



DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v21i00.8674953>

Artigo Original

“Educação como prática corporal” dois decênios depois:

(in)compreensões e contribuições (a)temporais

*“Education as corporal practice” two decades later:
(im)pertinences and timeless contributions*

*“Educación como práctica corporal” dos décadas después:
(im)pertinencias y aportes atemporales*

Kleber Tuxen Carneiro¹ 

RESUMO

Trata-se de um texto (crítico/reflexivo) cujo propósito residu em (re)examinar o livro: Educação como Prática Corporal, de autoria dos professores: João Batista Freire e Alcides José Scaglia, publicado nos primeiros anos do novo milênio, mais precisamente em 2003, a fim de (re)olhar a contextura de sua publicação e seus postulados epistemológicos, na medida em que a referida produção (acadêmica) simboliza, de alguma maneira, o robustecimento didático/científico da Educação Física enquanto componente curricular na esfera escolar, decorrente de um cenário (histórico, cultural e social) idiossincrático da república brasileira. Portanto, escrutiná-la, por intermédio do “retrovisor histórico”, identificando seus contributos formativos, suas premissas gnosiológicas e implicações didático-metodológicas podê-lo-ia contribuir (conjecturo) para o processo de consolidação/aprimoramento desta disciplina no tempo presente, ou quiçá reconectar alguns(algumas) ao tecido histórico, ou mesmo introduzir outros(as) ao debate científico e formativo, facultando, por sua vez, observar eventuais flancos inexplorados, sem, no entanto, incorrer em um eventual anacronismo contextual, haja vista tudo o que representou, e segue simbolizando, o livro e seus literatos.

Palavras-chave: Ensaio. Educação como Prática Corporal. Educação Física. Conhecimento.

¹ Universidade Federal de Lavras, Faculdade de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Lavras-MG, Brasil.

Correspondência:

Kleber Tuxen Carneiro. Universidade Federal de Lavras, Departamento de Educação Física, Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001, Kennedy, Caixa-postal: 3037, Lavras – MG, CEP 37200-000. Email: kleber.azevedo@ufla.br



ABSTRACT

This is a (critical/reflective) essay whose purpose was to (re)examine the book: Education as Corporal Practice, written by teachers: João Batista Freire and Alcides José Scaglia, published in the first years of the new millennium, more precisely in 2003, in order to (re)look at the context of its publication and its epistemological postulates, as the referred (academic) production symbolizes, in some way, the didactic/scientific strengthening of Physical Education as a curricular component in the school sphere, arising from an idiosyncratic (historical, cultural and social) scenario of the Brazilian republic. Therefore, scrutinizing it (through the "historical rear view mirror"), identifying its formative contributions, its epistemological premises and didactic-methodological implications could contribute (surmise) to the process of consolidation/improvement of this discipline in the present time (or perhaps reconnecting some to the historical fabric, or even introducing others to the scientific and formative debate), allowing, in turn, to observe possible unexplored flanks, without, however, incurring a possible contextual anachronism, considering everything what represented (and continues to symbolize) the book and its writers.

Keywords: Essay. Education as Corporal Practice. Physical Education. Knowledge.

RESUMEN

Se trata de un ensayo (crítico/reflexivo) cuyo objetivo fue (re)examinar el libro: La educación como práctica corporal, escrito por los profesores: João Batista Freire y Alcides José Scaglia, publicado en los primeros años del nuevo milenio, más precisamente en 2003, con el fin de (re)mirar el contexto de su publicación y sus postulados epistemológicos, ya que la referida producción (académica) simboliza, de alguna manera, el fortalecimiento didáctico/científico de la Educación Física como componente curricular en el ámbito escolar, surgido de un escenario idiosincrásico (histórico, cultural y social) de la república brasileña. Por lo tanto, escudriñarla (a través del "retrovisor histórico"), identificando sus aportes formativos, sus premisas epistemológicas e implicaciones didáctico-metodológicas podría contribuir (supongo) al proceso de consolidación/mejora de esta disciplina en el momento actual (o quizás reconectar a algunos al tejido histórico, o incluso introducir a otros en el debate científico y formativo), permitiendo, a su vez, observar posibles flancos inexplorados, sin incurrir, sin embargo, en un posible anacronismo contextual, considerando todo lo que significaba (y sigue representando) el libro y sus autores.

Palabras Clave: Ensayo. Education as Corporal Practice. Physical Education. Conocimiento.

INTRODUÇÃO

[...] o livro, esse pequeno móvel da inteligência, esse pequeno instrumento que põe em atividade nosso entendimento, esse motor do espírito que vem socorrer nossa preguiça e mais amiúde nossa insuficiência, e que nos dá o delicioso prazer de acreditar que pensamos, enquanto que talvez não pensemos em absoluto, é um amigo precioso e muito caro (Faguet, 2009)².

A obra intitulada: *Arte de Ler*, do professor e crítico literário, Émile Faguet (1847–1916) corresponde a um daqueles livros primorosos, cujo teor ensaja preceitos indispensáveis para apreciar uma produção literária (ou acadêmica), de maneira a encontrar a sintonia (quicá sinergia) entre o texto e seu autor. Faguet (2009) preconiza que saber ler consiste em uma arte, do mesmo modo em que haveria uma espécie de arte na leitura. Para o notável literato ela (leia-se a arte da leitura) repousa na (intrincada) dinâmica da tríade entre: leitor, a obra e o autor.

Alega, além disso, cuja atividade ledora poder-se-ia destinar-se ao lazer (para fins deste ensaio compreendido como tempo livre ou ocioso), ao julgamento ou para nos instruir, entretanto, em quaisquer que sejam seus desígnios devê-lo-iam serem realizados lentamente – tal-qualmente ao aceno da composição musical de Lenine e Falcão (2006), ao invocarem: “O mundo vai girando; Cada vez mais veloz; A gente espera do mundo; E o mundo espera de nós; Um pouco mais de paciência” – ao abrigo de uma perspectiva estética, ou contemplativa, por assim dizer (Faguet, 2009; Retondar; Espírito Santo; Carneiro, 2023). O sentido de estética aqui, refere-se à visão de mundo homérica, haja vista a relação intrínseca entre beleza plástica e harmonia do ânimo encontrada na sabedoria de vida que Homero transmitia ao antigo mundo grego por intermédio de suas narrativas heroicas, conforme glosou (Bittencourt, 2010).

Adiciona à sua argumentação a indispensabilidade de haver anotações relativas aos ensinamentos, e elucubrações, de uma produção textual, por extensão sinaliza releitura(s), de maneira conscienciosa, meticulosa e analítica, mesmo na eventualidade de que o único deleite seja o de estarmos mais instruídos ao fim de nossos esforços, contrapondo-se à lógica hedonista. Doutra parte, se o fito da leitura residir no escrutínio de uma obra acadêmica, deve recrutar não apenas anotações, mas, além do mais, fichamentos, com o propósito de cotejar a disposição do texto, seus constructos gnosiológico (científico no sentido clássico da expressão), seus relatos, estilo literário, eventuais invenções e proposições de novos conceitos e postulados epistemológicos, de forma a reunir elementos suficientes à elaboração de um exame responsável, crítico e verossímil.

² Émile Faguet nasceu em 1847 e faleceu em 1916. Estudou na *École Normale Supérieure*, doutorando-se em letras e posteriormente ocupou na qualidade de titular a cadeira de Poesia Francesa na Sorbonne. Tornou-se membro da Academia Francesa em 1900 e colaborou com o célebre *Journal des Débats*. A despeito de debater em seus numerosos escritos a esfera política, permanece conhecido, mormente, por sua obra de crítico literário e teatral.

Ainda na esteira das reflexões da obra em questão, o autor supramencionado assinala três bons motivos para que se empreendam releituras ou para se revisitar determinadas produções intelectuais. O primeiro indicativo sê-lo-ia uma maneira de se compreender um fenômeno (objeto ou acontecimento) de modo mais elaborado. O segundo permiti-lo-ia identificar questões despercebidas ou pormenorizadas no exercício de uma única apreciação. Ademais, na qualidade de terceira condição, conferi-lo-ia abertura às modificações de entendimentos sobre o teor lido ou mesmo em relação ao(s) autor(es). Anota, além disso, o referido escritor, para o fato de reler “controlando nossos arrependimentos, sem nos deixar levar muito pelo prazer da descoberta, nem pelo remorso ou pela provocação de si mesmo” (Faguet, 2009, p. 116).

Pois bem, ao abrigo de tais premissas me lanço no propósito de reexaminar o livro: *Educação como Prática Corporal*, de autoria dos professores: João Batista Freire e Alcides José Scaglia, publicado nos primeiros anos do novo milênio, mais precisamente em 2003, a fim de (re)olhar a contextura de sua publicação e seus postulados epistemológicos, porquanto a referida produção (acadêmica) simboliza, de alguma maneira, o robustecimento didático/científico da Educação Física enquanto componente curricular na esfera escolar, decorrente de um cenário (histórico, cultural e social) idiossincrático da república brasileira. Portanto, escrutiná-la, por intermédio do “retrovisor histórico”, identificando seus contributos formativos, suas premissas epistemológicas e implicações didático-metodológicas poderá contribuir, conjecturo, para o processo de consolidação/aprimoramento desta disciplina no tempo presente, ou quiçá reconecte alguns ao tecido histórico, ou quem sabe introduza outros ao debate científico, *pari passu*, facultá-lo-á observar eventuais flancos inexplorados, sem, no entanto, incorrer em um eventual anacronismo contextual – ou incidir numa espécie de “engenheiro de obra pronta”, haja vista tudo o que representou, e segue simbolizando, o livro e seus literatos.

A efeméride de celebrar dois decênios se conservando como um livro amiúde apreciado, recomendado e citado (em diferentes bases de dados nacionais) no interior do campo de conhecimento ao qual se integra, demonstra de alguma maneira, a congruência à elaboração deste exercício (intelectual) ensaístico, notadamente em virtude das transformações e dinâmicas cuja produção do conhecimento científico imprime na hipermodernidade, na medida em que se banaliza e/ou vulgariza celeremente saberes e marcos referenciais. Afora induzir exegeses (enviesadas) as quais colaboram para deformar ou distorcer certos conceitos/preceitos.

No entanto, seu escopo sobrepuja uma celebração temporal, pois (re)colocá-la em perscrutação podê-lo-á fomentar outras (e novas) noções hermenêuticas, ou mesmo consolidar concepções preconizadas na obra. Além de propiciar, de alguma maneira, à continuidade e aprimoramento de sua(s) proposição(ões) didático/científica(s) – epistemologicamente situada no plano

Construtivista/Interacionista, pois considera a gênese do conhecimento oriunda da interação (radical [Becker, 2013; 2019]) entre indivíduo e objeto/mundo, sem, necessariamente, desconsiderar a ação advinda das relações sociais (e dos fatores culturais) à formação do pensamento conceitual (Montoya, 2006) e das práticas (ou linguagens) corporais, conforme apregoam alguns arautos inadvertidamente – da qual João Batista Freire (1989) figura na qualidade de principal expoente.

À vista disso, espera-se, assaz, que as reflexões apregoadas neste texto possam suscitar outras noções, expandir exegeses e emprazar novos leitores para pensarem outros prismas à obra, considerando seus contributos e limiares, afinal, de acordo o fragmento textual elegido como epígrafe da seção, um livro corresponde a um “pequeno instrumento que põe em atividade nosso entendimento, esse motor do espírito que vem socorrer nossa preguiça e mais amiúde nossa insuficiência”. Complementa o erudito trovador, “nos dá o delicioso prazer de acreditar que pensamos, enquanto que talvez não pensemos em absoluto”. E conclui asseverando, “é um amigo precioso e muito caro” (Faguet, 2009).

Na continuidade se expõem algumas explicações (históricas e epistemológicas) preliminares sobre as quais o livro se inscreve.

A CONTEXTURA PREDECESSORA DO LIVRO

A partir do final da década de 1970 e meados dos anos oitenta, iniciou-se um movimento “renovador” o qual colocou em prospecção (ou suspeição) os caminhos (pedagógicos) da Educação Física no âmbito escolar. Como resultado desses “debates intelectuais” – ou crise epistemológica conforme anotam (Rezer *et al.*, 2011; Carneiro; Assis; Bronzato, 2016), despontaram diretrizes epistemológicas cujos constructos teóricos esteiam novos ideais para o desenvolvimento desse campo do conhecimento (Carneiro, 2012; Daolio, 1997).

Com efeito, eclodiram algumas proposições de ensino (de acordo com a denominação postulada por Carneiro, Assis e Bronzato (2016)) – há quem cognomine de abordagens pedagógicas, tal e qual assinalam Daolio (1997) e Darido (1999), ou quem opte por intitulá-las de teorias curriculares, consoante a Neira e Nunes (2009) – as quais preconizam ao abrigo de diferentes matrizes (e matizes) teóricas, qual haveria de ser a identidade (epistêmica) da Educação Física no campo científico e pedagógico, dentre as quais se destacaram: a Psicomotricidade; a Desenvolvimentista, a Construtivista; a Crítico-Superadora; a Crítico-Emancipatória; a Sistêmica; a Cultural e a Saúde Renovada (Darido, 1999). Algumas delas viriam a embasar teoricamente (tempos depois) à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo Carneiro, Assis e Bronzato (2016), não sendo admissível reconhecê-lo enquanto uma abordagem de ensino, conforme abaliza Darido (1999), haja vista se constatar certo

mistifório ou indefinição gnosiológica no documento.

A despeito de não corresponder ao fulcro central desta produção escrutinar cada uma delas, no entanto, ater-se a uma delas, qual seja: a Construtivista/Interacionista – em que pese à ressalva de seu principal expoente rechaçar tal enquadramento ou antonomásia, julgo apropriado expor à advertência de cujas proposições pedagógicas apresentarem idiossincrasias, próprias de sua constituição sócio-histórica e epistemológica. Há expressiva ameaça (hermenêutica) concebê-las sem a devida distinção gnosiológica (Carneiro; Assis; Bronzato, 2016). Esse aspecto, inclusive, exigiria uma apreciação pormenorizada, contudo, o delineamento e os contornos sobre os quais circunscrevem o presente ensaio textual não permitem tal incursão.

Pois bem, a referida proposição de ensino expõe seus fundamentos teóricos em diferentes espaços e canais científicos, todavia, repousa no interior da obra: Educação de corpo inteiro, publicada em 1989, o mais famigerado deles. Com um estilo (acadêmico) literário e provocador o professor João Batista Freire espraia-se, aliás, para além dos contornos da própria subárea da qual se torna um arauto insigne.

No interior dela o expoente rechaça a negação do corpo (no sentido fenomenológico-existencial, conjecturo), a imobilidade e o silenciamento cujo sistema escolar imprime aos aprendizes, à semelhança de uma “miopia” da/na visão formativa, inclusive no exórdio preconiza que no momento da matrícula o mesmo (leia-se o corpo) igualmente adentre a instituição educativa, conclamando, por sua vez, à apropriação das linguagens com liberdade corporal – de corpo inteiro – (Freire, 1989)!

Refuta a noção propedêutica de Educação Infantil (a julgar pela própria denominação: pré-escola). Advogando sobre o opulento e fecundo universo da cultura infantil, na medida em que situa a(s) criança(s) na qualidade de produtora(s) de cultura(s) e não apenas reprodutora(s), notadamente no tocante aos artefatos lúdicos (leia-se brinquedos, numa acepção mais restrita). Seu estilo literato entremeia um diálogo com as artes e a literatura infantil, algo pouco notado pelos perscrutadores do trabalho desde seu lançamento, isto é, há mais de três décadas.

Suas premissas gnosiológicas se assentam no “solo epistêmico” da psicogênese (ou perspectiva Construtivista/Interacionista), tanto para fundamentar a noção de gênese do conhecimento quanto à concepção de desenvolvimento, assinalando a linguagem do movimento enquanto condição *sine qua non* à constituição humana. Apropriado algumas ponderações relativas a essa questão. O fato de se encontrar à sombra dos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento, não imprime equivalência (plena) com outros matizes teóricos presentes na referida subárea da Educação Física, a exemplo da

perspectiva desenvolvimentista (Tani *et al.*, 1988), ou mesmo da Psicomotricidade (Le Boulch, 1983), ainda que se nutram do referido campo teórico (leia-se, Psicologia do Desenvolvimento Humano), valem-se de matrizes gnosiológicas distintas, portanto, parece-me temerário concebê-las de maneira análogas, conforme a exegese de (Darido, 1999). Do mesmo modo que interpretá-la circunscrita à noção de aprimoramento das “capacidades psicomotoras, cognitivas e afetivo-sociais”, tal qual propõe (Neira, 2018, p. 7). Se de fato não for crível vislumbrá-la na esfera curricular sob o flanco (do adjetivo) “crítico” (voltaremos a esse ponto em outros momentos), alijar seu vanguardismo não sê-lo-ia razoável, dado aos contributos para o contexto ao qual se inscreve, aliás, com destaque para o senso acurado de seu autor (leia-se Freire, 1989).

Seguindo essa esteira argumentativa, o aludido autor, defende (diuturnamente) a Educação Física enquanto componente curricular, não para pensá-la na condição de apêndice ou sob uma função propedêutica para o letramento/alfabetização, conforme anotou (Darido, 1999). No entanto, arrazoa à finalidade *sui generis* cuja disciplina deve se ocupar, a saber: as linguagens do movimento, com destaque à atividade simbólica (função semiótica) indispensável à(s) infância(s) habitar e estar no mundo (corporalmente). Não sem razão, expõe um relevante debate sobre a presença do professor especializado (e os desafios relativos à sua formação) e/ou a atuação polivalente, isto é, de um(a) docente generalista. Trata-se de um tema ambivalente e um território em disputa até os dias atuais, devido aos distintos interesses, a despeito da literatura reconhecer potencialidades e fragilidades em ambos com o indicativo de cujo trabalho colaborativo, dialético e devidamente planejado podê-lo-ia ser alvissareiro para uma educação responsável, consoante ao alegado por (Freire, 1989).

Alvitra, além do mais, outro aspecto “nodal” no livro, a saber: a relevância do jogo, assinalando-o tanto na qualidade de conteúdo quanto na condição de metodologia para o ensino da Educação Física (algo inconcebível à visão de alguns apreciadores do trabalho, ou no âmbito de determinados campos teóricos), não obstante, naquele contexto sócio-histórico a noção teórica a respeito de o fenômeno lúdico encontrar-se em processo preambular, quando comparada a outras produções decorrentes, nas quais o jogo granjeia seu apogeu axiomático. Prevalendo, até então, a acepção de jogo segundo o modelo explicativo da psicogênese das tipologias de jogos: exercício, simbólico, de construção e de regras (Piaget, 1971), com alguns poucos indícios especulativos. Voltarei a esse ponto dado à sua significância para a obra sobre a qual se dedicou a meditar o presente escrito.

Existem, ademais, várias passagens, por vezes equivalendo a capítulos, cuja preocupação central repousa nas premissas sobre as quais se desenvolve o trabalho pedagógico na disciplina de Educação Física, indicando, por sua vez, aspectos norteadores e princípios teórico/metodológicos para concatenar os

saberes relativos às linguagens do movimento (ao abrigo das manifestações de jogo). Afora tributar atenção ao controverso tema da avaliação da aprendizagem, a propósito, de acordo com o estudo de Pereira *et al.* (2020) no interior das proposições pedagógicas eclodidas, após a década de 1970, a presença do tema avaliação fica aquém do necessário, na medida em que apenas duas das perspectivas investigadas apresentam discussões a respeito do mote, sendo a “construtivista/interacionista” uma delas (Freire, 1989).

Invoca, além disso, um chamamento à criatividade docente, sublinhando a pertinência do exercício contemplativo, notadamente no tocante à cultura lúdica, por intermédio da qual podê-lo-ia suscitar o ato criador – um dos sentidos plausíveis para o termo lúdico, segundo Grilo (2022); Carneiro (2017a); Carneiro, Silva e Dos Reis (2020); e Retondar, Espírito Santo, Carneiro (2023) – (Freire, 1989). Se bem que, a precarização do trabalho professoral, as injunções sociais, culturais e políticas, tal e qual a luta diuturna por condições laborais dignas ou minimamente razoáveis, por vezes, expropriam a liberdade ou a potência criadora – até mesmo em virtude da sobrevivência docente (Charlot, 2008; Woods, [1990]), relativizando, portanto, o sentido absolutista dado ao tema na obra, sem, contudo, haver demérito à advertência do autor em relação a tal preceito.

O livro supracitado se destina a subsidiar o trabalho pedagógico em Educação Física nas esferas de atuação da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e essa delimitação lhe rendeu críticas, uma vez que não aportou ou compreendeu as demais etapas de ensino, nas quais se encontra alicerçada legalmente a atuação do especialista neste campo disciplinar. Não sem razão, a obra que ensejou este ensaio (crítico/reflexivo) avança nessa direção, colmatando, em partes, essa lacuna, à semelhança do que veremos mais à frente.

Não bastasse o conjunto de “nutrientes epistêmicos” arrolados antes, com os quais, muito provavelmente, os autores prepararam o “solo” para cunhar e estear a obra: “Educação como prática corporal”, há outras três produções precípuas à sua gênese – por certo há fundamentos teóricos esparzidos em outras produções, espaços e canais científicos, consoante ao supra exposto, convindo redizer, no entanto, em virtude dos limites objetivos e contextuais deste ensaio limitar-me-ei a trazer a lume tão somente aquelas cujos conteúdos incidem diretamente no teor do referido livro, ou reverberam de modo mais direto no contexto de sua constituição.

A primeira delas se refere à obra: “Educação de Corpo e Alma”, na qual Freire (1991) indaga a noção de corpo, sob a ótica de uma visão integrada, ou holística por assim dizer, em cuja matéria e o espírito, o sensível e o inteligente devem ser pensados em um mesmo processo. Em um franco diálogo com a Filosofia (notadamente a fenomenologia), a publicação problematiza o universo

escolar e os caminhos da aprendizagem, na medida em que adverte “[...] que o corpo do homem não é um simples corpo, mas necessariamente um corpo humano, que só é compreensível através de sua integração na estrutura social” (Freire, 1991, p. 98). Portanto, uma acepção com a qual se refuta a exclusividade da definição biológica dessa dimensão humana, a fim de pensá-la sob outros prismas, deitando raízes nas Ciências Humanas e Sociais, algo para o contexto histórico/cultural vanguardeiro, mormente à Educação Física, haja vista suas “tradições” históricas e epistemológicas repousarem no campo das Ciências da Natureza e Médicas.

Trata-se de um entendimento sobre o qual se alicerça um dos axiomas de sustentação da concepção de Prática Corporal, conceito, aliás, que integra o título da proposta e se torna indispensável para o indicativo de organização pedagógica cuja obra expõe. Recapitularei esse raciocínio a posteriori, pois corresponde a um fundamento basilar para o trabalho em pauta.

A segunda delas, em que pese seu enfoque se ater a um aspecto pontual, corresponde a uma expansão teórica sobre o campo de estudos do(s) jogo(s). Refiro-me à obra denominada: *Pedagogia do Futebol*, publicada em 1998. Dedicase a refletir quanto ao fenômeno do futebol no contexto da sociedade brasileira, pensado caminhos heurísticos para ensiná-lo, ou seja, uma Pedagogia pelo Jogo – ou da Rua (Scaglia, 2021; Fischer *et al.*, 2023), numa espécie de prenúncio do devir teórico para o qual rumaram.

Notará o leitor arguto, o emprego do plural no verbo rumar, não por conta de um erro de concordância verbal, pois a obra tem uma única autoria, contudo, por efeito de um potente encontro ocorrido ao longo da década de 1990. Diz respeito à parceria (alvissareira) entre João Batista Freire e Alcides José Scaglia. Deleuze (2002, p. 25), ao teorizar sobre a ética em Espinosa, defende que “[...] quando um corpo encontra outro corpo, uma ideia outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente”. Ao que tudo indica, corresponde a um encontro no sentido *spinoziano*, haja vista a longa confraria (e sinergia), cujos pensadores-escritores cultivaram e conservam até o tempo presente, a julgar pelo mentoreamento do primeiro em relação ao segundo, tal-qualmente devido às produções assinadas em conjunto.

Efetuei uma pequena digressão em relação à obra da qual discorria, não obstante adequada, na medida em que o livro para o qual se inclina este ensaio se refere a uma produção assinada por ambos, portanto, contextualizar a convergência entre eles me pareceu congruente. Regressando, da mesma maneira que em outras produções, em *Pedagogia do Futebol*, Freire (1998) conserva seu estilo literário convidativo, ou “irreverente” por assim dizer, diferindo-se, de parte significativa dos escritos dedicados ao mote, a julgar pela prefação do perspicaz jornalista Juca Kfoury, constatação igualmente assinalada por Sadi (2006). Além disso, o livro exhibe memórias (lúdicas) da(s) infância(s) lembradas, por certo

um deleite ao leitor.

O autor postula quatro princípios basilares para o ensino do futebol, quais sejam: ensinar futebol a todos; ensinar futebol bem a todos; ensinar mais que futebol a todos; ensinar a gostar do esporte (com realce para o apropriado emprego da anáfora proposta pelo literato). Com efeito, essas premissas podê-lo-iam nutrir e nortear quaisquer práticas pedagógicas ou temáticas – a título de ilustração, substitua-se: futebol por geometria – nos diferentes campos de conhecimentos, porquanto preconiza pressupostos de ensinagem com os quais se compreendam a todos evocando à qualidade do trabalho pedagógico, que, por sua vez, sobrepuje os limites de um assunto em perspectiva e suscite outras esferas da formação humana, conseqüentemente fomentá-lo-á apreço (ou prazer em sentido amplo) pela apropriação do conhecimento, ou pela descoberta por outros/novos saberes. Independentemente dos desafios e adversidades do exercício docente, afinal, segundo Freire (1998, p. 3), o magistério consiste em “uma das mais difíceis e estafantes tarefas humanas”, contanto que haja nele um compromisso ético/político com a posteridade.

Afora a congruência (epistemológica) em relação à didática, têm-se ponderações e advertências quanto aos procedimentos metodológicos para o ensino do futebol. Não sem razão, em um dos capítulos designado de: “fundamentos do futebol”, tem-se uma sintetização dos conteúdos das aulas, distribuídos em dez tematizações, ao abrigo de jogos e/ou brincadeiras populares. Em que pese o fito da obra não se restringir ao magistério no universo escolar, há, decerto, um compromisso com a qualidade do trabalho pedagógico sobre a qual devê-lo-iam se fundamentar as práticas de ensino relativas à modalidade, inclusive no que se refere à noção de avaliação da aprendizagem, um assunto amiúde suscetível a conflitos, desafios e incompreensões (Ferreira; Carneiro, 2023), mormente no domínio da Educação Física (Pereira *et al.*, 2020), reafirmando o compromisso com a formação, conquanto, não se incline, necessariamente, à escolarização.

Ora, se na obra: “Educação de Corpo Inteiro” prevalece a acepção de jogo consoante ao modelo explicativo da psicogênese, tal qual se arrazoou antes, no livro supramencionado (leia-se: Pedagogia do Futebol) o caminho teórico corresponde à outra noção gnosiológica de jogo, a saber: os jogos tradicionais – a despeito de a perspectiva heurística se conservar a mesma, isto é, o prisma de concebê-lo por intermédio de classificações, de acordo com uma ou mais tipologias (ou categoria(s)) de jogos (Carneiro 2012; 2017a; Carneiro; Silva; Dos Reis, 2020).

A aludida categorização do fenômeno lúdico diz respeito à produção cultural de um determinado povo, portanto, traduz características marcantes de um dado grupo social e do período histórico no qual permanece inserido, por esse motivo, sofre modificações ao longo do tempo. Sua principal forma de conservação repousa

na oralidade, não sem razão sua nomenclatura se altera a depender da dinâmica impressa pela cultura/sociedade cujo jogo se introduz (Kishimoto, 2014). Na visão de Garvok (1990, p.38) os jogos tradicionais são “incorporados pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra”, entretanto, muda-se a maneira de vivenciá-los, mas não o conteúdo. Sendo a cultura um tecido dinâmico e um “campo em disputa”, entendê-los (leia-se, os jogos tradicionais) de modo cristalizado ou sem abertura para ressignificações, decerto se alija uma de suas potências inventivas, sendo uma exegese no mínimo questionável (Carneiro, 2015; 2017a).

Seguindo a esteira argumentativa de equivaler a uma produção (transmissão) cultural, quando perscrutado sob o domínio da Educação Física ter-se-iam duas dimensões, sendo elas: enquanto conteúdo corresponde a uma expressão da linguagem (ou cultura) do movimento historicamente situada e/ou na condição de metodologia (possibilidade para o ensino), tal e qual propõe a obra em questão. A propósito, uma acepção inobservada por determinados campos teóricos, igualmente ao já exprimido, convindo secundar.

Afora as questões arroladas até aqui, alguns outros pontos proeminentes são oportunos para trazer à baila. Ao longo de toda a obra Freire (1998) expressa, reiteradas vezes, suas inquietações com relação à maneira com a qual o futebol tem sido ensinado, por extensão, coloca em debate (os mitos e crenças) sobre o modo de se aprender futebol. Trata-se, portanto, de um elemento nodal à obra. Embora forneça indicativos e subsídio teórico-metodológico para aportar à organização do trabalho pedagógico, há hiatos cujo trabalho não explora ou se aprofunda. Onde o trabalho investigativo de Alcides Scaglia (1999) – sob a supervisão científica de João Freire –, no ano seguinte ao lançamento do livro, dedicou-se a prospectar o(s) processo(s) de ensino-aprendizagem do futebol, na direção de responder a algumas dessas lacunas epistêmicas. Sendo esse fato um indicativo da referida confraria entre ambos, cujos frutos – naquele momento histórico, bem como por décadas depois – seriam notabilizados no campo da Pedagogia do Esporte.

Ao que parece, seguindo a esteira argumentativa exposta em outros momentos do texto, quem alija a obra, *pari passu*, o autor, de uma posição ético/política bem demarcada, progressista, por assim dizer, equivocou-se, consoante à advertência de Sadi (2006, p. 127) ao ponderar, “enganam-se também aqueles que, na crítica ao autor (bem como ao conjunto de sua[s] obra[s]), visualizam elementos teóricos de consenso, conformismo ou mesmo conservadorismo”. Não se inscrever, tampouco se enquadrar em determinados nichos teóricos ou aderir a algum estereótipo acadêmico, não o torna mais ou menos crítico! Na realidade, o que engendra criticidade se refere à consciência histórica-política, a capacidade sofisticada de elaboração do pensamento (respaldo por abstrações reflexionantes (Becker, 2014)), o rigor e a profundidade das/nas análises, por certo são apanágios indispensáveis de um senso perspicaz, sem os

quais, deveras, não se pode adjetivar alguém ou uma produção de crítica.

Soma-se a outras duas obras referenciadas uma terceira produção, sobre a qual deitou raízes (epistemológicas) o livro em prospecção neste ensaio. Diz respeito à tese de livre-docência de João Freire, defendida em 2001, intitulada: Investigações preliminares sobre o jogo. Devido à qualidade da produção acadêmica a mesma recebera uma adaptação literária, no ano seguinte. Epitetada como: O jogo: entre o riso e o choro (Freire, 2002). Deduz-se, cujo título per se forneça indícios de quanto à produção lança rebento para o campo de estudos sobre o fenômeno lúdico, na medida em que assinala a existência de extremidades (riso e choro) ou limiares (objetividade e subjetividade) em um quadro de “epifania de jogo” com destaque à função simbólica [semiótica], consoante ao glosado pelo referido “o símbolo é essa dimensão de alguma coisa que se fixa dentro de nós e que serve para substituí-la na sua ausência”. E infere, “não é a matéria-prima exclusiva do jogo [...], mas é a matéria principal do jogo humano” (Freire, 2002, p. 41). Semelhantemente aos outros dois aportes supracitados, tem-se, igualmente nesta obra, um modo idiossincrático de escrita, tal e qual anota o professor Lino de Macedo no prólogo do trabalho literário, ao anotar que o livro “expressa um estilo ensaístico, bem argumentado, amoroso e ao mesmo tempo crítico e dialógico” (Freire, 2002, p. 1). Ao que parece o pensador acompanha a acepção de criticidade supramencionada.

Adverte de início, cuja tarefa de investigar o jogo corresponde a um ato laborioso e sobejou os esforços de muitos pesquisadores ilação igualmente depreendida por (Bruhns, 1989; Scaglia 2003; 2005; Carneiro, 2015; 2017a). Reconhece em sua proposição teórica a função significante (Huizinga, 1999) e mobilizadora dos anseios humanos (Callois, 1990) exercida pelo impulso lúdico (Schiller, 2002, Carta XV), a tal monta de afiançar que o desejo pelo “jogo não é menor que a procura pela comida, portanto, ele constituir, como esta, uma necessidade básica” (Freire, 2002, p. 7). Advoga, nesse sentido, para inevitabilidade do anelo de jogar e o quanto ele reverbera para a constituição (desenvolvimento) humana (Freire, 2002).

Propala o fenômeno lúdico na qualidade de construtor e subproduto da cultura (lúdica), sendo possível, admiti-lo dentro do modelo explicativo formulado por Grillo (2022), no interior da quarta virada lúdica, tendo em vista cujos estudos a respeito do jogo e o lúdico demovem-se do eixo da Filosofia, Antropologia e Sociologia, para o eixo da Pedagogia (área do conhecimento sobre a qual se coloca e exprime o desvelo do autor), Psicologia, Sociologia e Antropologia da Infância. Resultando em investigações as quais dialogam com o campo da História do Brinquedo, Cultura Lúdica (consolidando-se como um campo de pesquisa), Infância(s) e Sociedade do Consumo, Pedagogia do Jogo, dentre outras exegeses desta tessitura histórica.

Invocando um pensamento alegórico, explana sobre o estado de

assenhoramento/arrebatamento cujo jogo evoca – fazendo alusão à Buytendijk (1977) e seu vanguardismo em relação ao debate sobre o fenômeno do assenhoramento e a liberdade do jogador. Sendo o “Senhor do Jogo” à sua metáfora, segundo a qual no enlevo da ambiência ter-se-ia a figura do “Senhor do Jogo”. Na qualidade de legislador, o ente que controla e restringe o jogo de forma subjetiva, inebria e seduz o jogador a partir do ritmo harmônico de seu jogo. Recorrendo, de algum modo, às teses preconizadas por Eugen Fink (2010; 2020), nas obras em que analisou os fenômenos da existência e da essência do jogo, o “raptó” cujo jogo exerce no jogador e a noção de que jogar consistir-se-ia numa espécie de projeção a qual institui um mundo lúdico (Mundo do Jogo).

De tal modo que o “Ser do Jogo” desfruta de relativo poder e alvedrio para ingressar e explorar a atmosfera do jogo, na medida em que estará ante a governança do “Senhor do Jogo”, não ficando incólume de suas implicações, sejam elas quais forem. A propósito, refere-se ao axioma de Gadamer (1999), ao preconizar o fenômeno do “Ser do Jogo”, ao usar a metáfora do “Ser Jogado pelo Jogo”. Em síntese, tem-se no “Senhor do Jogo”, o sujeito metafórico, o qual joga com o “Ser do Jogo”, no interior do “Mundo do Jogo”, segundo o referido (Freire, 2002).

Propõe, além disso, aproximações com a literatura ficcional e diferentes expressões de arte, quiçá, nisso resida à potência do caminho heurístico formulado por Freire (2002), percorrê-lo de modo “jogante”, isto é, perscrutá-lo sem afastá-lo de si, “brincando” *ipsis litteris* com as palavras. Em outros termos, de percebê-lo “por nossos sentidos [sensibilidade] ou nossa consciência” (Freire, 2002, p. 43).

Refuta algumas perspectivas teóricas ou modelos explicativos concernentes ao fenômeno lúdico. Uma delas se refere à “teoria da energia excedente” ou “teoria do excesso de energia” (*Surplus Energy*), cuja formulação apresenta um raciocínio peculiar. Toda criança e animal, quando pequenos, são inteiramente dependentes dos pais e protegidos por eles, o que lhes confere uma reserva de energia excedente (Bruhns, 1989; Carneiro, 2017a). A formulação teórica foi postulada Herbert Spencer (1855) no livro: *The Principles of Psychology* e, de algum modo, se faz presente na clássica obra: *Über die Ästhetische Erziehung des Menschen*, de (Schiller, 1794). De acordo com a exegese de Grilo (2022) tal compreensão gnosiológica encontrar-se-ia na primeira virada lúdica. Para Freire (2002, p. 27) corresponde “à energia que sobra”, entretanto se trata de uma “potência energética” exclusiva do universo do “jogo ou da arte”.

Reconhece a natureza polissêmica do fenômeno lúdico, tal e qual a outros estudiosos como: (Buytendijk, 1977; Huizinga, 1999; Callois, 1990; Bruhns, 1989; Kishimoto, 1997; Brougère, 1998; Scaglia; 2003; Carneiro, 2017a; Grilo, 2022), admitindo que sua denominação (aparência) não coincida com sua essência (Freire, 2002; Carneiro, 2017a). E que mesmo a essência, dependendo do ângulo pelo qual é analisada e interpretada (os famosos riscos hermenêuticos),

apresentará resultados diferentes (Bruhns, 1989). Em função disso, Freire (2002, p. 45) adverte que as investigações sobre o jogo não devem recair-se, ou restringir-se, ao campo da linguagem, mesmo na eventualidade de seus contributos circunscritos.

Rechaça, ademais, o caminho heurístico da caracterização do fenômeno lúdico, em suas palavras, o inventário do jogo (Freire, 2002, p. 42). Diversos autores refletiram a partir desse entendimento, abalizando um conjunto de características ou predicados existentes no jogo (Huizinga, 1999; Callois, 1990; Bruhns, 1989; Kishimoto, 1997; Brougère, 1998; Chateau, 1987; Scaglia, 2003; Carneiro, 2017a). Entretanto, a busca pela caracterização das manifestações que envolvem o contexto do jogo converte-se em exaustão e se torna quase interminável, conforme ponderou (Freire, 2002). Inclusive ele, arrolou alguns atributos, de acordo com sua percepção analítica.

Contudo, a questão central reside em contestar o paradigma (cartesiano) científico com o qual se prospecta o fenômeno lúdico. Por esse motivo adverte que “[...] agir de modo a fragmentar o fenômeno em partes, analisando cada uma das partes separadamente, juntando-as ao final, produz não uma compreensão, mas uma ilusão”. E infere, “o problema do jogo é complexo e deve, portanto, ser pesquisado do ponto de vista dessa complexidade” (Freire, 2002, p. 52). Se bem que, segundo Carneiro, Silva e Dos Reis (2020, p. 77), trata-se de uma “perspectiva heurística, em parte alvissareira, na direção de mapear idiosincrasias similares ao jogo, mas que apresenta entraves hermenêuticos e conceituais”. E complementam a alegação, “um deles refere-se à extensão do número de características, pois, sob tal acepção a lista de atributos seria quase infindável, a depender da sensibilidade e acúmen interpretativo de cada estudioso”.

Afora o tolhimento cuja fragmentação engendra, a desvantagem de se balizar unicamente por essa perspectiva, no entanto, reside na questão da natureza hermética do jogo, dado que o inventário de propriedades as quais almejam delimitá-lo refere-se à dimensão exógena do fenômeno (Carneiro; Silva; Dos Reis, 2020). Contudo, o jogo irrompe em sua essência no plano imaterial (Huizinga, 1999). Em outras palavras, refere-se à natureza abstrata, hermética e subjetiva (endógena), sobre a qual as características (exógenas) são insuficientes para revelá-la, pois repousa no ato de jogar (união do desejo com a entrega do jogador, conforme explanado antes) a “epifania do jogo” e não apenas seus predicados externos, em que pese à importância de reconhecê-los (Carneiro; Silva; Dos Reis, 2020). Portanto, o jogo existe por intermédio de suas (dísparas) manifestações, e nisso habita a complexidade que forja o fenômeno, segundo (Freire, 2002).

O referido autor dedica, ademais, um espaço considerável da obra para discorrer sobre a aproximação entre o fenômeno lúdico e a escolarização,

indicando ser admissível vislumbrá-lo no espaço formativo, contanto que a função lúdica (baluarte do jogo, segundo Carneiro (2017a)) não seja alijada (Freire, 2002). Em que pese, por vezes, a ambiguidade entre a teleologia e a axiologia quando o jogo adentra a escola ou serve ao ensino (Carneiro, 2012; 2017a). Seguindo seu raciocínio argumentativo preconiza quatro princípios potenciais – uma espécie de “força motriz”, por assim dizer – ao se colocar em perspectiva o jogo e a educação, a saber: o jogo ajuda a não deixar esquecer o que foi aprendido; o jogo faz manutenção do que foi aprendido; o jogo aperfeiçoa o que foi aprendido; o jogo prepara para novos (e mais elevados) desafios – com realce à anáfora usitada pelo autor (Freire, 2002). Aliás, faz referência ao fato de poucos dedicaram atenção ao seu caráter educativo per se, sem que haja a concepção utilitária de sua presença. À vista disso, ponderou ser uma das mais educativas atividades humanas, pois não educa “para que saibamos mais matemática, ou português ou futebol, ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco” (Freire, 2002, p. 87). Despotencializado, contudo, quando escamoteado ante uma perspectiva metodológica reducionista (e enfadonha) e/ou sob um ambiente no qual se desconsidera seus atributos basilares, tal e qual explanado em outras passagens do texto.

Em última análise, o jogo diz respeito a “uma coisa nova feita de coisas velhas. Quem vai ao jogo leva, para jogar, as coisas que já possui, que pertencem ao seu campo de conhecimento, que foram aprendidas anteriores [...]” (Freire, 2002, p. 119). Contudo, abre-se para novas disposições (e experiências) inusitadas e inebriantes. Decerto a formulação teórica exposta ao longo de toda a referida obra, corresponde a uma premissa precípua, uma espécie de “pedra angular”, sobre a qual o livro: “Educação como Prática Corporal” deitou raízes epistemológicas, *pari passu*, esteou e indicou seus preceitos didáticos e metodológicos, conforme se vê doravante.

SOBRE A OBRA EM PROSPECÇÃO

Trata-se de um livro publicado em 2003 – há uma confluência política com o *timing* da produção, explico. Quando fora publicada o Brasil se encontrava pela primeira vez sob uma gestão progressista, um fundamento cuja obra apregoa, ainda que de modo subjacente e sob a ótica de um trabalho docente cujo fundamento possa fomentar práticas (corporais) formativas por intermédio das quais os aprendizes possam reconhecer o próprio direito e o dos outros – nas palavras dos autores “uma pedagogia orientada à autonomia [...] a única a dar sentido à educação democrática” (Freire; Scaglia, 2003, p. 38), com efeito, almejar e lutar por uma vida mais justa e digna, ratificando o compromisso ético/político alegado por Freire (1989) em outra produção, apesar de Darido (1999) e Neira (2018) não assim interpretá-la. Empós “tempos de chumbo” e uma tentativa de golpe de estado, infecunda felizmente, a mesma premissa política regressa ao país, sendo oportuno observar essa convergência cronológica, duas

décadas depois, a propósito deste ensaio crítico/reflexivo, resultante da confraria (potência do encontro) entre João Freire e Alcides Scaglia, tal e qual se descreveu antes. Decerto reflete os constructos gnosiológicos tecidos e percorridos nos diferentes trabalhos e empreendimentos intelectuais em que ambos se envolveram (alguns foram aludidos na seção anterior), somado a maturidade intelectual/científica dos referidos expoentes.

Tem-se de saída, compondo parte do prelúdio da obra, uma categórica advertência – similarmente a outros trabalhos acadêmicos e/ou formulações teóricas (LIBÂNEO, 2016) indicando à premente imprescindibilidade de se pensar processos educativos condizentes com a realidade (e complexidade) do mundo contemporâneo e que dialoguem com os anseios, aflições e idiosincrasias humanas (Freire; Scaglia, 2003).

Alegam ainda no exórdio do livro, à existência de trabalhos pedagógicos alinhados a essa perspectiva de formação, na medida em que conferem protagonismo discente e respeitam as culturas infantis e juvenis, com efeito, produzi-lo-iam sentido à experiência escolar, malgrado correspondam a exceções do/no sistema escolar, devido, em grande medida, ao desmantelamento da atividade docente – condições adversas de trabalho; precarização da carreira professoral; ausência de diretrizes e ações formativas que aprimorem o desenvolvimento profissional docente, afora às injunções (e vicissitudes) políticas e exposições às violências, dentre outras questões (Freire; Scaglia, 2003). Ora, se no tópico anterior, ao expor a obra: “Educação de corpo inteiro” perspectivando a conotação absolutista dada à criatividade docente por Freire (1989), ponderando cuja luta diuturna por condições laborais dignas ou minimamente razoáveis, por vezes, expropriam a liberdade ou a potência criadora da docência, na produção em tela para composição deste ensaio (crítico/reflexivo) este postulado aparece de modo veemente logo na introdução, de acordo com os referidos autores.

Seguindo a esteira argumentativa inicial de Freire e Scaglia (2003), outro aspecto nefasto o qual incide sobre o sistema escolar, refere-se ao quiproquó que a obsessão pelos vestibulares engendra aos diferentes segmentos das instituições educativas, notadamente na esfera do Ensino Médio. Não seriam as alegações e as preocupações expostas nutridas por uma consciência crítica da realidade? No entanto, os aludidos autores ao não pertencerem a nenhum campo teórico academicamente inscrito no epíteto de crítico, tampouco se colocarem na condição de signatários de visões ortodoxas, tornam-se acrílicos, estranhamente. À vista disso, arrazoam: “não queremos cair na armadilha daqueles que, dizendo-se progressistas, assumem o pesado encargo de prescrever o futuro de seus alunos. Se fizéssemos isso, a proposta tornar-se-ia bastante presunçosa” (Freire; Scaglia, 2003, p. 11).

Pois bem, se no primeiro momento as ponderações sobre o sistema escolar são mais abrangentes, panorâmicas, por assim dizer, na continuidade da

explanação introdutória estabelecem o delineamento ao componente curricular à qual o livro concentra-se, a Educação Física, malgrado existam muitas advertências e vislumbres formativos cuja adequabilidade se estende a outros componentes curriculares, pois sobrepuja as especificidades do objeto de conhecimento referente à área aludida. Expõem, de modo *en passant*, algumas produções acadêmicas com as quais a referida disciplina se inseriu no cenário educacional brasileiro, no final do século XX. Em função da relevância e impacto cuja obra representa para continuidade do tecido histórico, quiçá, podê-lo-iam tê-las explorado de maneira mais profunda, conjecturo, inclusive indigitando que o livro corresponde (de algum modo) ao prosseguimento, e expansão, de uma propositura teórico-metodológica (leia-se Construtivista/Interacionista, ao menos no plano dos fundamentos gnosiológicos), tal e qual se discorreu em outras passagens do texto.

Recapitulam a refutação relativa à negação das experiências (práticas) corporais, por seu turno, a imobilidade e o silenciamento cujo sistema escolar imprime aos aprendizes, um aspecto veementemente preconizado por Freire (1989), com destaque às esferas espaciais (aproximadamente meio metro quadrado demarcado pela acinesia da carteira) e temporais (8.800 horas compreendendo o Ensino Fundamental e Médio) sobre as quais se organizam as instituições escolares (de modo geral), lembrando uma espécie de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...) de acordo com (Freire, 2013) em outra produção –, com efeito, conclamam à superação dessa “miopia” formativa, de modo a conferir outras dimensões à Educação (estética, filosófica, sensitiva, etc.) e apropriações das linguagens, notadamente à corporal – de corpo inteiro – para enfrentar as agruras e desafios da vida hipermoderna (Freire; Scaglia, 2003).

Evocam, nesse sentido, o potencial educativo do fenômeno lúdico (leia-se do jogo) para formação humana, para além da visão propedêutica e funcionalista, ao instrumentalizá-lo para ensinar conteúdos escolares, em que pese poder servi-las, com as devidas ressalvas e consciência epistemológica. Voltaremos a esse ponto ulteriormente, por conta da significância do mote para entender a proposição cuja obra perspectiva. Dada à amplitude e as esferas à organização do trabalho pedagógico em que o livro versa, elejo descrevê-las isoladamente, ao passo que consiga observá-las e prospectá-las pontualmente, conseqüentemente, o leitor, pressuponho. Não se trata, no entanto, de incorrer no engodo da fragmentação das partes, para se alcançar o todo, uma vez que a parte está contida no todo e o todo em cada uma das partes, sendo ele (o todo) maior do que a soma das partes, porquanto se encontram interconectadas sistemicamente – axioma basilar da Teoria Sistêmica segundo (VASCONCELLOS, 2010), com o qual, a propósito, os autores coalescem em algumas premissas da obra. Corresponde tão somente a um exercício de visibilidade perscrutadora e intentando um propósito didático, tendo em vista a indissociabilidade de tais domínios.

DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS

Tal-qualmente ao notado em “Educação de corpo inteiro”, as premissas gnosiológicas sobre as quais se embasa a obra, leia-se: Educação como prática corporal, se assentam no “solo epistêmico” da psicogênese (ou perspectiva), tanto para fundamentar a noção de conhecimento (interacionismo radical) quanto à concepção de desenvolvimento, epistemologia genética, assinalando a linguagem do movimento, ou práticas corporais, enquanto condição *sine qua non* à formação humana, rechaçando a prevalência racionalista das “tradições escolares”. Entretanto, diferentemente do trabalho anterior (Freire, 1989), a vertente se encontra mais diluída, ou pulverizada, por assim dizer, ao longo da literatura científica. Conquanto, os postulados basilares são identificáveis e outras reflexões são incorporadas à proposição.

Oportuno tecer algumas ponderações relativas a esse ponto. O fato de se encontrar epistemologicamente sob o âmbito de conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento, não imprime correspondência (plena) com outros matizes teóricos presentes na referida subárea da Educação Física, a exemplo da perspectiva desenvolvimentista (Tani *et al.*, 1988), ou mesmo da Psicomotricidade (Le Boulch, 1983), pois, em que pese se abrigarem à sombra do referido campo teórico (leia-se, Psicologia do Desenvolvimento), valem-se de matrizes gnosiológicas díspares e com teleologias (e axiologias) distintas, sendo, portanto, temerário (e um risco hermenêutico) concebê-las de maneira análogas, consoante ao enquadramento proposto por (Darido, 1999). Do mesmo modo que interpretá-la circunscrita à noção de aprimoramento das “capacidades psicomotoras, cognitivas e afetivo-sociais”, tal qual propõe (Neira, 2018, p. 7).

Além do mais, se assim o fosse, o ideal de desenvolvimento/aprendizagem inscrito no livro em debate encontrar-se-ia aparelhado a uma visão de formação escolar instrumentalizada para oferecer “conteúdos ‘mínimos’ de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho”, ou seja, tão somente “conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho”, tal qual alertou (Libâneo, 2016, p. 47). Resultando no “desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo”, malgrado se valha “de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social” segundo o referido autor (Libâneo, 2016, p. 47).

Contudo, Freire e Scaglia (2003) ocupam-se de uma proposição curricular (de ensino) para Educação Física em cujas diferentes esferas do desenvolvimento humano possam subsidiar e nutrir a organização do trabalho docente, ao passo que “os diversos ritmos sejam respeitados, as atividades propostas sejam flexíveis, a ponto de permitir expressões diferentes para pessoas diferentes”. Em última análise, anelando o fazer e o compreender, o(s) saber(s) (historicamente

situado(s)) e a convivência, de modo que as apropriações das práticas corporais (movimento enquanto comunicação com o mundo) fomentem autonomia e tomada de consciência crítica à leitura da realidade (objetiva e subjetiva). Em suas palavras, a escolarização, especificamente no interior da Educação Física “deve levar a criança a aprender a ser cidadã de um novo mundo, em que o coletivo não seja sobrepujado pelo individual, em que a ganância não supere a solidariedade [...]”. Além disso, “a compaixão não seja esmagada pela crueldade; em que a liberdade seja um bem superior; em que a consciência crítica seja patrimônio de toda pessoa” e “que a inteligência não seja reduzida a saber calcular e falar língua estrangeira” (Freire; Scaglia, 2003, p. 32).

Ainda na esteira do plano epistemológico, se na famigerada obra em que Freire (1989) se inscreve enquanto expoente, tornando-se, por sua vez, uma referência histórica iniludível à Educação Física, não há uma demarcação epistêmica categórica em relação ao objeto de conhecimento cuja área se dedica na esfera escolar, facultando exegeses temerárias, à semelhança do exposto na seção anterior, no livro para o qual este ensaio se volta, não restam quaisquer ambiguidades a respeito da finalidade do componente curricular, a saber: “educação que recorre às práticas corporais” (Freire; Scaglia, 2003, p. 33). Onde os conteúdos sê-lo-iam: “o jogo e o exercício corporal” (Freire; Scaglia, 2003, p. 33). Entretanto, em que pese haver um contorno cognoscível ao leitor, deve-se considerar a carga semântica cujas palavras suscitam, sendo, portanto, apropriado recapitular os fundamentos epistemológicos sobre os quais deitam raízes a noção postulada pelos autores.

No que se refere ao entendimento de exercício corporal, não se trata de uma visão biodinâmica do movimento, ainda que ela possa complementar o debate escolar, no entanto, de compreendê-lo na condição de uma linguagem com a qual habitamos a existência (efêmera) humana. Rememoremos a referenciada obra: “Educação de Corpo e Alma” na qual Freire (1991) perscruta a noção de corpo, sob a ótica de uma perspectiva integrada, em cuja matéria e o espírito, o sensível e o inteligente integram um mesmo processo, ao abrigo de uma acepção filosófica, notadamente a fenomenológica, rechaçando a exclusividade da compreensão biológica, a fim de pensá-la sob a ótica das Ciências Humanas e Sociais, algo para o contexto histórico/cultural vanguardista, mormente à Educação Física, haja vista suas “tradições” históricas e epistemológicas se assentarem no campo das Ciências da Natureza e Médicas. Embora se saiba desse entendimento axiomático, conjecturo que a carga semântica concernente ao termo exercício repouse prevalentemente no campo biodinâmico, sendo assim, quiçá fosse precatado exprimir: prática corporal, mitigando, com efeito, dubiedades hermenêuticas.

Relativo ao jogo, decerto algumas advertências teóricas são imprescindíveis ao entendimento proposto pelos literatos da obra. Para os autores não se pode considerar jogo quaisquer atividades ou situações específicas apenas por, comumente ou culturalmente, serem nomeadas assim, uma admoestação

ratificada por (Carneiro, 2015; 2017a). Trata-se de uma perspectiva epistemológica à qual o fenômeno lúdico ocupa uma função significativa (Huizinga, 1999) e mobilizadora dos anseios humanos (Callois, 1990) exercida pelo impulso lúdico (Schiller, 2002, Carta XV). Advogam, nesse sentido, para inevitabilidade do anelo (humano) de jogar e o quanto ele reverbera para a formação (e a constituição) humana (Freire, 2002), sendo, portanto, “inadequado enquadrar jogo, esporte, luta e ginástica, dentre outras [práticas corporais], na mesma categoria”, na medida em que o “espírito lúdico” (Huizinga, 1999) ou jogo equivale “a uma categoria maior, uma metáfora³ da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, e concretiza, quando as pessoas praticam esportes, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam” (Freire; Scaglia, 2003, p. 33). Acompanhando esse postulado argumentativo, Scaglia (2003, p. 60) alega cujo jogo é abstrato, “contudo ele se concretiza por intermédio de heterogêneas manifestações objetivas – jogo/brincadeira, jogo/esporte, jogo/dança, jogo/circo, jogo/lutas [jogo/jogos eletrônicos] [...]”. O referido autor conclui a sua reflexão propondo uma elucidativa alegoria, segundo a qual o jogo “[...] constitui-se como uma família – conceito a priori abstrato, que se concretiza por seus componentes (indivíduos – pai, mãe, filhos...)”.

Note, cujos autores refutam a premissa da existência de um consenso em relação aos conteúdos propostos à Educação Física ao longo da constituição histórica desse componente curricular, em que se inscreveu a hegemonia da noção de cultura corporal, a partir dos seguintes temas: esporte, jogo, dança, ginástica e luta (circunscrita a capoeira) (Soares *et al.* 1992), na tentativa imprimir uma identidade epistêmica à área. Em que pese seus contributos, tratou-se de uma consonância “prematura [...] e fruto de aversão ao debate, gerada em 1986 pela hostilidade entre os acadêmicos”, segundo (Freire; Scaglia, 2003, p. 33).

Inobstante haja entre as proposições de ensino, consoante à denominação postulada por Carneiro, Assis e Bronzato (2016) – há quem cognomine de abordagens pedagógicas, tal e qual assinalam Daolio (1997) e Darido (1999), ou quem opte por intitulá-las de teorias curriculares, consoante a Neira e Nunes (2009), de acordo com o exposto anteriormente, convindo recapitular – o indicativo de o jogo representar um elemento conciliatório entre elas (Carneiro *et al.*, 2017b), isto é, ser preconizado enquanto conteúdo por todas, no entanto, a propósito de um reconhecimento histórico, tão somente a Construtivista/Interacionista, no que se refere ao plano gnosiológico, se debruçou sobre o fenômeno lúdico, fazendo referência ao jogo, quer na qualidade de (principal) conteúdo ou enquanto possibilidade (metodologia) para o ensino da Educação Física, na medida em que Freire e Scaglia (2003) se esmeraram por investigá-lo para além das fronteiras instrumentais, sendo compreendido como um fundamento de nossa própria condição existencial, presente na esfera dos anseios

³ Relembrando, tem-se no “Senhor do Jogo”, o sujeito metafórico, o qual joga com o “Ser do Jogo”, no interior do “Mundo do Jogo”, segundo (FREIRE, 2002).

e inclinações humanas (Freire, 2002; Freire; Scaglia, 2003). Na prática, tem-se um capítulo da obra explanando sobre as premissas epistemológicas sobre as quais pavimentam a noção de jogo, resultante, em grande medida, das teses de Freire (2001) e Scaglia (2003), tendo a primeira sido retratada no tópico anterior. Retomarei a questão do jogo na condição de metodologia, mais à frente.

Não se trata, no entanto, de prescindir a presença do conjunto de práticas corporais historicamente, e culturalmente, construídas, entretanto vislumbrá-las sob outro prisma, qual seja: como expressões de jogo! – semelhantemente as combinações variadas e agradáveis do efeito visual de um caleidoscópio –. Inclusive abrindo flancos para uma miríade de manifestações, pelas quais a multiplicidade de linguagens do movimento possa suscitar enlevo para uma espécie de “epifania do jogo”, na medida em que os(as) aprendizes: dançam; lutam; “esporteiam”; brincam; cantam; representam; se movimentam ou se comunicam corporalmente. Nos dizeres dos autores, “constitui conteúdo da educação física toda manifestação cultural que corresponda à dimensão lúdica ou à construção de técnicas de desenvolvimento corporal” (Freire; Scaglia, 2003, p. 33). Ao abrigo desse entendimento preconizam uma proposição de ensino à Educação Física versando 22 temas, desdobrados em subtemas, contudo essa questão se refere à outra esfera de conhecimento, a qual será explanada doravante.

DIMENSÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA

A proposta curricular expressada na obra direciona-se ao Ensino Fundamental⁴, sem dividi-lo em anos iniciais e finais, tal e qual ocorre em alguns documentos curriculares ou investigações científicas, em que pese haver referências à Educação Infantil sem maiores detalhamentos, a fim de não tolher a progressão pedagógica. Ora, se em “Educação de corpo inteiro” Freire (1989) expõe uma proposta direcionada a subsidiar o trabalho pedagógico em Educação Física, nas esferas de atuação da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não compreendendo as demais etapas de ensino, fato gerador de algumas críticas. Em “Educação como prática corporal”, por sua vez, na companhia de Alcides Scaglia, eles avançam nessa direção, uma vez que a proposição curricular congloba a Educação Infantil e (todo) o Ensino Fundamental,

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394), de 1996, estabelece que a Educação escolar se divide em Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica, por sua vez, é formada pelos níveis Infantil, Fundamental e Médio, e não há desagregação do Fundamental para fins de concepção e organização do ensino. No Capítulo II, Seção III, na qual se fala “Do Ensino Fundamental”, não há nada que diferencie, separe ou especifique os cinco primeiros anos dos quatro últimos (BRASIL, 1996). Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), tem-se o indicativo de “etapas da Educação Básica e suas fases” (Art. 18, § 2º). Um pouco mais adiante (Art. 23), diz que o Ensino Fundamental “tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos” (BRASIL, 2010). Alguns estudos (MANSUTTI et al., 2007) apresentam a noção de ciclo I e ciclo II do Ensino Fundamental.

colmatando, de certa maneira a lacuna anterior, exceto em relação ao Ensino Médio (Freire; Scaglia, 2003). Oportuno ponderar cujo trabalho aludido diz respeito à continuidade e aprimoramento da proposição (Construtivista/Interacionista – no que se refere ao plano gnosiológico) anterior, figurando na qualidade de uma expansão epistêmica, sendo uma das poucas vertentes teóricas que participou do debate histórico e epistemológico da área (leia-se Educação Física) entre as décadas de 1980 e 1990 e a posteriori patenteia outros contributos formativos no novo milênio, da mesma forma que (Betti, 2013).

Expõem uma proposição curricular à Educação Física indicando 22 temas (unidades didáticas), desdobrados em subtemas observando os aspectos do desenvolvimento humano e almejando experiências autônomas, cuja organização epistemológica compreende três dimensões do conhecimento, a saber: a “motricidade humana; os sentidos; e os símbolos”, na direção de perscrutar práticas (corporais) de liberdade e fomentar a consciência crítica sobre a realidade na qual os aprendizes se inserem, ao passo que possam, com efeito, se apropriar, transformar e ressignificar saberes – e sabores (Freire; Scaglia, 2003, p. 38). Correspondendo a um projeto de formação escolar coerente com o propósito de uma escola pela qual se nutra apreço pela cultura, pela científica e o conhecimento escolar significativo, afinal, segundo Libâneo (2016, p. 41) “A definição de objetivos e funções da escola incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc.”.

Em virtude de a proposta preconizar muitas unidades didáticas, as quais se somam a subtemas compondo uma miríade de conteúdos e experiências corporais, distribuídas pedagogicamente ao longo da Educação Infantil e de todo o Ensino Fundamental os autores propuseram quadros sínteses e codificações para identificá-las, de modo a viabilizar a organização do trabalho docente no cotidiano do exercício professoral. Uma iniciativa nobre e zelosa com os educadores. Aliás, uma reivindicação amiúde sinalizada entre eles. No entanto, por equivaler a um extenso conjunto de temas, adicionado de subtemas plasmados com os elementos do desenvolvimento humano, tornam-se codificações amplas e por vezes difíceis de serem assimiladas, embora o exercício diário possa mitigar tal efeito, conjecturo (Freire; Scaglia, 2003).

No interior da proposição didático-metodológica dos referidos autores há um cuidado inequívoco entre a progressão pedagógica, a coerência com o desenvolvimento infantil, a sistematização dos conteúdos (dimensão vertical, do mais simples para o mais complexo, em formato de espiral) e o ordenamento dos anos escolares (dimensão horizontal, tudo em todos os anos), não incidindo numa visão propedêutica de Educação Física, tampouco incorrendo no desfiguramento da escola como lugar de formação estética, científica, filosófica e promotora de conhecimentos escolares significativos (Libâneo, 2016).

Assinalam, além disso, à exploração de inúmeros materiais alternativos, entremeando, inclusive, diferentes expressões estéticas (literatura infantil, canções, cantigas de roda, conteúdos folclóricos, dentre outras). Ademais, consta um descritivo detalhado de cada uma das atividades e práticas corporais propostas (Freire; Scaglia, 2003), similar ao caminho postulado por (Freire, 1989). Afora a circunspeção dos literatos ao municiarem o trabalho docente com indicativos de estruturas para composição didática, desde a macrounidade (objetivo mais amplo da escola por intermédio da Educação Física) até microunidade (objetivo da aula).

No que refere ao plano didático-metodológico para a noção de jogo, recapitulemos que o fenômeno lúdico diz respeito a uma função significativa (Huizinga, 1999), presente na esfera dos anseios e inclinações humanas (Callois, 1990; Freire, 2002) a qual opera, de alguma maneira, como fundamento de nossa própria condição existencial (impulso lúdico (Schiller, 2002)), cuja natureza imaterial (abstrata) se revela na materialidade do ato de jogar (Freire; Scaglia, 2003; Carneiro, 2015; 2017). Seguindo essa premissa epistemológica preconizam quatro princípios potenciais – “força motriz” – ao se colocar em perspectiva o Jogo e a Educação (Física) escolar, quais sejam: o jogo ajuda a não deixar esquecer o que foi aprendido; o jogo faz manutenção do que foi aprendido; o jogo aperfeiçoa o que foi aprendido; o jogo prepara para novos (e mais elevados) desafios, de modo que se jogue para criar e descobrir, duas propriedades iniludíveis da ação lúdica (Freire, 2002 Freire; Scaglia, 2003). Refutando, portanto, atividades esvaziadas de tais atributos e que se convencionou, culturalmente, denominar de jogo(s).

Para tanto, exprimem um caminho metodológico para pensá-lo no interior da escola, de maneira que ambos, a função lúdica e o propósito da instituição educativa, sejam respeitados, a saber: o Jogo Trabalho. Trata-se de uma perspectiva alternativa à superação do antagonismo entre: o jogo livre e o jogo funcional. Refere-se a um entendimento epistemológico proveniente da fusão dos conceitos de trabalho e jogo, o primeiro se assenta, substancialmente, na obra de Freinet (1974) e o segundo deriva das formulações de (Freire, 2001, 2002, Scaglia, 2001; Scaglia, 2003), no qual se fomenta uma atmosfera de construção coletiva ou individual, suscitada por uma atividade disparadora, entretanto livre para ser (re)construída, com base em experiências prévias (ou não), sob uma ambiência brincante e ao abrigo de uma liberdade inventiva. Equilibrando, nesse sentido, os extremos da espontaneidade e da pedagogização do(s) jogo(s).

Em termos de propostas à avaliação da aprendizagem em Educação Física, a obra expõe alguns caminhos, apesar de ocupar um espaço diminuto na mesma, considerando a relevância do mote e a admissibilidade da existência de uma cultura das notas (suficientes) a qual ocasiona um círculo vicioso de aprovação ou reprovação (Vasconcellos, 2013; Perrenoud, 1999; Ferreira; Carneiro, 2023). Donde, o jogo, segundo a acepção apregoada pelos autores, podê-lo-ia engendrar “rotas de fuga” às apropriações das linguagens do movimento, *pari passu*

fomentando sentido/significado à experiência escolar, com efeito, descobertas que sobrepujam a lógica perversa dos conteúdos “mínimos” atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho, ou seja, reduzidas tão somente a “conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho”, tal qual alertou (LIBÂNEO, 2016, p. 47). Na continuidade exponho as considerações provisórias relativas ao exercício ensaístico ao qual me propus.

IMPRESSÕES (IN)CONCLUSIVAS

Na seção de abertura deste exercício intelectual ensaístico se fez referência à obra de Faguet (2009). À semelhança do início, o encerramento – a despeito de inconcluso ou tão somente exprimindo considerações preliminares, devido à abrangência do livro e de seus literatos – reporta-se a ela novamente. Em seu epílogo Faguet (2009) assevera que a arte de ler significa a arte de pensar com um pouco de ajuda.

Assentado nesta premissa intelectual se erigiu a prospecção retratada ao longo desta exposição textual, ou melhor, deste ensaio crítico/reflexivo, na medida em que (re)visitou o livro: “Educação como prática corporal”, duas décadas após ao seu lançamento, contextualizando o “solo epistêmico” no qual se inseriu – sendo essa uma questão fulcral, por vezes, desconsiderada em análises enviesadas ou deformadas teoricamente, de modo a colocar em perspectiva seus postulados formativos e epistemológicos, conjuntamente tecendo ponderações e conjecturas à luz da literatura científica mais recente, sobre a qual, a propósito, a obra se espalhou ou “lançou rebento”.

Uma produção com a relevância da perscrutada neste ensaio não pôde-lo-ia ser vulgarizada, tampouco olvidada. Não bastasse seus iniludíveis contributos gnosiológicos, amplamente retratados ao longo das seções do artigo, para subárea do conhecimento à qual, preponderantemente, se destina o livro e suas contribuições para organização do trabalho pedagógico no domínio da Educação Física, por efeito, o aprimoramento professoral, deve-se notar, além do mais, outra pujança dessa literatura didático-científica, qual seja: à guisa de conclusão, na medida em que faz referência ao exercício de se ensinar a amar. Uma espécie de chamamento, ode, por assim dizer, ao leitor, e um princípio cujo teor faz jus a sê-lo enaltecido amiúde, mormente em tempos belicosos, obscurantistas e virulentos como se apresentam os dias na contemporaneidade, de maneira especial em alguns contextos sociopolíticos.

Não fosse o sustentáculo epistêmico da obra e a habilidade literária dos autores, se teria a falsa impressão de cuja proposta corresponder-se-ia a uma espécie de amor sentimentalista ou em vista de um clichê, o que por sua vez granjearia um estado de banalização da acepção. Relaciona-se, no entanto, a uma noção civilizatória, inscritas em Práticas Corporais formativas, por intermédios das

quais se franquearia uma existência ética (Bronzatto; Oliveira; Camargo; Carneiro, 2018), ao abrigo de preceitos balizados por respeito mútuo e reciprocidade e ensejada por um ambiente “jogante” (Retondar; Espírito Santo; Carneiro, 2023), de modo que se faculte: liberdade de expressão/criadora; espontaneidade; práticas de liberdade; e uma escolarização à qual se produza sentido e significado (ontológico), quer ao aprendiz, quer ao docente (“disdocência” freireana). Trata-se, portanto, de um axioma epistemológico impelido pela obra em tela.

À vista disso, (re)lê-la de modo consciencioso – notadamente aos especialistas responsáveis pelo ensino da linguagem corporal do movimento (leia-se Educação Física) – seria uma maneira de aquilatamento do exercício professoral, *pari passu*, fomentá-lo-ia uma espécie de renovação ético/estético com uma Educação (de corpo inteiro, ou como prática corporal), cujos horizontes formativos fossem amplos e esperançassem relações humanas capazes de “seguir de fato; o caminho exato; da delicadeza; e ter a certeza; de viver no afeto”, segundo evoca a canção de (Lenine, 2019)⁵. Afinal um livro corresponde a uma ponta de fio, que diz: “aqui parei; toma a ponta e continua o(a) leitor[a] [...]” (Lobato, 1932, p. 37).

Espero, assaz, em última análise, cujas elucubrações aqui preconizadas sejam capazes de figurar como indicativos para o aprimoramento das práticas docente, ou, quem sabe, possam envidar outras apreciações da referida produção literária, a fim de que novas (re)leituras insurjam.

NOTAS

CONFLITOS DE INTERESSE

O autor não tem conflitos de interesse, incluindo interesses financeiros específicos e relacionamentos e afiliações relevantes ao tema ou materiais discutidos no manuscrito.

AUTORIA

A autoria é responsável pelos conteúdos do texto.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

⁵ Trata-se da canção intitulada: Leve e Suave, de composição de Oswaldo Lenine Macedo Pimentel, conhecido apenas como Lenine. Um cantor, compositor, arranjador, multi-instrumentista, letrista, ator, escritor, produtor musical, engenheiro químico, e ecologista brasileiro. A música integra a primeira faixa do álbum denominado: Lenine em Trânsito, gravado ao vivo no Centro Cultural João Nogueira – Rio de Janeiro/Brasil, gravadora: Casa 9, 2019.

BECKER, Fernando. Piaget & Freire; epistemologia e pedagogia. *Schème. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 9, n. esp., p. 25-53, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11esp2.03.p25>. Acesso em: 10 out. 2023.

BECKER, Fernando. Abstração pseudo-empírica e reflexionante: significado epistemológico e educacional. *Schème. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*. v. 6, n. esp., p. 104-128, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/126295/000970474.pdf;sequence=1#:~:text=A%20abstra%C3%A7%C3%A3o%20pseudo%20emp%C3%ADrica%20articula,aos%20dados%20obtidos%20pela%20emp%C3%ADrica>. Acesso em: 10 out. 2023.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Nietzsche intérprete da agonística grega. *Controvérsia*, v. 6, n. 1, p. 1-15, jan./maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dez 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifestas%20e%20B5es%20culturais. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Resolução nº: 4, de 13 de jul de 2010. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRONZATTO, Maurício; OLIVEIRA, Airton. Jacó; CAMARGO, Ricardo Leite; CARNEIRO, Kleber Tüxen. As demandas contemporâneas da silhueta, o empobrecimento da expressão corporal e a necessidade de formar corpos éticos. In: GOMES, Juarez. (Org.). *Combate à erotização e ao abuso sexual infantil: novas propostas*. Curitiba PR: Editora CRV, 2018, v. 1, p. 129-146.

BROUGÈRE, Gilles. *O Jogo e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Bruhns, Heloisa Turini. *A dinâmica lúdica*. 1989, 138f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

BUYTENDIJK, Frederik Jacobus Johannes. O jogo humano. In: GADAMER, Hans-Georg; VOGLER, Paul. *Nova antropologia: antropologia cultural*. São Paulo: EPU/Edusp, 1977. Volume 4.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens*. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1990.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. *O jogo na educação física escolar: as concepções atuais dos professores*. São Paulo: Phorte, 2012.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. *Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30*. 2015. 273f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2015.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; BRONZATTO, Maurício. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na educação física a partir da compreensão docente. *Revista brasileira de ciência e movimento*, v. 24, n. 4, p. 129-

142, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18511/rbcm.v24i4.6825>. Acesso em: 10 out. 2023.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. *Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30*. Curitiba, PR: Appris, 2017a.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; CAMARGO, Ricardo Leite; BRONZATTO, Maurício; ASSIS, Eliasf Rodrigues de. A terceira margem do rio: uma perspectiva equilibrada da competitividade no âmbito do ensino da educação física. *Corpoconsciência*, v. 21, n. 2, p. 80-92, maio/ ago., 2017b. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4964>. Acesso em: 10 out. 2023.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; DOS REIS, Fábio Pinto Gonçalves. Liames contextuais e epistemológicos entre o jogo e a educação física escolar. *Corpoconsciência*, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 71-81, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10802>. Acesso em: 10 out. 2023.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA - Educação da Contemporaneidade*. Salvador, v.17. n.30, p. 17-31. jul/dez 2008.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1987.

DAOLIO, Jocimar. *Educação física brasileira: autores e atores da década de 80*. 1997. 97f. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Araras, SP: Topázio, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

FAGUET, Émile. *A Arte de Ler*. Campinas: Ed. Kryon, 2009.

FALCÃO, Dudu; LENINE, Oswaldo Macedo Pimentel. *Paciência*. In: LENINE. Acústico MTV. São Paulo: Sony BMG, 2006. 1 CD-ROM.

FERREIRA, Maria Angélica Martins; CARNEIRO, Kleber Tüxen. A (im)pertinência da avaliação da aprendizagem no processo de escolarização docente: entre o não mais e o ainda não. *Devir Educação*, [S. l.], v. 7, n. 1, e-708, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/rde.v7i1.708>. Acesso em: 10 out. 2023.

FINK, Eugen. *Spiel als Weltsymbol (EFGA 7)*. Freiburg: Karl Alber, 2010.

FINK, Eugen. A metafísica nietzscheana do jogo. In: COLI, Anna Luiza; GIUBILATO, Giovanni Jan; WEBER, José Fernandes (Orgs.). *Phenomenology, Humanities and Sciences*, Curitiba, v. 1-3, p. 518-524, 2020. Disponível em: <https://phenomenology.com.br/index.php/phe/article/download/69/54#:~:text=A%20n%20ega%20da%20metaf%20sica,morte%20e%20difamat%20do%20mundo>. Acesso em: 10 out. 2023.

FISCHER, Thomas Guido; SILVA, Luis Felipe de Nogueira; SANDOVAL, Gabriel Orenge; FABIANI, Débora Jaqueline Farias; GODOY, Luis Bruno de; SCAGLIA, Alcides José. Como se aprende futebol: evidências da pedagogia da rua na história de vida de ex-jogadores profissionais. *Corpoconsciência*, [S. l.], v. 27, e15301, 2023. Disponível em:

<https://doi.org/10.51283/rc.27.e15301>. Acesso em: 10 out. 2023.

FREINET, Celestin. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

FREIRE, João Batista. *De Corpo e Alma: O discurso da motricidade*. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, João Batista. *Pedagogia do futebol*. Londrina: Ney Pereira, 1998.

FREIRE, João Batista. *Investigações preliminares sobre o jogo*. 2001. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

FREIRE, João Batista. *O jogo: entre o riso e choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...) *In: MOREIRA, Wagner Wey (org). Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*. 14 ed. Campinas: Papirus, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRILLO, Rogério de Melo. (Re)Construindo as pontes de Castália: algumas reflexões sobre o lúdico. *In: GRILLO, R. M.; SCAGLIA, Alcides José; CARNEIRO, Kleber Tüxen. Em defesa do jogo: diálogos epistemológicos contemporâneos*. Curitiba, PR: Appris, 2022. p.159-208.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brinquedo%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

LE BOULCH, Jean. *A Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LOBATO, Monteiro. *America*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1932.

MANSUTTI, Maria Amabile; ZELMANOVITS, Maria Cristina; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; GURIDI, Verônica. Educação na segunda etapa do ensino fundamental. *In: Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 7- 45, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v2i4.12>. Acesso em: 10 out. 2023.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 119-127, jan./abr. 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28, jan./mar. 2018.

PEREIRA, Fabiana de Paula; CARNEIRO, Kleber Tüxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; DOS REIS, Fábio Pinto Gonçalves; RESENDE, Nathália Maria. O que revela o decênio (2008-2018) de produção científica sobre avaliação na educação física escolar? *Comunicações*, v. 27, n. 2, p. 233-252, maio-ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n2p233-252>. Acesso em: 10 out. 2023.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RETONDAR, Jeferson; ESPÍRITO SANTO, Wecisley Ribeiro do; CARNEIRO, Kleber Tüxen. *O jogo e a estética do movimento*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

SADI, Renato Sampaio. FREIRE, João Batista. *Pedagogia do futebol*. Londrina: Ney Pereira, 1998. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 5, p. 123, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v5i0.50>. Acesso em: 10 out. 2023.

SCAGLIA, Alcides José. *O futebol que se aprende e o futebol que se ensina*. 1999. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SCAGLIA, Alcides José. Inquietações pedagógicas: o jogo-trabalho na Educação Física. *In: Escola Curumim: tateios pedagógicos*. Campinas: Escola Curumim, 2001.

SCAGLIA, Alcides José. O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes. 2003, 164f. Tese (Doutorado em Pedagogia do Movimento) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

SCAGLIA, Alcides José. O Jogo: um sistema complexo. *In: VENÂNCIO, S.; Freire, J. B. (Org.)*. O jogo dentro e fora da escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCAGLIA, Alcides José. *Pedagogia, Futebol... e Rua*. Editora Talu Educacional, 2021.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas e outros textos*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.

SOARES, Carmen Lúcia; CASTELLANI FILHO, Lino; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias De. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: práticas e mudança por uma práxis transformadora*. 9.ed. São Paulo: Libertad, 2013. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 6).

WOODS, Peter. *Teacher skills and strategies*. London: The Falmer Press, 1990.

Recebido em: 07 nov. 2023
Aprovado em: 01 dez. 2023

Artigo submetido ao sistema de similaridade Turnitin®.

A revista **Conexões** utiliza a [Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/), preservando assim, a integridade dos artigos em ambiente de acesso aberto.

A Revista Conexões é integrante do Portal de Periódicos Eletrônicos da Unicamp e associado/membro das seguintes instituições:

