



DOI: 10.20396/rfe.v15i00.8673006

Educação Física escolar: conhecimento, natureza e especificidades¹

School Physical Education: knowledge, nature and specificities

Renan Santos Furtado² Carlos Nazareno Ferreira Borges³ 

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que teve como objetivo: compreender de qual modo o debate contemporâneo crítico sobre o objeto da Educação Física escolar contribui para o desafio da legitimidade da disciplina. Fez-se uso de um conjunto de colaborações teóricas de renomados autores da Educação Física, dentre os quais, destaca-se os professores Hugo Lovisolo, Mauro Betti, Valter Bracht e Tarcísio Mauro Vago. Aponta-se que pensarmos a Educação Física enquanto campo de conhecimento e prática pedagógica que tematiza na escola os conhecimentos da cultura corporal de movimento, torna-se uma relevante contribuição para uma educação crítica e emancipadora na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Cultura corporal de movimento. Educação emancipadora.

¹ Este trabalho é fruto da tese de Doutorado de um dos seus autores. Sendo assim, nesta publicação, em colaboração com outro pesquisador, apresentamos uma versão revisada e ampliada de um dos tópicos da tese intitulada “Educação Física Escolar, Conhecimento e Legitimidade: investigação a partir de ordenamentos legais” (FURTADO, 2023).

² Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Educação Física Escolar pela Escola Superior Madre Celeste (ESMAC) no Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (PPGED). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (PPGED). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: renan.furtado@yahoo.com.br

³ Graduado em Educação Física pela Fundação Educacional do Estado do Pará, Graduado (Bacharelado) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo e Graduado (bacharelado) em Filosofia pela Universidade Federal do Pará; Possui mestrado e doutorado em Educação Física pela Universidade Gama Filho; Pós-doutor em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é Docente Titular da Universidade Federal do Pará. E-mail: enosalesiano@hotmail.com

ABSTRACT

This is a bibliographical research, which aimed to: understand how the contemporary critical debate on the object of school Physical Education contributes to the challenge of the discipline's legitimacy. A set of theoretical contributions from renowned Physical Education authors was used, among which professors Hugo Lovisolo, Mauro Betti, Valter Bracht and Tarcísio Mauro Vago stand out. It is pointed out that thinking about Physical Education as a field of knowledge and pedagogical practice that thematizes knowledge of body movement culture at school becomes a relevant contribution to a critical and emancipating education in contemporary times.

Keywords: School Physical Education. Movement body culture. Emancipating education.

Introdução

A discussão sobre o objeto da Educação Física escolar perpassa pela reflexão sobre a sua própria natureza. Ou seja, não teríamos como a priori dizer qual o objeto de estudo da Educação Física sem realizarmos uma minuciosa caracterização sobre o que estamos falando com o termo Educação Física.

Vale destacar, que a ideia de Educação Física como prática de intervenção no corpo natural e formação da moralidade por meio de exercícios físicos e práticas corporais teve grande repercussão entre os séculos XVIII e XX. De acordo com Betti (1996), o termo Educação Física é um conceito eminentemente moderno, que surge no século XVIII devido à preocupação de filósofos com a educação dos indivíduos, que deveria incluir a dimensão corporal.

Conforme Betti (2005), foi destacadamente no século XIX que notáveis filósofos, ocupados com os aspectos da educação das crianças e jovens e que eram influenciados por ideias racionalistas, liberais (iluministas), pelo conceito pedagógico de natureza de Rousseau⁴ e pelos

⁴ A obra clássica de Jean. J. Rousseau, chamada de 'O Emílio, ou da educação', a qual visitamos em sua terceira edição publicada pela Editora Bertand Brasil em 1995, traz a ideia de que a natureza humana não é selvagem, que precisa ser civilizada, mas, uma natureza que responde aos ditos e leis da própria natureza, pois ele mesmo, o homem, é um ser da natureza. Nesse sentido, as leis que regem a constituição desse homem podem ser objeto de investigação como qualquer outra lei da natureza. Quanto mais civilizado, mas o

avanços da medicina, começaram a falar sobre a “necessidade da ‘educação física’ se justapor e relacionar à educação moral, à educação intelectual, etc. Sob essas ideias, escolas pioneiras introduzem a ginástica em seus currículos” (BETTI, 2005, p. 144).

Essa afirmação de Betti (2005) confirma o teor das elaborações de Durkheim (2014, 2018), que sob influência dessa tradição racionalista, entre o final do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, fortaleceu-se essa perspectiva burguesa de educação, que pensava a educação do corpo exclusivamente na perspectiva da extensão da dimensão natural do homem e com vistas a dominar ideologicamente e inculcar certa moralidade nos sujeitos.

Desse modo, neste estudo pretendemos aprofundar a discussão sobre a natureza e a especificidade da Educação Física, com o propósito de refletirmos epistemologicamente a área, pensando nas mediações com a prática pedagógica que se desenvolve nas escolas. Assim, no presente texto, temos o seguinte objetivo: compreender de qual modo o debate contemporâneo crítico sobre o objeto da Educação Física escolar contribui para o desafio da legitimidade da disciplina.

Trata-se então, de uma pesquisa bibliográfica, isto é, realizada a partir de registro teórico disponível em pesquisas já publicadas na forma de livros e artigos (SEVERINO, 2016), que faz uso de um conjunto de contribuições conceituais de renomados autores da Educação Física brasileira para pensar sobre o objetivo estabelecido, dentre os quais, destacamos os professores Hugo Lovisolo, Mauro Betti, Valter Bracht e Tarcísio Mauro Vago.

Assim, selecionamos os seguintes estudos para consubstanciar nossa discussão: Lovisolo (1995), Betti (1994, 1996, 2005, 2011), Bracht (1997, 2005, 2014, 2019) e Vago (2012). A seleção desses estudos decorreu em virtude da relevância acadêmica desses trabalhos e, do fato de tratarem do ponto de vista epistemológico e pedagógico sobre a área da Educação Física e a intervenção pedagógica que ocorre na escola.

homem se afasta de sua natureza e é formado em direção ao cidadão desejado (pela civilização) e não ao homem da natureza.

Do ponto de vista estrutural, este estudo contará com mais três tópicos além desta introdução. Em seguida, debateremos sobre a natureza e a especificidade da Educação Física. No terceiro, tomaremos posição a respeito da discussão sobre o objeto de estudo da Educação Física na escola, no intuito de projetarmos a contribuição desse componente curricular para uma educação crítica e emancipadora na contemporaneidade. Por último, faremos as nossas contribuições finais.

Sobre a natureza e a especificidade da Educação Física

Do ponto de vista da análise histórica do que a Educação Física tem sido, autores como Lovisolo (1995) e Bracht (2014) concordam com a ideia de que a Educação Física carrega uma tradição de intervenção prática. Quer dizer, o que denominamos de Educação Física, em geral, diz respeito a procedimentos práticos de intervenção por meio do movimento corporal. De acordo com Lovisolo (1995, p. 20-21), “a tradição da educação física parece ser portanto a formulação de propostas e programas de intervenção no plano de atividades corporais que realizem valores sociais”.

Na perspectiva de Lovisolo (1995), a Educação Física, bem como outras áreas que se notabilizam bem mais pelo tipo de intervenção social que realizam do que propriamente pelos objetos e questões científicas que mobilizam, caracteriza-se como uma espécie de arte da mediação entre conhecimentos, valores e objetivos sociais, mediação essa que é produzida entre ciências, técnicas e saberes. Por essa razão, Lovisolo (1995) denomina o educador físico⁵ de *bricoleur*, no sentido de Lévi-Strauss.⁶ Assim, a intervenção do educador físico não pode ser confundida com a de um cientista, dado que sua atuação se baseia na combinação de diversos

⁵ Estamos preservando o termo utilizado por Lovisolo (1995).

⁶ A obra de Lévi-Strauss mencionada é ‘O pensamento Selvagem’, cuja terceira edição por nós visitada foi publicada em 1989 pela Editora Appirus. Nessa obra clássica, o antropólogo belga usa o termo para explicar como determinados ‘cientistas’ tratam a produção do conhecimento como bricolagem, que seria uma determinada associação de conhecimentos sem uma técnica específica. Trata-se de uma forma inicial de ‘produção’ do conhecimento, operada por aquilo que Lévi-Strauss chama de um tipo ‘bricolagem intelectual’, que junta as suas fontes míticas e tenta dar um avanço com outros tipos de interpretações, ainda sem um tratamento mais técnico.

conhecimentos e saberes científicos para a realização de diferentes objetivos sociais. Isto é, a intervenção do educador físico como um *bricoleur* se notabiliza pela junção e arranjo de diferentes saberes e técnicas tendo em vista o cumprimento de alguma demanda ou a realização de um objetivo social.

Com a leitura sociológica de Lovisolo (1995), somos levados a pensar que mais importante que o conhecimento em si utilizado nos programas de intervenção, são os valores e objetivos sociais que compartilhamos e projetamos nela. Grosso modo, seria possível, por meio de um conjunto de atividades corporais similares, projetar objetivos sociais tão díspares como a emancipação social e a adequação dos sujeitos ao *status quo*. Segundo Lovisolo (1995), esse seria um forte argumento para a definição da Educação Física como campo de intervenção prática (arte da mediação), e não como ciência. Isso porque, tanto os valores como os objetivos sociais que norteiam a intervenção do educador físico em clubes, escolas, espaços de lazer, no alto rendimento etc., não podem ser definidos pela ciência tradicional. Em geral, a escolha dos valores e objetivos sociais projetados para a intervenção, no âmbito das atividades corporais, expressa a tensão entre os dizeres do Estado e sociedade e as vontades das instituições educativas e sujeitos que lá atuam.

Portanto, ainda conforme a perspectiva de Lovisolo (1995), a tentativa de pensar a Educação Física como ciência aos moldes dos paradigmas tradicionais esbarra justamente no limite de sua tradição de intervenção prática. Dado que, nos espaços de mediação entre técnicas, saberes e conhecimentos, o educador físico estaria sempre em um campo de tensão entre os valores que busca compartilhar e o objetivo social que projeta para a sua intervenção, com os valores, objetivos e demandas propagados pelas próprias instituições em que ele se situa. No limite, esse processo de decisão sobre qual direção seguir nos contextos práticos afastaria a Educação Física do campo da ciência, ainda que ela seja imprescindível do ponto de vista da legitimidade do corpo de conhecimento que precisa ser mobilizado em qualquer programa de intervenção.

Betti (1996), em um dos mais clássicos estudos epistemológicos sobre a natureza da Educação Física, realiza uma densa crítica a algumas posições de Lovisolto (1995). A principal observação diz respeito ao certo desprezo ou afastamento da Educação Física da ciência e produção de conhecimento, em detrimento da sua compreensão enquanto campo de intervenção que efetiva valores e objetivos sociais. Segundo Betti (1996), os desafios para a construção de uma sólida teoria da Educação Física perpassam justamente pela inter-relação entre teoria e prática de modo não dicotomizado. Ou seja, sem negar a tradição pedagógica e de intervenção da Educação Física, seria preciso rearticular a ação pedagógica com a ciência e a filosofia, de forma que se transcenda a mera busca por transformar a Educação Física em ciência aos moldes da ciência tradicional de orientação positivista.

Todavia, Betti (1996) pontua que apesar do avanço na discussão da área da Educação Física nos anos 1980, adentramos em uma “macro-dicotomia”, que, no plano da teoria da Educação Física, pode ser identificada com o surgimento de suas grandes matrizes: uma que concebe a Educação Física como área de conhecimento científico e outra que a compreende na qualidade de prática pedagógica. Conforme expõe Betti (1996), a ideia de pensar a Educação Física como ciência ou disciplina científica é tributária tanto da influência norte-americana de Franklin Henry, que propunha transformar a Educação Física em disciplina acadêmica, como europeia, em especial do filósofo português Manuel Sérgio, que formulou a conhecida tese da Ciência da Motricidade Humana.

Concordamos com as críticas de Betti (1996) endereçadas à chamada matriz científica e aos empreendimentos intelectuais que buscavam transformar a Educação Física em ciência ou em disciplina científica. Na visão do autor, tal perspectiva incide no equívoco de acreditar ser possível unificar aspectos como o objeto de conhecimento, os procedimentos metodológicos e os discursos em um campo essencialmente multifacetado e que se caracteriza pela interação entre os mais diferentes discursos científicos e filosóficos.

De acordo com Betti (1996, p. 100), “obviamente a Educação Física não tem um paradigma unificador”. Do mesmo modo que Betti (1996), Bracht (2014) corrobora e aprofunda tal crítica às pretensões de criações da Ciência da Motricidade Humana, da Cinesiologia e do Movimento Humano Consciente. Na perspectiva do autor, todas essas elaborações pensam o objeto da Educação Física em termos abstratos e realizando um recorte de um dado elemento da realidade, o qual, em geral, é o movimento humano/motricidade, para, desse modo, estabelecer-se um objeto e uma suposta problemática científica.

Segundo Bracht (2014), autores como Tani (1991, 1996) e Sérgio (1991) adentram no equívoco empirista de tentar delimitar o objeto de conhecimento científico da Educação Física por intermédio de um recorte específico da realidade, ou seja, o movimento humano. O ponto interessante é que mesmo os autores que buscam tornar a Educação Física uma ciência ou disciplina científica não chegam nem perto de conseguir unificar o objeto de conhecimento e, muito menos, as questões de ordem metodológica e teórica. O movimento humano não é o mesmo nas elaborações desses autores. Sendo assim:

Não temos no âmbito da EF/CE⁷ uma construção única ou unívoca do objeto (científico) denominado de movimento humano. Ou seja, na biomecânica, na aprendizagem motora, na sociologia do esporte, na fisiologia do esforço, etc., o movimento humano enquanto objeto científico não é o mesmo. Então não temos um objeto científico. Isso modifica a percepção do problema que se tem colocado como o da fragmentação do conhecimento em torno do movimento humano. Isso explica por que as chamadas Ciências do Esporte cada vez menos mantêm diálogo entre si (mesmo tendo como “objeto” o movimento humano ou o esporte) e tendem ou a criar organizações específicas (na verdade, fóruns específicos de discussão; por exemplo a Sociedade Brasileira de Biomecânica), ou a buscarem o abrigo das disciplinas-mãe (psicologia, fisiologia, sociologia, etc.), onde a identidade

⁷ Educação Física/Ciências do Esporte.

epistemológica é determinada pela disciplina-mãe e não pela especialidade, ou seja, sociologia do esporte ou fisiologia do esforço não é Ciência do Esporte e sim ciência sociológica ou fisiológica. (BRACHT, 2014, p. 75).

Se a Educação Física não é uma ciência, em virtude da impossibilidade de se pensar a unificação teórico-metodológica e discursiva sobre o movimento humano, posição que concordamos com Lovisolo (1995), Betti (1996) e Bracht (2014), isso não quer dizer que ela não deve se relacionar com a ciência. Assim, seja como parte dos saberes que formam a arte da mediação (LOVISOLO, 1995) ou como elemento da prática científica e pedagógica (BETTI, 1996; BRACHT, 2014), a Educação Física necessita se relacionar com a ciência. Porém, essa relação deve ocorrer sem que a Educação Física seja dominada pela racionalidade científica, ao ponto de esquecer a sua tradição de intervenção e a sua definição mais imediata como prática social de intenção pedagógica (BRACHT, 1997, 2014).

Ainda que com diferenças, Betti (1996) e Bracht (2014) concordam com a especificidade pedagógica da Educação Física. Ou melhor, ambos compreendem que o termo Educação Física diz muito mais respeito a um espaço/tempo de intervenção pedagógica na escola, com os elementos da cultura corporal de movimento (BRACHT, 2014) e para além dela (BETTI, 1996), do que propriamente a uma ciência nos moldes tradicionais. Cabe dizer, que se a Educação Física não possui um objeto científico, pois se constitui como prática pedagógica, isso não significa que a área não apresenta um objeto de intervenção. Portanto, quando falamos em objeto da Educação Física, “pensamos num saber específico, numa tarefa pedagógica específica, cuja transmissão/tematização e/ou realização seria atribuição desse espaço pedagógico que chamamos EF” (BRACHT, 2014, p. 50).

Em Bracht (1997, 2014), além da definição da Educação Física como prática social de intenção pedagógica, temos claramente a definição da escola como o local privilegiado dessa intervenção. De acordo com Bracht, é possível pensar em um objeto da Educação Física a partir da sua natureza de intervenção imediata de caráter pedagógico. Todavia, isso não

necessariamente se apresenta como oposição à constituição do campo científico da área. O que podemos notar é que Bracht busca, constantemente, pensar a Educação Física em termos de prática pedagógica, com forte tendência de conceber a escola como *lócus* privilegiado desse empreendimento. De acordo com o autor, “particularmente, e esta é uma posição política, entendemos e colocamos nossos esforços na perspectiva da EF entendida como prática pedagógica” (BRACHT, 2014, p. 132).

Poderíamos dizer, então, que apesar de certa diferença de referências teóricas, a posição de Bracht (1997, 2014) se aproxima da clássica formulação de Soares *et al.* (1992), que pensa a Educação Física como uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, trabalha com formas de atividades corporais expressivas (jogo, esporte, dança, lutas e ginástica) que configuram uma área de conhecimento denominada de cultura corporal⁸. Nesse conceito, mesmo com a notória reflexão sobre o campo pedagógico escolar, os autores deixam explícito que tal compreensão serve para pensar a Educação Física na qualidade de disciplina curricular, e não para todas as suas manifestações em diferentes espaços, como clubes, academias de ginástica, centros de treinamento etc.

Bracht (1997, 2014) prefere resguardar e teorizar a partir das peculiaridades da Educação Física como prática pedagógica com a cultura corporal de movimento na escola e nas demais instâncias nas quais a intenção pedagógica confere sentido às ações desenvolvidas no plano da cultura corporal de movimento. Nesse sentido, diz o autor que “a teoria da EF tem como problemática a participação/contribuição do movimentar-se humano e suas objetivações culturais na/para a educação do homem” (BRACHT, 2014, p. 133).

⁸ Cabe destacar que Bracht é um dos autores do livro “Metodologia do ensino de educação física”. Isso explica, em parte, as aproximações do autor com as formulações da obra sobre a especificidade da Educação Física escolar, ainda que, já nos meandros da década de 1990, os referencias teóricos de Bracht fossem claramente se diferenciando da orientação marxista do chamado Coletivo de Autores. Em Bracht (2012), Almeida, Bracht e Vaz (2015) e Bracht e Almeida (2019), o leitor poderá observar algumas críticas e ponderações de Bracht e colaboradores ao clássico livro sobre metodologia de ensino da Educação Física escolar, publicado em 1992.

Isso faz sentido, pois a partir dessa posição, ampliamos a noção de intervenção pedagógica para além da escola (ainda que essa instituição seja claramente o foco da reflexão de Bracht). Logo:

Toda vez que um profissional (da EF, do esporte etc.) pretendesse, em qualquer instância social, tematizar qualquer elemento da cultura corporal de movimento, a partir da intenção pedagógica, ele encontraria fundamentos nessa teoria. (BRACHT, 2014, p. 133).

Acreditamos que tal posição de Bracht responde às críticas de Betti (1996) de que sua teorização estaria restrita ao espaço escolar. Contudo, levando em consideração a reflexão de Lovisolo (1995) a respeito das constantes tensões entre os objetivos e valores que o educador físico pode possuir e as expectativas dos seus locais de trabalho e dos sujeitos que compartilham as atividades corporais de movimento, o desafio consequente seria em como delimitar se a intenção é pedagógica ou não em espaços como academias de ginástica, clubes de treinamento desportivo, centros de reabilitação e lazer etc.

Apesar da proximidade entre Betti (1996) e Bracht (2014), acreditamos que o primeiro autor consegue delimitar de modo mais satisfatório o campo da Educação Física em suas nuances pedagógicas e científicas, propondo, então, a ampliação da teorização da área para além das instâncias educacionais formais. Desse modo e certamente em virtude da sua compreensão sobre a indissociabilidade entre a intervenção e o campo acadêmico na área da Educação Física, Betti (1996) buscará discutir uma teoria da prática em Educação Física, a qual, sem negar as suas raízes e especificidades pedagógicas, deve conservar um diálogo profícuo e propositivo com a ciência para o fortalecimento do seu campo acadêmico. Para além de oposições do tipo: prática pedagógica e área de conhecimento científico, ciência e profissão, teoria e prática, Betti (2005) afirma que:

A Educação Física não é uma disciplina científica, mas uma área de conhecimento e intervenção pedagógica que expressa projetos sociais

e historicamente condicionados, o que, por sua vez, leva à construção dos objetos da pesquisa científica, a qual se exercita e transforma constantemente no seio da comunidade acadêmica. (BETTI, 2005, p. 195).

Essa proposição do autor pode ser considerada como uma via possível para a mediação entre os campos teóricos que disputavam a caracterização da Educação Física. De modo geral, sua reflexão se centra na Educação Física escolar. Assim, em termos da defesa de uma teoria da Educação Física, Betti (1996) se aproxima da ideia de prática social de orientação pedagógica cunhada por Bracht (1997, 2014), ao falar em “prática social das atividades corporais de movimento”, “esta, concebida como campo de dinamismo social, onde se dá a confrontação e disputa de modelos de prática, e no qual atuam diversas forças sociais (inclusive a comunidade acadêmico-profissional da Educação Física)” (BETTI, 1996, p. 111).

Acreditamos que as posições dos autores não se distanciam, ainda mais se analisarmos que, em termos práticos, a contribuição mais expressiva de ambos diz respeito justamente à prática pedagógica em Educação Física escolar. Todavia, Bracht é mais enfático ao delimitar a teoria da Educação Física para os espaços em que a intencionalidade educacional tem centralidade, já Betti realiza um esforço para ampliar essa ideia para além da escola e demais instâncias educacionais. De todo modo, ambos se aproximam de Lovisolo (1995) sobre a posição da Educação Física como área de intervenção imediata, ainda que realizem densas críticas ao autor. Críticas essas que giram em torno do certo afastamento da Educação Física da ciência e do campo científico que estaria presente em Lovisolo.

Além das posições sobre Educação Física escolar já comentadas, encontramos em Vago (2012) importantes argumentos para pensarmos a disciplina dentro do domínio da educação. Nesse sentido, o autor defende que o ensino da Educação Física necessita se conectar com os objetivos formativos da própria escola, assim, “encontra-se aí sua identidade como prática da escola, organizada por professores da escola para contribuir na formação de crianças, jovens, adolescentes e adultos” (VAGO, 2012, p. 57).

Outro ponto interessante de ser destacado é que pensar a Educação Física como parte da educação escolar em geral, que se estabelece como espaço de socialização, produção e circulação crítica de práticas culturais, faz com que a própria noção de conhecimento escolar necessite ser reorientada tendo em vista a valorização dos conhecimentos da Educação Física. Segundo Vago (2012, p. 59), é preciso pensar a escola como espaço de mediação e fruição de conhecimentos produzidos pelos humanos, “conhecimentos que vêm das diversas ciências, das artes, além do conhecimento produzido pelos humanos na experiência de seu corpo”.

Neste momento, se concordamos que a Educação Física não é uma ciência, e sim uma área de conhecimento e intervenção pedagógica que expressa conhecimentos produzidos pelos humanos na experiência reflexiva e sensível dos seus corpos (VAGO, 2012), necessitamos delimitar de modo mais enfático o objeto da prática pedagógica em Educação Física. Assim, focaremos na reflexão sobre o objeto da prática pedagógica em Educação Física a partir das especificidades e da função social da escola, o que de modo algum significa que esse objeto engloba apenas as práticas ocorridas nas instituições educativas formais. Porém, essa delimitação para pensar sobre os usos e intencionalidades dos conhecimentos dentro da escola é fundamental, pois, como assinala Vago (2012, p. 74), ainda que possam existir similaridades na tematização de certos conhecimentos, “Escola não é clube. Escola não é academia de ginástica. Escola não é centro de treinamento esportivo. A escola não é a rua, ou a praça do bairro”.

Aliás, diferentemente da corrente cientificista da Educação Física que busca delimitar o objeto da área a partir de um recorte da realidade, que é o movimento humano, do ponto de vista da compreensão da Educação Física como prática social, pensamos no seu objeto como um objeto de intervenção e pesquisa que se manifesta na realidade social de modo multifacetado e que recebe na escola um trato pedagógico intencional com vistas a contribuir na formação dos estudantes.

Educação Física escolar, corpo e conhecimento: apontamentos para a prática pedagógica

A respeito do objeto da Educação Física escolar, em acordo com Bracht (1997, 2005, 2014, 2019) e Betti (1994, 1996, 2005, 2011), compreendemos a cultura corporal de movimento como uma parte da cultura humana histórica e socialmente produzida pelo conjunto da humanidade nos mais diferentes contextos. Tal parcela da cultura é proveniente do se movimentar humano, que na escola deve apresentar intencionalidade pedagógica, objetivando-se em práticas corporais como a luta, o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, o circo, as práticas corporais de aventura, dentre outras.

Nesse sentido, é importante afirmar que essas práticas corporais da cultura corporal de movimento precisam fazer parte dos campos de conhecimento e conteúdos que interessam à escola. Em termos mais específicos, na condição de componente curricular, cabe à Educação Física direcionar a experiência formativa sobre e com a cultura corporal de movimento em conexão com as diferentes disciplinas que constituem o currículo escolar.

Neste momento, precisamos deixar claro que a opção pela cultura corporal de movimento como objeto da prática pedagógica em Educação Física busca realizar uma distinção paradigmática na área. Com Bracht (2019), notamos que os históricos universos simbólicos de legitimação da Educação Física quase sempre privilegiaram a noção de corpo natural. Com isso, tivemos na Educação Física escolar, por muito tempo, a hegemonia do paradigma do desenvolvimento da aptidão física e da formação da moralidade dos estudantes por meio das práticas corporais. Não por acaso, Betti (1996) afirma que a cultura corporal de movimento é um campo de disputas.

Todavia, frisamos que a opção por esse conceito, no sentido apresentado por Bracht e Betti, busca reorientar o lugar do corpo e do movimento na Educação Física escolar para além das suas representações naturais e do mero desenvolvimento da aptidão física. Sem negar a

dimensão biológica do movimento humano, a chave é pensarmos o nosso objeto a partir do conceito de cultura, uma vez que “é ele que melhor expressa a resignificação mais importante e a necessária desnaturalização do nosso objeto, que melhor reflete a sua contextualização sócio-histórica” (BRACHT, 2005, p. 5).

Por essa razão, Bracht (2005) evita entrar em polêmica com outras formulações teóricas do campo progressista, por exemplo, aquelas que construíram denominações como cultura corporal e cultura de movimento. A opção pelo conceito de cultura corporal de movimento, e nisso concordamos com o autor, faz sentido quando delimitamos qual corpo/corporeidade e qual movimento/movimentalidade estamos tratando na escola. Seja como for, o corpo e o movimento não definem por si só o objeto da Educação Física, pois eles também estão presentes em outras disciplinas escolares, como a Matemática, o Português e a Educação Artística⁹. Segundo Bracht (2005):

As manifestações da cultura corporal de movimento significam (no sentido de conferir significado) historicamente a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais. Quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultural corporal de movimento, não buscamos o seu isolamento, mas sim dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola. É absolutamente necessário que a Educação Física esteja aberta a dar sua contribuição para a tarefa geral da escola, e isso também, a partir de outras formas de organização curricular que não a da forma de disciplinas (currículo por atividades, por projetos, etc.). (BRACHT, 2005, p. 4).

⁹ Vaz (2018) realiza uma interessante descrição sobre os processos de educação/dominação do corpo que ocorrem na escola para além dos momentos de aula.

A passagem acima é rica em vários aspectos. Primeiramente, por delimitar que a cultura corporal de movimento trata do corpo e do movimento associados com as práticas corporais historicamente construídas. Desse modo, embora sejam conceitos dos mais densos, corpo e movimento por si só não constituem o objeto de estudo da Educação Física na escola. Todavia, são meios pelos quais as manifestações da cultura corporal de movimento (jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas, práticas corporais de aventura etc.) se expressam. Assim, para além de meios de manifestação do objeto, o corpo e o movimento são constantemente educados no processo de ensino e aprendizagem das práticas corporais. Logo, “o corpo não é, assim algo que possuímos ‘naturalmente’. Nem é somente uma construção pessoal, mas também sociocultural: ele é suporte e expressão de uma dada cultura” (VAGO, 2012, p. 67).

Nesse sentido, cabe pensarmos sobre a educação do corpo e do movimento que ocorre na escola, em geral, e na Educação Física, em particular. Por isso, acreditamos que uma concepção sociocultural de corpo, que compreende a dimensão biológica/natural do corpo dos sujeitos também inserida dentro da dinâmica econômica e política da sociedade, pode se apresentar como essencial nos processos de ensino e aprendizagem das práticas corporais da cultura corporal de movimento. Pois, a depender de como o professor concebe o corpo, podemos observar diferentes intencionalidades e práticas pedagógicas no âmbito da Educação Física escolar.

Outro ponto é que apesar de corpo e movimento se conectarem diretamente com o universo das práticas corporais, isso não significa que a Educação Física deve se isolar enquanto componente curricular e tematizar a cultura corporal de movimento de modo fragmentado e sem diálogo com os outros campos de conhecimento. Aliás, Bracht (2012) realizou uma crítica a certa tendência presente na área de pensar a legitimidade da Educação Física na qualidade somente de disciplina específica do currículo, o que poderia gerar interpretações distorcidas sobre a (im)possibilidade da

interdisciplinaridade no âmbito da Educação Física e cultura corporal de movimento na escola.

Corroborando com Vaz (2018), acreditamos que a perspectiva interdisciplinar é fundamental para a escola no seu trabalho com temas tão complexos como o corpo e o movimento. Em um projeto crítico e emancipatório de educação, o conhecimento necessita ser trabalhado de modo integrado e sem sobreposição entre as áreas, assim:

Deveríamos indagar como as áreas poderiam trabalhar de forma articulada. Não se trata, portanto, de buscar saber qual área ajuda e qual é ajudada, mas, sim, da elaboração de um projeto conjunto e não hierárquico, tendo em vista o interesse crítico do conhecimento” (VAZ, 2018, p. 54).

Levando em consideração a própria natureza da Educação Física e sua tradição de realizar intervenção e pesquisa em diálogo e sob influências teóricas diversificadas, acreditamos que o potencial para a interdisciplinaridade no trato com os temas da cultura corporal de movimento, na verdade, já se encontra bem colocado no plano epistemológico. A título de exemplo sobre a interdisciplinaridade possível na escola, apresentaremos, a seguir, um quadro com a organização do conhecimento presente na pesquisa de Furtado, Silva e Brito (2021), que buscaram efetivar uma prática pedagógica interdisciplinar nas aulas remotas no ensino médio, em uma escola pública da cidade de Belém do Pará.

No quadro 1, o leitor poderá observar, a partir de conteúdos considerados específicos de cada disciplina, ao final de uma semana de aulas, como os professores de Educação Física, Filosofia e Sociologia se reuniam para realizar uma aula conjunta a partir de um tema integrador previamente estabelecido.

Quadro 1 – Interdisciplinaridade na Educação Básica.

| Conteúdo específico e tema integrador | | |
|--|--|--|
| Disciplina | Tema específico | Tema integrador |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | Esporte, corpo, saúde e pandemia Subtemas: Gênese, características e conceitos de esporte; Esporte, indústria cultural e espetacularização. | Indústria cultural e cultura de massa |
| FILOSOFIA | Arte Subtemas: Conceito de arte; A arte como Mimesis em Platão e Aristóteles; Arte como indústria cultural em Walter Benjamin e Adorno. | |
| SOCIOLOGIA | Cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas Subtemas: Cultura no sentido antropológico; Etnocentrismo e relativismo; O conceito de ideologia como falsa consciência; Ideologia como visão de mundo. | |

Fonte: Furtado, Silva e Brito (2021).

O mais interessante é que na organização apresentada, as três disciplinas dialogam sobre os mesmos conceitos a partir de exemplos e reflexões dos seus campos. Cabe mencionar que no sentido de Vaz (2018), o diálogo interdisciplinar formativo ocorre sem o estabelecimento de hierarquias disciplinares. No referido artigo, o leitor poderá observar a organização de todo o ano letivo, contudo, neste momento, apresentamos a organização curricular de uma semana de aula específica. Nessa semana, a partir de conceitos-chave, como ideologia, indústria cultural e espetacularização, os professores das três disciplinas conseguiram construir não somente uma aula, mas também atividades avaliativas integradas, dado que o processo de integração dos conhecimentos ocorreu desde o planejamento, perpassando pelas práticas e instrumentos de avaliação selecionados e dialogados com os estudantes. A modo de exemplo, como instrumento de avaliação, foi elaborado um questionário com questões

discursivas e de múltipla escolha que buscou relacionar objetos de conhecimento e temáticas das três áreas citadas.

Retornando aos aspectos mais conceituais do objeto de estudo da Educação Física, de acordo com Betti (2005, 2011), a cultura corporal de movimento pode ser entendida como uma parcela da cultura geral humana que abarca as formas culturais que vêm sendo historicamente produzidas em relações materiais e simbólicas, por meio do exercício intencionado da motricidade humana nas formas de jogo, esporte, ginásticas, atividades rítmicas/danças e lutas. Como parece já evidente, a ideia de cultura corporal de movimento diz respeito tanto a um campo de conhecimento de uma prática social que se efetiva na escola com fins formativos como a uma parcela da cultura humana que se expressa por via das chamadas práticas corporais, como o jogo, o esporte, a luta, a dança, a ginástica etc.

Além dessas definições teóricas de ordem mais geral, nos termos que aqui reivindicamos, o conceito de cultura corporal de movimento se concretiza na oposição ao paradigma da aptidão física e a todos os universos simbólicos de legitimação da Educação Física discutidos por Bracht (2019), que pensam o objeto da disciplina por meio de uma compreensão natural e reducionista de corpo e movimento, privilegiando o desenvolvimento da aptidão física e a formação moral dos sujeitos em detrimento da experiência formativa no âmbito da cultura corporal de movimento¹⁰.

Cabe dizer que precisaríamos aprofundar bem mais a noção de práticas corporais neste estudo. Entretanto, neste momento, reivindicamos a noção de Silva (2014), para quem esse conceito representa uma inflexão nas ideias de atividade física e exercício físico, que estariam fortemente orientadas pelo paradigma da aptidão física. Logo, o conceito de práticas corporais coloca os objetos da cultura corporal de movimento no plano da cultura, porém, sem negar a dimensão biológica do corpo e do movimento.

¹⁰ Vago (2012) considera que a reflexão a partir da cultura passou a ser tão forte na Educação Física brasileira, ao ponto de ser possível falarmos de um terceiro primado histórico da área. “Apenas para fazer contraste com outros dois primados presentes na história do ensino da Educação Física: o primado da ortopedia e da correção dos corpos (que tinha na ginástica a prática predominante) e o primado da eficiência (com a forte escolarização dos jogos e do esporte)” (VAGO, 2012, p. 62).

Ainda com Silva (2014, p. 17), em virtude da impossibilidade de separarmos a constituição e ação do humano entre o cultural e o biológico, no campo das práticas corporais, “justifica-se considerar em pé de igualdade tanto o âmbito cultural das práticas corporais e do movimento humano, como o âmbito anátomo-fisiológico”.

Sendo assim, corroboramos Manske (2022), quando o autor afirma que o termo “práticas corporais” realiza uma inflexão nas discussões em saúde – que tradicionalmente foram dominadas por conceitos mais localizados no âmbito das ciências biológicas, como os de atividade física e exercício físico – e no meio dos debates educacionais do campo da Educação Física, que apesar de, nas décadas de 1980 e 1990, não se aproximarem dessa terminologia, na contemporaneidade, existem vários indicativos de que o termo tem ganhado a alcunha de um conceito permeado por constantes disputas epistemológicas e construções de sentidos práticos e teóricos.

Furtado e Borges (2019) e Furtado (2020) concordam com Silva (2014) sobre a ideia de a noção de práticas corporais expressar certa ruptura, porém, sem a total negação dos conceitos de atividade física e exercício físico. Por isso, “as práticas corporais incorporam e superam ao mesmo tempo as elaborações daquilo que se considera movimento enquanto deslocamento corporal ou de membros do corpo” (FURTADO, 2020, p. 161). No limite, é prudente a afirmação de que o conceito de cultura corporal de movimento, para fazer sentido, necessita incorporar esse entendimento das práticas corporais como um conjunto de manifestações que transcendem e simultaneamente incorporam o movimento corporal enquanto deslocamento de membros do corpo e produtor de gasto energético.

Visando demarcar ainda mais a noção de práticas corporais dentro do plano da cultura, Vago (2012) diz que necessitamos pensar as práticas corporais de jogos, esportes, danças, capoeira, brincadeiras, entre outras, como produções humanas inventivas atravessadas por distintas temporalidades históricas. Sendo assim:

É que essas práticas corporais revelam os humanos tanto quanto qualquer outra obra sua: nós lhes atribuímos significados diversos e criamos diversas maneiras de praticá-las. Justamente por isso elas guardam e expressam todos os sentimentos humanos. São marcadas e atravessadas por valores éticos e estéticos que expressam modos de se apropriar dos tempos e dos espaços do viver, modos de sentir, enfim. Como criações do pensamento e da ação humanas, são um patrimônio cultural imaterial da humanidade, constitutivas também de sua história. (VAGO, 2012, p. 84).

Como desdobramento da elaboração teórica crítica iniciada por Bracht e Betti sobre a cultura corporal de movimento, necessitamos compreender os objetivos da formação a partir desse objeto na escola, bem como as características desse saber. Concordamos com Betti (1994) de que o objetivo do trabalho com a cultura corporal de movimento na escola deve dizer respeito à formação da criticidade e reflexão sobre os valores disseminados nesse âmbito. Ou seja, com base em Freire (2016), podemos dizer que a escola necessita produzir, em conjunto com os estudantes, compreensão sobre o universo das práticas corporais, a fim de formar o sujeito autônomo e emancipado neste universo.

De acordo com Betti (1994, p. 38), “a Educação Física teria então a finalidade de formar o cidadão que vai usufruir, produzir e reproduzir as formas culturais das atividades corporais de movimento”. Dessa maneira, a escola é a instituição onde a cultura corporal de movimento é problematizada com intenção pedagógica (a partir de determinados valores que guiam a prática educativa), com vistas a possibilitar a apropriação crítica desse saber por parte dos estudantes (BETTI, 2005). No sentido de Vago (2012), a escola deve produzir uma tensão permanente com as outras instituições que vinculam concepções de práticas corporais, a fim de problematizar os seus usos não formativos.

Bracht (1997, 2014) concorda com os apontamentos de Betti (1994, 2005) sobre a função da Educação Física mediante o trato com os temas da

cultura corporal de movimento na escola. De acordo com Bracht, cabe à Educação Física educar o sujeito de modo autônomo para usufruir da cultura corporal de movimento para além da escola e se posicionar criticamente nesse âmbito.

Melhor dizendo, formar criticamente e para a autonomia no âmbito da cultura corporal de movimento significa incorporar à Educação Física a tarefa da escola de formar o sujeito emancipado em sentido amplo. Essa seria uma profícua contribuição da disciplina, quer dizer, por meio das práticas corporais da cultura corporal de movimento, contribuir para a formação crítica e emancipada dos sujeitos que frequentam a escola. Para esse desafio, o trabalho e a reflexão interdisciplinar são fundamentais.

Tal demanda de aliar a Educação Física ao projeto maior de emancipação que se almeja para a escola contemporânea necessita que tenhamos bem claro o tipo de saber que compreende o universo da cultura corporal de movimento. Essa já era uma preocupação de Betti (1994) e Bracht (1997, 2014). No limite, precisamos considerar que falar em processo emancipatório na esfera da cultura corporal de movimento implica reconhecer que necessitamos ser críticos não apenas do ponto de vista do discurso e dos conceitos, mas também do e com o corpo. Como bem destaca Betti (1994), é preciso que a Educação Física se transforme em uma prática pedagógica com a cultura corporal de movimento e não em um discurso “crítico” sobre ela.

Sendo assim, isso implica reconhecer que formar o sujeito emancipado, no âmbito das práticas corporais da cultura corporal de movimento, perpassa pela experiência do corpo, dado que “este é um saber que não pode ser alcançado pelo puro pensamento; é um saber orgânico, só é possível com as atividades corporais, não é um saber que se esgota num discurso sobre o corpo e o movimento” (BETTI, 1994, p. 42). Com o termo “saber orgânico”, Betti (1994, 2005) faz menção a uma forma de conhecimento em que a dimensão cognitiva (crítica) estará sempre impregnada de corporeidade e substrato corporal. Conforme o autor:

Na escola, a Educação Física seleciona e problematiza temas da cultura corporal de movimento tendo em vista sua intencionalidade pedagógica (que decorre da escolha por determinados valores), aqui delimitada pela intenção de propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, associando organicamente o ‘saber movimentar-se’, o ‘sentir movimentar-se’ e o ‘saber sobre’ esse movimentar-se, constituindo o que Betti (1994) denominou *saber orgânico*. (BETTI, 2005, p. 188).

Por intermédio da noção de saber orgânico, temos elementos para dizer que a Educação Física escolar necessita buscar no âmbito das práticas corporais da cultura corporal de movimento a experiência formativa efetiva¹¹, para usarmos o termo de Adorno (2020). Nesse sentido, o estudante necessita, a partir de um certo substrato corporal e da experiência efetiva com o movimento humano na forma das práticas corporais, aprender sobre esse saber também na esfera dos conceitos e sentir sobre esse saber do ponto de vista simbólico e subjetivo.

De acordo com Bracht (2014, 2019), essa compreensão da especificidade da cultura corporal de movimento como saber orgânico reconfigura a noção do que significa ser crítico nas aulas de Educação Física. Para o autor, também necessitamos falar de movimento crítico, uma educação crítica na Educação Física deve ser desafiada a articular movimento e pensamento. Aliás, esse é o ponto central da proposição de Bezerra e Furtado (2021) para o ensino crítico da Educação Física na escola contemporânea, que a Educação Física seja capaz de tensionar a própria escola no que diz respeito a sua aversão ao corpo e movimento. De acordo com os autores, legitimar a Educação Física enquanto componente impreterível da formação das crianças, jovens, adultos e idosos que frequentam a escola brasileira perpassa por legitimar o corpo como lugar de produção e recriação de conhecimento.

¹¹ Isto é, da experiência que potencializa a formação ampliada e não dicotômica dos sujeitos, pautada em princípios como autonomia, autorreflexão crítica e contato não coercitivo com a produção cultural.

No limite, autonomia e emancipação, no âmbito das práticas corporais, dizem respeito a um processo de formação que combina o corporal com o conceito. O que, para nós, pode ser imbricado com a noção de experiência¹² de Benjamin (1987) e Adorno (2020), que compreendem o agir humano que se transforma em experiência como uma atividade de corpo inteiro e como algo que, de fato, provoca modificação nos sujeitos e no mundo. Para Bracht (2014, p. 61), no que diz respeito às celeumas da Educação Física escolar, “o desafio parece-me ser: nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, mas sim, movimentopensamento”.

Neste momento, acreditamos que é importante trazermos a reflexão de Bourdieu (2004) sobre determinadas formas de conhecimento em que a compreensão somente é possível por meio do corpo. Ao discutir as diferenças entre os sociólogos e os praticantes do esporte, no que diz respeito às formas de entendimento do fenômeno, Bourdieu destaca que, em certo grau, a aprendizagem efetiva da prática esportiva somente é possível por via da vivência corporal de aspectos que dificilmente podem ser expressados pela linguagem verbal e os conceitos. Segundo o sociólogo:

Há um modo de compreensão totalmente particular, em geral esquecido nas teorias da inteligência, e que consiste em compreender com o corpo. Há uma infinidade de coisas que compreendemos somente com nosso corpo, aquém da consciência, sem ter palavras para exprimi-lo (BOURDIEU, 2004, p. 219).

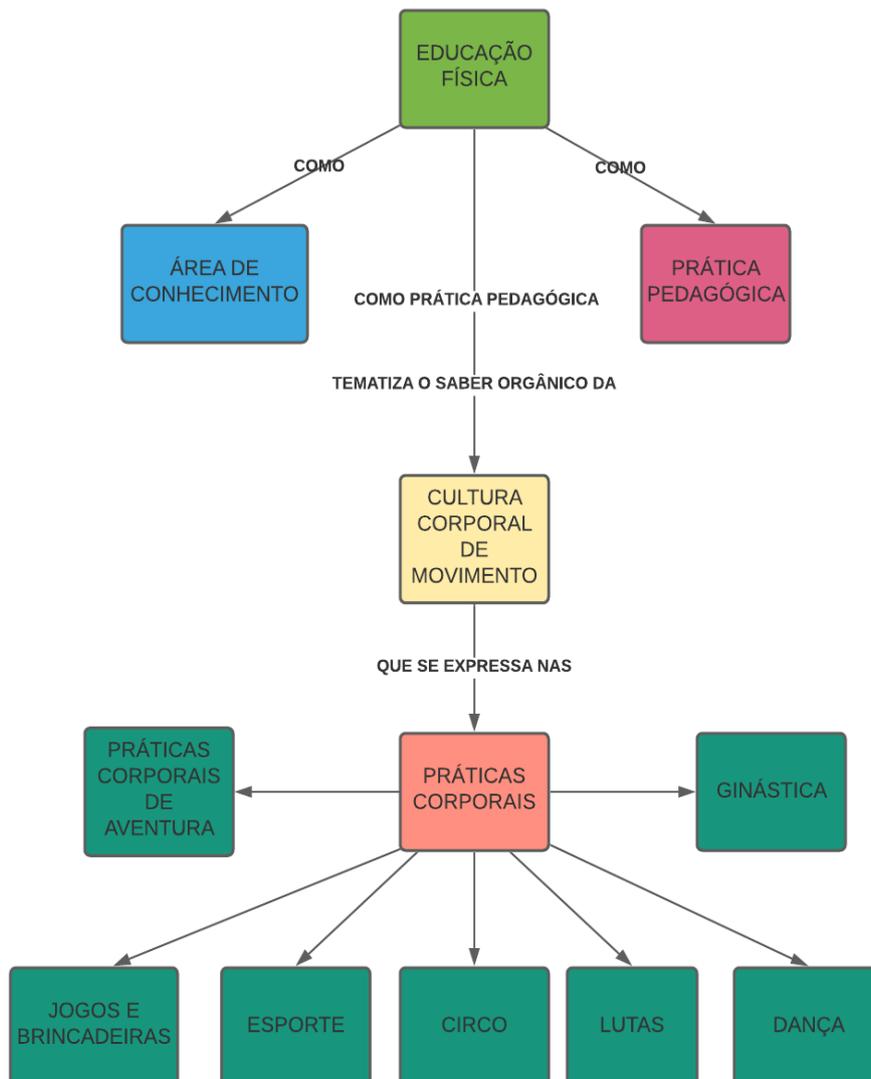
A partir do destaque para o caso de aprendizagem dos esportes, Bourdieu (2004) menciona certos conhecimentos da dança e das práticas corporais como naturalmente sensíveis ou, como prefere o autor, “aquém da consciência, que se aprendem, pode-se dizer, por uma comunicação silenciosa, prática, corpo a corpo” (BOURDIEU, 2004, p. 219). Para nós,

¹² Vale dizer que, para os autores alemães, experiência não é sinônimo de experiência corporal tal como falamos no campo acadêmico da Educação Física brasileira. No entanto, apostamos na possibilidade de as práticas corporais serem tematizadas como experiência formativa, o que certamente reorienta a própria noção de experiência corporal.

trata-se, então, de mediarmos a prática pedagógica em Educação Física escolar tendo em vista oportunizar aos estudantes a aprendizagem corporal imbricada com o substrato conceitual e reflexivo que circunda o universo das práticas corporais, ou seja, o saber sobre o fazer e os conceitos das diversas áreas de conhecimento que conectam as práticas corporais com temas importantes da sociedade contemporânea, como a saúde, lazer, meio ambiente, tecnologias, inclusão, trabalho etc.

Para melhor explicitação do corpo teórico-conceitual que mobilizamos para pensar sobre a Educação Física e seu objeto de intervenção na escola, apresentamos o fluxograma 1.

Fluxograma 1– Concepção de Educação Física e de objeto da disciplina na escola.



Fonte: Elaboração dos autores (2023).

É importante frisar que a concepção de Educação Física que defendemos parte do pressuposto de que o ensino das práticas corporais necessita ter como referência fundamental os estudantes em suas diferentes expectativas, experiências e etapas da vida. Ou seja, isso significa “ampliar o diálogo da Educação Física com as práticas culturais que os sujeitos estão permanentemente produzindo: a cultura infantil, a cultura juvenil, a cultura adulta” (VAGO, 2012, p. 88). Além desses aspectos, torna-se fundamental concebermos que os estudantes possuem condição de classe, pertencimento étnico, gênero, sexualidade, histórias de vida, religião, podem ter deficiência, problemas com imagem corporal, e que todos esses pontos atravessam a prática pedagógica e o ensino das práticas corporais na contemporaneidade.

Considerações finais

Neste estudo, discutimos a respeito da especificidade e natureza da Educação Física e sobre a cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física na escola, tendo em vista a construção de uma perspectiva crítica e emancipadora para o ensino das práticas corporais na contemporaneidade. A respeito dos nossos principais resultados, apresentamos as seguintes formulações:

1) Em termos do debate sobre a legitimidade da Educação Física a partir da sua natureza e especificidade, reiteramos uma concepção de Educação Física que, a nosso ver, pode seguir orientando o discurso e a prática pedagógica crítica na escola. Desse modo, pensamos a Educação Física como uma área de conhecimento e prática pedagógica que tematiza nas instituições formativas um campo de conhecimento denominado de cultura corporal de movimento. Tal campo de conhecimento, que se expressa como um saber orgânico (saber fazer, saber sobre este fazer e sentir sobre este fazer), manifestado em práticas corporais como o esporte, a luta, a ginástica, a dança, o jogo, o circo, as atividades aquáticas, etc., na

escola, necessita ser trabalhado de modo interdisciplinar, com vistas a formar sujeitos autônomos e emancipados neste universo.

2) Para a formação de sujeitos autônomos e emancipados no âmbito da cultura corporal de movimento, é fundamental que possamos compreender o ser crítico em Educação Física como algo que perpassa impreterivelmente pelo corpo, sem negarmos a ideia de autonomia como a capacidade crítica de tomar decisões refletidas com base em um conjunto de valores e conhecimentos guiados para a justiça social. Além desse aspecto, frisamos ser importante que o ensino das práticas corporais seja capaz de se conectar com as vivências culturais dos estudantes, isto é, com a experiência de ser criança, jovem, adulto, idoso, de possuir classe social, pertencimento étnico, gênero, sexualidade, história de vida, religião, em certos casos, deficiência, problemas com imagem corporal etc.

No limite, trata-se de reconhecermos que a legitimidade emancipadora que projetamos para a Educação Física escolar deve significar a busca permanente pela construção da autonomia de sentidos da área em relação a outras instituições sociais e, ao mesmo tempo, produzir uma espécie de tensão permanente com elas, sendo guiada pelos valores e princípios formativos de uma escola democrática, inclusiva e libertadora. Nesse sentido, apontamos que o debate contemporâneo crítico acerca da cultura corporal de movimento enquanto objeto da prática pedagógica em Educação Física escolar que expomos neste estudo, apresenta significativas contribuições para a afirmação da área enquanto campo de conhecimento legítimo da escola.

Pontuamos que este debate sobre o objeto de estudo da Educação Física é fundamental para o avanço da área e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Assim, buscamos nesse estudo apresentar reflexões que sustentam a ideia de que a Educação Física apresenta uma contribuição fundamental para a escolarização contemporânea, isto é, a possibilidade de os estudantes se apropriarem de um conjunto de conhecimentos expressos na forma de práticas corporais, tendo em vista a formação de sujeitos autônomos e emancipados neste universo.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ALMEIDA, Felipe; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre. Educação Física, pedagogia crítica e ideologia: gênese e interpretações. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 317-331, abr./jun. 2015.

BENJAMIN, Walter. **Obras escogidas I: magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.

BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-97, jul./set. 2005.

BETTI, Mauro. Educação Física. **In: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo. Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BETTI, Mauro. O que se ensina e o que ser ensinado - A pedagogização dos conteúdos da Educação Física: tradição e renovação. **In: Educação Física escolar: dilemas e práticas**, ano XXI, boletim 12, set. 2011.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2. p. 51-72, dez. 1996.

BEZERRA, Harrison; FURTADO, Renan. A escola sem corpo: considerações acerca da crise de legitimidade da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-19, 2021.

BOURDIEU, Pierre. Programas para uma sociologia do esporte. *In:* BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica da educação física)**. Ijuí: Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe. Pedagogias críticas da Educação Física: gênese e interpretações. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25001, 2019.

BRACHT, Valter. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. *In:* SOARES, Carmem Lucia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (org.). **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. 4. ed. Unijuí, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FURTADO, Renan. **Educação Física escolar, conhecimento e legitimidade**: investigação a partir de ordenamentos legais. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022, 257 pág.

FURTADO, Renan. Práticas corporais e educação física escolar: sentidos e finalidades. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 3, p. 156-167, set./dez., 2020.

FURTADO, Renan; BORGES, Carlos Nazareno. A condição esportiva. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019.

FURTADO, Renan; SILVA, Vergas; BRITO, Aline. Ensino remoto e interdisciplinaridade: notas para (re)pensar o processo de escolarização no ensino médio. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 23, n. 2, abr./jun. 2021.

LOVISOLO, Hugo. **Educação Física**: arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1995.

MANSKE, George. Práticas corporais como conceito? **Movimento**, v. 28, e28001, 2022.

SÉRGIO, Manuel. **Educação Física ou ciência da motricidade humana?**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivos em movimento**, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan./jun., 2014.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, Go. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 9-50, dez. 1996.

TANI, Go; Da Silva, João Batista; Betti, Mauro. Debate: perspectivas para a educação física escolar. **Rev. Paul. Educ. Fis.**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 79-87, jan./dez. 1991.

VAGO, Tarcísio. **Educação Física na escola**: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

VAZ, Alexandre. Dos corpos infantis em ambientes educacionais. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 47-56, set. 2018.