu discurso legitimador prioritariamente a ideia de uma EFE vinculada ao ensino e aprendizagem sobre Esportes.

Em toda relação de poder, pressupõe-se uma relação de dominação. Por isso, buscamos promover a conexão entre as Representações Sociais destacadas nos estudos em pauta e as relações de dominação. A maioria dos estudos se classifica na Dominação Tradicional, pois ao utilizarem em seu discurso legitimador o Esporte e a Saúde como fontes de conhecimento da EFE, o fazem através de relações sociais construídas historicamente baseadas em tradições.

REFERÊNCIAS

ARNAUD, P. Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement. **Revue française de pédagogie**, v. 89, p. 29-34, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1403>. Acesso em : 27 jun. 2024.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5 n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaosociedade/article/view/1220/906>. Acesso em: 27 jun. 2024

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em revista**, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/12005/18070>. Acesso em: 27 jun. 2024.

COELHO, C.; BOSSLE, F. Representações docentes de Educação Física escolar: singularidades produzidas pelos projetos de trabalho. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 01-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e65976>. Acesso em: 11 dez. 2023.

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

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FREITAS, W. C.; TRIANI, F. S.; NOVIKOFF, C. Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre a educação física. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v.7, n. 2, out. 2017. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbpe/article/view/7950>. Acesso em: 10 jan. 2024

GUARINON, P. C. **Representações sociais e o currículo de Educação Física: com a palavra os alunos**. 2016. 114 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo 2016.

KRUG, H. N. *et al.* As representações sociais de educação escolar e Educação Física escolar de professores da área na educação básica. **Revista Querubim**, Niterói, v. 3, n. 36, a. 14, 2018.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2018. 116 p.

OLIVEIRA, C. A. S. **Representações sociais de crianças sobre a Educação Física na escola**. 2022. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. [Editorial]. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SANTOS, B. V.; ALMEIDA S. A.; CAMPOS, P. H. F. Representações sociais de alunos do ensino fundamental II sobre a aula de educação física. *In: Anais do V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão*, 2018. Niterói- RJ: Editora Realize, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD1_SA4_ID_1580_03062018202841.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

POLATI, C. **Representações Sociais de licenciandos de Educação Física sobre o Estágio Curricular Supervisionado**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, G. T.; DIAS, J. M. B. Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 8, n. 1, p. 173-187, jan./jun. 2015.

SAVAREZZI, G. R.; NOVAES, A. O.; GIMENEZ, R. Representações sociais do componente curricular educação física: uma análise sobre os níveis de ensino fundamental e médio. **EccoS – Revista Científica**, n. 48, p. 409-430, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8224>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SELL, C. E. Garantias externas e fundamentos internos: Dimensões da legitimidade em Max Weber. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 33, n. 3, p. 95-111, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/187639/178120>. Acesso em: 08 set. 2023.

STROHER, J.; MUSIS C. R. As representações sociais dos discentes do curso de licenciatura em educação física na Unemat-Cáceres/MT sobre o trabalho com o corpo/aluno na escola: olhares para os conteúdos da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 3, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/ms6Dp4rv6jRjrKpQG54VGyt/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TRIANI, F. S.; NOVIKOFF, C. Cultura, Imaginário Social e Representações Sociais: o Corpo na História e no Currículo da Educação Física. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 18, n. 1, p. 59-65, 2017. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/4769>. Acesso em: 11 dez. 2023.

VAN RIEL, R. Weberian ideal type construction as concept replacement. **European Journal of Philosophy**, v. 30, n. 4, p. 1358-1377, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ejop.12752>. Acesso em: 25 nov. 2023.

VARANDA, S. S. **As representações sociais de educação física na visão de diferentes atores escolares**: alunos, professores e gestores. 2018. 139 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, SP, 2018.

VASCONCELOS, M. F. F.; CAMPOS, P. H. F. Ancoragem da representação social da educação física escolar nas abordagens teóricas da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 164-182, dez. 2014.: Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p164>. Acesso em: 27 jun. 2024.

VASCONCELOS, M. F. F.; CAMPOS, P. H. F. Representações sociais: o desenvolvimento infantil planejado e praticado na educação física escolar. **Revista Praxis**, v. 14, n. 27, 2022. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3738/2925>. Acesso em: 27 jun. 2024.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 4ª ed. 3ª reimpressão. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2012. 464 p.

LEGITIMIDADE PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISES A PARTIR DA PERSPECTIVA DE ALUNOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA⁴

Gabriela Simões Silva - UFRRJ
Wilians Douglas Barbosa da Silva - UFRRJ
José Henrique dos Santos - UFRRJ

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a Educação Física (EF) ainda busca consolidar sua legitimidade pedagógica e curricular no âmbito educacional, essa pesquisa teve como objetivo investigar os objetos de ensino e a gestão da aula na EF escolar na perspectiva de alunos egressos da Educação Básica. Adotou-se a abordagem qualitativa, de delineamento transversal, caráter exploratório e descritivo, com natureza retrospectiva. Compuseram a amostra oito indivíduos, egressos da Educação Básica. Recorreu-se ao Grupo Focal como técnica de coleta de dados. O referencial teórico-metodológico transita entre contribuições da didática, do campo da legitimidade e diálogo com distintas pesquisas realizadas no âmbito da EF escolar. Com base nos relatos, foi possível observar os esportes como objeto de ensino predominante nas aulas de EF. Em relação à gestão da aula, caracterizou-se como um contexto hegemonicamente prático, com ausência da sistematização das intenções educativas. Acredita-se que a sistematização dos objetos de ensino e das intenções educativas são capazes de contribuir rumo a legitimidade da EF enquanto componente curricular fulcral à formação integral e humana de alunos e alunas nas escolas.

Palavras-chave: Escola, Formação profissional, Currículo.

INTRODUÇÃO

Considerando o breve panorama histórico, observa-se, já no período imperial, a primeira expressão de legitimidade da *educação physica* brasileira suportada pela formalização em documento legal datado de 1828 (Brasil, 1828; Fonseca, Honorato, Souza Neto, 2021). O desenvolvimento da ginástica predominou até os anos de 1934 e, por volta da década de 1940, somaram-se os esportes que se tornaram mais recorrentes nos anos seguintes, os quais se intensificaram nas escolas da década de 1960 até meados da década de 1980 (Benvegnú Júnior, 2011). Contudo, ainda nos anos 1980 começaram a emergir inúmeras críticas do meio acadêmico à concepção esportivista da EF, impulsionando a necessidade de repensar e reconstruir a área de modo articulado com as especificidades da escola (Kravchychyn *et al.*, 2011).

É nesse contexto que surge, no campo da EF, o Movimento Renovador como uma resposta às concepções tradicionais e conservadoras da disciplina. O movimento em questão

⁴ O trabalho contou com apoio financeiro da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mediante concessão de Bolsa de Estudos no âmbito da Pós-Graduação.

preconizava uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica, questionando as visões dualistas do ser humano e enfatizando a importância da nova perspectiva como meio de formação humana (Soares *et al.*, 1992). Tratava-se de conceber a legitimidade da EF na escola mediante a revisão de seus objetivos, concepções teóricas e intervenção pedagógica. Caracterizou-se, portanto, como um período de forte influência de teorizações críticas sobre a área, seus professores e seus documentos curriculares. Em virtude disso, estudiosos da área consideram o Movimento Renovador como um momento de ruptura paradigmática, na medida em que a EF passou a ser mais do que apenas destinada ao desenvolvimento da aptidão física nas escolas (Vargas; Cunha Junior, 2018).

Ao longo dos anos, as proposições trazidas pelo Movimento Renovador reverberaram tanto nos cursos de formação profissional quanto nos documentos curriculares oficiais (Lutz; Souza; Telles, 2020). À exemplo, a introdução de novas abordagens, concepções e práticas influenciaram os processos formativos na área, estimulando reflexão crítica das práticas pedagógicas, valorização de formação integral dos estudantes e, não obstante, diversificação de práticas corporais, as quais deveriam ser concebidas considerando suas origens históricas e seus significados culturais (Soares *et al.*, 1992). Assim, o Movimento Renovador traz à área contribuições relativas à formação profissional para atuação no ambiente escolar e muda a concepção que se tinha, até o momento, sobre as práticas corporais.

Paralelamente, estudos no campo da legitimidade da EF, a exemplo de Arnaud (1989) na França, indica três elementos legitimadores deste componente no currículo escolar, a saber: legalidade, condição institucional e representatividade cultural, sendo os dois últimos interfaceados nesta pesquisa. A condição institucional, para além de questões materiais e estruturais, relaciona-se com a formação dos(as) professores(as) alinhada com as normas escolares, integrando, de fato, a EF à escola. A representatividade cultural refere-se à identificação do objeto de ensino da EF, delimitando a natureza das práticas corporais à prática escolar em movimento de aproximação com a cultura da sociedade em que se insere. A análise de ambos os contextos deixa perceber os aspectos comuns de consolidação da legitimidade da EF, nomeadamente, a concepção do objeto de ensino culturalmente situado, e a formação docente no sentido de garantir a implementação de um currículo transformador e inovador.

A articulação da formação docente com o objeto de ensino da EF nos remete à relação entre os saberes docentes classificados por Tardif (2014) e os fundamentos da didática, esta considerada um conhecimento fundamental para a intervenção pedagógica do professor. Tardif (2014) os classifica em Saberes da Formação Profissional, Experienciais, Curriculares e Disciplinares, sendo os dois últimos de especial interesse neste trabalho pela estreita relação

que estabelece entre o ensino e a aprendizagem. Os Saberes Curriculares são aqueles vinculados a sistematização dos conteúdos de ensino, isto é, ao planejamento e ao desenvolvimento de programas de ensino. Os Saberes Disciplinares, oferecidos nas escolas, são aqueles oriundos de cada campo de conhecimento, das disciplinas, neste caso, a EF.

Nessa perspectiva, entende-se que a legitimidade da EF perpassa por distintos aspectos e elementos, nessa pesquisa focalizados na formação profissional e nos objetos de ensino. Dialogando com a literatura, estudos recentes indicam que a EF ainda busca por legitimidade pedagógica e curricular no âmbito educacional (Furtado; Borges, 2020; Silva; Silva, 2021). Em sintonia, os problemas da presente pesquisa se traduzem nos seguintes questionamentos: quais foram os objetos de ensino retidos e reconhecidos por egressos da Educação Básica na EF escolar? e como estes egressos perceberam a gestão da aula de EF escolar na Educação Básica? Buscando responder as perguntas, traçou-se como objetivo investigar os objetos de ensino e a gestão da aula na EF escolar na perspectiva de alunos egressos da Educação Básica.

METODOLOGIA

Esta investigação constitui um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Educação Física na Educação Básica sob a perspectiva de alunos egressos: análise acerca de atitudes, competências, suporte social e aprendizagens” (Silva, 2023), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Adotou-se a abordagem qualitativa, de delineamento transversal, caráter exploratório e descritivo, de natureza retrospectiva (Thomas; Nelson; Silverman, 2012).

Compuseram a amostra oito indivíduos, selecionados intencionalmente a partir de amostra inicial de 148 participantes. Foram incluídos os participantes maiores de 18 anos de idade, que haviam concluído a Educação Básica e que cursaram a EF em, pelo menos, dois ciclos de escolarização (dentre a educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio).

Recorreu-se ao Grupo Focal como técnica de coleta de dados (Gatti, 2012). Foram realizados dois encontros, utilizando a Plataforma *Meet*. Os encontros foram conduzidos a partir de um roteiro previamente elaborado pelos pesquisadores, composto por 19 perguntas. Três pesquisadores participaram da condução dos encontros, sendo dois mediadores e um observador.

Foi utilizado o *software* MaxQda para transcrição e codificação dos dados obtidos. O tratamento dos dados foi realizado mediante Técnica de Análise de Conteúdo, considerando as seguintes fases propostas por Bardin (2011): (i) pré-análise dos relatos acerca da EF escolar; (ii) exploração do material, com codificação dos excertos em suas respectivas categorias de análise e (iii) tratamento dos dados, mediante interpretação e inferência dos dados obtidos, os quais foram reorganizados e apresentados.

Em relação aos aspectos éticos, além do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi solicitado que preenchessem o Termo de Autorização de uso de voz e outros direitos, tendo em vista que os encontros foram gravados em áudio e vídeo. A pesquisa foi aprovada na Plataforma Brasil mediante o parecer nº 5.584.915.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme relatos dos egressos, os “esportes” foram o único objeto de ensino evocado nas aulas de EF, com predominância do futsal/futebol, principalmente no ensino médio. Adentrando em elementos da gestão da aula, evidenciou-se, em alguns contextos, a divisão da turma para realização de atividades por gênero, com os meninos nos esportes e as meninas na queimada, como se evidenciam nos excertos:

[...] No Ensino Fundamental era muito difícil a professora deixar a gente fazer alguma coisa... alguma outra coisa além de jogar futebol. [...] A única atividade que era mista, era vôlei e basquete. [...] as dinâmicas eram praticamente rodavam entre esses quatro esportes. E no Ensino Médio piorou, ou era futsal ou era queimada. Raramente tinha uma outra coisa e ia ficando por isso mesmo. (Marcos).

[...] Só que na escola tinha muito aquele negócio de divisão, sabe? Tipo, no Ensino Fundamental era mais aquilo de queimado pra meninas e futsal pra meninos. Então, tinha muito isso. Tinha meninas que queriam jogar futsal e não podiam, meninos que queriam jogar queimado e sempre tinha essa divisão. (Gustavo).

[...] teve muito essa questão também de os garotos jogarem bola e as meninas jogarem queimado, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. (Laerte).

Na minha escola, por exemplo, no Ensino Fundamental, não tinha muito essa questão de “Ah, o futebol é só para os meninos e o queimado é só para as meninas”. Os dois podiam participar. Apesar de ter a diferença prioritariamente ser das meninas o queimado e prioritariamente dos meninos ser o futebol, a gente podia sim praticar, né, os dois. (Heitor)

Nessa seara, ecoou nas vozes dos participantes o caráter reducionista e hegemonicamente prático da EF, com ocorrência maioritária das aulas práticas na quadra/ginásio, exceto no contexto retratado por Tuany em meio a outros relatos:

[...] na minha escola sempre tinha a parte teórica antes de partir pra prática. (Tuany).

[...] eu só me lembro de uma aula teórica de Educação Física em todo o meu período de escolarização, foi uma aula teórica de vôlei e dentro dessa aula teórica eu falei assim “Caramba, a gente pode ter aula teórica? [...]”. (Manuela).

[...] Na minha escola eu quase não tive teoria de nada e todos sabemos que os esportes eles têm a parte teórica, né. Então muita gente chegava e “Ah, eu não sei porque que aconteceu isso”, por exemplo, “Porque foi falta? A bola saiu da linha, mas porque que parou o jogo?”, sabe? Não tinha muita noção das coisas, então acho que isso também fez muita falta, desse estímulo, dessas regras não serem passadas tão a fundo para os alunos e eles também não se interessavam por causa disso, sabe? (Gustavo).

A minha do Ensino Fundamental foi mais, como que eu posso dizer, parecia mais uma parte de... parecia mais prática do que teórica. Tinha muita pouca coisa teórica. O que tinha de teórico era o básico, vamos dizer assim. Era o básico mais... mais perto da semana de prova. Só foi começar a ter conteúdo teórico e físico lá no Ensino Médio. (Marcos).

Bom, na minha escola as aulas eram praticamente todas práticas e eu lembro que as únicas aulas teóricas que nós tivemos foi em relação ao... foi de que? Foi tão pouco que eu nem lembro. Foi do *skate*, como que surgiu o *skate* e do *pilates*, que a gente teve que fazer um trabalho sobre essas duas coisas. E foi as únicas aulas que eu me lembro que teve teórica durante o Ensino Médio. (Vitor).

[...] como era organizado? Era mais como a Iolanda estava falando. Era mais essa questão de exercícios, era polichinelo, alguns exercícios antes mesmo de... de começar a atividade física. Não era... não tinha muita questão teórica. Era mais questão prática do que teórica. (Laerte).

Focando no que se refere a gestão da aula, outras duas análises podem ser admitidas. A primeira concebida a partir de excertos relacionados ao objeto de ensino predominante ministrado nas aulas de EF, entendendo-o, por um lado, como objeto de ensino preferido dos alunos e, por outro lado, pela proposição exclusiva do(a) professor(a):

No meu caso, eu acho que vai muito por isso que o Gustavo e o Laerte levantaram de não ter muito o interesse dos alunos em outras práticas também. [...] era essa vontade incessante de jogar futebol a todo momento. [...] As vezes o professor de Educação Física fica de mãos atadas, né? (Heitor).

[...] o professor só botava futsal ou queimada e quem não quisesse jogar ficava no canto sentado e não tinha também uma busca pra fazer essa pessoa que estava sentada procurar algum esporte, porque todo mundo recebia a mesma nota, não tinha isso de se você não participasse você ia sofrer com isso ou de buscar algo que... botar, pelo menos, esse dia vai ser esse esporte, esse dia vai ser outro. Não. Era sempre a mesma coisa. Durante meu Ensino Médio todo acho que no máximo umas cinco aulas não foi futsal ou queimada (Riu). Então, não teve essa variedade. (Vitor).

Uma segunda análise recai sobre o caráter prático da EF em distintos relatos, contudo algumas iniciativas teóricas de professores(as) encontraram “resistência” de alguns alunos, conforme se constata na fala dos egressos:

[...] Eu nem sabia que a gente podia ter aula teórica. Que pecado a gente tá dentro de uma sala de aula falando de Educação Física. Porque que a gente não tá lá na quadra aprendendo isso lá na quadra?”. (Risos). E eu lembro da minha sala toda revoltada. “Professora, porque que a senhora tá castigando a gente aqui dentro da sala?” (Rindo). E eu falo, caramba, realmente. E copiando regra pra caramba que, assim, eu nunca li essa regra que ela passou. (Manuela).

[...] outra coisa que... pra vocês verem o nível de importância da Educação Física naquela época pra mim e pros outros alunos, quando a professora falava “Ah, a Educação Física hoje vai ser na sala”, nossa, era, exatamente, era o fim. E quando a

professora falava “Ah, se vocês terminarem cedo, é... a gente desce”. Cara, faltando dez, quinze minutos a sala virava um caos [...]. (Marcos).

[...] Então, assim, era muito chato e ela [Manuela] falou uma coisa que eu também lembrei, que a gente tinha aula teórica também, é... Dentro da sala de aula e eu lembro dos meus colegas falando “Poxa, professora, vamos pra quadra. Porque isso?”. É... Que nem o colega falou Marcos também, “Vamos terminar logo. Alguns minutinhos.” [...]. (Iolanda).

No que tange ao ensino, foi possível observar duas configurações predominantes, a saber: o “básico do básico para o jogo acontecer” e a famigerada EF “rola bola”, nas falas abaixo:

De conteúdos mesmo da escola, é só mesmo teve questão do futebol, como eu tinha dito antes que a gente praticava... que a aula era sobre futebol, mas não tinha muito essa questão [...] “Ah, poxa, tem que treinar passe, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo”. Era mais assim, uma coisa mais prática. [...] O professor não ensinava o B, A, BA do futebol ou, por exemplo, o B, A, BA do vôlei. [...]. (Laerte).

[...] eu compartilho um pouco desse pensamento do Laerte de... realmente não tinha muito esse B, A, BA [...] Minimamente relacionado a fundamento [O ensino], sim. Bem básico do básico, assim. No vôlei, saque, toque e manchete. Era o básico pro jogo acontecer minimamente. No futsal, condução de bola, passe e chute, assim. [...]. (Manuela).

[...] Tinha muito disso de não seguir uma aula corretamente, então a gente jogava bola em um tempo, depois trocava pra queimada, mas enquanto tinha alguns que estavam conversando na arquibancada, tinham outros que estavam jogando *pingue-pong*, tinham outros que estavam brincando de algum pique. Então acho que era por isso, por ser um momento ali que a gente estava livre, então não estava sentado dentro de uma sala de aula, numa carteira, copiando um conteúdo, entendeu? Vai por aí. (Heitor).

Então, pegando o gancho do Heitor e do Gustavo, comigo foi praticamente a mesma coisa que só os melhores jogavam e também a gente não era ensinado, entre aspas, como que jogava. Só quem sabia jogar e os melhores jogavam e quem não sabia ficava no banco ou fazendo outra coisa. E como eu disse, não era cobrado de ninguém participar, fazia quem quisesse. (Vitor).

Retornando as classificações de Tardif (2014) acerca dos Saberes Disciplinares, observa-se, com base nos relatos dos participantes, que a EF enquanto campo de conhecimento tem sofrido forte reducionismo em relação aos seus objetos de ensino. Os participantes concluíram a Educação Básica entre os anos de 2013 e 2021, o que nos permite identificar que sua escolarização perpassou currículos já fortemente influenciados por novos fundamentos conceituais da EF, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Base Nacional Comum Curricular (2018). Os documentos em questão apresentam os esportes como um dos objetos de ensino, mas dentre vasto leque de possibilidades de práticas corporais.

Corroborando com os achados, Costa e Mattos (2020) abordam a necessidade da diversificação de conteúdos na EF escolar, justamente pela predominância de conteúdos esportivos nas aulas. Nessa questão, podemos destacar o gosto dos estudantes pelo esporte (Costa; Mattos, 2020), bem como um possível sentimento de despreparo e/ou insegurança de professores na proposição de conteúdos outros além daqueles os quais receberam formação

(Rosário; Darido, 2005). Sobre as aulas majoritariamente práticas, estudos como os de Santos *et al.* (2016) e Costa e Mattos (2020) obtiveram como resultados associação da EF à quadra em 76% e 87,5% dos contextos de ensino, respectivamente.

Sob a ótica dos Saberes Curriculares (Tardif, 2014), os quais envolvem justamente a gestão programática do ensino, observa-se que nos contextos relatados preponderou, além do desenvolvimento quase exclusivo de um objeto de ensino, a transmissão superficial de conteúdos, com ausência de sistematização e progressão pedagógica, além destas práticas se mostrarem pautadas quase que exclusivamente no saber fazer. Essas problemáticas também são apontadas nos estudos de Rosário e Darido (2005) e Robitaille (2019).

Estabelecendo relações com pesquisas do campo da legitimidade, Correia (2014) elenca a sistematização das intenções educativas como um dos aspectos que confere legitimidade à EF como componente curricular. Anos depois, Freire, Barreto e Wiggers (2020) sinalizam a sistematização dos conteúdos da EF como elemento preponderante para a legitimação deste componente. Tais indicações conversam com Arnaud (1989), quando indica que a condição institucional (formação profissional) e a representação cultural (objeto de ensino) são elementos legitimadores deste componente no currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar os objetos de ensino e a gestão da aula na EF escolar na perspectiva de alunos egressos da Educação Básica, foram encontradas algumas lacunas em seu desenvolvimento que vão ao encontro de indicações da literatura referentes a EF ainda buscar por legitimidade pedagógica e curricular no âmbito educacional.

Com base nos relatos e resultados apresentados, foi possível compreender que mesmo os conteúdos predominantemente esportivos nas aulas, estes não eram propostos via processos pedagógicos adequados, progressão pedagógica e sistematização do conteúdo ao ponto de os egressos evoluírem seus conhecimentos nas etapas de ensino. Acredita-se que a sistematização tanto dos objetos de ensino quanto a formalização da intencionalidade educativa são capazes de contribuir para o alcance da pretendida legitimidade da EF enquanto componente curricular fulcral à formação integral e humana de alunos e alunas em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ARNAUD, P. Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement. **Revue française de pédagogie**, v. 89, p. 29-34, 1989. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_89_1_1403. Acesso em: 13 jul. 2024.

BENVEGNÚ JÚNIOR, A. E. Educação Física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do Ideau**, v. 6, n. 13, 2011. Disponível em: https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/0bf3be79e2073613e368dedc8db33626151_1.pdf. Acesso em: 13 jul. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Carta Imperial de 30 de abril de 1828**. Aprova os estatutos da Casa Pia e Colégio de S. Joaquim dos Meninos Órfãos da Cidade da Bahia. Legislação Informatizada, Câmara dos Deputados, 1828. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carimp/1824-1899/cartaimperial-38296-30-abril-1828-566421-publicacaooriginal-89998-pe.html>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série)**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

CORREIA, W. R. Educação Física escolar: desafiando a sua presumível imutabilidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 4, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000400691>. Acesso em: 13 jul. 2024.

COSTA, M. S.; MATTOS, L. O. N. Representações de escolares sobre as aulas de educação física: estudo exploratório. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e65278>. Acesso em: 13 jul. 2024.

FONSECA, R. G.; HONORATO, T.; SOUZA NETO, S. As práticas corporais na legislação imperial e a construção de uma sociologia da profissão para a educação física. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 509-526, abr./jun., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021000200010>. Acesso em: 13 jul. 2024.

FREIRE, J. O.; BARRETO, A. C.; WIGGERS, I. D. Currículo e prática pedagógica no cotidiano escolar da Educação Física: uma revisão em periódicos nacionais. **Movimento**, v. 26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93986>. Acesso em: 13 jul. 2024.

FURTADO, R. S.; BORGES, C. N. F. Educação Física escolar, legitimidade e escolarização. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2356>. Acesso em: 13 jul. 2024.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Liber Livro Editora Ltda.: Brasília-DF, 2012.

KRAVCHYCHYN, C. *et al.* Educação Física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 107-118, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16109>. Acesso em: 13 jul. 2024.

LUTZ, T.; SOUZA, A. C. C.; TELLES, S. C. C. A influência do movimento renovador em aulas de Educação Física no Rio de Janeiro. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 25, n. 263, 2020. Disponível em: <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/1600>. Acesso em: 13 jul. 2024.

ROBITAILLE, M. **Perceptions d'élèves du secondaire au sujet de leurs cours d'éducation physique**. 2019. 144f. Tese (Mestrado em Psicopedagogia) – Université Laval, Québec-Canadá, 2019.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

SANTOS, W. *et al.* A relação dos alunos com os saberes nas aulas de Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 27, e2737, p. 1-17, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2737>. Acesso em: 13 jul. 2024.

SILVA, G. S. **Educação Física na Educação Básica sob a perspectiva de alunos egressos: análise acerca de atitudes, competências, suporte social e aprendizagens**. 242f. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2023.

SILVA, R. R. V.; SILVA, N. S. S. Educação Física no Ensino Médio: participação, interesse e opinião dos alunos quanto à obrigatoriedade no currículo escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 109-118, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/184425>. Acesso em: 13 jul. 2024.

SOARES, C. L. *et al.* Coletivo de Autores. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação Profissional**. Tradução: Francisco Pereira. 17ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 6ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. 479p.

VARGAS, C. P.; CUNHA JUNIOR, C. F. F. Currículo e Educação Física: uma análise do documento de Minas Gerais de 1978. **Cadernos de História da Educação**, v. 17, n. 3, p. 763-779, set./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/46024>. Acesso em: 13 jul. 2024.

ASPECTOS RACIONAIS-LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ENSAIO SOBRE OS ARGUMENTOS LEGITIMADORES DO CAMPO

Hugo Paula Almeida da Rocha - CPEI
Antonio Jorge Gonçalves Soares - UFRJ

RESUMO

A Educação Física Escolar (EFE) incorporou discursos ao longo da sua história no Brasil, buscando sua legitimação no campo da Educação. Embora as narrativas tenham se alinhado com os debates sociais sobre o corpo e a cultura corporal, essas alterações no discurso não ocorreram de forma linear e sem conflitos. Isso reforça a ideia de que o currículo é um campo de disputa e a EFE compete pelas diretrizes metodológicas e finalidades da disciplina no campo da Educação. Assim, nosso objetivo foi refletir sobre a legitimidade da matéria escolar a partir das tradições inventadas pelas narrativas presentes na EFE, não ignorando as tensões entre essas tradições e a imposição de uma estrutura curricular padronizada. Neste ensaio, discutimos como esse campo de disputa pela definição das finalidades da EFE pode abrir caminho para a entrada do Estado e de outros agentes interessados na Educação, apresentando propostas curriculares nem sempre convergentes com o debate acadêmico do campo. Refletimos sobre os argumentos nos baseando na lógica de nova gestão do Estado e no conceito de tradições inventadas. Por fim, sugerimos que a EFE necessita resolver seus conflitos no campo do currículo como forma de evitar que seus interesses pedagógicos não sejam superados por agentes pouco preocupados com a Educação.

Palavras-chaves: Educação Física; Escola; Legitimidade.

INTRODUÇÃO

Os argumentos da Educação Física Escolar (EFE) incorporaram narrativas e inventaram tradições ao longo da história em busca de uma valorização e reconhecimento no contexto da escola (Novaes *et al.*, 2021a). O percurso da Educação Física brasileira até alcançar o *status* de matéria escolar atravessou transformações de forma e conteúdo, assumindo que os códigos sociais eram marcados e expressos pelos corpos e pela cultura corporal de cada época. Do movimento higienista, extrai-se a perspectiva do corpo saudável e forte, orientado para o trabalho, para o serviço militar e para a geração de indivíduos capazes de enfrentar as intempéries relacionadas à saúde; do período militar, observa-se a adoção de métodos da Educação Física voltadas para a disciplina, a obediência, a formação do talento esportivo e a alta performance; e, do movimento renovador, identifica-se a ressignificação de conteúdos tradicionais, saindo de um saber fazer puro e simples para uma ideia de que a cultura corporal deveria ser uma forma de expressão consciente e capaz de reconhecer as mudanças sociais, políticas e culturais do país (Betti, 1999). Essas mudanças indicam um desenvolvimento de

olhares sobre o corpo e suas formas de fruição em diferentes períodos históricos que revelam distintos valores e ideais de formação dos homens e mulheres (Goodson, 1990). As mudanças nessa disciplina não ocorreram de forma linear ou sem conflitos, ao contrário, representou e ainda afirma a lógica de que o currículo é um espaço de disputas, sendo necessária a validação e reconhecimento dos atores sociais sobre a importância do conteúdo para sua incorporação no cotidiano da matéria escolar (Silva, 1999).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) adicionou novos atores sociais e produtos curriculares à EFE, sendo esse documento alvo de críticas a respeito do seu viés e lógica neoliberal, que busca, por mais que afirme que não, uma homogeneidade do conteúdo em território nacional, muitas vezes ignorando a especificidade da disciplina, as características culturais locais e a necessidade de intervenção docente (Novaes; Triani; Telles, 2020). A crítica indica que a EFE, ancorada no seio das propostas neoliberais para Educação, se torna um componente curricular de instrumentalização do corpo para o trabalho, lazer e melhora dos indicadores de saúde (Apple, 1989). Não é em vão que a proposta da BNCC vem associada a um processo de manualização do fazer docente proposto pelos institutos privados de Educação em parceria com o setor público. Nesse sentido, torna-se relevante considerar que a intervenção docente deve ser uma abordagem crítica-reflexiva, identificando e ressignificando os conteúdos para a realidade discente, visando o seu desenvolvimento integral. Outros autores indicam avanços e desafios para a implementação da BNCC, apontando a necessidade da formação continuada e qualificada dos docentes, além da incorporação de conteúdos relacionados à saúde física e emocional aliados às diretrizes curriculares (Novaes; Triani; Telles, 2020).

A busca da identidade através das tradições inventadas

As mudanças nas narrativas e a incorporação de novos conteúdos à EFE refletem não somente as transformações sociais e visões sobre os corpos, mas, sobretudo, a tentativa de manter-se no currículo escolar. Apoiando-se nos conflitos sociais entre os discursos tradicionais e renovadores, essa disciplina constrói narrativas próprias de valorização da identidade disciplinar e de autopromoção no espaço contestado do currículo escolar (Silva, 1999). Assim, observamos que a EFE busca construir sua identidade e se legitimar no campo frequentemente tomando para si pautas em evidência nos debates sociais que atravessam os corpos e as corporalidades em diferentes dimensões, por vezes assumindo construções, interesses e conflitos de grupos sociais específicos, além de inventar tradições (Hobsbawn, 1983; Novaes *et al.*, 2021a). Se, por um lado, a orientação dos conteúdos da EFE é acompanhada pela atualização dos debates sociais; por outro, a constante alteração do discurso de legitimação da matéria escolar pode ser vista como a falta de identidade ou mesmo ausência de consolidação

de uma tradição. Embora a EFE seja relevante para o desenvolvimento dos estudantes, promovendo o conhecimento sobre saúde, culturas dos corpos e habilidades sociais, sua legitimidade como componente curricular obrigatório é constantemente questionada na própria área.

A EFE, ao longo da história, se legitimou como componente curricular obrigatório na Educação Básica (Brasil, 1996), sendo definida em vários documentos legais e mais recentemente contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e na BNCC (Brasil, 2018). Essa dimensão normativa alinha interesses acadêmicos com uma estrutura burocrática e legal. Entretanto, essa tentativa permanece sendo alvo de críticas dos especialistas da área em razão de um suposto viés neoliberal presente na atual proposta da BNCC, que se apresenta um tanto descolada dos debates presentes no campo da EFE (Novaes *et al.*, 2021a).

A estrutura burocrática e legal no processo de dominação legítima

O reconhecimento da Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Básica é uma conquista no âmbito das políticas públicas para a Educação (Brasil, 1996). Junto dessa institucionalização, vieram as tentativas do Estado de regulamentar recentemente uma espécie de núcleo comum da disciplina através dos PCNs e da BNCC (Brasil, 1998; 2018). O aparato legal e burocrático tinha como objetivo consolidar o conhecimento produzido pela EFE em uma tentativa de se fazer convergir com os interesses acadêmicos, buscando a legitimidade da EFE junto aos especialistas do campo. Todavia, a ideia de contemplar os diversos campos do conhecimento foi entendida como uma tentativa falha de homogeneizar a prática da matéria escolar, não atendendo aos interesses do público-alvo, ao contrário, sendo o foco de uma agenda neoliberal para subjugar grupos sociais e privá-los do conhecimento acumulado pela EFE (Novaes *et al.*, 2021a). Nesse sentido, observa-se que a EFE, mesmo a partir das constantes transformações, ainda permanece como campo de disputa para definir seus objetivos e finalidades (Castellani Filho, 1998; Betti, 1994; Lovisolo, 1995).

O processo de legitimação passa pela formação de um aparato legal e burocrático, sendo este um caminho para responsabilizar as entidades e funções sobre o cumprimento das normas estabelecidas. As políticas públicas e diretrizes curriculares nacionais estabelecem uma estrutura que deve zelar pela harmonia entre o dever regulamentado e o se fazer cumprir, respeitando a autonomia e a liberdade individual. Dessa forma, a obediência se baseia nesse sistema de regras em vigor que institui a legalidade dos procedimentos e orienta as normas institucionais, sendo também vinculada às funções exercidas, não às pessoas. Porém, a legitimação é um processo que envolve a aceitação dos atores sociais, reduzindo a resistência para o seu cumprimento (Weber, 2012). Assim, a dominação racional-legal é típica das

burocracias modernas e do estado de direito. Nessa direção, as diretrizes curriculares estabelecem objetivos, conteúdos e métodos de ensino que devem ser adotados pelas escolas e pelos docentes, o que se assemelha ao processo de dominação racional-legal. Por exemplo, define-se para a EFE metas relacionadas à saúde e atividade física nos documentos legais, mas pouco se comenta sobre a adequação da estrutura física e curricular para o alcance desses objetivos (Brasil, 2018; Vieira; Silva, 2020).

O ensaio

Como já dito, a EFE vem ao longo da história tentando moldar seus e objetivos e práticas às demandas sociais e/ou políticas. Essa metamorfose nos meios e fins da EFE dificulta as tentativas de se estabelecer um parâmetro curricular nos documentos legais, uma vez que é possível verificar no campo de atuação práticas que congregam metas de diferentes linhas e abordagens (Moura; Lima, 2020). Apesar do aparato legal buscar a institucionalização das diretrizes curriculares da EFE, ele não fica isento das críticas, principalmente pelos enfrentamentos dos especialistas da área. Portanto, esse ensaio tem como objetivo refletir sobre a legitimidade da matéria escolar a partir das tradições inventadas pelas narrativas presentes na EFE, não ignorando as tensões entre essas tradições e a imposição de uma estrutura curricular padronizada. Supõe-se que os conflitos internos para definir os objetivos da EFE podem abrir portas para instituições privadas que ignoram o debate do campo, mas possuem capital para influenciar as agendas das políticas públicas. Logo, endossamos as críticas ao currículo proposto pela BNCC, uma vez que esse tenta uniformizar o atendimento da EFE, visando o cumprimento de metas consolidadas por institutos privados e considerando uma nova forma de gestão do Estado (Ferlie, 2017; Novaes *et al.*, 2021a).

O CONTEXTO DA BUROCRATIZAÇÃO DO ESTADO SOBRE A EFE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça a essência de cláusula pétrea de que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e de toda a sociedade civil garantir o acesso a ela (Brasil, 1988; 1996). A LDB avançou no reconhecimento do direito à educação, exigindo do Estado a obrigatoriedade da oferta de ensino público, gratuito e apresentando dispositivos para melhoria de indicadores educacionais. Além disso, expandiu a Educação Básica, que passou a contemplar a Educação Infantil e o Ensino Médio, demandando do Estado o atendimento a esse público-alvo, antes facultado pela Lei 5.692/1971, que tangia sobre a obrigatoriedade da garantia de acesso ao sistema de educação somente para o Ensino Fundamental (Brasil, 1971). As novas LDB e a Constituição Federal de 1988 refletiram as

transformações sociais que atravessaram o Brasil durante o período da ditadura militar e no processo de redemocratização do país. A intensidade do movimento em prol da democracia brasileira urgia pela liberdade, igualdade de direitos e oportunidades, resistindo aos costumes da obediência acrítica promovidos pelo sistema militar e reconfigurando os objetivos da educação brasileira (Brasil, 1988; 1996).

Paralelamente a todo o processo de reforma da educação brasileira, o contexto internacional debatia sobre as estratégias do Estado para a gestão dos serviços públicos, aproximando-se dos perfis de gestão do mercado privado. A partir da década de 1980 se iniciam estudos para tratar da nova gestão pública, que fomentava as políticas de responsabilização, criando indicadores e medidas com foco fortemente associado aos resultados e na autonomia dos gestores institucionais para traçar os planos estratégicos para o alcance das metas estimadas (Ferlie, 2017). Na esteira desse novo olhar sobre a administração dos serviços públicos, observou-se o impacto na Educação com a criação de testes padronizados para avaliar a qualidade e acompanhar a evolução dos seus indicadores (Adrião; Garcia, 2008; Costa; Vidal, 2020). Assim, a Educação Física gradativamente foi sendo incorporada no escopo desses testes, como na inclusão de questões relacionadas à área no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, ainda que de forma rudimentar e com baixa articulação entre o seu conteúdo e os pré-requisitos exigidos por esse tipo de avaliação (Novaes *et al.*, 2021b).

No lastro da EFE como componente curricular obrigatório, os PCNs buscaram articular os diferentes conceitos da área (Brasil, 1998). Esse primeiro movimento foi criticado por acadêmicos pela falta de análise aprofundada das abordagens e dos seus conceitos (Caparróz, 2007), mesmo embora os documentos tenham acompanhado os fundamentos elaborados pelo Movimento Renovador (Gramorelli; Neira, 2009; Neira; Nunes, 2009). Atualmente, a BNCC retoma algumas premissas do pensamento crítico e se organiza ao redor das competências e habilidades para o ensino da EFE, essas últimas indicadas pela literatura como alinhamento ao pensamento neoliberal. O cerne da narrativa presente na BNCC é a visão holística da EFE sobre os estudantes, cujos parâmetros são orientados para o seu desenvolvimento integral, a partir dos jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. Outro destaque é a contextualização dos conteúdos com a realidade discente, visando o desenvolvimento do indivíduo consciente da sua realidade material, sendo ele capaz de intervir e transformá-la (Brasil, 2018). Entretanto, a crítica que paira sobre a BNCC é justamente em relação à maneira como ela vislumbra o alcance das metas, voltadas para os benefícios da prática de atividade física para a saúde, no desenvolvimento de talentos esportivos, além da responsabilização das instituições sem considerar a realidade das escolas brasileiras.

O aparato legal da BNCC estabelece indicadores para o acompanhamento da evolução das metas previstas, o que se assemelha ao percebido no movimento da nova gestão da administração pública, sendo este um ponto também criticado pelos especialistas da EFE (Ferlie, 2017; Novaes *et al.*, 2021a). O problema central não está no processo de monitoramento das metas, mas na falta de base fundamental para o desenvolvimento das ações que seriam necessárias para alcançá-las. Observa-se que muitas escolas brasileiras carecem tanto de estrutura física, quanto de profissionais formados atuando com a EFE, pois esses são elementos essenciais para que a prática seja coerente com os pressupostos da BNCC. Elaborar uma política de responsabilização com base apenas nos resultados e desconsiderar as particularidades do campo tende apenas a beneficiar àqueles que têm o domínio conceitual e usufrui das estruturas adequadas para o cumprimento das metas. Por outro lado, também se observa que os conflitos da EFE são vistos na construção do seu objeto e sua finalidade, sendo difícil a uniformidade em um currículo. A consequência desses enfrentamentos pode ser verificada nas barreiras que a EFE encontra para se legitimar dentro do espaço e do tempo do currículo da escola.

TRADIÇÕES INVENTADAS E AS NARRATIVAS DO MOVIMENTO RENOVADOR

O conceito de tradições inventadas definido na obra de Eric Hobsbawn se refere às práticas intencionais que têm como objetivo promover e introjetar valores e normas de comportamento nos hábitos de uma sociedade ou grupo social (Hobsbawn, 1983). A ritualização do processo para a internalização desses valores e normas se dá através da repetição e fabrica uma espécie de continuidade com o passado histórico, sendo esse meio uma forma de contestar ou reforçar as tradições anteriores. Hobsbawn (1983) diferencia as tradições inventadas dos costumes, uma vez que esses últimos evoluem de forma orgânica e natural durante o desenvolvimento de uma sociedade; enquanto a tradição inventada é deliberadamente criada para impor os valores e as normas de comportamento, legitimar instituições em busca de uma coesão social. As tradições inventadas se caracterizam pela intencionalidade do criador, o processo que a leva ser incorporada no contexto social (ritualização) e o vínculo com o passado, este também podendo ser inventado (Hobsbawn, 1983). Assim, assumimos esse conceito para refletir e interpretar as narrativas produzidas pelo Movimento Renovador da EFE na busca por legitimar sua existência no currículo da escola.

A EFE vem sendo afetada por contínuas transformações desde a década de 1980. Um marco importante na sua história ocorreu a partir do Movimento Renovador que emergiu com a proposta de ruptura com os modelos tradicionais e tecnicistas de Educação Física. As novas

abordagens da EFE foram fortemente influenciadas pelas teorias críticas e humanistas, olhando para o indivíduo de maneira holística, considerando a pluralidade cultural e o desenvolvimento das competências socioemocionais (Bracht, 1999; Darido, 2003; Kunz, 2004). Esse contraponto também era reflexo do processo de redemocratização do Brasil, em que as premissas e heranças militares foram contestadas. Assim, as mudanças sociais atravessavam os preceitos pedagógicos que viam no modelo focado na aptidão física e desempenho esportivo um caminho para a dominação dos corpos e dos sujeitos, tirando deles a autonomia e o pensamento crítico. A crítica a esse modelo vigente também vem acompanhada pela emergente necessidade de ampliar o acesso ao conhecimento e à cultura corporal do movimento e fazer da EFE uma matéria articulada com os saberes e práticas das demais áreas do currículo da escola (Bracht, 1999; Soares, 2012).

As abordagens pedagógicas introduzidas pelo Movimento Renovador transformaram o currículo da Educação Física desde a formação dos professores até a prática escolar. Em síntese, as características dessas abordagens visavam a formação de estudantes conscientes sobre a cultura corporal e capazes de atuar para perceber e intervir no cotidiano social. As abordagens críticas contra-argumentavam o movimento corporal voltado exclusivamente para o desempenho técnico; ao contrário, elas valorizavam a reflexão sobre os saberes envolvidos na prática corporal para formar o estudante como sujeito ativo e capaz de transformar a realidade social (Soares *et al.*, 1992; Kunz, 2004); a Abordagem Construtivista-Interacionista promovia a construção do conhecimento através da interação social e da experiência prática, tornando o estudante um sujeito ativo no processo de produção do conhecimento (Freire, 1996); a Abordagem Desenvolvimentista se justificava nos ajustes necessários no ambiente de aprendizagem e se baseando no princípio que o desenvolvimento das habilidades motoras beneficiavam outras aprendizagens do estudante (Tani *et al.*, 1988) e a Abordagem Sistêmica, que considera a complexidade da Educação Física e do seu objeto como forma de alcançar o conhecimento desejado a partir da integração de conceitos multidisciplinares, advindos dos campos biológico, psicológico e social (Betti, 1991), entre outras.

O multiculturalismo veio com o intuito de ressignificar os valores e normas dessa matéria escolar. O argumento central é o de que a cultura corporal do movimento é diversa e atrelada aos costumes e realidades culturais dos estudantes. Essa corrente pedagógica valoriza o conhecimento levado pelos estudantes, contemplando essa diversidade cultural na intenção de fomentar um ambiente acolhedor e inclusivo (Neira, 2018). As narrativas produzidas pelos autores dessas abordagens pedagógicas se justificam como uma forma de se tentar fazer da EFE uma matéria vinculada às premissas curriculares e ao papel transformador da escola. A partir

do Movimento Renovador, buscou-se a formação do estudante capaz de perceber e atuar ativamente na realidade social. No multiculturalismo, há uma relevância atribuída às culturas locais e pautas identitárias como forma de reconhecer e valorizar as individualidades e demandas dos excluídos ou subalternizados no jogo social. Em todos os casos, parece que essas tentativas de vincular a EFE em pautas emergentes na sociedade é uma estratégia para valorizar e legitimar esse campo do conhecimento. Por outro lado, isso parece distanciar a EFE da identidade atribuída pela sociedade, além enfrentar resistência de profissionais, falta de formação continuada e precariedade na infraestrutura escolar para sua efetiva implementação no currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio apresentou dois argumentos centrais que podem auxiliar o campo da EFE a buscar razões que expliquem as dificuldades para sua legitimação na escola. Primeiro, consideramos que as abordagens pedagógicas da EFE disputam tanto a prevalência dos métodos, como as finalidades dessa matéria escolar. Segundo, há um notório enfrentamento do campo da Educação para frear o ímpeto do Estado em promover políticas de responsabilização focadas somente nos resultados. De forma complementar ao argumento, a conquista da legitimidade percorre um processo de convencimento dos atores sociais em relação à relevância da matéria, fazendo com que os riscos de resistência sejam sobrepostos pela atuação consciente desses atores. Nesse caso, compreendendo que o currículo da escola é um espaço de disputas, não basta somente a EFE estar prevista no aparato legal como componente obrigatório, faz-se necessário também a sensibilização dos atores para que ela se mantenha como tal. Todavia, podemos sugerir que a EFE tenta acompanhar as transformações dos costumes sociais, inventando tradições que a princípio negam ou ressignificam o objeto mais antigo da disciplina para forjar uma nova identidade, o que dificulta o mínimo de consenso e o convencimento dos atores do campo.

As urgentes transformações sociais ocorridas nos costumes e na história brasileira podem ser definidas como uma evolução natural sobre o entendimento dos ideais de liberdade, igualdade de direitos e de oportunidades. Podemos interpretar da mesma forma que as maneiras de coesão social assumiram outros dispositivos diferentes da imposição da disciplina pelo castigo físico e pela obediência acrítica. Entretanto, a incorporação desses novos ideais da sociedade no currículo da EFE não nos parece ter seguido uma transformação orgânica. Ao contrário, o Movimento Renovador ressignificou os conteúdos tradicionais, rechaçando os

objetivos da aptidão física, da disciplina e do desempenho do gesto técnico; transformando premissas do passado e as incorporando ao aprendizado da cultura corporal do movimento um componente político, crítico e reflexivo. Diferenciar-se dos movimentos anteriores era uma estratégia para se apoiar às novas ideias da Educação, mas ao mesmo tempo fez eclodir distinções dentro dos conteúdos específicos e tradicionais, como o esporte e a ginástica, sendo esses temas divididos em abordagens para a escola e aquelas que deveriam estar afastadas do currículo escolar. Essa maneira de reformar o currículo encontrou a resistência dentro do próprio campo e dos atores, que compreendiam que a visão ampla desse tipo de conteúdo era ferramenta importante para a formação crítica em relação à cultura corporal de movimento e da sociedade.

A dificuldade de se definir uma identidade da EFE abre espaço para que o Estado proponha intervenções para atender sua nova forma de fazer gestão do serviço público. As reformas na educação brasileira estipularam métricas para o acompanhamento dos indicadores de qualidade da Educação. A ausência de um currículo padronizado pelo campo faz com que o Estado apresente uma proposta, buscando aglutinar os conceitos das abordagens pedagógicas vigentes, nem sempre ouvindo as demandas do campo ou considerando fatores determinantes para o alcance dessas metas. Além disso, facilita-se a participação de grupos ou institutos que possuem capital econômico e político, mas sequer se aproximam do debate acadêmico do campo da EFE. Essa forma de fazer política é típica das burocracias modernas e evidencia que o currículo da escola, e neste caso da EFE, é um espaço de disputas internas no campo e atravessada por entidades interessadas em validar sua agenda neoliberal através da intervenção e na proposição das políticas públicas.

Sugerimos que há uma discussão urgente e necessária para a EFE, que diz respeito a sua identidade, seu objeto de estudo e sua proposta para o desenvolvimento integral dos estudantes. Enfatizamos que pulverizar o objeto da EFE pode ser uma estratégia nociva ao desenvolvimento do campo, impedindo que tanto os atores internos quanto os externos à área tenham consciência sobre a importância dessa matéria escolar como componente curricular. Assim, pensamos que a EFE tomaria as rédeas do currículo e exigiria do Estado melhor infraestrutura e qualificação da formação para alcançar os objetivos da matéria escolar. Ao contrário, a disputa do currículo passaria a corresponder não somente às questões pedagógicas, mas a refletir o engajamento de agências que se aproveitam das brechas na nova gestão do Estado para instituir suas métricas e metas. Assim, a EFE dividiria o espaço do currículo com essas agências que nem sempre incorporam ou estão alinhadas com os interesses dessa matéria escolar, enfraquecendo-se no cenário de disputas e se distanciando da legitimidade no campo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 779-796, set. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000300012>. Acesso em: 13 jul. 2024

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

BETTI, M. Educação física, esporte e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 20, n. 2/3, p. 84-92, 1999.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, n. 3, p. 25-45, 1994.

BETTI, M. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 5, n. 1-2, p. 70-75, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1991.138292>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2024

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série): Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRATCH, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, a. XIX, nº 48, ago. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>. Acesso em: 13 jul. 2024.

CAPARRÓZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a educação física como componente curricular**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Accountability e regulação da educação básica municipal no estado do Ceará - Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 83, n. 1, p. 121-141, mai. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie8313852>. Acesso em: 13 jul. 2024.

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

FERLIE, E. The New Public Management and Public Management Studies. **Business and Management, Oxford Research Encyclopedias**, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.129>. Acesso em : 13 jul. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da educação física na visão dos seus atores. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 107-126, 2009.

HOBSBAWN, E.; RANGER, T. (Eds.). **The Invention of Tradition**. Cambridge University Press, 1983.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

LOVISOLO, H. **A arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MOURA, I. L.; LIMA, R. M. de. **Educação Física Crítica: a pedagogia Histórico-Crítica e a Proposição Crítico-Superadora em uma aplicação prática**. Rio de Janeiro: CPII, 2020. 64 p.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2018. 116 p.

NOVAES, R. C. *et al.* Educação Física Escolar S.A.: Mudanças e Subjetividades na Norma Corporativa. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e233849, 2021a.

NOVAES, R. C. *et al.* A Educação Física no novo Enem: um estudo analítico de conteúdo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e06964, 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v32.6964>. Acesso em: 13 jul. 2024.

NOVAES, R.; TRIANI, F.; TELLES, S. A educação física na Base Nacional Comum Curricular: desconstruindo o discurso neoliberal. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 70-84, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, C. L. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOARES, C. L. *et al.* Coletivo de Autores. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

VIEIRA, M. D. F.; SILVA, C. M. S. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013>. Acesso em: 13 jul. 2024.

WEBER, M. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 4^a ed. 3^a reimpressão. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2012. 464 p.