



Repensar a Educação Física escolar: diálogos com Inger Enkvist

Rethinking school Physical Education: dialogues with Inger Enkvist
Repensar la Educación Física escolar: diálogos con Inger Enkvist

Jederson Garbin Tenório 
Rede Pública de Ensino de Mato Grosso, Cláudia, Mato Grosso, Brasil. 
jederson.21@hotmail.com

10.31668/praxia.v6i0.14963 

Resumo: Esse trabalho tem como finalidade refletir, a partir da obra de Inger Enkvist “Repensar a Educação”, sobre a relação existente entre o papel do professor de EF escolar e os modelos pedagógicos. Temos percebido que a EF tem convivido com discursos na área da educação que minimizam o papel do professor no que se refere à condução do processo educativo. Essa visão atribui o papel de protagonista ao aluno e pode levar ao entendimento contrário à de abordagens teóricas, que se contrapõem à modelos mais intervencionistas. Como metodologia foi realizada revisão de literatura, caracterizando uma pesquisa eminentemente qualitativa, com viés das Ciências Humanas. Com a disputa por espaço no currículo, em função da implantação da BNCC, a EF tem uma clara necessidade de revisar sua relevância e especificidade para a formação dos alunos.

Abstract: This work aims to reflect, based on Inger Enkvist's work “Rethinking Education”, on the relationship between the role of the school PE teacher and pedagogical models. We have noticed that PE has coexisted with discourses in the area of education that minimize the role of the teacher when it comes to conducting the educational process. This view attributes the protagonist role to the student and can lead to an understanding contrary to theoretical approaches, which oppose more interventionist models. As a methodology, a literature review was carried out, featuring an eminently qualitative research, with a bias in the Humanities. With the dispute for space in the curriculum, due to the implementation of BNCC, EF has a clear need to revise its relevance and specificity for the training of students.

Resumen: Este trabajo pretende reflexionar, a partir del trabajo de Inger Enkvist “Rethinking Education”, sobre la relación entre el rol del profesor de educación física escolar y los modelos pedagógicos. Hemos notado que la EF ha convivido con discursos en el ámbito educativo que minimizan el papel del docente a la hora de conducir el proceso educativo. Esta visión atribuye el papel protagónico al estudiante y puede conducir a una comprensión contraria a los enfoques teóricos, que se oponen a modelos más intervencionistas. Como metodología se realizó una revisión de la literatura, caracterizándose una investigación eminentemente cualitativa, con sesgo de Ciencias Humanas. Con la competencia por espacio en el currículo, debido a la implementación del BNCC, EF tiene una clara necesidad de revisar su relevancia y especificidad para la formación de los estudiantes.

Palavras-chave:

Educação Física escolar.
Diretivismo pedagógico.
Abordagens não diretivas.
Educação tradicional.

Keywords:

School Physical Education.
Pedagogical directivism.
Non-directive approaches.
Traditional education.

Palabras clave:

Educación Física escolar.
Directivismo pedagógico.
Enfoques no directivos.
Educación tradicional.



Introdução

Nossa inserção no magistério foi motivada inicialmente pela experiência que tivemos com as aulas de EF no ensino básico em meados da década de 1980. Jogávamos futebol, voleibol, atletismo e nem ao menos tínhamos espaço adequado para participar das aulas. O dia da semana em que tínhamos EF era o preferido e mais aguardado. Em véspera de torneios e festivais esportivos, esperávamos com expectativas aqueles momentos, tidos como mais especiais do ano.

Posteriormente, já na condição de docente, uma das primeiras situações que encontramos foi perceber os alunos ansiosos por jogar futebol, se dirigindo a nós da seguinte forma: “Quem joga primeiro professor, os meninos ou as meninas?”.

Esse contato inicial foi à princípio objeto de contrariedade por parte desse professor na tentativa de inserção de novos conteúdos, que nem sempre eram bem-vindos, gerando uma tensão entre professor, alunos e comunidade. Os estudantes, já estavam “acostumados” com o esporte, especialmente com o futsal, como se fosse algo insubstituível nas aulas.

Ainda hoje, é muito comum, chegarmos na escola e antes de bater o sino para o início das aulas, encontrarmos alunos jogando futebol no pátio, sob o sol de 40° graus.

De certa forma, tal realidade nos coloca(va) frente a um dilema à medida que esse enredo tenciona com novas proposições pedagógicas da EF que tem como finalidade a inserção dos alunos na cultura corporal de movimento, composta por outros conteúdos para além do esportivo. Obviamente, tínhamos clareza que o esporte a ser acessado pelos alunos deveria ser pedagógico, diverso e desafiador.

Sendo assim, por cerca de duas décadas de docência no ensino básico, foi complexo “conviver” com produções que apontam críticas ao esporte ou ao modelo didático que se caracterizava por uma intervenção muito efetiva do professor.

Essa linha de pensamento alicerça-se no neoliberalismo e seus princípios de liberdade de escolha dos indivíduos. Entretanto, acredita-se que a questão de considerar os interesses discentes nas práticas curriculares, neste caso da Educação Física, tem seus pressupostos na abordagem de ensino construtivista, escolanovista e/ou freiriana (Ilha; Hypolito, 2016, p. 178).

Ou seja, será que os novos discursos da área acadêmica da Educação e da EF advogam em prol de uma maior liberdade dos alunos durante o processo de ensino e uma menor interferência do professor. A descentralização do papel do professor em protagonizar o processo de ensino é destacado por Oliveira (2012, p. 64) da seguinte

forma: “Apesar de não ser um tema novo, compreendo que muito ainda pode ser debatido”.

Assim, textos, livros e referenciais curriculares representam algumas abordagens pedagógicas que acabam concebendo o aluno como centro do processo e o professor como um facilitador, como é o caso mais recente das chamadas metodologias ativas¹, que inclusive atribuem o termo “tutor” ao papel do professor. A EF, inserida nesse contexto, dialogicamente assume algumas perspectivas teóricas e práticas em suas ações.

Segundo Machado *et. al.* (2010), o abandono do ensino tradicional-esportivo nas aulas, à partir das décadas de 1970 e 1980, em que o foco eram as técnicas e habilidades esportivas, deixaram as aulas “soltas”, sem compromisso com o ensino.

Ao investigar a obra: “Repensar a Educação” de Inger Enkvist (2014), encontramos entendimentos passíveis de consenso entre a autora e ações necessárias para o “chão da quadra”, tendo como “ponte”, uma aproximação com Oliveira (2012), que aborda a EF escolar, em um esforço dialógico com a obra acima mencionada.

Inger Enkvist, pedagoga Sueca, critica métodos que dão maior protagonismo aos alunos na sala de aula e descentraliza o papel docente.

Na contramão da maioria dos estudiosos contemporâneos que defendem mudanças em relação à escola tradicional, Enkvist defende a necessidade de existir uma escola mais rígida, onde a disciplina, a autoridade do professor e o esforço sejam princípios que norteiem as ações dos alunos.

Em *Repensar a Educação* (2014), a pedagoga se posiciona contrária às políticas públicas que transformam a escola em um lugar que homogeniza os alunos por meio de avaliações externas desvinculadas das realidades locais, com foco no produto final. Esses índices basicamente consistem em aprovar os alunos, mesmo que não tenham condição de progredir nos estudos, para atender às necessidades de agendas econômicas neoliberais que recomendam cortes de gastos na educação. Ou seja, quanto menor o tempo de vida escolar de alunos com dificuldade em apreender o currículo escolar, menor gasto dos governos com merenda, materiais pedagógicos, contratação de professores etc.

Vale sublinhar que a mínima ressonância da pedagoga sueca nas Universidades brasileiras e suas posições polêmicas em relação à linhas filosóficas, principalmente a “liberal não diretiva”, nos fazem pensar que as aproximações dos discursos da referida autora precisavam ser relativizadas à pena de não conseguirmos traduzir certos pensamentos tidos como “conservadores” na contemporaneidade.

Surge esse texto das percepções apreendidas no cotidiano, encontrando eco nas palavras de Ferraço (2007, p. 80): “[...] estamos sempre em busca de nós mesmos,



de nossas histórias de vida, de nossos 'lugares' [...] Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação”.

Portanto, nossas reflexões buscam relativizar os modelos de conceber a EF que necessitam encontrar um ponto de equilíbrio frente aos novos discursos que minimizam o papel do professor no ambiente educativo e ressignifiquem os modelos didáticos tradicionais.

Percurso metodológico

O procedimento metodológico feito nesse estudo foi uma revisão bibliográfica, caracterizando um tipo de análise que corresponde às pesquisas qualitativas, sendo realizado a partir da base de dados Scielo, do *google* acadêmico e do BDTD (Banco Brasileiro de Teses e Dissertações). Para a busca utilizamos as seguintes palavras-chave (sozinhas ou combinadas): “Ensino Tradicional”, “EF escolar”, “Tendência Esportivista”, “Diretívismo Pedagógico” “Abordagens não diretivas”. Nessa fase, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, consideramos as ideias de Severino (2007, p. 122) que a descreve como: “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”. Esse levantamento bibliográfico serviu de parâmetro para a discussão do tema e para a construção do referencial teórico. Pretendíamos assim, buscar dados que pudessem nos levar a compreender o fenômeno em sua complexidade. Para Minayo (1994, p. 21-2) esse tipo de pesquisa: “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Em relação ao tratamento das obras que foram referência para esse trabalho, tivemos como base as diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos, de acordo com Severino (2007). O referencial teórico desta pesquisa está calcado em autores que dialogam com a Educação e EF, em uma perspectiva mais conservadora, especialmente Enkvist (2014) e Oliveira (2012). O levantamento bibliográfico ocorreu do mês de novembro de 2022 ao mês de setembro de 2023.

Discussão teórica

O pensamento pedagógico tradicional, no Brasil, tem suas raízes com o processo de colonização do século XVI, atrelada à pedagogia dos jesuítas, que exerceu grande influência em quase todo mundo (Gadotti, 1993).

De acordo com Libâneo (1994, p.57): “Na chamada Antiguidade Clássica (gregos e romanos) e no período medieval se desenvolveram formas de ação pedagógica em: escolas, mosteiros, igrejas e universidade”.

Luckesi (1994), compreende dois tiposⁱⁱ de tendências pedagógicas: as liberaisⁱⁱⁱ e as progressistas, conforme segue abaixo e suas respectivas submissões:

a) Pedagogia liberal a.1) tradicional; a.2) renovada progressivista; a.3) renovada não-diretiva; a.4) tecnicista.

b) Pedagogia progressista b.1) libertadora; b.2) libertária; b.3) crítico-social dos conteúdos.

A tendência da EF escolar conhecida como “higienista” desenvolvida nas primeiras décadas do século XX, abrangeu o período da 1ª Guerra Mundial, estando ligada às preocupações das elites conservadoras com os problemas advindos da crescente industrialização e pode ser compreendida como uma perspectiva liberal tradicional.

A ginástica e, na sequência, o esporte foram expressões de práticas hegemônicas das aulas de EF. Para Bracht (1992, p.17):

[...] a Educação Física, no Brasil, vai desenvolver sua identidade(?), seus códigos, a partir da relação que estabeleceu/estabelece com um meio ambiente que compreende fundamentalmente, a instituição escola, a instituição militar e a instituição esporte.

Historicamente, a EF foi associada à uma prática para benefício do corpo, tornando-o mais forte e saudável. No século XIX, esses princípios da EF se constituíram mais evidente quando o corpo é visto como força de trabalho necessária a atender ao projeto de crescimento econômico. Concomitante à esse período, a educação do corpo sofre um deslocamento das famílias para as escolas públicas. Assim, a EF escolar, é um meio de tonar o sujeito preparado para a inserção no setor produtivo, por meio de exercícios ginásticos, por exemplo.

A dinâmica marcada pela produtividade foi base do ensino tecnicista, tendo seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970, com um ensino que atendesse ao mercado de trabalho, ou seja, a educação, por meio da instituição escolar, se preocupava em preparar os sujeitos para o mercado produtivo e também foi utilizada como local de descoberta do talento esportivo.

Em 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que colocava a EF de forma tecnicista, como área de atividade e utilitarista, sendo todo o processo ensino aprendizagem do sujeito focado apenas no físico e biológico. No paradigma tecnicista, o conhecimento dos alunos era avaliado de acordo com o seu



resultado, ignorando a avaliação de todo o processo, tendo ênfase apenas no saber fazer, no rendimento do aluno dentro do conteúdo estudado no momento.

Dessa maneira, se desenvolvia uma prática vinculada ao aspecto prático com um ritual bem definido, ou seja, alunos executores de exercícios propostos pelo professor/instrutor, com parte inicial com alongamentos, com corridas ao redor da quadra, além de polichinelos, parte principal com um jogo esportivo e para finalizar uma sessão de flexões de braços e abdominal e, novamente, alongamentos. Como todos estavam cansados, a aula finalizava.

Nessa prática pedagógica, havia uma intervenção docente muito presente, podendo ser compreendida como tendência esportivista^{iv} em interface com o ensino tecnicista.

No final da década de 1970 um processo se inicia e se solidifica com o fim do regime político militar, podendo ser agrupado em uma categoria de proposições pedagógicas^v que compõem o chamado movimento Renovador. Essas propostas pedagógicas têm em comum o entendimento de que a EF deveria inserir os alunos na esfera da cultura corporal de movimento e um posicionamento que denunciava a utilização exacerbada do esporte baseado no modelo federado.

Esse movimento tem proximidade com aquilo que Luckesi (1994), denomina de pedagogias progressistas^{vi}, que surgiram como propostas teóricas que rivalizaram com modelos de ensino mais instrumentais, formulando formas de ensino-aprendizagem que promovessem a criticidade, a curiosidade e a autonomia aos alunos frente a questões sociais.

O movimento Renovador gerou impacto na prática pedagógica de maneira muito significativa à nível de produções acadêmicas que propõem uma mudança de paradigma das aulas. Algumas novas reflexões teóricas, são prolongamentos de discussões dessas abordagens surgidas havia cerca de quatro décadas. Além disso, temos visto o surgimento de novas propostas tais como: EF Libertadora^{vii} (Correia, 2013); Educação Olímpica (Varnier, 2015); EF Híbrida (Oliveira, 2018), dentre outras.

Embora a EF escolar tenha tido um avanço qualitativo em seus estudos e produções ao longo das últimas décadas, faz-se necessário compreender se as proposições pedagógicas têm se materializado nas aulas, ou se estão presentes no cotidiano escolar metodologias que se configuram entre o “ainda não” e o “não mais”^{viii}.

Na EF, dado as peculiaridades da área (vínculo com a prática), o quadro se agrava, pois se de um lado carregamos pré-conceitos em relação ao tecnicismo instrumental das metodologias e didáticas, por outro nos seduzimos facilmente pelas teorizações metafísicas que, tal como a “Pomba de Kant”, imaginam que

maior sucesso teriam voando no vácuo (em total desprezo pelo universo da *práxi*) (Fensterseifer; González, 2007, p. 28).

O início de aulas com menor intervenção pedagógica, podem ter, paradoxalmente, iniciado com as novas abordagens pedagógica, que tiveram dificuldade em romper com o discurso, acompanhado de uma ação, ficando a prática pedagógica, desenvolvida entre dois extremos, nem a prática tecnicista, nem a renovadora.

Esse é um pensamento muito em voga atualmente nas “quadras de aula” das escolas, a de que qualquer interferência do professor limita as ações do aluno. Assim, basta deixar o aluno experimentar livremente, sem qualquer intervenção. Dessa forma, justifica-se o *laissez faire* em nome de uma EF libertadora, democrática, na qual o aluno vivencia os conteúdos a partir de suas possibilidades (Oliveira, 2012, p. 67).

Diante disso, começou existir uma tensão entre pedagogias tradicionais-tecnicista, baseadas na *performance* e novas propostas pedagógicas de caráter crítico. “No “chão das escolas”, essa crítica maciça do modelo esportivista ocasionou outro extremo” (Maldonado; Silva, 2016, p. 35). Esses autores, desenvolvem um olhar desconfiado acerca das proposições pedagógicas, concordando com Bracht (1992, p. 35): “[...] a “verdadeira Educação Física” é aquela que acontece concretamente, e não uma entidade metafísica que estaria hibernando em algum recanto à espera de sua descoberta”.

Outra possível explicação para que o óbice da mínima intervenção tenha aumentado, tem relação com a expansão do ensino público, principalmente com a aprovação da LDB (Brasil, 1996). O aumento do número de vagas no ensino básico, naquela época, não foi acompanhada de um número de professores com formação específica em EF^{fix}, que atendessem a um conhecimento sistêmico (embora essa não seja a principal solução para a área), fazendo assim com que um grande número de escolas tivessem professores de outras disciplinas (Pedagogia, História, Geografia, Matemática etc) lecionando EF. No caso da EF, é um pressuposto de que as aulas nos anos iniciais, não tenham como foco o movimento, pois é priorizada na escola, a cultura letrada. Bracht (2003), relata ser comum as aulas de EF serem utilizadas por professores polivalentes como compensação ou premiação após realizarem todas as tarefas teóricas “importantes” dando a eles a oportunidade de brincar e espairecer livremente. Essa rotina, quando chega em contato com o professor especialista, ou entra em “choque”, ou então é continuada. Oliveira (2012, p.66) nos reporta suas memórias de quando era aluno no primário: “[...] se sabia a possibilidade das aulas livres ou recreativas que, frequentemente, eram proporcionadas pelos professores de

EF. Era a única disciplina que nos permitia estes momentos; nas outras somente lições e tarefas”.

Diante disso, esses professores estariam possivelmente guiados por aquilo que aprenderam na época que ainda eram estudantes e, assim, poderiam ocupar o tempo dos alunos, colocando-os para jogar futebol ou vôlei. Como situação que traduz esse tipo de problema, trouxemos a descrição de Cordovil *et. al.* (2015, p. 837) em que é relatada a exploração do conteúdo futsal de maneira exagerada: “[...] a não participação ativa da professora no sentido de gerir a aula, assumindo seu papel pedagógico, pode ter colaborado para a compreensão da aula [...] no Ensino Médio como passatempo, recreação, momento de encontro entre os amigos”.

O problema da existência de uma “não-aula” pode também ter relações com o descontentamento e o comodismo com a profissão. Para Duarte (2011), a carga horária de trabalho exaustiva, os baixos salários, salas lotadas, são aspectos que colaboram para uma situação precária de trabalho.

Machado (2012), compreende que, em função de um discurso “radical” baseado em um referencial teórico, os intelectuais do movimento Renovador podem ter transmitido aos professores um modo legítimo de fazer EF, distante daquilo que estava sendo praticado na escola. Isso causou uma certa “desestabilização” naquilo que era tradicionalmente objeto de trabalho dos professores. Tal constatação também é partilhada por Enkvist (2014), quando a mesma destaca o surgimento de novas pedagogias, como a psicopedagogia, o pedagogismo, o construtivismo, a sociologia da educação e o igualitarismo escolar, produtos da rápida expansão da escolarização durante as primeiras décadas do século XX, propondo uma modernização e democratização do ensino básico. Essas correntes filosóficas, têm em comum, o entendimento de que era preciso reavaliar as novas metodologias tradicionais, tidas como excludentes. Como consequência, a autora compreende que:

As novas políticas escolares não foram demonstradas como viáveis antes de impô-las e colocam o professor em uma situação que o cansa e desanima. Além disso, a situação dos professores se vê agravada se os responsáveis lhes pedem que resolvam os problemas com seu profissionalismo” (Enkvist, 2014, p. 96-97).

A compreensão de que o rompimento de uma tradição na EF, ao desconsiderar os rituais construídos por aulas consideradas como tecnicistas, nos levou à outro extremo. Bungenstab (2017, p. 151-152) em sua “observação participante” constatou que: “[...] os alunos reclamaram que as aulas eram sempre as mesmas, mas quando o professor oportunizou uma atividade diferente daquela exercida no cotidiano escolar dos jovens, eles não se interessaram muito”. Acerca

disso, Enkvist (2014), nos esclarece que é impossível que uma escola funcione com alunos que não queiram estudar. Por isso, a autoridade do professor e o papel da família na educação das crianças é fundamental, precisando que elas sejam guiadas, orientadas, pois os valores negativos presentes na tv, *internet* e colegas, podem influenciar esse sujeito.

Como percebemos, as práticas pedagógicas se entrelaçam em processos cíclicos históricos que geram implicações no aprendizado dos alunos e na construção da legitimidade social da EF escolar, distantes de um discurso e uma prática consensual.

A Educação Física, a Lei 13.415/2017 e o papel do professor

Com a sanção da lei nº 13.415 (Brasil, 2017), o centro das discussões que efervesceram com a proposta de flexibilização da EF, tornava obrigatórias somente Português e Matemática, sob a justificativa de que os alunos possam escolher as disciplinas para cursar, valorizando o interesse e diminuindo os índices de desistência dos alunos. Diante dessa lei, muitas discussões, conflitos e tensões romperam a fronteira do espaço específico da EF e ocuparam programas de TV, notícias em jornais, além das redes sociais, em função da possível perda de espaço da disciplina no ensino básico.

Embora a BNCC (Brasil, 2017) carregue uma preocupação com o ensino técnico, há um nítido discurso vazio e contraditório com a política educacional em que se privilegia a expansão do ensino *on-line* e a flexibilização de processos avaliativos. O texto da lei 13.415 (Brasil, 2017) claramente aponta um movimento em direção à uma formação mais restrita, reforçando o paradigma de divisão do conhecimento, tencionando com uma perspectiva de formação mais abrangente que a LDB (Brasil, 1996).

A abertura para acordos entre empresas público-privadas para a formação dos estudantes indica uma possível substituição de professores com carreira para outros profissionais que atendam aos discursos do grupo político que esteja à frente do Estado, além da possibilidade do aluno escolher um itinerário formativo para cursar.

Segundo Enkvist (2014, p. 66): “As pessoas alheias ao mundo do ensino não conseguem entender que já não se ensinam matérias organizadas, mas sim que é enfatizado “o despertar do interesse do aluno”, com o qual jamais se chega a ensinar as disciplinas”. Para a autora, a psicopedagogia esteve no auge nos anos 1980, tendo preocupação ao protagonismo do aluno e tornando o professor um organizador, portanto, substituível. Essa corrente filosófica tem grande influência na área educacional até hoje.



Diferente do que se viu nas décadas de 1960 e 1970, com uma preocupação de formação técnica e um papel de intervenção pedagógica característico da EF. Agora, esse documento (BNCC) fragiliza a EF e delinea os *modus operandi* de suas ações.

Segundo o referencial da BNCC, a exploração da leitura e da escrita, são competências fundamentais que devem ser trabalhadas e almejadas pelos educadores, em função do baixo nível de aprendizagem que se encontra nossos alunos diante das avaliações externas. O que vale salientar, em tempo, é que as situações existentes no campo educativo não se isolam dos problemas sociais, como muitos imaginam ser possível.

No entanto, respeitando sua autonomia e especificidade, a EF deveria voltar sua preocupação no ensino fundamental, com a importância de resgatarmos o trabalho que explore habilidades básicas de arremessar, encaixar, saltar, chutar etc. Isso porque é comum, recebermos alunos no Ensino Médio que não conseguem conduzir a bola no basquete, fazer uma recepção no vôlei ou saltar para arremessar no handebol. Para Enkvist (2014, p.41): “[...] é imprescindível contar com um bom professor que lhes ajude a desenvolver a riqueza e a precisão do vocabulário”. Ou seja, a linguagem precisa ser apreendida de maneira repetida, assim como o ensino da gramática deve ser uma constante para possibilitar uma base intelectual capaz de instrumentalizar o aluno para a aquisição de outros saberes. “Em outras palavras, não há melhor caminho para o desenvolvimento intelectual do que o aprender a ler bem e depois praticar muito” (Enkvist, 2014, p. 29). Assim, trazendo essa preocupação para a EF, percebemos que é necessário que o aluno tenha experiências motoras na fase inicial da escolaridade que lhe permita ampliar as possibilidades de aprendizagem ao final do Ensino Fundamental, por exemplo, com noções de lateralidade, coordenação motora, noção espaço temporal, capacidades e habilidades que precisam ser trabalhadas e exigidas para que o aluno não se retraia frente aos desafios propostos no Ensino Médio, fase escolar que acentua um maior desânimo em relação à EF. “Em outras palavras, é necessário ter conhecimentos prévios” (Enkvist, 2014, p. 29).

Para a autora, as novas pedagogias tratam o aluno como cliente dando à ele um leque de opções, como uma mercadoria e a escola é tratada como uma empresa.

Dentro de cada disciplina, os alunos cada vez mais podem escolher a que parte da disciplina querem se dedicar, o qual significa que a vontade dos estudantes é mais importante na escola que a estrutura e as exigências da matéria. Contra tudo o que se sabe a propósito dos longos períodos de aprendizagem pelos quais passaram os grandes professores, agora se considera que qualquer aluno pode ir diretamente para a criatividade

peçoal sem passar pela aprendizagem da tradição da matéria (Enkvist, 2014, p. 73).

O que se aponta pela autora, é de forma mais pontual, o que ocorre com a perspectiva construtivista, dentro de cada matéria. No entanto, quando ampliamos o leque de análise, essa linha de raciocínio alicerça-se em novas políticas educacionais que minimizam o esforço a que o estudante deveria realizar.

Em relação ao referencial curricular da BNCC (Brasil, 2017) percebe-se um esforço de apropriação de novos conceitos e termos para a disciplina, necessitando que o professor domine conceitos e elementos, causando uma desestabilização nas referências teóricas da área, nas ferramentas (conteúdos) e nos rituais consolidados do educador.

O risco que aqui se apresenta é pender para um dos dois extremos dessa polarização. [...] Em contrapartida, ao levar-se em conta a diversidade de contextos, corre-se o risco de diluição imensa dos conteúdos, chegando até mesmo ao fim da educação física escolar (Daolio, 2010, p. 13).

Considera-se o “aprender” na perspectiva de dominar uma atividade (práticas e trabalho) e capacitar-se para dominar um objeto determinado. Assim, é considerado que as ações voltadas à execução são privilegiadas à pena de secundarizar espaços de criação. Para Enkvist (2014), é recomendável equilibrar brincadeira e trabalho, sendo a vivência do lúdico um contributo para a criança, através do jogo, da brincadeira e da dança etc, mas deve desenvolver outras qualidades imprescindíveis ao convívio social, como por exemplo, a responsabilidade, o esforço e a concentração. “Uma criança não aprende a ser responsável porque é mais velha, mas sim porque se lhe foi ensinado como ser responsável, passo a passo” (Enkvist, 2014, p. 49).

O que precisa ser avaliado é que essa diversificação de conteúdos, não podem ser materializadas sem uma preocupação efetiva com a relevância de que a intervenção pedagógica esteja pautada no papel do professor e na capacidade de conduzir o processo com responsabilidade.

A BNCC (Brasil, 2017), traz como indicação de conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental, “Práticas corporais de aventura” (PCA) e “jogos eletrônicos”, expandindo ainda mais as possibilidades de exploração de temas, para além da dança, ginástica e lutas. Embora, o esporte adaptado não seja mencionado em tal documento (o que simboliza um vazio no que se refere aos avanços relativos em uma perspectiva inclusiva), se tratando de um tema interdisciplinar e que vai ao encontro de saberes propícios a serem explorados, inclusive por se tratar de um conteúdo caracterizado pelo sua natureza imprevisível e



desafiadora aos docentes. Diante disso, Oliveira (2012), nos esclarece que, educar é conduzir os alunos à experiências diferentes de conhecimento, na condição de aprendiz, possa ampliar aquilo que já conhece e acessar novos saberes.

Há sim que se considerar, as aulas repetitivas e acríticas como problemas a serem minimizados, que são permeadas por um modelo de explorar os conteúdos da cultura corporal de movimento que não contribuem para um aprendizado efetivo. Mas também é preciso reconhecer que, interpretar as novas propostas pedagógicas como sinônimo de um menor protagonismo do professor é um equívoco, pois eles precisam desenvolver a autonomia junto com o professor, para acessarem os saberes da disciplina. “[...] o aluno precisa do apoio da família, de seus colegas e da sociedade para se manter firme no esforço. Somente uma cultura que dê um alto valor ao conhecimento pode esperar um bom rendimento escolar de seus jovens” (Enkvist, 2014, p. 82). O problema é justamente o fato das escolas terem se inclinado a cultura do facilitismo, em que a prova perde valor e os alunos estudiosos se desanimam e se retraem frente ao esforço, pontualidade e o compromisso, que se tornam pouco exigidos.

No caso da EF, não é diferente, quando os alunos adotam atitudes de recusa na participação das aulas, escolhendo apenas conteúdos que lhes agradem, ou simplesmente utilizem o horário da aula como espaço e tempo menos rígido do currículo escolar.

Além disso, uma intervenção pedagógica mais efetiva é uma necessidade da disciplina de EF, que se traduz, dentre outras coisas, no ensino do esporte, do jogo, da ginástica etc.

[...] para exercermos com mais autonomia nossa liberdade é necessário que aprendamos, que estejamos instrumentalizados para exercê-la. E esse processo é passível de imposições, coerções e mecanismos diretivos (Oliveira, 2012, p. 64).

Nesse sentido, disciplina, dedicação e esforço, são elementos dependentes que necessitam se complementar. Para Enkvist (2014), alguns professores que combinaram ótimos resultados, misturando treinamento linguístico, lógico e social dos alunos, utilizaram-se da repetição, da ênfase em conteúdos básicos e de ambiente favorável.

A necessária cobrança do professor, se dá em função do desinteresse dos jovens frente aos estudos, conforme nos indica a pesquisa de Franco e Novaes (2001), que consideraram que 22% dos alunos não gostavam da escola.

Algumas hipóteses para essa situação, tais como: hábitos de vida (acesso e utilização exacerbada da *internet*), diminuição da autoridade da família, da escola e do

professor. Como resultado, temos alunos menos comprometidos e curiosos, sem autonomia no ambiente escolar. “Se forem diminuídas as horas de televisão e computador e se forem aumentadas as de atividades ao ar livre e o sono, o jovem pode não precisar de medicação. Os pais podem ajudar o jovem a encontrar e manter uma atitude serena e sem estresse...” (Enkvist, 2014, p. 16-17).

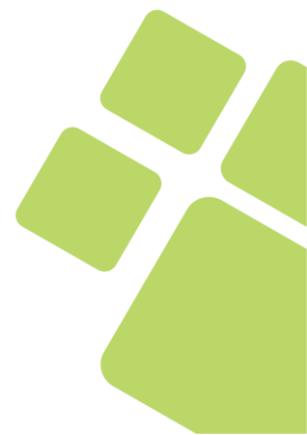
No caso, a exploração de uma metodologia que utilize, por vezes, o ritual da disputa esportiva de maneira pedagógica, agregando todos os alunos no jogo ou na competição, pode ser desenvolvido na aula como objeto de incentivo ao processo educativo. Assim, o esporte, a ginástica, a dança, a luta e o jogo devem ser explorados em uma perspectiva mais acolhedora, se distinguindo do modelo amplamente criticado na área, principalmente na década de 1980. Sabemos que por cerca de duas ou três décadas atrás, a competição esportiva com as crianças, era amplamente objeto de críticas (Kunz, 1994; Giglio, 1993) e hoje precisa ser reconsiderada e relativizada, por termos crianças com o acesso à uma rotina marcada pela inatividade física e suas relações com os *smart phones*, só para citar um exemplo de questões que se modificaram na contemporaneidade e, no caso da EF escolar, outras ações também precisam ser reavaliadas.

Para considerar alguns aspectos que precisam ser sinalizados, gostaríamos de destacar que não defendemos o tratamento da EF sem desconsiderar os aspectos presentes na sociedade contemporânea. Sabemos da necessidade de acolher o maior número de alunos, suas expectativas e experiências, mas é preciso reavaliar a abertura da área para os aspectos que afastam o professor de uma cobrança e uma intervenção pedagógica no aluno em seu *locus* privilegiado. “Isso não significa que os professores devam ser autoritários, não carinhosos com os alunos, não preocupados com os anseios destes e, muito menos, desrespeitosos com os conhecimentos prévios que estes trazem para a escola” (Oliveira, 2012, p. 68).

Negar essa importância ao professor é desconstruir as possibilidades educativas e a colaboração do professor na trajetória escolar e de vida dos alunos, por isso revisitamos um referencial teórico que nos parece atento à essa preocupação.

Considerações finais

A maneira da escola explorar os conhecimentos presentes no currículo está ligada as influências de poder oriundas em processos históricos da sociedade contemporânea. A disciplina de EF se insere nessas questões, por lidar com saberes ligados ao corpo e ao movimento, que nos auxiliam a visualizar a formulação de lei e políticas públicas em interface com propostas educacionais neoliberais.



Assim como na obra de Enkvist, *Repensar a Educação* (2014), o ponto de partida desse artigo é o descontentamento frente a atual realidade da Educação e da EF, cabendo a nós uma atitude mais curiosa em relação a metodologias que sejam eficazes no processo de ensino. O foco em nossa discussão se volta basicamente a aprendizagem e à tarefa do ensino escolar.

É oportuno destacar que, nosso entendimento indica que a intervenção pedagógica não é o problema, mas a falta dela. A esportivização, estampa uma utilização equivocada da maneira de que professores podem ter se “acomodado” com a utilização desse conteúdo nas últimas décadas e isso deve ser evitado.

Como pretexto das questões levantadas com a lei 13415/2017, apontamos alguns argumentos e críticas nos modelos de EF e também apresentamos, sem a convicção plena, que há uma proposta possível que possa ser integralmente aceita. Isso porque, os alunos possuem características que, nem sempre se assemelham. Por isso, é complexa a tarefa de educar, por se tratar de objetos vivos que respondem diferentemente à cada situação.

Este trabalho não esgota novas reflexões e saberes acerca do tema, sendo um convite para outros estudos.

Referências

- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília-DF. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 abr. 2019.
- BRASIL. **Instituições e Cursos de Educação Superior**. MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 29 jan. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 21 set. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Diário Oficial da União. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Acesso em: 16 de fev. de 2017.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. **Sobre Juventude e Educação Física**. São Paulo: Giostri, 2017.

CORDOVIL, Alenir de Pinho Romualdo; GOMES, Cleomar Ferreira; MOREIRA, Evando Carlos, SILVA, Marcia Cristina Rodrigues da. O espaço da Educação Física na escola: Um estudo sobre os conteúdos das aulas no ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, out./dez. 2015.

CORREIA, Mesaque Silva. **Educação Física Escolar no contexto da educação popular na escola pública**: a construção da realidade desejada na imperfeição do fazer diário. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2013.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura: educação física e futebol**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. *In*: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana. (Orgs.) **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2011. p. 161-182.

ENKVIST, Inger. **Repensar a Educação**. São Caetano do Sul: Bunker Editorial. 2014.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, v. 19, n. 28, p. 27-37, jul. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-93, jan./abr. 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 167-183, mar. 2001.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GIGLIO, Paulo César. Ponto de vista. Iniciação desportiva precoce. **Sprint**, n. 66, p. 20, maio/jun. 1993.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Esportivização. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 170-174.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2003.

ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Esportivização da Educação Física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 173-186, jan./mar. 2016.

KUNZ, Eleonor. As dimensões inumanas do esporte de rendimento. **Movimento**, n. 1, p. 10-19, set. 1994.



- KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Cláudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Quintão. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr./jun., 2010.
- MACHADO, Tiago da Silva. **Sobre o impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes**. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- MALDONADO, Daniel Teixeira.; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. **Educação Pública: a realidade da educação física na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 30 de ago. 2020.
- OLIVEIRA, Fábio Alves de. **Educação física no ensino fundamental: análise de uma intervenção pedagógica embasada no ensino híbrido à luz da relação com o saber**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade São Judas Tadeu: São Paulo, 2018.
- OLIVEIRA, Rogério Cruz de. Educação física, diretividade pedagógica e a prática da liberdade. **Impulso**, v. 22, n. 53, p. 63-71, jan./abr., 2012.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- VARNIER, Thaise Ramos. **O ensino em valores a partir das maneiras e artes de fazer: possibilidades pedagógicas para as aulas de educação física**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

Recebido em: 05/12/2023

Aprovado em: 14/05/2024

Publicado em: 30/06/2024

ⁱ O tema citado pode ser constatado de maneira aprofundada no artigo de José Moran (2013): “Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda”.

ⁱⁱ Para o presente trabalho, não é finalidade aprofundar a discussão acerca de todas as tendências e suas “ramificações” para não desviar o objetivo do tema.

ⁱⁱⁱ “O termo liberal não tem o sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto”, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma

de organização social baseado na propriedade privada dos meios de produção, também denominada de *sociedade de classes*. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade” (Luckesi, 1994, p. 54).

^{iv} Para González (2005), a esportivização é compreendida como produto de transformação de práticas corporais originadas em contextos não competitivos e não institucionalizados que se converteram em modalidades esportivas, assumindo os códigos e rituais do esporte de rendimento.

^v Proposições sugeridas em obras, tais como: Soares *et. al.* (1992), Betti (1991), Kunz (1994), Freire (1997) e Daolio (2006), Hildebrandt-Stramann (2003).

^{vi} Para Luckesi (1994, p. 63): “O termo progressista, emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

^{vii} Embora Correia (2013) não utilize o termo “Libertadora”, atribuímos essa expressão por considerar próprio da pedagogia Freiriana, onde vincula a educação à luta e organização de classe, na busca pela transformação social. “Libertadora” é uma das linhas de pensamento que esperar que a escola seja local propício para apropriação de saberes em relação com a vida prática dos alunos.

^{viii} Expressão utilizada por Gonzáles e Fensterseifer (2009) para designar uma lacuna entre a produção acadêmica do movimento Renovador e a aplicabilidade na prática pedagógica.

^{ix} Em 2024, segundo números apresentados no portal do eMEC, existiam cadastrados 2364 cursos de graduação, incluindo aqueles de nível EaD.

