

UNINOVE



Universidade Nove de Julho

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ANDRÉA CRISTINA SAITSU

**O *SE-MOVIMENTAR* NA AMBIÊNCIA EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA DE ESTUDANTES DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SÃO PAULO

2021



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ANDRÉA CRISTINA SAITSU

**O *SE-MOVIMENTAR* NA AMBIÊNCIA EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA DE ESTUDANTES DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino. Linha de Pesquisa: Educação, Filosofia e Formação Humana.

SÃO PAULO

2021

Saitsu, Andréa Cristina.

O Se-Movimentar na ambiência educativa da Educação Física: contribuições para a formação humana de estudantes dos anos finais. / Andréa Cristina Saitsu. 2021.

69 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

Orientador (a): Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino.

1. Teoria do se-movimentar. 2. Educação física escolar. 3. Formação humana.

I. Severino, Antônio Joaquim.

II. Título.

CDU 37

ANDRÉA CRISTINA SAITSU

**O SE-MOVIMENTAR NA AMBIÊNCIA EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA DE ESTUDANTES DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação, sendo a banca examinadora formada por:

Orientador: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino – UNINOVE – SP

Examinadora titular I: Professora Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida – UNINOVE – SP

Examinador titular II: Professor Dr. Luiz Sanches Neto – UFRN – RN

Examinadora suplente I: Professora Dra. Elaine T. Dal Mas Dias – UNINOVE – SP

Examinador suplente II: Marcos Garcia Neira – FEUSP - SP

Aprovada em: ___/___/ 2021

SÃO PAULO

2021

RESUMO

A pesquisa, de perfil qualitativo e de cunho teórico-bibliográfico, desenvolve reflexão filosófico-educacional sobre a contribuição formativa da Teoria do Se-Movimentar (TSM). Oriunda da expressão alemã “*Sich-Bewegen*”, o Se-Movimentar foi difundido por autores como Elenor Kunz e Mauro Betti que buscaram elementos nas proposições denominadas pedagogias críticas da Educação Física no Brasil, trazendo aporte teórico importante para a Proposta Curricular de Educação Física na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, nas últimas décadas. Algumas dessas proposições enfatizam a necessidade de se formar cidadãos críticos e autônomos com possibilidades de transformar a realidade em que vivem por meio de uma educação reflexiva propiciando a compreensão do fenômeno Cultura de Movimento como manifestação da identidade humana que se desenvolve à medida que se observa a própria expressão do Se-Movimentar, tornando consciente a dimensão de sujeito, superando a perspectiva reducionista de mera reprodução de padrões corporais mecânicos. Essa concepção busca ir além das análises e explicações biologicistas e dicotômicas, muito presentes na história da Educação Física, visando a emancipação humana, seja através da crítica reflexiva fundamentada na matriz frankfurtiana, que sustenta a ideia da possibilidade de reelaboração do conhecimento pela autorreflexão, descartando as deformidades que o processo histórico possa ter oferecido, seja na fenomenologia de Merleau-Ponty, ao analisar seus fundamentos, observando as coisas no mundo e considerando que elas estão sempre intimamente vinculadas ao sujeito que vivencia a experiência e se apropria, ao encarnar símbolos e significados que serão, também, sua identidade. Alicerçando-se na concepção da educação como mediação fundamental da formação humana, sustentada por Severino e visada pelo cultivo pedagógico do movimento como proposto pela TSM, a pesquisa teve por objetivo explicitar a relevância formativa do Se-Movimentar, apresentando o debate teórico que, com vistas ao redimensionamento cultural do campo, apresentou os elementos conceituais de sua constituição teórica, evidenciando a pertinência da sustentação que fornece à Proposta Curricular da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, efetivando assim a produção de subsídio para os(as) professores(as) com vistas ao redirecionamento da prática pedagógica da Educação Física em contexto escolar.

Palavras-chave: Teoria do Se-Movimentar; Educação Física escolar; Formação humana.

ABSTRACT

The research, with a qualitative profile and a theoretical-bibliographic nature, develops reflection educational philosophy on the formative contribution of the Theory of Self-Movement (TSM). Coming from the German expression “Sich-Bewegen”, the Se-Movimentar was spread by authors such as Elenor Kunz and Mauro Betti who sought elements in the propositions called pedagogies criticisms of Physical Education in Brazil, bringing an important theoretical contribution to the Proposal Physical Education Curriculum in the State Teaching Network of the State of São Paulo, in the last decades. Some of these propositions emphasize the need to form critical citizens and autonomous with possibilities of transforming the reality in which they live through a reflective education providing the understanding of the Movement Culture phenomenon as manifestation of human identity that develops as one observes one's own expression of Self-Movement, making the subject dimension conscious, overcoming the reductionist perspective of mere reproduction of mechanical body patterns. This conception seeks to go beyond biological and dichotomous analyzes and explanations, very present in the history of of Physical Education, aiming at human emancipation, whether through reflective criticism based on the frankfurtian matrix, which supports the idea of the possibility of re-elaboration of the knowledge through self-reflection, discarding the deformities that the historical process can have offered, whether in Merleau-Ponty's phenomenology, when analyzing its foundations, observing things in the world and considering that they are always closely linked to the subject who experiences the experience and appropriates it, by embodying symbols and meanings that will also be your identity. Based on the conception of education as mediation fundamental of human formation, supported by Severino and aimed at the pedagogical cultivation of the movement as proposed by TSM, the research aimed to explain the relevance formation of Se-Movimentar, presenting the theoretical debate that, with a view to cultural resizing of the field, presented the conceptual elements of its constitution theory, evidencing the relevance of the support it provides to the Curricular Proposal of the Network State of São Paulo, thus effecting the production of subsidy for the teachers with a view to redirecting the pedagogical practice of Physical Education in school context.

Keywords: Theory of Self-Movement; School Physical Education; Human formation.

SUMÁRIO

Introdução.....	4
CAPÍTULO 1 - ASPECTOS CULTURAIS E OS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	15
1.1 - Reflexões e manifestações histórico-sociais da Educação Física	15
1.2 - Presença da perspectiva cultural de diferentes autores sob a lente de Jocimar Daolio	18
1.3 - A relevância dos aspectos culturais nas projeções dos documentos orientadores	27
CAPÍTULO 2 - TEORIA DO SE-MOVIMENTAR	33
2.1 A TSM no Brasil: redimensionamento da área, proposição emancipatória e inserção na Rede pública de ensino do Estado de São Paulo	33
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA – PROCESSOS DE INVESTIMENTO FORMATIVO	40
3.1 - A educação como processo de investimento formativo	40
3.2 - A Educação Física como processo de investimento formativo	46
CAPÍTULO 4 - CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS DO SE-MOVIMENTAR NA AMBIÊNCIA EDUCATIVA	51
4.1 - Ambiência educativa – um olhar ampliado sobre os elementos que constituem o espaço escolar	51
4.2 - Contribuições formativas do Se-Movimentar.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65

INTRODUÇÃO

O que você quer ser quando crescer?

Para essa indagação, muito presente na infância e adolescência, não havia qualquer dúvida. Em nenhum momento da infância, considerei a probabilidade de lecionar e, por conta do histórico familiar por parte materna (tios que se formaram no curso de Direito e casaram-se com advogados), havia uma resposta rápida e sem titubeios, demonstrando segurança em dizer que a área do Direito seria uma escolha bem acertada. Assim, aos 17 anos, desconhecendo o que a área jurídica poderia reservar, ingressei em uma universidade de boa referência para esse curso, não apenas na região, tendo em vista que recebia muitos estudantes também de outros estados. Apesar da boa evolução no curso, a identificação com a área era bem dificultada o que, após um ano, levou à mudança de instituição, de curso e de caminhos.

Seguindo o habitual percurso de iniciar as projeções na área de educação física enviesada pelo bacharelado (seduzida pela falsa ideia de que poderia ser um roteiro mais bem qualificado no mercado de trabalho), mantive o envolvimento com os esportes, herdado de uma infância rica em memórias de jogos, brincadeiras e prática de esportes variados que eram acessíveis por meio da escola e de um clube da cidade localizado a pouco mais de 100 metros de minha residência em Suzano/SP, município de naturalidade.

Todas essas questões sobre a mudança de curso, a pouca maturidade para suportar as pressões e a insegurança em relação ao mercado de trabalho que, anteriormente, pareciam mais bem encaminhadas por influência da família, fomentaram o desejo de conhecer mais a fundo a cultura precursora de minha árvore genealógica paterna.

Isto me possibilitou a estadia de um ano no Japão. Apesar da rica experiência proporcionada pelo contato com uma cultura com a qual já trazia grande identificação, os percalços da vida (bisavó e avó maternas adentraram em outra dimensão, situação que trouxe grande sofrimento àqueles que possuíam fortes laços afetivos) me fizeram retornar um mês depois de completar um ano de estadia em terras orientais.

Ao retornar, a ideia da continuidade do curso de educação física se fortaleceu e a retomada aconteceu em outra instituição. Isso gerou uma outra mudança carregada de inseguranças pela pouca tradição de uma instituição pequena da cidade e que recentemente havia colado grau de sua primeira turma de educação física.

Com as devidas adaptações e aproveitamento de currículo realizado, deu-se meu primeiro contato com a Filosofia. O primeiro porque faço parte de um grupo que não se

beneficiou das discussões da Sociologia e Filosofia no ensino médio e nem havia a oferta dessa disciplina nas duas outras instituições em que cursara inicialmente o ensino superior. Exceto pela Sociologia no curso de Direito, a Filosofia não foi disponibilizada nas duas ocasiões da graduação.

Destaco a presença da Filosofia no curso de educação física por encontrar amparo na literatura e concordar que os questionamentos sociológicos, antropológicos e filosóficos não podem mais ficar de fora do debate em torno da teoria e da prática (práxis) dessa área profissional e do conhecimento. João Paulo Subirá Medina e Vítor Marinho de Oliveira são alguns dos autores que consideraram, já na década de 1980, os elementos das Ciências Sociais como indispensáveis para uma reflexão crítica e para a contínua busca das identidades da Educação Física¹ (MEDINA, 2010 e OLIVEIRA, 2004).

Acredito que a forma como as discussões foram encaminhadas nas aulas de Filosofia despertou meu interesse em olhar para a Educação Física e para minha atuação profissional através de outra lente, o que me fez considerar que a opção de mudar de instituição fora adequada, tendo em vista que o grupo da instituição anterior era bem tradicional e com pouco espaço para esse “formato” de aula que solicitava e fomentava um posicionamento crítico dos(as) estudantes nesse processo de formação.

Neira (2010) reconhece que são poucos os momentos em que os universitários se mostram questionadores ou contrários ao que lhes são apresentados nesse processo de formação por dedicarem maior atenção na aquisição de conhecimentos que sejam suficientes para alcançar as médias para aprovação. De outro lado, ainda recorrendo às ideias desse autor, estão os professores universitários que, preocupados com a manutenção e preservação de seu fazer pedagógico, priorizam a transmissão passiva do currículo deixando de promover esses momentos em que emergem a criticidade e o questionamento das atividades acadêmicas. Esses apontamentos feitos pelo professor Marcos Neira foram facilmente percebidos no ensino universitário, porém, as discussões nas aulas de filosofia pareciam diferentes.

Contestando um formato bastante comum de aula, as discussões eram feitas a partir da leitura de textos, pontuando questões que se aproximavam do cotidiano, possibilitando uma visão macro da sociedade, entendendo as relações das instituições e a nossa como futuros profissionais pertencentes a esse todo, mas exigindo um posicionamento crítico na análise dessas relações.

¹ Ao utilizarmos o termo Educação Física com iniciais maiúsculas estamos nos referimos à área de conhecimento.

Talvez tenha sido esse o momento que marca o despertar dos “quereres” (do querer algo, alguma forma, pensar de alguma maneira, do querer ser e ser diferente), reconhecido mais tarde no estreitamento dos laços com a Filosofia no Programa de Pós-graduação onde este trabalho está sendo desenvolvido. Em um dos construtivos encontros, lembro-me de um texto apresentado pelo professor Marcos Antônio Lorieri na disciplina Educação e Filosofia:

Nossos encontros nos marcam sempre: tanto para querermos algo, ou querermos ser de alguma forma, ou querermos pensar de alguma maneira, ou para sermos ou querermos ser diferentes. As *inter-relações* nas quais nos enredamos nos marcam, sem escapatória. Mesmo que os outros, com os quais nos relacionamos, não tenham a intenção de nos marcar, ou de nos influenciar, ou de nos indicar algum caminho ou alguma maneira de ser, ou alguma maneira de pensar (LORIERI e RIOS, 2004, p. 6-7, grifo dos autores).

Sem qualquer desprezo ou negação para o que anteriormente fora construído e que obviamente constituía a pessoa que era até aquele momento da graduação, penso que a possibilidade de exercer a criticidade reforçou a escolha de “ser professora”, mas não entendida como um sonho, uma magia ou um poder sobrenatural que “salva o mundo” e sim, como lembra Severino (2012), como um ente socícola² que busca a articulação entre as diferentes dimensões da prática humana. Talvez tenha sido este o ponto de inflexão e identificação com a prática educacional.

Chegado o último ano para a conclusão do curso (2008), tínhamos ainda o que naquele momento nos amedrontava, mas que era de extrema importância (ainda mais reconhecido no momento atual pela ausência que ocupa nos currículos de graduação) para a formação universitária: o trabalho de conclusão de curso (TCC). Minha investigação realizava uma crítica aos professores de educação física³ que atuavam na escola (nesta ‘nova’ instituição era oferecida apenas licenciatura) acerca do trabalho realizado com o esporte.

Paralelamente com as observações e os materiais coletados para a monografia, o estágio supervisionado era realizado com as turmas do Fundamental II (hoje, anos finais do ensino fundamental) e Ensino Médio, onde a constatação era a mesma: aulas no estilo “rola bola” ou “aula livre” predominavam em todo o momento de observação, gerando certo descontentamento de minha parte com os profissionais atuantes no contexto escolar, levado para as discussões nos momentos de orientações.

² Termo usado por Severino para se referir a condição ontológica do existir social, a condição de existência como tramada pelas relações sociais, o que implica também uma referência à natureza política delas.

³ Ao nos referirmos sobre “professores de educação física” estamos dedicando atenção aos profissionais da área que atuam no contexto escolar e que tem o percurso formativo no curso de licenciatura em educação física, caracterizando-os como profissionais da educação e distinguindo-os dos “profissionais de educação física” que traçam seu percurso de formação como bacharel na área.

Durante a graduação, tivemos contato com obras que fomentaram as discussões a respeito das configurações da área, suas possíveis identidades e proposições, buscando sustentar sua atuação no campo educacional por meio de práticas que modificassem a lógica técnica da execução dos movimentos, circunstâncias que apontam para a necessidade de atuar no campo da escolarização de modo a atender as necessidades dos educandos para uma compreensão de mundo diferenciada em relação ao senso comum e, dessa forma, contribuir para uma formação cidadã.

Porém, as constatações nesses momentos de estágio de observação alertavam para a consideração de uma busca que ainda teria um longo caminho a ser percorrido, que muito do que observamos na literatura datada dos anos 1980 ainda se distancia das aulas analisadas nos dias atuais, imergindo assim o exercício da práxis e gerando a necessidade de superação. Conteúdos desconstruídos que tratam o sujeito, sem qualquer relação com o mundo e vice-versa, acabam por dificultar, ou mesmo engessar, a expansão das potencialidades, impedindo uma atuação mais protagonista na sociedade.

Esse distanciamento do sujeito e realidade e as análises baseadas na quantificação, bastante comuns nas aulas de educação física observadas nesse momento de estágio, são alvos de pesquisa dos estudos realizados por Surdi e Kunz (2010) que apontam para a necessidade de superação do entendimento do movimento humano na perspectiva reducionista, deixando de valorizar elementos importantes do sujeito que se movimenta

Podemos salientar que este paradigma ignora a individualidade de cada pessoa, considera todos como sendo iguais, com seus corpos e articulações ideais para copiar qualquer movimento externo. O movimento e a sua aprendizagem não são mais do aluno, mas do professor. O professor fornece o movimento a ser imitado e gradativamente oferece o feedback ao aluno, para que ele execute de forma correta. O aluno, portanto, está fora do seu próprio movimento. Todo o arcabouço das vivências motoras extraclasse é uniformizado e as diferenças minimizadas. O que pode acarretar num diretivismo extremo em que o poder centralizador fica sempre com o professor. O aluno, neste sentido, perde um espaço criador de dar um sentido diferente aos seus atos no decorrer das atividades de movimento e relacionar com suas experiências vividas. (SURDI e KUNZ, 2010, p. 267-268)

Essas observações também eram realizadas nas representações dos agentes da formação profissional. Foram poucos os momentos em que a vivência de estudante no curso de licenciatura (em processo de formação profissional) acontecia. Não foram raras as vezes em que a sensação de estudante aparecia sem a diferenciação clara da formação profissional para aqueles possíveis estudantes que mais tarde poderiam ter contato com os conhecimentos adquiridos por nós ali naquela graduação.

Constatava-se uma deficiência não apenas daqueles que ocupavam suas cadeiras profissionais na rede pública de educação básica, mas também de parte daqueles que preservavam seus espaços no ensino superior do setor privado, dificultando a percepção do que, na visão de Nista-Piccolo (2010), deve ser considerado diante da complexidade existente na formação profissional que tem a incumbência de “desenvolver tarefas pautadas em movimentos dialógicos permeados pelas experiências individuais, permitindo que se estabeleçam vínculos entre o que se aprende na Universidade e o que se ensina na escola, considerando o perceber e o perceber-se nas situações proporcionadas.”

Avaliações como: acertar entre o cone e a trave, fazer maior número de embaixadinhas, realizar uma cortada do voleibol com/sem salto, realizar toque/manchete de maneira tecnicamente correta, dar três passos antes do arremesso do handebol (e fazer o gol!), saltar a maior distância dentro de uma caixa de areia, realizar uma corrida de resistência em volta do campo de futebol; fizeram parte de um conjunto de situações que despertaram o questionamento: a que serviria essa formação profissional? Esta era uma indagação bastante presente entre os colegas que também estavam finalizando a graduação.

Ainda no processo de cumprimento de estágio e TCC, atraí-me pelas observações de dois professores (Prof^a Flávia Puerta e Prof^o Maurício Teodoro), já no fim dessa formação, em 2008, que foram entendidas como propulsivas, causando certo desequilíbrio. Ambos questionavam os comentários críticos diante do trabalho de conclusão de curso e estágio, onde os relatos, muitas vezes carregados de valoração, apontavam diversas deficiências no trabalho (ou na ausência dele) com o esporte e a displicência apresentada pelos profissionais de Educação Física nas escolas.

Entender essas observações como condutas propositivas para transformação acontece pela consideração do trabalho desenvolvido por estes dois professores no processo de formação. Ambos conduziam nossas experiências para uma vivência formativa que buscasse interpretações fundamentadas em referências que pudessem sustentar nossa prática docente.

Os questionamentos que talvez hoje possuam preocupações mais profundas, baseavam-se nos impactos que este trabalho (TCC) poderia ter tanto para o aspecto pessoal, quanto para o profissional. Quais e como poderiam ser as intervenções diante dessas constatações? Se durante os relatos era refutada a ideia de um discurso sobre a impossibilidade de modificação da prática educativa por falta de recursos (materiais, pedagógicos, humanos...), porque não tornar essa contraposição em uma prática produtiva, significativa e com possibilidades de transformação?

Rememoro o que diz Severino (2012) sobre o devir humanizador: “a existência só se efetiva pela mediação do agir histórico-social dos homens” (p. 43). Em outras palavras, é por meio da atividade prática que a existência humana se realiza. Reporto-me às ideias de Severino por entender que não bastava apenas discursar com críticas negativas para os problemas encontrados nos espaços educacionais em relação ao trabalho destes profissionais, era necessário agir e intervir de maneira a contestar a conformação e deformação existentes, observadas nessas práticas docentes pouco transformadoras e/ou inovadoras e, em muitos casos, repetitivas. Assim, entendido como um teste ou uma experiência, inicialmente apenas como uma resposta ao desafio, o campo educacional passou a compor parte de minhas preocupações não somente profissionais, mas também pessoais, buscando a substância do existir nessa prática pedagógica.

O primeiro contato com a escola, agora na posição de professora substituta que ministraria aulas de diferentes componentes curriculares, se deu concomitantemente no setor público e privado. Exceto pela estrutura física (ginásio) e de recursos (quantidade de bolas variadas e materiais de ginástica), o trabalho docente não se diferenciava entre as duas instituições. A prevalência da abordagem técnica e a pouca exploração de modalidades não-convencionais estavam presentes em ambas as modalidades institucionais.

Com o intuito de manter os estudos na área educacional, iniciei a especialização no curso de Psicopedagogia Institucional, voltada para a compreensão do processo de aprendizagem. Entendendo a escola como espaço para manifestação dos problemas de aprendizagens e identificando diferentes dificuldades apresentadas por estudantes que não revelavam qualquer patologia ou comprometimento que pudessem justificar o fracasso escolar, realizei a investigação de outros elementos constituintes do processo de aquisição de conhecimento. Foi possível averiguar no trabalho realizado por uma professora com um estudante encaminhado para participar do projeto de reforço e recuperação paralela, uma audição e olhar diferenciados em relação às dificuldades que ele enfrentava nesse processo de aprendizagem.

Segundo o estudante, momentos como esses não foram propiciados nos anos anteriores de educação escolar. Tratava-se de um estudante de 7º ano, ou seja, em sete anos de educação escolar as dificuldades foram negligenciadas e o mesmo teve a progressão continuada sendo atestado (pelos professores) como pertencente do grupo de estudantes com deficiências intelectuais ou com um diagnóstico hipotético de alguma deficiência.

A investigação apontou para a necessidade de considerar a diversidade das formas de construir conhecimento, a exploração de recursos diferenciados, a participação da família, mas,

especialmente, para o reconhecimento de si dos(as) estudantes, para a identificação do próprio processo de aprendizagem, de como estes se posicionam no mundo, se percebem nesse mundo e percebem os outros que o cercam. Concluiu-se que o(a) estudante que apresenta dificuldades não deve ser diagnosticado como deficiente, pois se trata de um sujeito que apresenta divergências entre o padrão de exigência esperado e o apresentado por ele, possuindo uma forma diferente de aprender, não necessariamente por pertencer a alguma categoria de deficiência.

Ciente de que a escola é um dos agentes que possui fundamental importância na integração do(a) estudante com o mundo, diante desse processo de formação humana, identifico no exercício da práxis que o ambiente escolar necessita ser acolhedor, um espaço onde os sujeitos que ali transitam possam sentir-se bem, proporcionando vivências que permitam aflorar o sentimento de pertencimento da sociedade, um ser social. Busquei encaminhar minha prática docente sempre considerando estas questões e a dedicação mais voltada para a área da Educação Física se deu na efetivação do cargo público em 2012.

Havia boas referências dos projetos realizados na escola escolhida que foram ponderadas, almejando encontrar respaldo para o trabalho que me propunha a realizar naquela instituição, pois, apesar do pouco conhecimento empírico na área e, ainda que haja muitas discussões sobre a importância e a finalidade da Educação Física, havia conhecimento sobre a discriminação do trabalho desempenhado pelo profissional de educação física no ambiente escolar que ainda hoje permanece carregado de preconceito e desvalorização, levando à marginalização desse componente curricular, sendo necessário um maior esforço para que o desconhecimento, a generalização e/ou as interpretações equivocadas sejam rechaçadas.

Sob o ponto de vista de Federici (2004), as interpretações equivocadas acontecem pelo fato de as aulas de educação física estarem, na maioria das vezes, mais expostas em relação às disciplinas de outros componentes curriculares, sendo ministradas ao ar livre, como uma vitrine, nas palavras do autor, possibilitando a atribuição de significados muitas vezes influenciados pelo senso comum dos observadores. Esses equívocos⁴ estão presentes nas interpretações de estudantes, pais/responsáveis e, com maior criticidade e insipiência, entre os pares que

⁴ A escolha do termo se dá pelo seu significado encontrado nos conceitos de linguagem filosófica: **EQUÍVOCO**¹ (in. *Equivocation*; fr. *Equivoque*, ai. *Aequivok*, it. *Equivoco*). Segundo Heidegger, uma das manifestações essenciais, juntamente com a *tagarelice* (v.) e a *curiosidade* (v.) da existência impessoal cotidiana. No E. "tudo parece ser compreendido, apreendido e expresso com pureza, e, no entanto, não é; ou então não parece, mas é". Ele "oferece à curiosidade o que ela está procurando e à tagarelice a ilusão de que com ela tudo se resolve" (*Sein und Zeit*, § 37). (ABBAGNANO, 2007, p. 340). Diante do exposto, a utilização da palavra é justificada por haver o entendimento de que as interpretações dos observadores dessas "vitrines" se valem da possibilidade do desconhecimento ou da falta de clareza não apenas de quem observa, mas, também, dos docentes que, em muitos casos, não demonstram clareza em relação aos objetivos de suas aulas.

compõem o quadro de docentes das instituições escolares por haver insistentes comparações entre as áreas de conhecimento.

Analisando diferentes pontos sobre o que a Educação Física não é, Federici ainda descreve situações em que são atribuídas (e muitas vezes acatadas!) responsabilidades que proporcionam a descaracterização da área, gerando esta falta de clareza de ambos os lados (observadores e professores) e identifica a necessidade dos profissionais da área se reconhecerem como sujeitos históricos responsáveis pela imprescindível transformação e regeneração, considerando que as emergências políticas, econômicas e sociais de tempos passados onde se discutia o papel e a importância da Educação Física já não são mais compatíveis ou, como aponta Souza (2011), são insuficientes para o momento em que vivemos, tendo em vista novos paradigmas apresentados desde o início do século XIX que trazem concepções que possibilitam entender outras formas de produção de conhecimento em educação física.

A efetivação no cargo possibilitou uma melhor análise dos recursos disponíveis e da Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, produzida pela equipe de especialistas na área, responsável pela organização e sistematização dos conteúdos e elaboração do material de apoio didático para professores e estudantes, implementada a partir de 2008, vigorando até o ano de 2018 em toda rede pública estadual de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.

Foi possível encontrar nas primeiras páginas de todos os cadernos do professor os dois conceitos orientadores da proposta: o Se-Movimentar⁵ e a Cultura Corporal de Movimento. Os autores justificam a utilização desses dois conceitos considerando os desdobramentos e contribuições da abordagem culturalista para a Educação Física, entendendo as possibilidades de transformação, ampliação e melhor qualificação da ação educativa, levando em conta a diversidade apresentada pelos(as) estudantes em diferentes contextos e a variedade de ações no desenvolvimento dos temas/conteúdos (SÃO PAULO, 2012).

A relevância da ambiência na qual vivem os(as) estudantes é um dos aspectos a ser cuidadosamente tratado nas questões de aprendizagem, discutindo os elementos estruturantes para a contribuição do conhecimento sobre o Se-Movimentar e seu significado educacional para se constituir em objeto de estudo desse projeto.

Alguns estudos apontam para uma nova época, a partir das discussões conceituais da área mais voltadas para o propósito de exploração das práticas corporais no âmbito escolar, pois

⁵ Conceito utilizado como substantivo e não como um verbo, com destaque para o sujeito do movimento.

uma vez que o avanço na determinação do objeto de estudo da área e possibilidades de abordagem dos conteúdos estão claramente estabelecidos, embora não haja consenso e, possivelmente, nem deverá haver, é momento de estudarmos a implantação destas ideias no contexto escolar, bem como avaliar as formas de operacionalização desses conteúdos por parte dos(as) professores(as) e os impactos provocados na aprendizagem dos(as) estudantes.

A vontade latente de ingressar no programa de mestrado ganhou formas diferentes no final de 2018 quando tive informação sobre o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em educação e das condições oferecidas pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), com possibilidade de bolsa integral. A submissão e aprovação no processo seletivo se deram com a apresentação do projeto intitulado “A construção do conhecimento sobre o Se-Movimentar na ambiência educativa da Educação Física visando contribuir para a formação humana de alunos e alunas do ensino fundamental II com dificuldade de aprendizagem” com a intenção de compreender melhor o impacto do conceito orientador da Proposta Curricular dessa área, levando em conta que a rede estadual de ensino de São Paulo é a maior rede de ensino do país, acolhendo mais de 4 milhões de estudantes e que a quantidade de professores de educação física nela é bastante expressiva e, portanto, o desenvolvimento desse conceito e o trato pedagógico da cultura corporal poderia ter um alcance significativo diante das intervenções proporcionadas pelos(as) professores no espaço escolar.

As discussões propostas proporcionaram a participação na Linha de Pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana (LIPEFH), inicialmente sob orientação do professor Marcos Antônio Lorieri que acertadamente recomendou a participação nas disciplinas de Subjetividade e Educação, Educação Popular e Culturas, Educação e Filosofia, Culturas, Políticas e Teorias em Educação e Educação, Filosofia e Formação Humana, além da participação em eventos internos e externos como colóquios, seminários, palestras, congresso e dois Módulos Internacionais no formato à distância pela consideração do cenário de pandemia que impactou o mundo em 2020.

Nessa ocasião, os módulos aconteceram no intercâmbio com a Universidade da Argentina (UBA) e a Universidade Aberta de Portugal (UAb), além da mostra realizada em parceria com a Universidade Mackenzie e o III Encontro de Pesquisa em Educação – Tecendo saberes: sentidos cerceados: semear um mundo melhor para resistir à distopia.

No formato presencial, as participações aconteceram no Congresso Internacional da Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa (SOFELP), realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), II Encontro de Pesquisa em Educação – Tecendo saberes: a Educação como resistência contra a barbárie (UNINOVE), Seminário de

Pesquisas: Educação para Imigrantes – novos sujeitos: novas abordagens (UNINOVE/MACKENZIE) e no XI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares (UNIVOVE). As disciplinas cursadas e a participação nesses eventos subsidiaram o desenvolvimento dessa dissertação, contribuindo significativamente para a evolução, enriquecimento e ampliação do conhecimento da problemática geral da educação na atualidade.

Diante da reestruturação da instituição, foi necessário haver alteração do professor orientador e mais uma vez pude me sentir privilegiada tendo o acompanhamento do professor Antônio Joaquim Severino nessa empreitada final, podendo contar com dois professores de referência muito bem reconhecida na área da Filosofia da educação.

O projeto que agora conta com o formato de dissertação passou por modificações a começar pelo título e a delimitação do tema: “O Se-Movimentar na ambiência educativa: contribuições para a formação humana”, tendo em vista a abrangência inicial do projeto de ingresso.

A proposta dessa dissertação de mestrado é, a partir de pesquisa bibliográfica, desenvolver uma reflexão filosófico-educacional, entendendo que a Filosofia deve permear todas as áreas de conhecimento buscando compreender a realidade em que se vive, bem como entender também a si mesmo diante dessa realidade, analisando as contribuições formativas do conceito Se-Movimentar, sendo considerada a presença dessa concepção na Proposta Curricular do Estado de São Paulo em todos os materiais de apoio didático para os(as) professores(as) da rede pública estadual de ensino no período entre 2008 e 2018.

Este documento orientador busca direcionar as experiências do Se-Movimentar fazendo com que os(as) estudantes tenham possibilidades de alcançar a autonomia e autocrítica no âmbito da cultura de movimento, podendo usufruir de modo mais qualificado essas experiências propostas nas aulas de educação física envolvidas na ambiência social vivenciada por estes estudantes.

Por Cultura de Movimento consideramos o entendimento de Sanches Neto e Betti (2008) ao se referirem à Cultura Corporal de Movimento “entendida como uma parte da cultura humana, definindo e sendo definida pela cultura geral numa relação dialética” (p. 09). Para os autores torna-se redundante a utilização do termo “Cultura Corporal”, pois consideram que não há manifestações culturais que não estejam relacionadas ao corpo e ao movimento e que, portanto, toda cultura é corporal. Perceberemos mais adiante que o entendimento de Sanches Neto e Betti corrobora a de outros autores, sendo analisados por Daolio (2018), apresentando concordância com essa ideia em obras de grande relevância para a área.

Dada a importância de se considerar a cultura como universo de construção de significados e sentidos que sofrem modificações em sua forma de expressão com grande influência do contexto histórico-social, buscamos nessa pesquisa trazer a ambiência educativa para a análise, sendo entendida como espaço de manifestação da cultura. Por ambiência entendemos ser relevante a consideração dos elementos que constituem o espaço escolar, compreendendo a interferência que as condições físicas, socioemocionais, subjetivas e intersubjetivas exercem na construção do conhecimento dos(as) estudantes⁶.

Ante o exposto, a pesquisa se desenvolveu mediante a seguinte trajetória: na primeira etapa, dedicou-se atenção para a concepção culturalista, emergente nos anos de 1980 em resposta às dificuldades enfrentadas pela Educação Física em relação à crise de identidade existente, proporcionando a superação da ruptura entre natureza e cultura, apresentando a importância da dimensão simbólica, a necessidade não só do saber-fazer, mas especialmente do saber sobre esse fazer, a consideração da subjetividade no processo de aprendizagem, compreendendo o movimentar-se como forma de diálogo com o mundo; no segundo passo, foi apresentada a TSM que teve seu ingresso no Brasil por meio do trabalho teórico do professor Elenor Kunz que, ao regressar da Alemanha após obter as titulações de doutorado e pós doutorado, difundiu as ideias dessa teoria com ênfase no sujeito que se movimenta, o sujeito autor do próprio movimento que constrói significados a partir da sua própria experiência; no terceiro momento, foi proposta a concepção sobre o sentido da educação e da Educação Física quando entendidas como um processo de investimento formativo do humano, em contraposição ao acúmulo de informações, levando em conta as dimensões da educabilidade humana, como propõe Severino (2006) e a relação do papel da Filosofia da educação nesse processo, à luz dos postulados teóricos da Linha de Pesquisa em que se situou este trabalho; e, na etapa final, foi debatido em que medida é possível avaliar as contribuições formativas do Se-Movimentar no processo de desenvolvimento das aulas de educação física na ambiência educativa, analisando como podem ser manifestadas essas contribuições diante dos elementos que constituem a Cultura de Movimento.

⁶ Optamos por usar o termo estudante por entendê-los como sujeitos ativos, que buscam transformação e que praticam a atividade de estudar, caracterizando quem estuda nos processos de escolarização.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS CULTURAIS E OS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

1.1 Reflexões e manifestações histórico-sociais da Educação Física

A relação da Educação Física com as ciências que tratam dos fenômenos histórico-sociais ganhou atenção nas discussões ocorridas em uma das fases de mudança e fortalecimento da área, decorrente de um período de acontecimentos que transformaram a vida da sociedade brasileira, reconhecendo que os questionamentos sociológicos, antropológicos e filosóficos não poderiam mais ficar de fora do debate em torno da teoria e da prática (práxis) dessa área profissional e do conhecimento.

João Paulo Subirá Medina e Vitor Marinho de Oliveira são alguns dos autores que consideraram em suas obras, no ano de 1983, os elementos das Ciências Sociais como indispensáveis para uma reflexão crítica e para a contínua busca das identidades da Educação Física; reflexões filosóficas que se fizeram presentes diante de um contexto histórico em uma época de crise quando questões sociais ganharam maior atenção.

Na obra produzida no início dos anos de 1980, resultante de sua pesquisa de mestrado, diante de um contexto histórico marcado ainda pela influência do golpe militar de 1964, com certas limitações referentes à liberdade de expressão e a questões sociais em uma época de profunda crise, Medina traz reflexões que, posteriormente, resultaram no livro de grande relevância para a área da Educação Física, mesmo após mais de três décadas de sua primeira edição. No livro *Educação Física cuida do corpo... e “mente”*, inicialmente publicado no ano de 1983, Medina reflete acerca das questões relacionadas ao corpo, abordando os momentos de crise social brasileira, contextos históricos e políticos que contornavam essas transformações.

A falta de qualidade do ensino, o reducionismo biológico de influência cartesiana e positivista e a despolitização das práticas físicas e esportivas foram algumas das críticas e/ou denúncias realizadas por Medina (2010)⁷ no esforço de proporcionar transformação e

⁷ A obra consultada refere-se à 25ª edição do livro *Educação Física cuida do corpo e... “mente”*, referência bastante relevante para a área que teve sua primeira edição no ano de 1983, momento de grande dedicação da sociedade civil na busca pela promoção do processo de redemocratização. O jogo de palavras realizado pelo autor (mente, flexão do verbo mentir), traz a provocação muito comum na área sobre a ideia cartesiana da dicotomia corpo e mente, considerando-os distintos e separáveis. Nesta edição, o autor se mostra decepcionado ao ressaltar que, após quase três décadas, algumas observações, críticas e denúncias feitas naquela época ainda são muito presentes atualmente. Essa seria a justificativa para a complementação recebida no título: novas contradições e desafios do século XXI.

regeneração para a área. Há quase três décadas, o autor já preconizava que tanto a Educação Física quanto a cultura do corpo precisariam passar por uma crise para se reinventarem, justificando que por meio das crises é possível obter elementos para uma reestruturação, entendendo que nesses momentos é possível perceber o surgimento das incoerências de um sistema, de um organismo, de uma instituição, de um grupo ou mesmo de uma pessoa.

Essa necessidade de mudança visando preservar os aspectos positivos que uma crise pode proporcionar tem também como propósito a realização do homem como um *ser-no-mundo* (grifo do autor), transformação que só ganha resultados favoráveis quando o homem consegue ter a percepção de si mesmo em relação a si, em relação aos outros e ao mundo e na consideração de se reconhecer como ser inacabado e incompleto, em constante busca de realização.

Considerada como uma revolução cultural do corpo (no sentido de recuperação do seu sentido humano), esse movimento exige uma participação crítica de toda coletividade interessada em buscar melhorias para todos os membros que constituem a sociedade. Para o autor, quando o sentido natural da evolução do homem é impedido de seguir seu curso, somente uma revolução poderá promover esse progresso. Essa mudança se refere a todos que participam de alguma maneira da vida em sociedade, independentemente da camada social em que se encontram (MEDINA, 2010).

Em seu livro *Educação física e o conceito de cultura*, Jocimar Daolio (2018) registra apontamentos sobre a mudança em relação aos interesses dedicados ao campo de conhecimento da Educação Física, também reconhecendo a relevância da discussão da área com as Ciências Sociais na atualidade, após anos de estudos pautados predominantemente nas Ciências Biológicas. Além das contribuições das Ciências Biológicas, as explicações dividem-se entre as áreas de conhecimentos como a Antropologia, a Sociologia, a História, a Ciência Política e outras, sendo proposta a inclusão destas disciplinas nos currículos dos cursos de graduação, permitindo a ampliação da discussão cultural da área. Essa mudança traz o reconhecimento do termo “cultura” como parte integrante da Educação Física.

O autor destaca o fato de que todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural desde os primórdios da evolução até os dias atuais, tendo o contexto de expressão cultural como fator significativo, construtor de símbolos, representações e normas que perpassam as relações humanas. Para tal análise, o autor direciona seus estudos a partir das bases teóricas da Antropologia Social, destacando dois autores, os antropólogos: Marcel Mauss, francês, e Clifford Geertz, americano. Esses autores alicerçam e demarcam a trajetória sobre o conceito de cultura, tal como assumida por Daolio.

Graduado no ano de 1978 em Educação Física, Daolio menciona a ausência das discussões a respeito dos aspectos socioculturais nos currículos anteriores a década de 1980, tema discutido na obra *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*, também de sua autoria, onde são retomados e analisados debates acadêmicos sobre as formas de pensar a Educação Física brasileira a partir do final da década de 1970 e durante a década de 1980, tendo o corpo visto como conjunto de ossos e músculos e não como uma expressão da cultura e o esporte como rendimento atlético ou passatempo e não como fenômeno político. (DAOLIO, 2018)

Salienta ainda que o profissional de Educação Física deve tratar do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano e que o que definirá se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela área é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto em que se realiza. A dimensão simbólica como estrutura de pensamento é enfatizada com as contribuições de Mauss e Geertz (apud Daolio, 2018), fomentando a ideia de que a Educação Física deve possuir uma abordagem de aproximação na consideração do homem como fruto e agente de cultura do corpo compreendido como produtor e como expressão dinâmica da cultura. A partir dessas considerações, Daolio realiza um aprofundamento de reflexões sobre o tema, apresentando estudos sobre a abordagem do termo “cultura” utilizada por diferentes autores considerados como realizadores de produções clássicas na área no período compreendido entre final da década de 1980 e início de 1990.

Na Educação Física, alguns estudos realizados nesse período (1980-1990) contribuíram de maneira significativa para a ampliação das discussões sobre a consideração da cultura trazendo questionamentos sobre a esportivização⁸, buscando um debate crítico dentro de um contexto nacional político de mudanças significativas. Esses debates ficaram conhecidos como movimentos renovadores da Educação Física brasileira e trouxeram grandes avanços e novos rumos para a área.

Considerando a necessidade do debate referente ao termo “cultura” e evidenciando a indispensabilidade de pensar a Educação Física a partir de referenciais das Ciências Sociais, Daolio (2018) analisa e discute a utilização do termo “cultura” adotado pelos principais autores da área como Go Tani, João Batista Freire, Coletivo de Autores⁹, Elenor Kunz, Valter Bracht e

⁸ Decreto 69.450/71 – Educação Física considerada como prática escolar com objetivos de desenvolver a aptidão física dos alunos e de iniciá-los na prática esportiva.

⁹ Livro escrito por um coletivo de autores composto por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Mauro Betti, buscando compreender como eles dialogam sobre a expressão em seus trabalhos. Para justificar essa busca, o autor sinaliza sua necessidade por considerar que a utilização da expressão “cultura” acompanhada de termos como “física”, “corporal”, “de movimento”, “corporal de movimento” muitas vezes está empregada de forma superficial, incompleta e reducionista.

Dada a relevância para a área dos estudos dedicados a refletir sobre a temática da cultura na Educação Física, serão destacadas aqui as análises realizadas por Daolio (2018) sobre a utilização do termo em diferentes obras que representaram a possibilidade de avanço na reestruturação do referencial teórico e conceitual da área por meio do diálogo com o conjunto de ciências que tratam os fenômenos histórico-sociais.

1.2 Presença da perspectiva cultural de diferentes autores sob a lente de Jocimar Daolio

A consideração do aspecto cultural, emergente nos anos de 1980 em resposta às dificuldades enfrentadas pela Educação Física em relação à crise de identidade existente, proporcionou a consolidação da ruptura entre natureza e cultura, apresentando a importância da dimensão simbólica, a necessidade não só do saber-fazer, mas especialmente do saber sobre esse fazer e a consideração da subjetividade no processo de aprendizagem, compreendendo o movimentar-se como forma de diálogo com o mundo. Essas discussões que encaminharam a práxis de ensino da Educação Física pelo viés da cultura possibilitaram a ampliação do referencial teórico e conceitual da área, promovendo a reconstrução da relação teórico-prática na ambiência educacional.

No livro *Educação física e o conceito de cultura*, tendo sua 1ª edição em versão impressa no ano de 2004, pela editora Autores Associados, convertido em versão digital em 2018¹⁰, Jocimar Daolio analisa o aspecto cultural com base na perspectiva da Antropologia Social, já mencionado anteriormente, considerando a cultura como principal categoria conceitual da área no Brasil. Para esta afirmação é possível verificar grande número de trabalhos¹¹ realizados pelo autor que buscam associar os termos “educação física” e “cultura”. A primeira análise feita pelo autor refere-se ao livro *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (1988) que já no título indica a perspectiva fundamentada no desenvolvimento motor, tendo o professor Go Tani como principal defensor no país,

¹⁰ Versão digital consultada para o desenvolvimento desse trabalho.

¹¹ Informações apuradas a partir da análise da relação entre os temas presentes nas produções teóricas disponibilizadas na plataforma do currículo lattes do autor.

juntamente com os professores Edison de Jesus Manuel, Eduardo Kokubun e José Elias de Proença. Apesar da abordagem desenvolvimentista da Educação Física não se propor a tratar diretamente da cultura, Daolio observa que ao discutirem o processo de desenvolvimento motor, os autores recorrem à taxionomia de Harrow¹² para análise do domínio motor que considera hierarquicamente quatro níveis, sendo os dois primeiros geneticamente estabelecidos (movimentos reflexos, habilidades básicas) e os dois últimos aprendidos e influenciáveis pela cultura (habilidades específicas e comunicação não verbal). Ainda, segundo os autores da abordagem desenvolvimentista, os dois primeiros níveis seriam tratados na educação infantil e os dois últimos nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior.

É como consequência dos níveis geneticamente estabelecidos que Daolio identifica a presença da dimensão cultural, sendo colocada como posterior e de menor relevância em relação aos componentes biológicos nesta abordagem. Os dois primeiros estágios servem de suporte para os dois seguintes nessa abordagem, tendo prevalência dos aspectos biológicos em relação a dimensão cultural. É somente nos dois últimos níveis que haverá oferta de práticas de atividades esportivas, de ginástica, de dança, específicas da cultura por ser considerado a importância de se proporcionar situações de movimento que possibilitam o desenvolvimento de cada criança dentro das habilidades específicas, não havendo relevância na escolha de conteúdos constituintes do patrimônio cultural.

A respeito dessa questão, cabe lembrar o que diz Rossetto Junior (2014) sobre o entendimento do esporte como cultura universal, como patrimônio cultural dinâmico da humanidade que pode ser criado, transmitido e transformado pelo homem ao longo dos tempos. Daolio (2018) também afirma que o desporto é uma forma de patrimônio cultural da humanidade e ambos concordam que a transmissão cultural é um dos objetivos da educação, entendida como elo para a transformação.

Como consequência das proposições realizadas pelos autores fundamentados na proposta desenvolvimentista, mencionados acima, a cultura seria reduzida a uma fase do desenvolvimento humano que a criança poderia alcançar desde que passasse pelos pré-requisitos estabelecidos biologicamente. Refutando a ideia de a dimensão cultural ocupar o lugar secundário, o antropólogo social contemporâneo Geertz (apud Daolio, 2018) considera a influência mútua e a simultaneidade dos processos de desenvolvimento biológico e cultural na evolução humana, onde todas as dimensões estão presentes no ser humano, interagindo como variáveis em seu comportamento. Diante dessas análises da abordagem desenvolvimentista,

¹² Taxionomia de Harrow é um esquema organizacional e lógico de complexidade crescente.

considera-se que a Educação Física deve tratar a Cultura de Movimento priorizando a dinâmica sociocultural na explicação das ações humanas.

O segundo trabalho analisado tem como autor João Batista Freire, conhecido por utilizar a abordagem construtivista-interacionista em sua obra *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física* (1989), onde, assim como em Go Tani (1988), não apresenta o conceito de cultura de maneira explícita. A ênfase das discussões realizadas por Freire estaria pautada no desenvolvimento cognitivo, tendo como base a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. A proposição de uma educação de corpo inteiro se dá pela crítica que Freire faz ao observar a forma de desconsideração da cultura infantil e a castração da liberdade e criatividade realizadas nas escolas, deixando as crianças imóveis, aprendizes de conceitos teóricos de maneira disciplinada. Rebate ainda as linhas de educação física que se identificam com a aprendizagem motora, pois não acredita na existência de padrões de movimentos.

Esses padrões desconsiderariam as diferenças sociais, étnicas e culturais das diferentes populações do mundo e recorre ao termo “esquemas motores”, utilizado por Piaget¹³, por considerar as inúmeras possibilidades de organizações de movimentos construídos a partir dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, observando também as condições do meio ambiente em que ela vive. Porém, Daolio identifica que o conceito de cultura tratado por Freire aparece de forma internalizada, individual, enfatizando o processo interno de produção das representações mentais, tendo a escola e a Educação Física como desencadeadoras ou auxiliares no desenvolvimento individual, buscando a formação de pessoas mais completas, criativas e com possibilidades de exercer a autonomia.

Vale retomar as observações de Geertz (apud Daolio, 2018) sobre o empreendimento do conceito de cultura, sob o prisma da semiótica, no qual afirma que tanto o conteúdo como a forma são culturalmente determinados, sendo externos e múltiplos porque lidam com significados públicos, cujos sentidos são variáveis e dinâmicos. As ações no mundo são organizadas a partir de fontes de informações extrínsecas, compostas por símbolos sociais. Para essa discussão, Daolio menciona a possibilidade de Freire ser influenciado pelas considerações da separação entre ordem natural e ordem social realizada por um importante intelectual do

¹³ Biólogo e psicólogo suíço, Jean Piaget desenvolveu pesquisas científicas sobre teoria da aprendizagem, ancorado em uma das vertentes do construtivismo conhecida como Epistemologia Genética que, devido sua complexidade de compreensão, deparou-se com interpretações equivocadas na sua disseminação iniciada nos anos de 1980 no Brasil. Piaget propõe a observação de 4 estágios de desenvolvimento, onde o pensamento é organizado de uma maneira específica de acordo com o estágio em que o sujeito se encontra, promovendo a passagem de um estágio para outro por meio do amadurecimento do desenvolvimento neurológico.

século XVIII, Jean-Jacques Rousseau¹⁴, que afirmava que o homem nasceria com uma natureza potencialmente boa, mas que a sociedade o corromperia. Estaria a cultura infantil – brincar, jogar e fantasiar – posicionada como ordem natural e, como correspondente a ordem social, estaria a escola tradicional que impede a criança de desenvolver seu potencial. A Educação Física teria por finalidade preservar a condição natural humana das crianças, estimulando suas habilidades motoras e seu desenvolvimento corporal.

Uma das obras de maior repercussão na área nos anos de 1990 é o terceiro trabalho analisado por Daolio. Trata-se do livro *Metodologia do ensino de educação física* (1992) que evidenciou a abordagem crítico-superadora. O livro traz contribuições de Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Impulsionado pelo materialismo histórico-dialético de Karl Marx¹⁵, a obra reconhece a Educação Física como uma matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal – jogos, ginásticas, lutas, acrobacias, mímica, esporte e outros.

Medina (2010) atribui parte da decadência da área da Educação Física, em que o cuidado com o corpo passou a ser considerado como produto de mercado, à formação do homem restritiva para o trabalho, característica bastante alimentada na reprodução da lógica capitalista, bastante questionada por aqueles que se identificam com as discussões do materialismo histórico-dialético. Roupas esportivas, suplementação alimentar, revistas, programas *fitness*, academias e instituições superiores de ensino, com cursos de Educação Física sem maiores preocupações com os aspectos qualitativos de formação profissional, ampliaram o campo de trabalho da área de maneira quantitativa.

Buscando marcar o declínio desse cenário, Medina aponta dois aspectos que trazem reflexões importantes para que esse debate seja construído e que aqui ganham atenção pela consideração do aspecto cultural: o contexto histórico-cultural (sociopolítico-econômico) em que está inserida a cultura do corpo e a própria Educação Física e as diferenças/semelhanças entre os seres humanos devem ser criteriosamente analisados para que se possa buscar fundamentos metodológicos de uma pedagogia mais esclarecida, preocupada com o processo de aprendizagem que proporcione o desenvolvimento de forma mais humanizante.

¹⁴ Jean-Jacques Rousseau filósofo iluminista que influenciou toda a Europa com suas críticas aos próprios iluministas, apresentando algumas ideias sobre as questões de formação do ser humano a partir do contrato social que divergiam em alguns aspectos das ideias iluministas.

¹⁵ Karl Marx foi um filósofo, sociólogo, economista, jornalista e teórico político alemão, um dos responsáveis pela elaboração de uma teoria política que embasou o chamado socialismo. Suas contribuições para a Filosofia Contemporânea incluem, além da análise social e econômica, um novo conceito de dialética, baseado na produção material da humanidade.

Retomando-se as análises de Daolio, observa-se a presença explícita do termo “cultura” nas considerações realizadas pelo coletivo de autores para a compreensão da Educação Física. Segundo os autores, para que os estudantes possam compreender a realidade de maneira mais global, como algo dinâmico e repleto de possibilidades de transformações, é necessário considerar a expressão corporal como uma linguagem, um conhecimento universal, um patrimônio cultural humano.

Sustentando as ideias do materialismo histórico-dialético, os autores propõem uma metodologia de Educação Física centrada nos interesses da classe trabalhadora ou das camadas populares; porém, para Daolio, a proposta posiciona os aspectos simbólicos que permeiam a conduta humana em plano secundário. Embora haja clareza sobre a cultura corporal como patrimônio da humanidade, o trabalho desenvolvido pelo coletivo de autores apresenta uma carência ao não discutir as possibilidades de resignificação e atualização desses conhecimentos na vida cotidiana daqueles que tomam contato com esses fenômenos e suas representações, apontando para um enriquecimento do acervo apenas na dimensão de acúmulo de conhecimentos, reflexões já songadas no século XIX por estarem reféns dos estudos evolucionistas, mas rebatidas no século seguinte com a compreensão de que todo ser humano é potencialmente capaz de produzir cultura.

Segundo Daolio, a dimensão simbólica permite compreender a dinâmica escolar da Educação Física como prática cultural que atualiza, atribui novo significado e revaloriza os conteúdos tradicionais da área, considerando as especificidades e características próprias de cada grupo.

Com a abordagem crítico-emancipatória estruturada por Elenor Kunz, Daolio utiliza dois livros para analisar as proposições do professor de descendência alemã que traz para o Brasil a discussão da TSM, tendo como desdobramentos a possibilidade de um novo olhar para a consideração de movimento e, mais tarde, a inclusão do conceito na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, entendida como merecedora de dedicarmos atenção e disposição para análise das contribuições formativas do Se-Movimentar, a serem discutidas nos capítulos a seguir.

Intitulado um, *Educação física: ensino & mudanças* (1991) e o outro, *Transformação didático-pedagógica do esporte*, trazem críticas contundentes em relação à educação física tradicional e se juntam a outras obras que também denunciam a abordagem biológica e o ensino tecnicista presentes na área. As propostas de Kunz solicitam um olhar ampliado da Educação Física direcionado às questões socioeducacionais, socioeconômicas e políticas. Sustentando as ideias de Daolio, Kunz observa a necessidade de amplitude de discussão da área, devendo ter

seu apoio para além das Ciências Naturais, sendo consideradas também as Ciências Humanas e Sociais para melhor compreensão.

Usando a teoria antropológica de Tamboer¹⁶, Kunz considera a concepção dialógica de movimento humano, de acordo com a qual o movimento deve estar articulado entre o ser humano e o mundo, resultando na construção do conjunto de significados que dão sentido às ações humanas, pressupondo o envolvimento como sujeito da ação sempre na sua intencionalidade, constituindo sentido/significado do seu Se-Movimentar, pois para ele, somente pela intencionalidade é possível superar o mundo conhecido e penetrar num mundo desconhecido.

Ainda sobre as considerações do autor que utiliza a abordagem crítico-emancipatória, o termo “cultura corporal” deve ser revisto, pois considera que toda cultura se manifesta corporalmente, sendo redundante o uso da palavra corporal em detrimento da cultura. Tal proposição reforça a ideia mecanicista e a dicotomia há muito tempo debatida sobre mente/corpo, tendo preferência pelo termo “cultura do movimento”, considerado mais adequado por Kunz.

Daolio realiza críticas positivas em relação a abordagem utilizada por Kunz, apresentando aspectos de renovação sobre o conceito de cultura e de ser humano e por utilizar diferentes correntes teóricas da fenomenologia e da antropologia para a discussão do tema. Chama a atenção de Daolio o fato de Kunz abordar aspectos relevantes, mas pouco frequentes na literatura da Educação Física como subjetividade, relação identidade pessoal/identidade social, a questão do sentido/significado e a preocupação com a dicotomia mente/corpo. Mas, Daolio faz uma observação sobre a fundamentação utilizada por Kunz, voltada mais para a Filosofia, quando propõe que a Educação Física deveria interessar-se pelos estudos numa perspectiva da fenomenologia dos movimentos, compreendendo os gestos como naturais em oposição a artificialidade dos movimentos, afirmando que “a insistência e a repetição de movimentos do mundo objetivo destroem a Cultura de Movimento dos praticantes” (apud Daolio). Diante da afirmação feita por Kunz, Daolio observa a idealização do ser humano, apoiado na dualidade entre certo/errado e bom/mau, classificando alguns movimentos melhores do que os outros e elegendo o que deve ou não ser realizado, desconsiderando que todos fazem parte da mesma cultura.

Dessa forma, poderia estar sendo preconizada uma interpretação idealizada de ser humano, possivelmente alicerçada nas discussões filosóficas que consideram essas dicotomias,

¹⁶ Jan Willem Isaac Tamboer, escritor alemão citado por Kunz em seus trabalhos sobre a Teoria do Se-Movimentar Humano, desenvolveu pesquisas sobre a Filosofia das Ciências do Movimento.

tendo em conta a oposição entre movimentos naturais e artificiais, movimentos melhores que outros, embora pertencentes à mesma cultura. Inferindo que a concepção filosófica de antropologia possa ter inspirado Kunz em suas proposições, Daolio acena com maior entusiasmo para as considerações manifestadas pela Antropologia Social que observa a conduta humana como expressão que dá sentido à dinâmica cultural específica, sem a apreciação dessas possíveis dicotomias.

Outro autor analisado por Daolio sobre os debates acerca do termo “cultura” foi Valter Bracht, professor que compõe também o grupo intitulado Coletivo de Autores, onde auxiliou no processo de estruturação dos estudos da área na perspectiva da abordagem crítico-superadora. Porém, em *Educação física e aprendizagem social* (1992) e *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz* (1999), é possível perceber contribuições para diferenciá-lo das proposições crítico-superadoras.

Bracht identifica dois sentidos utilizados para se referir à Educação Física, sendo o amplo, visto de maneira inadequada pelo autor, usado para classificar todas as manifestações culturais atreladas à ludomotricidade¹⁷, e o restrito, entendendo-a como uma prática social que deve tematizar com intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento, sentido que legitima sua atuação na instituição educacional tendo como tema o movimento corporal. Considerada imprópria a distinção terminológica do sentido amplo, entendendo que a definição genérica induz os profissionais e a sociedade a equivocadamente interpretarem a Educação Física de modo mais abrangente do que os elementos que a constituem, dificultando a capacidade de delimitá-la. Seria então, na visão de Bracht, mais adequado entender a Educação Física como “cultura corporal” ou “cultura de movimento” para se referir ao sentido amplo da área.

Bracht se manifesta contrário àqueles que entendem a Educação Física como ciência e favorável aos que a entendem como prática social que deve tematizar com intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento, compreendendo que o movimento humano com determinado significado/sentido é que confere especificidade à Educação Física na escola. Essas manifestações são entendidas como formas de comunicação com o mundo, uma linguagem que se refere à dimensão simbólica, construída no contexto histórico-cultural.

¹⁷ Kolyniak Filho (apud Marcellino, 2012, p. 02) apresenta o termo criado pelo professor português Manuel Sergio que entende por Ludomotricidade o comportamento motor, típico das atividades lúdicas. Para Sergio, o jogo não é uma fase, mas uma dimensão da própria vida, que gera a cultura, a arte, o desporto, sob um clima de improdutividade, liberdade e festa.

Para Daolio esse seria o ponto principal em que o autor traz a discussão da cultura. Para tanto, Bracht faz um alerta dizendo que o conceito de cultura pode também ser definido em termos politicamente conservadores e que esse encaminhamento seria contrário à concepção progressista de educação, afirmação que encontra concordância de Daolio. Porém, Bracht cita o antropólogo Geertz como exemplo de autor conservador na discussão da cultura, gerando manifestação de discordância de Daolio que aponta o desconhecimento das obras de Clifford Geertz por parte de Bracht ao sinalizar que a questão simbólica mereceu atenção do antropólogo estadunidense, justificando que esse desconhecimento se deve à limitação das discussões da antropologia vinculada à vertente filosófica. Estudos realizados por Daolio e por outros autores da área que se dedicaram a discutir o termo cultura em suas obras, encontram-se bem fundamentados nas proposições da Antropologia Social, tendo como referencial as ideias de Mauss e Geertz, já mencionados anteriormente.

Buscando evitar a dicotomia entre o pensar e o fazer ou ainda entre natureza e cultura, Bracht reforça a necessidade de refletir criticamente a Educação Física no entendimento racional da Cultura de Movimento juntamente com as preocupações de educação estética, da sensibilidade, da incorporação de normas e valores, e sugere o termo “movimentopensamento”, unindo duas palavras em contraposição às dicotomias que ainda possuem presença na área.

Novamente reportando-se às contribuições de Geertz, Daolio afirma desconhecer as preocupações por parte da Antropologia Social sobre culturalizar o corpo sem desnaturalizá-lo e a associação do movimento com o pensamento proposta por Bracht, tendo maior dedicação em reconhecer as diferenças entre os humanos e suas singularidades advinda das manifestações culturais e não da natureza biológica, sendo os grupos humanos observados em sua integridade psíquica, moral, física e cultural. Finalizando a análise sobre a consideração da cultura nas obras de Bracht, Daolio afirma que, entre as preocupações apresentadas, seria preferível culturalizar o corpo e torná-lo diferente a culturalizar o corpo e torná-lo semelhante ou desnaturalizar o corpo e reduzi-lo à diferença.

Diferentemente dos demais autores analisados, Daolio não identifica uma abordagem pedagógica nas proposições de Mauro Betti, último autor a ter suas obras verificadas a fim de ser observada a utilização do termo “cultura” em suas produções, pois justifica que o próprio Betti não demonstra interesse em definir um enquadramento, situação que não traz qualquer demérito perante as grandes contribuições do autor para a área. Considerando o período a que se limitou para identificar a presença da cultura nas discussões de autores que propuseram avanços para a Educação Física, Daolio elege alguns dos trabalhos de Betti nesse período. As principais produções analisadas foram o livro *Educação física e sociedade* (1991) e cinco

publicações em revistas: *Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?* (1992), *Valores e finalidades da educação física escolar: uma concepção sistêmica* (1994), *O que a semiótica inspira ao ensino da educação física* (1994), *A educação física não é mais aquela* (1995) e *Educação física, esporte e cidadania* (1999).

Em 1992, Betti realizou a discussão de considerações realizadas por Go Tani e João Batista Freire, onde buscava localizar as diferenças entre a educação *do* e *pelo* movimento e como superação da problemática, Betti vale-se da literatura polonesa de Demel¹⁸ para defender o conceito de cultura física, considerado pelo polonês como um “conjunto de valores relativos ao corpo, envolvendo a cultura física pessoal, a comunidade cultural e correlatos materiais dessa cultura” (apud DAOLIO, 2018, l. 587).

Porém, em 1994 o autor, buscando ampliar o sentido da expressão, deixa de usar o termo “cultura física” e passa a fazer uso dos termos “cultura corporal de movimento” e “cultura corporal” fundamentado nas proposições que compreendem o resgate da unidade do ser humano. Esse resgate possibilitaria a construção de uma capacidade crítica graças à qual os estudantes poderiam ter consciência dos motivo-fins da Educação Física.

Os princípios discutidos ainda em 1994 são melhor analisados em 1999 por Betti diante das propostas de educação física cidadã, recorrendo ao conceito de *alteridade* como princípio a ser tratado pela área. A utilização do termo chama a atenção de Daolio por se tratar de algo raro de abordagem até esse momento.

Ao observar a trajetória realizada por Betti, que utiliza recursos de autores alicerçados nas bases da semiótica como Saussure, Barthes, Peirce, Bourdieu, Ricoeur, Léontiev entre outros, são justificáveis os elogios dedicados por Daolio à Betti, pois há grandeza de conhecimentos e disposição em buscar ampliar os estudos da Educação Física, entendendo que esta deve ter como objetivo a função pedagógica de integrar e introduzir o estudante de 1º e 2º graus no mundo, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física.

Por fim, após as análises realizadas por Daolio sobre a utilização do conceito de cultura de diferentes autores, o autor ainda ressalta, no segundo capítulo, a importância de avaliar como estes construíram suas definições sobre o conceito, pois alguns ainda parecem limitados às considerações de cultura do século XIX, outros se baseiam em abordagens da Antropologia Social, da Antropologia Filosófica e da Sociologia.

¹⁸ Maciej Demel foi um educador e médico polonês, professor de ciências da cultura física, fundador da escola polonesa de educação para a saúde onde desenvolveu estudos científicos sobre a teoria da Educação Física, utilizado por Betti como referencial para conceituar a cultura física.

Compreender e considerar os recursos utilizados para o embasamento do conceito de cultura se faz necessário e diante dessas observações, Daolio se posiciona convergente com as correntes da Antropologia Social, mais especificamente aos estudos realizados por Clifford Geertz, por entender as possibilidades de renovação da compreensão e intervenção da Educação Física.

Entre as análises realizadas, Daolio demonstra maior proximidade com as ideias propostas por Elenor Kunz, Valter Bracht e Mauro Betti por entender a presença do termo cultura explícito nas proposições desses autores, sendo o ser humano entendido como integralmente um ser cultural. Ainda que tenham trilhado caminhos diferentes para buscar discutir o conceito de cultura, percebe-se preocupações em comum sobre questões como a crítica dedicada à racionalidade científica, a consideração da dimensão simbólica, a importância não só do saber fazer, mas do saber sobre esse saber fazer, o equilíbrio necessário entre a identidade pessoal e identidade social, a apreciação da subjetividade, entre outros pontos que aproximam esses quatro autores, trazendo contribuições significativas para que a Educação Física possa constituir-se em área que trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo.

1.3 A relevância dos aspectos culturais nas projeções dos documentos orientadores

Como podemos perceber nas análises realizadas por Daolio sobre diferentes autores de relevância para a Educação Física, o encaminhamento das discussões leva à superação dos conhecimentos pautados somente na biomecânica, trazendo o debate de estudos que possam proporcionar o diálogo entre diferentes áreas do saber, buscando uma ressignificação global. Observa-se também a presença de referenciais distintos: alguns autores sustentam suas fundamentações nas Ciências Naturais, outros na teoria do Materialismo Histórico Dialético, subsidiados nas Ciências Sociais, seja com a Antropologia Social, seja na Filosofia.

Nosso objetivo ao trazer os debates sobre o lugar da cultura na Educação Física não tem como propósito central a discussão dos diferentes entendimentos encontrados na literatura, tendo em vista a diversidade de interpretações que buscam conceituá-la. Mas vale considerar que qualquer que seja a acepção de cultura, esta será entendida neste trabalho como o resultado histórico da existência humana e, portanto, reconhecendo o movimento humano como fenômeno cultural a ser tratado pedagogicamente como objeto da Educação Física, entendendo a necessidade e relevância que a abordagem dessas discussões possui no âmbito educacional.

Mencionado anteriormente na Introdução, o interesse pela temática desta investigação surge nas aulas de Educação Física, nas quais os conceitos norteadores da Proposta Curricular de São Paulo são desenvolvidos, com vistas as suas possibilidades de contribuição para a formação humana. É possível perceber que essa preocupação já fora demonstrada em Souza, Saitsu e Gimenez (2018), buscando identificar os impactos da prática pedagógica sobre o conhecimento de estudantes a respeito da Cultura de Movimento. Nessa ocasião os autores, entendendo que o interesse pela temática apontava para um “novo” momento das pesquisas educacionais, revelam indícios positivos para os impactos da prática pedagógica, ainda que seja considerada a limitação da pesquisa realizada em apenas uma escola com um grupo de 52 estudantes.

Portanto, percebe-se a necessidade de buscar ampliar e aprofundar conhecimentos que possam caracterizar o processo de formação humana por meio do desenvolvimento desses conceitos norteadores presentes na Proposta educacional que integra a Rede de ensino público do Estado de São Paulo, onde mais de 4 milhões de estudantes estão matriculados, tendo também a quantidade bastante expressiva de professores de educação física. Diante desse quadro, consideramos que o desenvolvimento desses conceitos e o trato pedagógico da Cultura de Movimento poderia ter um alcance significativo diante das intervenções proporcionadas pelos professores no espaço escolar.

Para tanto, novas responsabilidades sociais como o exercício da criatividade, desenvolvimento das capacidades por meio de leitura, investigação, experimentação, interação com o meio ambiente e resolução de problemas devem ser consideradas para que, tanto estudantes, quanto professores possam usufruir qualitativamente as vivências dos fenômenos da Cultura de Movimento, viabilizando a integração do conhecimento adquirido com a realidade vivida (SOUZA, SAITSU E GIMENEZ, 2018).

Uma maior preocupação com os meios de como fazer em detrimento ao para que fazer é afirmado por Medina, Megías & Arcos (2013) por haver maior presença nos debates sobre educação. No pequeno retrospecto aqui apresentado considerando as referências de Medina e Daolio, podemos perceber que os debates ocorridos em torno do papel da Educação Física referente a reflexão sobre a efetiva contribuição para o projeto da escola, bem como, sobre a natureza do conhecimento, seja ele procedimental, atitudinal ou conceitual acontecem há cerca de quatro décadas, possibilitando novos olhares para as diferentes identidades da área, porém, ainda encontramos dificuldades em perceber a compreensão desse componente curricular por parte dos estudantes como um processo de formação de cidadãos críticos e autônomos, como propõe a Base Nacional Comum Curricular em relação à Educação Física:

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (BRASIL, 2017, p. 211)

Observando as proposições do Documento Orientador de âmbito federal e, tendo em vista a nova demanda social de abordar situações de práticas educativas, há necessidade de enfrentarmos um processo de formação pautado em uma perspectiva integral e de desenvolvimento humano. O protagonismo, a diversidade, a individualidade dos estudantes são os aspectos importantes de uma educação que visa construir e reconstruir a realidade da sociedade contemporânea que estabelece um “olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2017).

A compreensão da formação humana na perspectiva integral é sinalizada como princípio do Currículo Paulista, documento de orientação para o trabalho docente de professores, desenvolvido em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular, onde podemos observar termos que remetem a relevância do processo histórico-cultural para o desenvolvimento de competências gerais e específicas no ambiente escolar. Valorização dos conhecimentos historicamente adquiridos; valorização das diversidades de manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais; valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais são algumas das descrições encontradas neste documento, observadas como competências gerais a serem desenvolvidas nas aulas de todos os componentes curriculares e que conferem relevância significativa para as discussões pautadas no processo histórico-cultural dos estudantes. A esse respeito, podemos encontrar no Currículo Paulista, ao se referir especificamente sobre a Educação Física:

Amparado pela perspectiva cultural, o ensino de Educação Física busca a compreensão do sujeito inserido em diferentes realidades culturais nas quais corpo, movimento e intencionalidade são indissociáveis, o que sugerem, para além da vivência, a valorização e a fruição das práticas corporais, bem como a identificação dos sentidos e significados produzidos por estas nos diversos contextos (SÃO PAULO, 2019, p. 249)

E ainda:

Assim, é necessário admitir os estudantes como sujeitos históricos, que tenham suas identidades validadas, que compreendam o corpo como um todo integrado pelas dimensões cognitivas, físicas, socioemocionais e como promotor das vivências e produtor de sentido nos contextos existenciais (op. cit., 2019, p. 249).

Embora nossa proposta de investigação seja discutir as contribuições da Proposta Curricular utilizada entre os anos de 2008 e 2018, apontamos estas considerações que se referem aos documentos de orientações mais atuais por entender que, dada a importância destas questões, buscou-se manter o mesmo viés encontrado nos documentos anteriores. Justificamos também que o desenvolvimento dos conceitos norteadores propostos nesse material promoveu possibilidades de avanço e ressignificação para a área, além de ser ainda a possibilidade de parâmetro mais acessível, tendo em vista o tempo de execução do novo currículo (Currículo Paulista), que teria a efetiva implantação neste ano de 2020, mas que passa por dificuldades de desenvolvimento por conta do cenário de pandemia que assolou o mundo.

Avaliamos assim que a utilização do termo “cultura” associado à Educação Física não representa estranhamento por parte dos(as) professores(as) que compõem o quadro de magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo na disciplina de educação física por entendermos a presença e o avanço das discussões com abordagem da concepção culturalista, denominação identificada por parte dos autores e autora desta Proposta em discussões posteriores a implementação¹⁹, que tem seu referencial teórico embasado nas Ciências Humanas e Sociais, orientados por dois conceitos: o “*Se-Movimentar*” e a “*Cultura de Movimento*”; ambos encontrados nas primeiras páginas de todos os Cadernos do Professor de 6º a 9º anos e todas as séries do ensino médio até o ano de 2018, descritos da seguinte maneira:

O Se-Movimentar é a expressão individual e/ou grupal no âmbito de uma Cultura de Movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações, conhecimentos, movimentos, conduta etc.), de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos (SÃO PAULO, 2008, p. 43, grifo do autor).

Por **Cultura de Movimento** entende-se o conjunto de significados, sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o Se-Movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros (SÃO PAULO, 2008, p. 43, grifo do autor).

¹⁹Implementada no ano de 2008 em toda Rede estadual, o documento propõe novos olhares para a área e possibilidades de transformações para a prática docente, inicialmente criticada por parte dos professores que questionavam sobre apontamentos de padronização de conteúdos sem as devidas considerações em relação ao contexto escolar. Em 2010, no trabalho “A proposta curricular de educação física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios” os autores Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio e Luiz Sanches Neto apresentam e discutem a estrutura da proposta.

Todos os temas apresentados na Proposta governamental estão fundamentados nesses conceitos que norteiam o trabalho realizado pelos professores, sendo destacado o foco no sujeito que se movimenta em diferentes contextos, com significações e intencionalidades que diferem de acordo com a realidade vivida. Essa perspectiva da Educação Física, segundo Daolio (1997), identifica o Se-Movimentar como uma forma de aproximação das ideias sobre as discussões que consideram o surgimento da cultura ao longo da evolução dos primatas até o aparecimento do *homo sapiens*, através de estudos que indicam para reestruturação de movimentos que não se apoiam somente nas questões biológicas e que sofrem grandes influências da cultura.

Podemos encontrar nas contribuições do pensamento complexo, as afirmações de Edgar Morin que corroboram o que nos diz Daolio. Em suas diferentes obras, Morin afirma a necessidade de se considerar a cultura para que o homem possa se realizar plenamente como ser humano, mas chama a atenção para que esta realização seja observada na e pela cultura caminhando juntamente com o fator biológico, considerando que “o humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural” (MORIN, 2000, p. 52).

Vale ainda lembrar que, para reforçar essa questão que para Morin é de extrema importância, o autor considera que o indivíduo humano é, ao mesmo tempo, 100% biológico e 100% cultural²⁰, necessitando da sociedade para sobreviver, mas dispendo de lucidez sobre si, possuindo necessidades individuais.

Entendendo a diversidade humana na sua organização e os desdobramentos que os aspectos culturais podem trazer, as referências que se baseiam nos recursos da Antropologia Social e na Filosofia com abordagem fenomenológica afirmam a possibilidade de discutir as especificidades do uso do corpo a partir da consideração de que ele, o corpo, expressa determinados valores de um dado grupo, trazendo discussões sobre a dimensão simbólica como estrutura de pensamento, fomentando a ideia de que a Educação Física deve possuir uma abordagem de aproximação na consideração do sujeito como fruto e agente de cultura, sendo o corpo compreendido como produtor e como expressão dinâmica da cultura.

Dentre as proposições de estudos que aqui serão discutidos posteriormente está o reconhecimento da responsabilidade de inserção e integração dos(as) estudantes na Cultura Corporal de Movimento por parte da Educação Física, tendo a incumbência de possibilitar

²⁰ Tendo em vista a impossibilidade do ser humano possuir 200% de totalidade, a expressão utilizada por Morin refere-se à relevância que o autor considera sobre os aspectos biológicos e culturais como constituintes do processo de formação humana; não como parciais, mas como interconstituíntes complexamente dos seres humanos.

condições para a formação de sujeitos capazes de se posicionarem criticamente diante dos conhecimentos incorporados por meio da vivência concreta de determinadas práticas corporais, produzindo, reproduzindo e transformando-as.

Portanto, cabe à Educação Física, dispor de recursos para que os(as) estudantes possam se beneficiar qualitativamente dessas vivências. Buscamos até aqui compreender a importância que o aspecto cultural tem para a ampliação do olhar sobre a Educação Física no contexto escolar, sendo percebida a relevância da sistematização de temas e conteúdos que possam estabelecer o diálogo entre sujeito e mundo, percebendo sujeito e mundo não de maneira isolada, mas sim de maneira indissociável, o mundo presente no sujeito e o sujeito no mundo. A seguir, buscaremos apresentar como a TSM entende esta relação de maneira a contribuir para o processo de formação humana, sendo viabilizada pelas aulas de educação física no contexto escolar.

CAPÍTULO 2

TEORIA DO SE-MOVIMENTAR

A atenção dedicada a discussão sobre a TSM emerge na busca de viabilizar os objetivos e princípios apontados no currículo de educação física no desenvolvimento das aulas realizadas na Rede Estadual de ensino de São Paulo, sendo observadas as inferências filosóficas e antropológicas que caracterizam a concepção emancipatória da área, entendendo o diálogo do sujeito com o mundo. A procura de melhor entendimento do compromisso pedagógico da Cultura de Movimento, manifestado pelo conceito de Se-Movimentar mencionado no capítulo anterior, direciona para as proposições realizadas pelo professor Elenor Kunz que, após passar por um período de estudos na Alemanha, retorna ao Brasil trazendo em seus discursos inspirações da matriz frankfurtiana, difundindo ideias da TSM com ênfase no sujeito que se movimenta, o sujeito autor do próprio movimento, que constrói significados a partir da sua própria experiência.

A seguir, buscaremos tratar sobre os elementos que constituem a TSM, bem como sua inserção no Brasil e a exploração dessa teoria que sustenta a abordagem do Se-Movimentar nos materiais de educação física utilizados na Rede estadual de ensino público de São Paulo.

2.1 A TSM no Brasil: redimensionamento da área, proposição emancipatória e inserção na Rede pública de ensino do Estado de São Paulo

Ao dedicar-se a analisar com maior profundidade o movimento humano, Kunz contribui para a elaboração de um referencial teórico que orienta a prática pedagógica da Educação Física, possibilitando novos olhares diante de um contexto de mudanças significativas e (re)conhecimento da área. Para o professor:

Nenhum movimento pode ser estudado/analísado como algo em si. Ninguém pode isolar o movimento dos objetos ou do ser que *se-movimenta*. Sempre são objetos, coisas, pessoas ou animais que se movimentam, por forças próprias ou impulsionados por algo. Também sempre se movimentam em determinada situação e sob determinadas condições. Em síntese, há sempre uma base de referência em que se desenvolvem os movimentos perceptíveis pelo homem (KUNZ, 2004, p. 78, grifo do autor).

Inicialmente, os estudos sobre a TSM foram desenvolvidos pelos holandeses Carl C. F. Gordijn e Jan W. Tamboer com contribuições que fundamentaram filosoficamente a teoria na perspectiva da concepção dialógica de movimento humano e com base na fenomenologia

concebida por Maurice Merleau-Ponty. Mais tarde, o alemão Andreas Heinrich Trebels, professor da Universidade de Hannover deu prosseguimento a estes estudos, apresentando-o para Kunz que, após o período de doutoramento na Alemanha, retorna ao Brasil trazendo as proposições da TSM.

Oriunda da expressão alemã “*Sich-Bewegen*”, o Se-Movimentar tem sua fundamentação nas proposições denominadas Pedagogias Críticas da Educação Física, difundida no Brasil por Kunz que enfatiza a necessidade de se formar cidadãos críticos e autônomos com possibilidades de transformar a realidade em que vivem por meio de uma educação reflexiva, propiciando a compreensão do processo de Cultura de Movimento como manifestação da identidade humana que se desenvolve à medida que se observa a própria expressão do Se-Movimentar, tornando consciente a dimensão de sujeito que produz movimento e não mais como uma mera reprodução de padrões corporais mecânicos. E é diante dessas considerações que Kunz percebe a necessidade de propor uma nova forma de conceber a Educação Física, sendo denominada de Crítico-Emancipatória. Segundo o autor, essa concepção:

Busca alcançar, como objetivos primordiais do ensino e através das atividades com o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva. Esta última – a competência objetiva – significa na prática a instrumentalização específica de cada disciplina. Ou seja, o saber cultural, historicamente acumulado, é apresentado e criticamente estudado pelo aluno. (op. cit., p. 107)

Essa concepção busca assim superar as análises e explicações biologicistas, dicotômicas e reducionistas, muito presentes na história da Educação Física, visando a emancipação humana, seja através da crítica reflexiva fundamentada na Teoria Crítica, que sustenta a ideia da possibilidade de reelaboração do conhecimento pela autorreflexão, descartando as deformidades que o processo histórico possa ter oferecido, seja na Fenomenologia, ao analisar seus fundamentos, observando as coisas no mundo e considerando que elas estão sempre intimamente vinculadas ao sujeito que vivencia a experiência e dela se apropria, ao encarnar símbolos e significados que serão, também, sua identidade, como indica Kunz:

Ao induzir a autorreflexão, a pedagogia crítico-emancipatória deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção auto-imposta de que padecem, conseguindo com isto dissolver o “poder” ou a “objetividade” dessa coerção e assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação (op. cit., p. 36, grifo do autor).

Diferentes obras de Kunz tiveram impacto na Educação Física no Brasil, possibilitando a disseminação dessa teoria, fomentando discussões sobre a tendência Crítico-Emancipatória no início da década de 1990. Para o autor, compartilhar esses conhecimentos sobre o

movimento humano é uma forma de se contrapor ao formato de educação física bastante presente naquele momento (década de 1990) na qual a imitação e a repetição de padrões de movimento não atentavam para o sujeito que se movimenta, promovendo um distanciamento dos aspectos defendidos pela Educação Física: a liberdade, o prazer e o lúdico, como aponta Kunz em entrevista realizada por Ghidetti:

Nós conhecemos o movimento humano que alguns fizeram, praticaram, desenvolveram modelos, padrões de movimento e esses nós temos que copiar e imitar. Isso é bastante contraditório ao que sempre se defendeu na EF, a liberdade, o prazer, o lúdico. Ensinar o ser humano a copiar e imitar é contraditório a tudo isso. Mas o que nós ensinamos mais na EF? Não é cópia e imitação? De crianças a idosos, é só cópia e imitação. Na ginástica tem alguém na frente que ensina como fazer e as pessoas copiam ou imitam. Então isso sempre me chamou a atenção. Essa teoria veio para se contrapor a essa cópia e imitação do movimento humano. Então, em lugar de termos apresentadores (porque, quando você copia, você apresenta o que você copiou), tem autores do movimento humano. E aí o movimento humano ganha sentido de quem o realiza, senão você é consumidor do sentido. O esporte tem um sentido, você apresenta o esporte para ti mesmo ou para alguém e você incorpora, você consome o sentido que o esporte tem. No caso dessa teoria do movimento humano, com autores, você é constituidor de sentido daquela realização. Muda completamente o foco. E essa é a base da teoria do “se-movimentar” (GHIDETTI, 2012, p. 26, grifo do autor).

A utilização do termo Se-Movimentar fora alvo de críticas nas primeiras oportunidades de discussão sobre essa teoria, como relata Kunz nessa mesma entrevista citada por Ghidetti (2012), fazendo com que o termo fosse questionado pelos estudiosos da área e ficando com utilização restrita basicamente ao autor nos primeiros anos da década de 1990. A análise crítica aconteceu apenas por conta do termo criado que, diante das regras gramaticais, estaria grafado incorretamente, colocando em dúvida a credibilidade dessa proposição. Diante disso, Kunz acaba diminuindo os estudos sobre movimento humano, buscando a reestruturação do conceito, pois com o passar do tempo percebeu a relevância de retomar essas discussões.

A justificativa sobre a importância de implantação do termo Se-Movimentar, dada pelo autor, considerou a necessidade de ser destacado o sujeito como autor do próprio movimento, algo que o termo “movimentar-se” não atenderia. Nesse último, a prioridade estaria para o *movimento do sujeito* e não para o *sujeito do movimento* como propõe a TSM.

Betti et al. (2010 e 2014) observam que o destaque para o *movimento* do sujeito já fazia parte das análises biomecânicas e fisiológicas presentes na área, mas sem avanços na perspectiva dos pressupostos filosóficos e antropológicos, possibilitado mais tarde pelas influências das pedagogias críticas e emancipatórias que fomentaram debates sobre essa temática. A discussão sobre o Se-Movimentar trouxe um olhar diferenciado em relação ao sujeito do movimento, sendo considerada a subjetividade na autoria dos movimentos, elaborados a partir das experiências e da relação que este sujeito tem com o mundo

É na relação com as coisas do mundo e os outros que o ser humano expressa sua existência. Na EF isso precisa ser desvelado mediante as situações colocadas para os sujeitos nas aulas. Não basta analisar o deslocamento do corpo no espaço, é necessário compreender como o sujeito (autor) confronta o mundo e a própria existência no agir, expressando o significado do próprio movimento. (Betti et al., 2014, p. 1639)

Esse fato nos leva a pensar sobre como o contexto é influenciador, às vezes determinante, das ações humanas e, sendo assim, ter consciência das variáveis que envolvem as relações com o mundo permite que os movimentos tenham significados diferentes para cada sujeito e contexto. O deslocamento da perspectiva do objeto para o sujeito implica em uma noção clara da necessidade de elaboração de diferentes tipos de organização à medida que o contexto possui diversas possibilidades de relações e assim podendo o sujeito ser capaz de identificar os significados e símbolos envolvidos e co-responder consciente e autonomamente.

Essa construção de referências que permite uma reorganização para atender às novas solicitações de movimento se dá por meio do acervo cultural historicamente constituído considerado pelo antropólogo Marcel Mauss como “fatos sociais totais”, ao levar em conta que “as ações humanas constituem-se como fatos sociais e só podem ser compreendidas a partir das experiências individuais, considerando suas dimensões fisiológica, psicológica e social” (BETTI et al., 2014, p. 1635).

O ser humano é influenciado por esses fenômenos sociais, podendo ser incentivado ou coagido. O modo de se relacionar com o outro, a forma de se vestir, os lugares que frequenta, as comidas saboreadas, enfim, são inúmeras as experiências que possibilitam a construção de referências que constituirão e determinarão a forma de agir no mundo. São elementos que compõem o acervo cultural de onde os recursos são retirados para as reorganizações necessárias que poderão atender às novas exigências.

Portanto, temos o sujeito que não apenas reproduz cultura, mas que é produtor de cultura, que se apropria de novas informações e as transforma, criando novos conteúdos culturais. Essa capacidade de produzir cultura, segundo Daolio (1995), seria o principal aspecto que diferencia o homem de outros animais, buscando transcender aquilo que lhe é apresentado como limitador de suas ações, recriando constantemente essas experiências. Esse processo dialógico acontece por meio de ações individuais, construídas pelo próprio sujeito, possibilitada pela autonomia crítica e autocrítica, permitindo a modificação, reestruturação e ressignificação de suas ações.

Dessa forma, podemos dizer que as percepções motoras também passam por constantes atualizações de acordo com as necessidades concretas, sendo reelaboradas a partir das

experiências individuais nos contextos culturais. Esse seria o entendimento do Se-Movimentar, que dispõe de uma linguagem corporal carregada de sentidos e significados construídos culturalmente, possibilitando condições para a realização de movimentos de maneira espontânea e particular, identificando o sujeito como autor de seu próprio movimento.

O diálogo que o autor comenta pode ser mais bem entendido quando se diz que o movimento não é nem do homem nem do mundo, mas só pode existir através do relacionamento entre o homem e o mundo. Um é direcionado para o outro. O movimento se torna a linguagem do homem perante o mundo. Com o movimento o homem se relaciona com tudo o que faz parte do mundo, perguntando e respondendo. O se-movimentar humano sempre está cheio de intenções (SURDI e KUNZ, 2010, p. 270).

Essa dinâmica estabelece a forma como o sujeito terá seu diálogo com o mundo, assim como a percepção de si mesmo no mundo, a maneira como ele percebe o mundo e se percebe nesse mundo. Esse diálogo se dá a partir das experiências pessoais construídas no núcleo social em que este sujeito está inserido. À medida em que as relações são ampliadas, novos significados são adquiridos, possibilitando a construção de referências que possam subsidiar o posicionamento crítico e autônomo desse sujeito.

Portanto, o ponto central é o ser humano no sentido de que a geração de tudo é corporal e o Se-Movimentar é a dimensão do sujeito (eu) que é em sua totalidade, desencadeando os conceitos a partir dos contatos ou relações que têm com o mundo em seu diálogo estabelecido por meio dos questionamentos dos significados das “coisas”, conforme é afirmado pela fenomenologia Merleau-Pontyana ao considerar que “é na relação com o outro que me abro para o mundo, percebo a presença desse outro em mim e, ao mesmo tempo, vejo-me limitado por ele, abrindo assim a possibilidade de tornar-me singular” (Merleau-Ponty apud BETTI et al., 2014, p. 1640). Nesse sentido, o trato pedagógico dos elementos que envolvem a Cultura de Movimento deve fomentar a qualificação dessas experiências, ampliando as possibilidades para que os(as) estudantes possam construir novos significados.

Na pesquisa realizada por Betti et al. (2014), os autores e a autora alertam para a necessidade de o currículo estar entrelaçado com a vida social dos(as) estudantes, considerando temas e desafios atuais enfrentados pela sociedade contemporânea. Podemos perceber essa preocupação na sistematização da Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo organizada por estes mesmos autores e autora (exceto por Jorge Knijnik), estabelecendo essa conexão necessária, fazendo com que os(as) estudantes atribuam sentido àquilo que vivenciam nas aulas. Nos capítulos seguintes abordaremos melhor sobre a Proposta.

Não se trata de apresentar movimentos que serão reproduzidos sem qualquer posicionamento crítico, sem qualquer análise ou consideração da subjetividade dos(as)

estudantes, mas sim, propor vivências para que possam elaborar conhecimentos de maneira crítica e autônoma, a partir de seu conhecimento de mundo, de sua relação com o outro, compreendendo a intencionalidade que compõe o processo de significação desses movimentos.

A imitação do sentido original parte essencialmente da pessoa que se movimenta, isso permite elaborar sentidos, dialogar com o mundo e encarnar significados capazes de tornar o sujeito que é (eu) consciente do todo que está comportado no Se-Movimentar, capaz de manifestação da existência humana e desenvolver seus potenciais por meio de sua essência criativa, permitindo conhecer a natureza do mundo. O sentido é do movimento para o conceito – permitindo desenvolver a criatividade e aproximando da essência humana. No entanto, à primeira vista, a pergunta muitas vezes é onde/como podemos encontrar o que nos liga ao fenômeno corporeidade.

Parece-nos mais adequado entender o pensamento sobre o que é o fenômeno corpo e o modo como nos apropriamos do mundo compreendendo que somos o mundo e não entender que existem diferentes partes desconectadas. Especialmente considerando o modelo cartesiano de pensamento, a dimensão biológica prevalece, mas é necessário modificar essa perspectiva.

Na existência do corpo todas as dimensões se encontram. A coexistência, no e com o corpo, do nível psicológico e social possibilita alçar o olhar antropológico na sua dimensão abrangente. Aprendemos muito sobre nossos comportamentos a cada dia mudando nossa essência quando realmente aprendemos. Nossa família e o contexto no qual vivemos proporcionam contato com o mundo, mas geralmente não há uma preocupação com a reflexão sobre os significados contidos nas experiências.

Quando alçamos a perspectivas antropológicas abrangentes, somos capazes de olhar as diferentes culturas e compreender os diferentes significados respeitando a diversidade o mais possível e percebendo que o biológico não dá conta, por si só, da humanidade, pois a diversidade das perspectivas psicológica e social são igualmente e conjuntamente responsáveis pelo nosso conhecimento sobre o que vivemos e pela nossa constituição humana. Isso amplifica a possibilidade do viver experiências que são corporais que, na verdade são a síntese do todo do humano que “habita” nosso corpo e através dele se expressa.

É necessário termos um processo de “iniciação” aos significados dos símbolos que nos são apresentados desde o nascimento. Para reconhecermos o processo corporal de infinitas conexões entre o universo microscópico e macroscópico é necessário atentar para os detalhes e sentir as diferentes reações existentes para cada contexto.

Medo, raiva, amor felicidade são alguns sentimentos que aprendemos a definir sem necessariamente conhecer os significados e bem poder interpretá-los. Para conhecermos nossos

potenciais e limites para as ações humanas precisamos aprender sobre o como, onde, quando é possível expressar o “real” significado para nossas experiências.

Para entender o sentido sociológico, a consciência histórica possibilita reconhecer a organização das comunidades desde interesses pessoais até políticos. Perceber todas as expressões que estão presentes em nossos movimentos traz a consciência que é necessária para todos os que buscam conhecer a essência humana e o Se-Movimentar proporciona via adequada para a construção da identidade humana.

Trata-se de pensar a estreita relação estabelecida entre os aspectos cognitivos, emocionais e sociais e o contexto em que o conhecimento é construído, considerando a complexidade existente nesse processo de formação dos(as) estudantes, consubstanciando o conhecer e o intervir no real de maneira a não os compreender como partes isoladas, sem os vínculos e ligações existentes que dão vida a esse processo. Assim, a aprendizagem se efetivará na participação, na vivência de sentimentos, na escolha das estratégias utilizadas para que determinados objetivos sejam atingidos, sendo o ensino concretizado nas experiências proporcionadas para que os(as) estudantes possam criar as próprias condições de solucionar as situações-problema.

Portanto, há de se pensar na resignificação do espaço escolar e dos elementos que o compõem para que se possa efetivamente atender aos objetivos verbalizados sobre a formação de sujeitos ativos, críticos, autônomos, reflexivos, participativos e atuantes na sociedade, como almejam professores e comunidade escolar. Para tanto, nossa proposta é a ampliação do olhar para o desenvolvimento de projetos que possam articular os diferentes saberes, proporcionando interações dos agentes que compõem esse espaço escolar com o mundo real, considerando a diversidade existente nessa conjuntura, promovendo o desenvolvimento do processo formativo que se tem como expectativa para a educação e a Educação Física, como veremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA – PROCESSOS DE INVESTIMENTO FORMATIVO

3.1 A educação como processo de investimento formativo

Neste capítulo propomos a discussão sobre a educação e a Educação Física sendo entendidas como um processo de investimento formativo do humano que se contrapõe ao acúmulo de informações, compreendendo as dimensões da educabilidade humana, como propõe Severino (2006) e a relação do papel da Filosofia da Educação nesse processo, justificando assim a aderência desse trabalho com a linha de pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana, onde se desenvolveu esse trabalho.

Os diálogos propostos nas disciplinas do programa trouxeram a possibilidade de reflexão acerca da ideia de formação humana em abordagens filosóficas, considerando as concepções de educação de acordo com tendências teóricas diversas.

De uma maneira esquemática pode-se dizer que ao longo da história ocidental, conforme mostrado, por exemplo, em textos de Severino (1994a; 1994b; 2012) três grandes abordagens ou referências filosóficas marcaram (e ainda marcam) propostas pedagógicas e, dentro delas, o entendimento de formação humana. São elas:

Referência Metafísica/ Perspectiva Essencialista: por referência metafísica pode-se entender posições filosóficas que afirmam a existência de realidades que não fazem parte da realidade natural, ou física, ou material. O real seria, portanto, constituído de duas instâncias: uma material ou física (natural) e outra “além” (*metá*) desta realidade. O ser humano, nessa referência, é um ser que participa da realidade física (ou natural) e, também, da realidade metafísica, por alguns denominada de sobrenatural. Trata-se de uma perspectiva “essencialista” porque afirma a existência de seres dotados de características básicas iguais (seres da mesma espécie) e a existência de “essências” em alguma instância, as quais determinam a forma ou a essência de cada ser de cada espécie. Cada ser realiza a essência geral de sua espécie.

Há mais, diz Severino (1994b, p. 31): a perfeição de cada ser particular é medida de acordo com a sua maior ou menor aproximação da sua essência. Cada ser humano, por exemplo, será tanto mais perfeito, tanto melhor formado, quanto melhor realizar suas características essenciais. Daí a importância de saber quais são estas características para haver um esforço de realizá-las. Teorias filosóficas que assim pensam, são referências para teorias pedagógicas que

adotam esta perspectiva. O processo formativo é visto, então, como um esforço de ajuda para que crianças e jovens se realizem de acordo com essa essência. A educação, aqui, é a oferta de propostas prontas, direcionadas e dogmaticamente apresentadas para formar pessoas de acordo com suas qualidades essenciais.

A realização e a perfeição de cada ente são avaliadas exatamente em proporção à plenitude de atualização das potencialidades intrínsecas dessa essência. O homem, como todos os demais seres existentes, tem uma essência, uma natureza, fixa e permanente, na qual estão inscritos os valores que presidem sua ação (SEVERINO, 1994b, p. 31).

Esta maneira de pensar a realidade e o ser humano vem desde a Grécia, permanecendo como predominante por toda a Idade Média podendo ser percebida ainda em muitos casos até os dias de hoje. Em muitos textos da área da educação, incluindo na área da Educação Física, era frequente a afirmação de que compete à educação desenvolver as potencialidades da essência humana. Diz Severino:

É dessa mesma perspectiva que se pode compreender a educação nesse primeiro momento. Em toda a Antiguidade e Idade Média, predominou uma concepção de educação como processo de atualização das potencialidades da essência humana, mediante o desenvolvimento das suas características específicas, visando sempre a um estágio de plena perfeição (op. cit., p. 31).

Na filosofia grega clássica, o pensamento de Platão²¹ é um exemplo de referência metafísica ao afirmar a existência do que foi denominado de mundo das ideias, ou mundo das essências em contraposição ao mundo material, ou mundo sensível. O ser humano, para ele, aqui neste mundo material, tem uma essência que deve ser desenvolvida através de processo educativo focalizado especialmente no desenvolvimento de sua racionalidade.

Na filosofia medieval são também exemplos desta maneira de pensar, as ideias de Santo Agostinho e de Santo Tomás de Aquino, referências muito fortes nas propostas educacionais tradicionais especialmente de características religiosas cristãs. Na organização da sociedade medieval, em um contexto histórico de preocupações político-administrativas, a filosofia grega se encontra com o cristianismo sob influência da Igreja Católica, que assume a tarefa de civilizar e educar os povos vindos do Norte da Europa após a queda do Império Romano. Com o intuito de integrar as populações pagãs à nova cultura e evangelizá-las, o pensamento cristão da Idade

²¹ As ideias de Sócrates foram conhecidas mais tarde através dos diálogos estabelecidos com seu discípulo, Platão, que desenvolve a teoria das ideias. O conhecimento verdadeiro de Platão estaria no mundo das ideias, em um mundo superior onde as essências e as verdades são imutáveis. Para ele, “as coisas concretas deste mundo nada mais são do que sombras, cópias imperfeitas de modelos perfeitos e únicos, as *Ideias*, que existem eternamente num mundo à parte, superior,” este seria o Mundo das Ideias que não é acessível a todos (SEVERINO, 1994a, p. 57, grifo do autor).

Média, conhecido como Escolástica, cria um método pedagógico que busca a conciliação de uma fé cristã e o pensamento racional (ainda amparado pela lógica aristotélica e platônica).

Dois filósofos se destacam nessa nova forma de filosofar, um foi Santo Agostinho que, associando-se às ideias de Platão, considera a consciência de Deus no lugar do Mundo das Ideias, ou seja, a elaboração do conteúdo do conceito é possibilitada pela iluminação divina, ocorrendo assim o processo de conhecimento. Outro filósofo a ser lembrado e de bastante influência para esse pensamento escolástico foi Santo Tomás de Aquino que agrega a fé cristã ao pensamento racional aristotélico, fornecendo fundamentos filosóficos para abordar questões religiosas, formando a base da teologia da Igreja Católica, sustentando a unificação da fé e da razão para levar o homem até Deus.

Considerando a educação como um esforço que busca a melhoria da qualidade da essência humana para levar o homem à perfeição, e assim, aproximá-lo de Deus, Agostinho desenvolve uma pedagogia que se ocupa do desenvolvimento da fé e da espiritualidade do homem, dando origem aos primeiros currículos de formação cristã. Tomás defende em parte a tese aristotélica que diz existir apenas um só mundo que é este em que vivemos e que nele o conhecimento é gerado por considerar que a essência das coisas está nas próprias coisas e não no mundo inteligível, como dizia Platão. Mas, Tomás de Aquino, não deixa de reafirmar que toda a fonte de conhecimento verdadeiro está na Razão Divina. A razão humana pode produzir conhecimento a partir da análise da realidade natural, mas não pode tudo.

Tanto Agostinho, quanto Tomás de Aquino possuem o mesmo encaminhamento da fundamentação metafísica voltada para a pedagogia cristã, com o objetivo de levar o homem a realizar a sua essência no maior grau de espiritualização, compartilhando da ideia de uma pedagogia essencialista, sendo pensada como prática que se dá mediante referências ontológicas, antropológicas e axiológicas pautadas na própria essência humana. Essa pedagogia cristã é desenvolvida na Europa e expandida no Brasil por quase quatro séculos com a chegada dos jesuítas, impregnando o contexto sociocultural do Brasil.

Referência Naturalista/ Perspectiva Essencialista: é uma referência que vê a realidade constituída apenas pela natureza e que não abrange outras dimensões não físicas, apenas a dimensão material. Para esta perspectiva, os seres, incluindo os seres humanos, são seres exclusivamente pertencentes ao mundo natural. Para entender e compreender os seres basta estudá-los partindo de dados puramente naturais. Daí nasce o modo científico de estudar o real e os seres humanos: os seres não têm uma essência vinda de alguma esfera extraterrena, mas têm, cada um, uma natureza própria que cabe a cada um realizar. A ideia de natureza de cada ser é semelhante à ideia de essência da visão metafísica e, por isso, ela é também

essencialista. No caso do ser humano, cabe a ele, com ajuda educacional, realizar da melhor forma sua natureza, as suas potencialidades naturais. Essa realização é o seu processo de formação. As teorias educacionais com base nesta referência buscarão servir-se dos conhecimentos científicos como apoio para ajudar crianças e jovens a desenvolverem suas características naturais.

Para Severino (1994b, p. 32) trata-se de “uma nova visão da realidade e do homem constituída a partir do Renascimento”, predominando nos cinco primeiros séculos da Idade Moderna na qual “uma nova visão antropológica se forma, de acordo com a qual o homem faz parte da natureza física, submetendo-se às mesmas leis que presidem a vida orgânica e a matéria.” Não é por acaso que mais adiante, neste período, a Educação Física ganha mais importância buscando o desenvolvimento das capacidades corporais, mas numa visão ainda fundamentada nos conhecimentos da Biologia. O que diz Severino pode ser uma confirmação disso:

A realidade corporal do homem passa a ser mais valorizada, uma vez que a própria razão é uma dimensão natural. E a perfeição a que o homem pode aspirar relaciona-se com as peculiaridades do processo vital natural. A perfeição de qualquer ser vivo é viver mais e melhor; o objetivo de toda a vida é mais vida. A própria vida espiritual depende das boas condições do corpo (op. cit., p. 32).

As propostas educacionais da época moderna tomam estas ideias com referência para as atividades de formação humana, inclusive a Educação Física. “Os referenciais filosófico-educacionais que desde então subsidiam a educação e o ensino fundamentam-se, em última instância, nessa perspectiva naturalista, quaisquer que sejam suas diferenças metodológicas e doutrinárias” (SEVERINO, 1994b, p. 33).

Referência ou Perspectiva Histórico-social: esta perspectiva vê também a realidade como natural, mas não como já dada pronta e acabada e sim em processo contínuo de mudanças ao longo do tempo. Esse processo de mudanças ao longo do tempo é o que se chama de processo histórico o qual, nas suas mudanças, é fruto também das ações humanas. O ser humano não é visto como um ser que apenas se adapta à natureza, mas que a transforma com sua ação pensada e com intenções: com sua práxis. Com relação ao ser humano nesta concepção, afirma Severino: Trata-se de uma entidade, natural e histórica, determinada por condições objetivas de existência, mas capaz de intervir sobre elas, modificando-as pela sua *práxis*” (1994b, p. 34).

Com relação à educação, esta referência traz influências que já se podem notar, mas ainda persistem influências das outras duas referências anteriormente mencionadas. Estas influências são assim resumidas por Severino: “Em decorrência disso, a educação passa a ser

proposta como processo, individual e coletivo, de constituição de uma nova consciência social e de reconstituição da sociedade, pela rearticulação de suas relações políticas” (op. cit., p. 34).

A formação humana é vista, a partir daí, não como um caminho de inserção mecânica das novas gerações na sociedade e no processo histórico com a intenção de manter, a qualquer custo, o que aí está (esta é numa visão que se chama conservadora, ou tradicionalista), mas como um caminho de aprendizagem de tudo de bom que a humanidade já produziu, de sua cultura ou de suas culturas e de análise crítica desta produção em busca de novas produções e realizações que possam atender às novas necessidades históricas que se apresentam vindas das mudanças históricas que sempre acontecem.

Essas mudanças variam de épocas e de grupos humanos para grupos humanos fazendo com que surjam maneiras próprias de realização das pessoas. Estas maneiras próprias são as diversas culturas e é dentro delas que as pessoas se formam. Os seres humanos estabelecem relações com a natureza, não apenas de adaptação, mas também que a modificam constantemente criando, assim, o seu próprio ambiente cultural no qual estão incluídas as próprias relações dos seres humanos entre si.

Na perspectiva histórico-social é este conjunto de relações, com a natureza e entre si, que faz acontecer a forma de os seres humanos serem pessoas. Que faz acontecer a formação humana que é social, cultural e histórica. Daí a importância da participação lúcida ou reflexiva e crítica de todos nesse processo, negando tudo que torna a condição humana indesejável (explorada, dominada, alienada) e buscando, por outro lado, a afirmação de tudo que se mostra como realizador positivo da humanidade de todas as pessoas.

Como já afirmado, já existem propostas educacionais que estão ligadas a esta referência filosófica e que propõem uma educação, uma formação, voltada para desenvolver nos seres humanos, especialmente nos mais jovens, capacidade reflexiva e crítica que os ajude a se situarem nos seus contextos culturais valorizando o que neles é bom para todos e a perceberem o que pode ser melhorado ou mesmo modificado.

As ideias da perspectiva histórico-cultural são assumidas por Severino que as contrapõe às ideias das referências metafísicas e naturalistas. Se anteriormente era possível entender a educação como processo de formação como busca de realização ou da essência já dada aos seres humanos ou de suas potencialidades a reflexão proposta pelo autor é de uma ampliação do sentido da formação na perspectiva cultural, do sujeito que constrói sua própria configuração a partir de seu processo de humanização, daquilo que compõe sua história e que só pode ser realizada (a formação) pelo próprio sujeito, sempre nas suas interações com outros sujeitos e em especial com os sujeitos educadores.

Nessa perspectiva a formação não deve ser vista como uma mera adaptação do sujeito seja à sociedade, seja à natureza, mas sim como ajuda para que este sujeito se constitua historicamente nas suas relações intra e interculturais. Estas discussões apontam na direção de uma consideração da historicidade humana e a educação sendo percebida como uma ação de intervenção social, como prática intencionalizada nesse processo de construção de sujeitos ativos e conscientes de seu papel no mundo.

Portanto, a escola deve cumprir com seu papel formativo, oferecendo recursos para que os(as) estudantes possam ser estimulados a conhecer a realidade, interpretando-a no contexto histórico. Esse movimento de percepção da realidade com abordagem histórica é reconhecido dentro de uma lógica histórico-dialética que possibilita olhar a educação como prática social em condições de promover consciências críticas e autônomas, contribuindo para a transformação da estrutura da sociedade e para a formação da cultura humana.

Souza (2016) traz questionamentos sobre a atuação da escola no processo educacional para que se possa pensar na formação de sujeitos realmente autônomos em condições de promover as transformações de uma sociedade, provocando certa inquietação a respeito do papel desenvolvido pelas instituições formais de ensino

No processo educativo é fundamental estimular os alunos a descobrir a “verdade” de modo próprio e por meio de reflexão sobre as estruturas sociopolíticas. Porém, ao invés disso a escola tem assumido uma educação por mera transferência de conhecimento, na qual o aluno engole as informações de maneira mnemônica e depois as vomita nos testes e provas. (SOUZA, 2016, p. 350).

Podemos perceber desse modo que a relação dialética indica para uma forma contrária ao movimento de mera transferência de conhecimento e acúmulo de informações, função que a escola vem desempenhando como mencionado acima. O que se tem como expectativa é a superação desse formato bastante presente no cenário educacional brasileiro a partir da análise de propostas que enfatizam a importância de se desenvolver a curiosidade epistemológica, ou seja, a investigação usando os fundamentos científicos que amparam os objetos de ensino e aprendizagem, exercitando a criticidade de professores e estudantes na busca de novos desafios.

Com essas constatações, podemos considerar a necessidade de reflexão sobre o quanto temos trabalhado para de fato desenvolver uma autonomia que possibilite a formação reflexiva e crítica a ponto de promover a intervenção e transformação da realidade em que vivem os(as) estudantes.

Diante dessa falta de conhecimento da realidade, corre-se o risco de cair em armadilhas ideológicas que legitimam a exploração e a dominação, dificultando a distinção do que pode ser falso ou verdadeiro, justo ou injusto. Opondo-se a essas armadilhas ideológicas, temos uma

luta contra hegemônica que busca superar a produção e reprodução de insumos e ideologias do capitalismo que visa a interesses das classes dominantes.

Nesse debate sobre a formação humana e transformação da realidade, podemos encontrar algumas propostas críticas voltadas para a Educação Física que abordam as questões sobre o sentido da formação na perspectiva cultural, considerando o sujeito como um ser no mundo com possibilidades de refletir e redimensionar suas ações, levando em conta as condições culturais, sociais e individuais, se construindo por meio de suas experiências e relações com o mundo.

Entre as proposições voltadas para a Educação Física, procuramos enfatizar a abordagem crítico emancipatória por entendê-la como aporte teórico de grande contribuição para a TSM, objeto de estudo desse trabalho, alinhada ao propósito de negar esse formato de acomodação dos sujeitos a modelos sociais impostos e à alienação que impossibilita uma intervenção que se apresente de maneira bem-sucedida na busca de transformação de um modo de viver em sociedade que seja um ambiente de autêntica realização dos seres humanos.

3.2 A Educação Física como processo de investimento formativo

Apresentamos nos capítulos anteriores, perspectivas que apontam a relevância dos aspectos histórico-culturais para a formação humana e propomos a seguir, discorrer sobre como estes se apresentam na Educação Física, percebendo-a como componente curricular presente nas instituições educacionais que entendemos ser o espaço de convivência no qual se elaboram conceitos, valores e conhecimentos acerca da razão de se buscar formar seres humanos com possibilidades de intervenções positivas na sociedade com vistas à humanização de todos.

Inúmeras pesquisas relatam a trajetória da Educação Física, sendo possível verificar os avanços com revelações sobre seu papel, construído ao longo de anos, como apontam os trabalhos de Melo (1997) e Hallal e Melo (2017). Embora os avanços da área sejam percebidos com grandes méritos, os autores apontam a necessidade de maior diálogo entre os diversos âmbitos que a compõem (intervenção, formação, política em geral e política científica), a fim de superar a acentuada fragmentação ainda presente na área. Entre os anos 60 e 70, atendendo a interesses políticos, confundida com o esporte, a Educação Física teve seu desenvolvimento no âmbito escolar de maneira tecnicista, onde visava o desempenho físico e a técnica de estudantes, sendo aplicada desde as primeiras etapas do ensino fundamental. Nota-se aí a presença e a influência das ideias da referência naturalista, apontada no item anterior.

No final da década de 70 e durante a década de 80, novas tendências e concepções trouxeram muitas contribuições para a área, fazendo com que a mesma deixasse de ser vista apenas pelos aspectos biológicos, e sim com maior abrangência, discutindo novas concepções sobre sua prática pedagógica com intuito de desenvolver uma atividade voltada para o ser humano e não mais para certas necessidades da sociedade capitalista, em especial aquelas relacionadas ao mercado de trabalho (GHIRALDELLI JR., 2001 e KUNZ, 2004).

Ghiraldelli Junior (2001) afirma que é diante dessas discussões que a Educação Física pedagógica vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar tal atividade como uma prática eminentemente educativa, contribuindo para o desenvolvimento do ensino nas escolas, onde a reflexão sobre a área, entendendo-a através de seu histórico e sua trajetória possam realmente verificá-la como um meio educacional, ganhando novas concepções e características, sendo relacionada a termos como “consciência corporal”, “cultura corporal” e “expressão corporal”, surgindo novas abordagens (CAPARROZ, 2007).

Percebemos em Kunz (2004) a consideração do termo “Cultura de Movimento”, sendo entendido como fenômeno que permite estreita relação do sujeito com o mundo, ou ainda, que entende o diálogo existente do sujeito com o mundo por meio dos elementos que constituem esses fenômenos. Temos o movimento como uma via desse diálogo do sujeito com o mundo e essa via se faz presente em diferentes situações. Ao discutirmos sobre o Se-Movimentar espera-se que esse diálogo do sujeito com o mundo possa ser cada vez mais autônomo, que este possa se comunicar explorando os recursos construídos historicamente dentro do contexto em que vive, compreendendo os movimentos do corpo aprendidos em sua cultura, analisando-os criticamente, avaliando-os, podendo modificá-los ou a eles acrescentar novas movimentações, na busca do que querem realmente expressar com seus corpos: algo semelhante a “dizer com suas próprias palavras”, ou seja, “dizer com os próprios movimentos”. A partir dessas considerações é que buscamos direcionar maior atenção para as ideias de Kunz.

Surdi e Kunz (2010) afirmam que as vivências e as emoções, de grande relevância para a constituição de ser humano, compõem a história do sujeito que se movimenta e que devem estar presentes nas expressões da Cultura de Movimento ao olharmos para as proposições do Se-Movimentar, possibilitando o acesso às situações inesperadas, desconhecidas, oportunizando experiências que a mera reprodução e imitação de gestos impede que sejam exploradas.

Para tanto, é preciso alimentarmos as referências para que estes sujeitos possam construir acervos que serão acionados à medida em que haja solicitação a partir das necessidades justas de sua realidade, compreendendo os significados atribuídos aos signos e

símbolos que serão constituídos em seus corpos, levando em consideração sua história, sua cultura anterior e atual e as indicações de possíveis novas formas culturais futuras.

Observando as aulas de educação física verifica-se que grande parte dos gestos reproduzem aquilo considerado performático nos esportes, nas lutas, nas danças e nas ginásticas, impondo uma “ditadura” corporal para os que são “incluídos” e excluindo aqueles que são incapazes de atender ao modelo estabelecido. Isso vem de certa maneira de pensar determinista própria ou do essencialismo, ou do naturalismo mecanicista. Estabelecer uma via de manifestação pessoal voltada para aquilo que possui significado íntimo sem necessidade de correspondência determinista ao que é esperado, mas sim de manifestações autênticas através dos símbolos e significados encarnados e declarantes das diversas identidades, passa a ser fundamental.

Na fase que compreende a infância temos essa construção sofrendo grande influência da família, prevalecendo muito do que é apresentado nesse primeiro contato com aquilo que é tradicionalmente esperado. A oferta e o aumento de novos estímulos que ampliam as possibilidades de conhecimento da cultura em geral e mais ampla que a familiar e, em específico, da Cultura de Movimento, ocorrem em outros ambientes. Geralmente isso ocorre a partir das influências externas, pois se na infância a ambiência familiar prevalece, durante a adolescência as manifestações corporais expressadas pelos grupos de identidade aos quais os jovens aderem e nos quais se inserem, são as principais referências. Novas maneiras de se movimentar são incorporadas, nem sempre, ou quase nunca, de maneira crítica.

Assim, ao reforçarmos a importância da abordagem da cultura do movimento nas escolas, nas aulas de educação física, estamos propondo a estes sujeitos/estudantes o reconhecimento de si em relação às diferentes maneiras de se movimentar, por compreender que sua forma de expressão carrega sentimentos, emoções, desafios, percepções com significação pessoal que, em oposição à quantificação, à aceitação passiva, se ocupa com a qualificação de suas formas de expressão corporal, promovendo o questionamento: “qual o significado você atribui para essa experiência e em que medida ela contribuiu para você expressar sua consciência?”.

A constituição de um espaço “livre” para a reflexão sobre a significação pessoal do gesto realizado possui substancial importância para o autoconhecimento e a formação da personalidade, estabelecendo uma valorização pessoal de fato. Por essa via não se trabalha para que crianças e adolescentes simplesmente se aceitem, pois isso já seria uma perspectiva de “tolerância” em se aceitar tal como as circunstâncias as fizeram ser assim ou agir assim, mas sim uma via para firmar e expressar sua personalidade sem se importarem em esperar que sejam

aceitas pelos modeladores de corpos vigentes. Eles não merecem que sejam considerados. Conhecer formas de expressar os sentidos corporais poderá estabelecer um processo de investimento de autonomia e de autoestima alta, capaz de influenciar as diversas dimensões do “ser” corporal em oposição ao simplesmente “ter” um corpo.

É necessário que se imprimam esforços para que a imaginação tenha maior relevância e que os sentidos sejam cada vez mais explorados, pois ao olharmos a educação com essa perspectiva podemos perceber contribuições importantes para o processo de produção de conhecimento, como aponta Souza:

Desta maneira, os sentidos passarão a ocupar uma posição privilegiada na produção de conhecimento e, para tanto, terá que haver uma diversificação dos estímulos da forma tradicional de relacionar-se com o conhecimento para a transcendência dos tipos de relações verbais, pois geralmente os conteúdos são estimulados por meio da fala e construímos uma realidade em uma só perspectiva. Esse processo se assemelhará ao exercício de busca da essência universal com o intuito de construir o conhecimento com base nas incoerências observadas e buscar ter acesso à “verdade” por meio da diversidade de perspectivas do fenômeno. Dessa forma o observador poderá ser sujeito consciente dos significados atribuídos à sua “realidade” requerendo um novo grau de liberdade se percebendo mais em totalidade no processo de construção de conhecimento (SOUZA, 2016, p. 353).

Assim, as vivências nas aulas de educação física tornam-se possibilidades reais de autoconhecimento e de autoafirmação, buscando ampliar o aprendizado para dar novos significados aos movimentos. Além disso, são inúmeras as possibilidades de relações que poderão ser estabelecidas com as outras áreas do conhecimento que habitam o espaço escolar e, dessa maneira, verdadeiramente contribuir para um projeto de desenvolvimento humano capaz de estimular a vontade de aprender, como nas aulas de Biologia quando indicam a importância de movimentos físicos – corpóreos – para o bom movimento – também corpóreo – do sangue pelas veias conduzindo a todas as partes do corpo, por exemplo, o tão necessário oxigênio. Ou, ainda, fazendo ver aos estudantes a importância da oxigenação cerebral - sempre o corpo – para o bom funcionamento de suas mentes que são guias importantes de suas ações, estas, por sua vez, realizadas corporalmente. O foco nos corpos em movimento e, em especial no “Se-Movimentar”, ou seja, nos sujeitos que se movimentam, pode ser uma oportunidade rica de criação de uma ambiência escolar de valorização justa deste corpo que somos e que merece de todos nós os melhores cuidados, pois, é com ele que pensamos, que amamos ou não, que nos comunicamos com outras “pessoas-corpos”, que trabalhamos, que, enfim, vivemos.

Uma escola que se proponha a estimular os(as) estudantes a aprender precisa ter clareza do que propõe para ser aprendido, ter clareza das direções para onde quer ir, ter interesses por novas ações, gosto por novos tempos. O objetivo da escola passa a ser despertar interesses para

se aprender o que não se sabe. Este é o papel da escola, pois não é a criança ao entrar na escola que terá consciência de todo o universo do conhecimento, mas poderá sim, a partir de seus interesses, indicar para qual objeto deve ser orientada a aprendizagem, e aos professores caberá a tarefa de compreenderem os fenômenos no modo mais amplo possível. Dentre os fenômenos que merecem uma nova atenção das boas escolas está o Se-Movimentar de todo ser humano e as aulas de educação física podem e precisam ser a boa oportunidade de caminhar nesta direção.

Procuramos apresentar questões que consideramos relevantes no processo de formação, caminhando pela Educação Física, mas que não se limita a apenas a essa área, pois entendemos as relações das diferentes áreas do conhecimento participantes do processo educacional como aspectos de grande importância para toda e qualquer aprendizagem. Não entendemos como interessante discutir as áreas do conhecimento de maneira isolada, pois isso seria negar o que nos apresenta a TSM e as abordagens da Educação Física que agregam conhecimentos das ciências da natureza, das ciências humanas e das linguagens para propor a superação e emancipação, buscando desenvolver a autonomia e criticidade de estudantes no importante espaço escolar.

Buscaremos melhor expor nossas ideias referentes às relações existentes entre as diferentes áreas do conhecimento e a Educação Física, apresentando no capítulo seguinte as contribuições formativas do Se-Movimentar e como estas podem ser manifestadas, além de algumas discussões como forma propositiva de entendimento destas relações diante dos fenômenos pertencentes à Cultura de Movimento.

CAPÍTULO 4

CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS DO SE-MOVIMENTAR NA AMBIÊNCIA EDUCATIVA

Neste último capítulo, será verificado em que medida é possível avaliar as contribuições formativas do Se-Movimentar no processo de desenvolvimento das aulas de educação física na ambiência educativa, analisando como podem ser manifestadas essas contribuições diante dos elementos que constituem a Cultura de Movimento.

Inicialmente, vale ressaltar o conceito de ambiência para tratarmos tais contribuições, buscando contextualizar o espaço em que estas formações se desenvolvem. Em seguida retomamos as ideias da TSM, justificando sua presença no processo educacional das instituições de ensino, buscando sinalizar suas contribuições para a formação humana.

4.1 Ambiência educativa – um olhar ampliado sobre os elementos que constituem o espaço escolar

Entendemos ser relevante tratarmos os espaços educativos também a partir dos aspectos extrínsecos e da influência que as relações existentes entre os agentes e elementos que a compõem exercem no processo de aprendizagem.

Com as mudanças ocorridas na sociedade, as instituições de ensino se apresentam como forma de atender às novas configurações socioculturais, nas quais, por exemplo, o papel da mulher deixa de ser notado somente com a responsabilidade de dedicação aos cuidados da casa e instrução dos filhos, passando também a ser percebida sua conquista de espaços no mercado de trabalho.

As instituições escolares que anteriormente eram vistas como espaço de abrigo para crianças que necessitavam de recursos básicos de sobrevivência e, portanto, atendendo aos mais necessitados, passam a ser requisitadas pelos integrantes das classes mais favorecidas que buscam melhor instrução para que seus filhos possam ter conhecimentos que os levem a graus mais elevados de formação, uma vez que seus responsáveis dedicam-se ao trabalho e melhoria das questões financeiras da família (LOPES, FARIA FILHO E VEIGA, 2000).

Creches que anteriormente eram mal vistas pelas classes mais favorecidas, passam a ter suas propostas modificadas a fim de atender esse novo público. E é somente nesse momento que os estudos sobre a criança e as consequências da convivência nessas instituições ganham

atenção, buscando compreender as relações e inter-relações existentes que se configuram nesse espaço, considerando a potencialidade que estes elementos oferecem para o processo de aprendizagem desde a infância.

Antes de continuarmos, lembramos que, inicialmente, as características e proposições das instituições que se responsabilizavam pelos cuidados com as crianças se apresentam de formas variadas, como indicam os diferentes trabalhos que compõem a obra 500 anos de educação no Brasil (op. cit.). Desde aquelas que ofereciam a instrução com fundamentos religiosos (Igrejas e associações filantrópicas) ou as que buscavam a preparação de ofícios, o processo educacional institucionalizado se desenvolveu no Brasil recebendo forte influência europeia devido à expansão das relações internacionais existentes no momento. Havia nesse formato uma ideia de instrução que sustentava os preceitos cristãos, estabelecendo, por meio da religião, os bons e maus comportamentos.

Os estudos sacerdotais eram vistos como uma boa via de instrução que, para o momento, representava um futuro garantido com bom encaminhamento. Podemos conjecturar que a diversidade presente se restringia aos aspectos religiosos bastante comuns à época e que eram considerados aceitáveis somente os comportamentos com fundamentação religiosa cristã.

Diante desse cenário e retomando a discussão sobre a diversidade com a qual as crianças poderão se deparar no processo educacional institucionalizado, propomos a reflexão sobre a influência do contexto no desenvolvimento das potencialidades e os elementos que também oferecem contribuições para esse processo. Se anteriormente tínhamos as questões religiosas embasando a formação que solicitava do sujeito padrões de comportamento que pudessem resultar nas transformações exercidas na sociedade, hoje temos um contexto de diversidade que traz para o espaço escolar a pluralidade de temas que não se limitam às questões religiosas.

O ambiente físico, as pessoas que exercem seus papéis dentro desse espaço, os objetos, as relações (professor-aluno; professor-professor; aluno-aluno; aluno-funcionários; funcionários-funcionários; aluno-espacos; gestão-aluno-professor-funcionários-espacos) e as experiências que estes agentes compartilham traduzem as condições físicas e socioemocionais que darão subsídios importantes para o entendimento da complexidade do processo de desenvolvimento das aprendizagens. Compreender essas relações e pensar no equilíbrio desses aspectos é entender um encaminhamento da educação de modo a valorizar o acervo cultural de todos aqueles que se dedicam à formação de sujeitos suscetíveis às transformações da sociedade.

Para Bestetti (2014), entender a ambiência está para além de traduzi-la como meio ambiente²². Segundo a autora, “para melhor compreensão da sua abrangência, podemos afirmar que não é composto somente pelo meio material onde se vive, mas pelo efeito moral que esse meio físico induz no comportamento dos indivíduos” (p. 603). Desse modo, podemos entender o homem como ser social que se desenvolve a partir de suas relações nas ambiências de que participa e que sofre influência dos diferentes elementos que constituem os espaços de convivência onde essas relações acontecem.

Podemos perceber, nessa ideia de ambiência, aproximação do que foi mencionado nos capítulos anteriores: o ser humano é um ser social e histórico e, segundo Severino (2006, p. 621) “a educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um **investimento formativo do humano**, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal seja no âmbito da relação social coletiva” (grifo do autor).

Portanto, percebe-se a necessidade de serem analisados diferentes aspectos que constituem os espaços de aprendizagens e que definem a ambiência na qual acontece o exercício de humanização, considerando não apenas as estruturas físicas (quadra, pátio, sala de aula, bolas, lousa, giz, equipamentos eletrônicos, refeitório, vias de acesso etc.), como também as relações entre os diferentes sujeitos marcados por suas subjetividades e histórias construídas nos núcleos familiares, no contato com outras pessoas, nas leituras que fazem, nas músicas que ouvem, nas danças e brincadeiras que vivenciam ou que já vivenciaram, nas dores e nas alegrias experimentadas.

Compreender a importância que os espaços escolares exercem para o desenvolvimento das potencialidades dos(as) estudantes, levando em conta o conceito de ambiência que buscamos destacar nesse trabalho, é articular a multiplicidade de saberes com os elementos que constituem esses espaços e que, no nosso entendimento, necessitam sempre ter especial atenção para que diferentes configurações que atualmente fazem parte de nossa sociedade sejam consideradas.

4.2 Contribuições formativas do Se-Movimentar

Observadas as questões que trazem o entendimento do espaço escolar não como mera estrutura física que desempenhará sua função de formação de cidadãos de maneira institucionalizada, mas, também, como espaço de manifestação das subjetividades que

²² *Ambiance* – termo francês que pode ser traduzido como meio ambiente.

carregam grande acervo histórico-cultural, trataremos a seguir como essas manifestações emergem no desenvolvimento das aulas de educação física, especialmente quando fundamentadas na perspectiva da TSM.

Tendo em vista ainda a permanência de influências de uma maneira de pensar a educação com fundamentos em visões essencialistas metafísicas ou naturalistas, ou em visões estanques e mecânicas, muitas vezes a escola tem compreendido o processo educacional como um sistema fechado, que não estabelece ligações entre os conteúdos, entre as ações dos professores e, principalmente, entre a escola e a vida, entre a escola e o ambiente cultural no qual vivem os(as) estudantes. O que mais se observa são ações por parte dos professores de forma isolada. Ao tratar sobre este aspecto da cultura ocidental, Morin (2000a) afirma que especialmente o sistema educativo privilegia a separação, a fragmentação, em vez de praticar a ligação que terá impactos nos desempenhos de compreensão.

Tal separação e fragmentação também é evidenciada por Surdi, Melo e Kunz, autores que analisam o brincar e o Se-Movimentar nas aulas de educação física:

O processo educacional que acontece na escola está fragmentado. Temos disciplinas que visam somente ao aspecto cognitivo e intelectual, outras ao afetivo-emocional e, ainda, aquelas que estão relacionadas com os aspectos do comportamento motor. As regras e os deveres da sala de aula, ou, podemos dizer, da escola, sobrepõem-se aos reais valores que se pregam na educação, que deveriam ser o de proporcionar vivências e experiências de aprendizagens (SURDI, MELO e KUNZ, 2016, p. 460).

Pensando na convergência com os estudos que levam em consideração a diversidade cultural presente na escola, o Se-Movimentar visa proporcionar aos estudantes experiências nas quais estes possam tomar consciência da complexidade existente nas práticas corporais. Assim as aulas de educação física poderão se constituir em um momento para pensar essa complexidade visando uma compreensão da educação como um fenômeno sistêmico, sendo possível perceber os elementos que nelas estão envolvidos e entrelaçados. Não são as disciplinas e o currículo e, nem tão pouco o conteúdo e a gestão, dissociados entre si e desvinculados dos ambientes socioculturais nos quais os(as) estudantes vivenciam suas práticas corporais que garantirão essa compreensão, muito pelo contrário: para compreender a diversidade de aspectos envolvidos nessa práticas e sua influência no processo educacional e formativo dos(as) estudantes, é fundamental (re)ligar os diversos fios que as tecem e que podem permitir a tomada de consciência ou de conhecimento delas, de seus acertos, ou não, e da importância de as manter como práticas que são suas porque são importantes para sua identidade ou de modificá-las, ou ainda, de buscar aprender outras práticas que podem enriquecer o seu cultural. Há práticas corporais de outras culturas que podem ser apropriadas

após serem conhecidas e, com a ajuda de educadores das escolas, serem avaliadas como boas ou adequadas ao cultural dos(as) estudantes: este último aspecto insere-se na perspectiva positiva da interculturalidade.

Se o princípio da diversidade é inerente ao ser humano considera-se que sua compreensão se torna um desafio para quem trabalha com o coletivo, pois, também, as propostas de trabalho necessitam contemplar a diversidade em seus programas, já que o universo escolar é composto por indivíduos diversos, que por sua vez vão interferir no coletivo. Não só: a diversidade de culturas pode ensejar intercâmbios enriquecedores para os lados neles envolvidos. A realidade humana é, por definição complexa e, nesse sentido, a ideia norteadora é a da complexidade, ou seja, de que tudo forma um todo entrelaçado, um complexo, no dizer de Morin. Assim são as diversas culturas: são aspectos diversos, mas compoem a complexidade da cultura humana tendo laços que as unem numa totalidade complexa podendo, entre elas haver trocas positivas de enriquecimentos mútuos. As práticas corporais são expressões culturais, como tais podem e devem ser compreendidas, bem como podem ser intercambiadas. Todas as culturas são portadoras de algo bom (e de algo não tão bom) e todas têm carências ou faltas de algo melhor. Nas trocas, nos intercâmbios, todas as culturas podem ser aprimoradas e, por causa disso, também as pessoas. Vera Candau chama a esta troca de produções culturais entre as diversas sociedades de hibridização cultural e defende isso como positivo.

Deve ser dada especial atenção aos aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais. É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento. (CANDAUI, 2008, p. 53).

Esta ideia pode ser utilizada com relação às trocas ou intercâmbios de práticas corporais diferentes presentes nas várias culturas. Isso pode enriquecer a formação de nossas crianças e jovens, especialmente quando, ao apresentar práticas corporais que têm origem em outras culturas, isso é feito ajudando os(as) estudantes a compreenderem seus significados nessas outras culturas e a compreenderem como esses significados e suas práticas podem enriquecer a sua cultura. Esta é a ideia de não apenas fazer aprender práticas corporais mecanicamente, o que as tornam sem sentido. Se isso vale para aprender práticas que são próprias de outras culturas, vale igualmente para a prática consciente e crítica dos movimentos do corpo da cultura desses estudantes. Em todos os casos, é importante também realizar com os(as) estudantes avaliações críticas de toda e qualquer prática corporal, como já foi dito anteriormente. Todas

essas considerações trazem subsídios importantes para o trabalho desempenhado nas aulas de educação física quando estas são realizadas na perspectiva do Se-Movimentar.

Partindo da perspectiva educacional que todo ser humano é constituído por uma complexa rede de variáveis, se relaciona com o meio de modo dinâmico, compondo a diversidade de sua existência, um processo educativo ocupado com a formação de estudantes necessita ser pensado, então, no que foi dito acima. Pois, uma das constatações sobre as contribuições do Se-Movimentar para a formação educacional é a constituição de uma via de reflexão sobre a influência da diversidade nas relações vivenciadas pelos(as) estudantes no contexto educacional, em especial na busca de compreensão das diferentes manifestações culturais presentes em suas práticas, no caso, em suas práticas corporais.

Neste sentido, enfatizamos o que foi mencionado no capítulo anterior sobre a oferta e aumento de estímulos que possam oportunizar ampliação da Cultura de Movimento. Parece-nos importante também permitir que estas experiências sejam parte do processo de autorreflexão, autoconhecimento, de formação humana, do sujeito que toma consciência de si em relação ao que lhe é apresentado.

Sendo o espaço escolar rico em diversidade e com possibilidades de compartilhar experiências diversas, onde os(as) estudantes possam vivenciar, criar e explorar diferentes formas de movimento, questionamos a ocultação de informações que possibilitem o contato com outras culturas, outras modalidades, outras manifestações que proporcionem a ampliação das redes de conexões para a aquisição de conhecimento mais ampliado e de visão mais alargada sobre o mundo humano em geral.

Ao valorizarem sua cultura (mostrada como boa nas atividades corpóreas e, ao mesmo tempo nas demais atividades culturais) pode-se mostrar outras manifestações culturais diferentes das dos(as) estudantes e pode-se fazer ver a eles que são diferentes e podem ser até comparadas com as deles. Desperta-se assim a curiosidade de aprender movimentos corporais de outras culturas, vistos, após análise crítica, como algo positivo, podendo favorecer a uma disponibilidade à interculturalidade²³, possibilitando a troca de elementos culturais intergrupos.

²³No entendimento de Walsh (apud Candau, 2016) a interculturalidade é uma palavra polissêmica que pode ser entendida sob três perspectivas diferentes: a primeira seria relacional, onde há uma relação interpessoal entre pessoas de culturas diferentes, não se ultrapassando os limites da melhoria dessas relações no plano interpessoal; a funcional seria a segunda perspectiva que atualmente ocupa espaço nas discussões dos sistemas vigentes buscando ampliar a coesão social e diminuir os elementos que causam os conflitos existentes nas relações de pessoas e grupos de culturas diferentes, mas que essa preocupação não se estende para um debate com características estruturais na qual essas relações acontecem; já a terceira perspectiva é, segundo a autora, a que merece maior atenção no contexto educativo, pois trata-se da interculturalidade crítica, sendo aquela que coloca as questões de poder como central para o entendimento dos privilégios concedidos a determinados sujeitos, saberes e práticas em detrimento de outros, visto como geradora de conflitos e incômodos que poderão levar à transformação da sociedade.

A esse respeito, sem buscar aprofundamento desse tema a fim de não desviarmos do foco desse trabalho, podemos perceber nos relatos da pesquisa-ação elaborada por Candau (2016) que a sensibilidade para as questões relacionadas às diferenças culturais tem ganhado cada vez mais atenção no contexto educativo.

Sobre essa questão, podemos elencar outra contribuição proporcionada pelo Se-Movimentar: o reforço da cultura dos(as) estudantes com a tomada de consciência deles(as) em relação aos movimentos do corpo serem parte de sua cultura, possibilita a própria aceitação quanto às maneiras de “ser gente” às quais se somam as maneiras de contribuição à autoestima alta uma vez que podem passar a se aceitarem como “não inferiores” a outras culturas, visto que cada uma tem o mesmo valor das demais e não há porque ninguém se sentir “menor” (baixa autoestima) pelo fato de ser gente da forma como se é.

A mudança é radical, no sentido de ir à raiz da questão, provocando um profundo marco de construção da identidade de quem é e do que quer expressar. Nesse sentido, a autoconfiança, autoestima, autoconceito passam a se constituir de fato como algo possível de autorreconhecimento de quem se é e, portanto, mais valorado. Estes aspectos têm importantes repercussões no processo de formação dos(as) estudantes, inclusive no seu aproveitamento escolar.

Pessoas Se-Movimentando ocuparão o lugar de “objetos reprodutores de movimento” e poderão estabelecer uma comunicação mais “real” e próxima do significado dado ao que tem sido chamado de “autor” do movimento. Autoria, palavra que talvez possa dar conta do significado proposto, pois ser capaz de Se-Movimentar declarando autoria para aquilo que é expressado, sem pretender nada além de manifestar os próprios sentidos, é assumir a autoria da própria corporeidade. Teremos, aí, a Educação Física contribuindo de fato para a emancipação humana.

Na ausência da abordagem do referencial cultural e da autoria de movimentos, verifica-se um processo de construção de uma consciência desencarnada daquilo que é sentido em essência, causando uma “robotização” de gestos para ser aceito pelo meio cultural reproduzindo algo a partir das referências impostas, para que possa assim ser considerado integrante do grupo. Porém, isso nem sempre ou na maioria das vezes, traz uma significação pessoal e de autorrealização podendo levar as crianças e os jovens a se sentirem apenas peças artificialmente inseridas no mundo e não participantes conscientes dele e com ele.

Estas contribuições são provocadoras de outra percepção: a interferência que a não aceitação de quem se é desencadeia na baixa autoestima que pode exercer influências negativas sobre a disposição em viver bem no convívio social e na busca de aprendizado. Entendemos

que as aulas de educação física compreendidas e desenvolvidas na linha do que é proposto pela TSM poderão possibilitar condições reais de autoconhecimento em busca de outros aprendizados para dar novos significados aos movimentos corporais.

Podemos imaginar um corpo quase como um espaço para as “palavras corporais” quando a pessoa ao Se-Movimentar, pode expressar poemas, músicas, pinturas e outras tantas manifestações artísticas. Esta é uma das inúmeras relações que poderão ser estabelecidas com as outras áreas do conhecimento que habitam o espaço escolar e, dessa maneira, verdadeiramente contribuir para um projeto de desenvolvimento humano capaz de estimular a vontade de aprender.

Trata-se de buscar construir nas escolas uma ambiência de interdisciplinaridade e de busca, a partir daí, de aprendizagens ricas de interconexões que podem, de acordo com a TSM, terem seus pontos de partida na realidade cultural dos(as) estudantes.

No cenário atual, essa é uma prática que sofre com as dificuldades com que a velocidade e volume de informações proliferam e pouco são questionadas. Embora haja grandes avanços, a comunicação entre as pessoas perde qualidade significativa ao não ser processada de maneira ecológica, ou seja, de maneira a considerar os sentidos naturais (o olhar, o sentir, o ouvir, o cheirar, o saborear...) para que estas informações possam ser “traduzidas” por termos e sermos um corpo que dialoga com o mundo, que observa e intervém nesse mundo a partir de suas percepções e conceitos construídos por ele mesmo.

Percebemos na Proposta Curricular de educação física das escolas do Estado de São Paulo a relevância com que os autores e a autora se dedicaram para organizar elementos que estejam relacionados com a vida cotidiana dos(as) estudantes, ou seja, com sua realidade cultural. Ao tratar dos princípios orientadores, Betti, Daolio, Venâncio e Sanches Neto (2010) explicitam a sistematização dos conteúdos da disciplina, considerando uma rede de inter-relações que propõe a discussão de temas como o envolvimento das mídias na construção de conceitos sobre beleza corporal, o preconceito racial presente nos esportes, a discriminação contra pessoas com deficiências que praticam atividades esportivas, proposições que convergem com o eixo de conteúdos específicos da Educação Física, sendo tratados com diferentes níveis de complexidade na medida em que há progresso dos(as) estudantes nestes entendimentos.

A estrutura proposta pelos autores e autora ressalta a importância de ser considerado o contexto em que os(as) estudantes estão inseridos, pois essa aproximação com a realidade em que vivem proporciona a verificação do sentido que atribuem a determinado conteúdo, ou,

quando se verifica que este sentido não está claro para eles, proporciona que eles o enxerguem. Tudo, para os seres humanos, precisa fazer sentido.

As habilidades e competências elencadas nessa Proposta viabilizam o desenvolvimento da autonomia e da autocrítica, possibilitando a criação de gestos e movimentos pelos próprios participantes, ou seja, pelos sujeitos do próprio movimento como sugere a tradução de *Sich-Bewegen*. Essas discussões possibilitam entender a aula de Educação Física como via de desenvolvimento de potencialidades, superando os desafios que outras abordagens demonstraram ao longo da história dessa área, promovendo-a na ambiência educativa de modo a causar apreciação tanto dos profissionais de educação, quanto dos(as) estudantes, cumprindo com seu papel educacional de contribuir para a formação humana.

Portanto, pensar sobre o educar é conceber a ideia de liberar as potencialidades humanas e de ampliá-las, tornando as pessoas formadas assim, agentes positivos de mudança. Esta transformação libera potencialidades e produz aspirações possibilitando a autonomia das pessoas. É preciso uma pedagogia da complexidade, uma estrutura educacional capaz de ensinar com um alto nível intelectual em classes que são heterogêneas do ponto de vista acadêmico, linguístico, étnico-racial e social, de forma que as tarefas acadêmicas possam ser atraentes e desafiadoras. Tais características estão presentes em todos os conteúdos escolares e isso necessita ser apresentado aos estudantes quando estão em momentos de Se-Movimentar.

Para que isso ocorra, são necessários escolas e professores que distribuam suas atenções em função das possibilidades ou necessidades de cada estudante, munidos de recursos e dispostos a criar ambiências de cooperação no interior da comunidade escolar e desta com a comunidade do entorno das escolas. Ao ensinar na diversidade devemos correr o risco de pensar e aplicar atividades com caráter de aulas/projetos abertas, possibilitando variados níveis de abordagens para os diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos(as) estudantes.

Sem estabelecer referências limitadoras, mas investindo nas diferenças e na riqueza de ambientes que confrontem significados, desejos e experiências, deve-se garantir a liberdade e a diversidade das opiniões dos(as) estudantes. Neste sentido, é fundamental abandonar crenças e comportamentos que negam a possibilidade de aprender a partir do que sabe e chegar até onde se é capaz de progredir (FREIRE, 2002; PERRENOUD, 1999).

Pogré (2006) adverte: A aprendizagem é um processo complexo no qual cada sujeito dá novo significado à realidade a partir de uma reconstrução própria e singular (...) desfaz-se a fantasia da homogeneidade e de pensar a aula para o(a) estudante médio ou o comum dos(as) estudantes, como se houvesse um modo padrão de aprender (p. 21). Neste marco conceitual todos devem manifestar um papel ativo, mas, especialmente, o professor possui condições de

sistematizar de modo dinâmico, diferentemente da antiga concepção de sujeito responsável por transmitir um conhecimento a outro desprovido de saber.

Nesse ponto não podemos deixar de destacar as ideias de Paulo Freire que sustentam a necessidade de superação dessa concepção que percebe o professor como detentor de saberes a serem “depositados” de modo a não considerar os conhecimentos dos estudantes. Para Freire (2006) os saberes devem ser compartilhados para que professores e estudantes possam educar-se colaborativamente por meio das situações vividas, da realidade concreta, possibilitando o exercício da compreensão, da reflexão, da crítica e da transformação dos sujeitos sob a influência de uma educação libertadora.

Dessa maneira, o(a) professor(a) é ativo no sentido de estabelecer novas experiências frente à aprendizagem revendo métodos, estratégias, formas de avaliação, jeitos de conceber o que é ensinar e aprender e, sobretudo, o que é necessário de os(as) estudantes compreenderem. É necessário que professores que tenham sido formados em um paradigma tradicional, acostumados a trabalhar de acordo com esse mesmo paradigma também tradicional, estejam dispostos a passar por um intenso processo de ressignificação e reflexão sobre sua ação pedagógica e seu papel no mundo. Em tudo isso trata-se de um profundo processo de transformação da educação: que não diz respeito somente aos professores e aos estudantes que possuem seus papéis evidenciados, mas à instituição de ensino também, tendo em vista que deve oferecer condições de formação e atuação adequadas à comunidade docente e discente.

É necessário modificar também a concepção organizacional da escola, do sistema de relações que ocorre em seu interior, do ordenamento do trabalho, das relações da escola com o seu entorno, é necessária uma mudança de paradigma que acompanhe a mudança no modo de pensar a formação educacional para oferecer uma educação de qualidade. Corroborando essa necessidade de serem consideradas as relações existentes no contexto escolar, há de se entender o contexto escolar como espaço de criação constituído por funcionários, professores, estudantes e tudo mais que possa representar o empenho em apreender.

À vista dos apontamentos realizados sobre a indispensável consideração da complexidade que envolve o processo de aprendizagem e, entendendo que a linguagem e o movimento humano são recursos que possibilitam a compreensão de quem somos, ampliando nosso conhecimento de mundo e o sentimento de pertencimento a esse mundo por meio de nosso agir com criticidade, entendemos que a TSM vai ao encontro dessas proposições e que as aulas de educação física devem se preocupar com o aprender a Se-Movimentar de modo consciente.

É fundamental que no Se-Movimentar exista esta potencialização das conexões (relações), pois nelas todas as coisas poderão ser construídas, estimulando assim uma imaginação criadora, considerando as dimensões sociais e culturais para este fenômeno no desenvolvimento da inteligência. Não é possível pensarmos o desenvolvimento da inteligência sem imaginação.

Isto requer um novo grau de liberdade através de ações provocativas que requerem um método diferente e diverso de intervenção, por meio do qual a aprendizagem seja estimulada e provoque interesse em tomar para si aquilo que está sendo vivenciado por aqueles que interagem no sistema. Neste sentido, projetos educacionais provocadores de instabilidade estimulam um aprender baseado na resolução de situações-problema articulando de maneira flexível os interesses, conteúdos, meios etc.

Significa pensar um currículo que permita toda esta organização com base no respeito às diferenças, dando espaço para intervenções provocativas dos participantes, estimulando o potencial dos elementos e do contexto. Isto é compreender a utopia como algo que será possível um dia e, assim, intervir provocativamente para que a lógica do individualismo e consumismo seja invertida por meio da produção coletiva e compartilhada de conhecimentos. Compreendemos que isto poderá transformar a realidade e aproximar-nos mais da ideia de liberdade que o ser humano busca.

Nossas proposições parecem ir ao encontro das propostas atuais de estruturação do novo currículo para o ensino médio. Homologada em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz possibilidades de reflexão, diálogo e vivência de práticas que consideram a trajetória histórico-cultural de estudantes que, por meio de seus projetos de vida, poderão pensar no percurso de sua formação em áreas do conhecimento de maior interesse.

O percurso entendido como itinerários formativos, tem como objetivo o aprofundamento e ampliação da aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia para que os(as) estudantes possam realizar seus projetos de vida, a promoção de valores universais e a expansão da visão de mundo considerando a diversidade existente nas diferentes realidades.

Tendo como uma das justificativas a tentativa de evitar as altas taxas de evasão e desinteresse do público desse segmento, o novo formato de ensino médio busca estabelecer conexões entre as experiências educativas e o contexto desses estudantes por meio de projetos, oficinas, núcleos de estudo e outras estratégias que pensem a articulação de saberes com as experiências proporcionadas nessas aulas (BRASIL, 2017).

Percebemos certa convergência dos elementos discutidos nessa nova estrutura de ensino médio com a Proposta Curricular sistematizada por Betti et al. (2010) com temas e conteúdos

sendo abordados numa rede de inter-relações, possibilitando nexos com outras áreas do conhecimento.

Por ainda estar em fase de implementação não aprofundaremos nossas discussões a respeito dessa nova estrutura de currículo para o Ensino Médio que atenderá milhares de adolescentes desse segmento. O que buscamos é realizar os apontamentos que aproximam essa estrutura das proposições da TSM e do desenvolvimento de projetos que possam articular diferentes saberes.

Dessa forma, percebemos que há nessa nova estrutura a necessidade de superação da fragmentação de conhecimentos que isola os saberes nas disciplinas curriculares e na especialização, estabelecendo aproximação do que fora mencionado anteriormente sobre as ideias do pensamento complexo proposto por Morin, compreendendo a necessidade de fortalecer os vínculos existentes entre as áreas de conhecimento por meio de projetos que articulem diferentes saberes, considerando a diversidade de relações que constituem o espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Cultura de Movimento é vasta e incorporou os sentidos das mudanças sociais desde sempre. Se caminhar, em princípio, era a maneira do ser humano se deslocar de um lugar para outro, caracterizando um tipo de prática terrestre de menor complexidade, o processo de evolução da capacidade de Se-Movimentar hoje possui uma complexidade maior, pois elementos foram agregados ao caminhar e, por exemplo, caminhar em uma fita de Slack-Line atravessando um penhasco traz substancialmente uma finalidade diferente. Se em princípio atravessar um rio era o desafio, agora é necessário percorrer uma distância no meio líquido no menor tempo possível. Assim aconteceu para todas as práticas corporais, os significados tornaram-se mais complexos e isso implicou em, nem sempre, isso ser adequado para os praticantes.

Em um processo formativo a escola deve proporcionar situações para que os(as) estudantes observem diferentes movimentos em diferentes contextos refletindo sobre qual a contribuição daquela ação para a pessoa, para a sua formação, pois afinal é para esta finalidade que as experiências escolares servem, ou seja, estabelecer condições para uma apropriação de mundo criteriosa esclarecendo os significados e sentidos dos códigos que a sociedade apresenta.

Considerando o universo das práticas corporais em Educação Física as aulas devem ter a finalidade de reconhecer criticamente os potenciais que as práticas de Dança, Esporte, Ginástica, Jogo e Luta possuem, pois nem sempre, não para todos, não em todas as condições, as práticas corporais contribuem positivamente para a formação humana.

Estética, performance, precisão, entre outros aspectos, são elementos que tornaram a Cultura de Movimento necessária de ser estudada no âmbito escolar com objetivo de formar critérios para que os(as) estudantes possam ter contato com esse conteúdo de diferentes modos, atuando desde a condição de espectadores que sabem consumir com qualidade, até a condição de atletas com o devido esclarecimento sobre os processos corporais envolvidos na prática esportiva.

Conhecer os níveis biológico, psicológico, social e antropológico que as diferentes manifestações corporais possuem é um distinto sentido das aulas de educação física que deve ser atendido, pois assim contribui para a formação da autonomia, tendo como consequência a cidadania estabelecida de modo mais adequado.

Identificar os diferentes elementos e as diferentes áreas de conhecimento refletindo como isso está organizado nas pessoas que praticam Educação Física, ampliará a possibilidade de autoconhecimento e de uma consciência humana capaz de reconhecer, daqueles que tiverem

a oportunidade de no espaço escolar aprender a identificar, relacionar, reconhecer, perceber, discriminar, comparar, analisar, selecionar, valorizar, compreender, a possibilidade de ascender aos níveis do elaborar, avaliar, propor e apreciar a Cultura de Movimento.

As ideias presentes no Se-Movimentar e nas propostas decorrentes dessas ideias, podem proporcionar uma ajuda importante na formação de estudantes como pessoas que se movimentam corporalmente sabendo o que fazem e porque fazem desta forma e não de outras, assumindo-se como donos(as) de seus corpos e mentes, ou seja, como donos(as) autônomos(as) de seus destinos até onde as condições históricas e sociais lhes permitem. E, quando essas condições não permitem, saibam buscar caminhos de luta para modificar essas condições.

É o que esperamos possa acontecer com a colaboração desta proposta do Se-Movimentar. Retomá-la, repensá-la, analisá-la na pesquisa realizada, cujos resultados procuramos apresentar nesta dissertação, foi importante para a autora que se vê estimulada a dar continuidade a estes estudos – porque tem consciência que falta muito ainda a ser estudado – e também se vê comprometida a levar adiante, em sua prática de professora de educação física em escolas públicas, estas ideias por acreditar que assim estará colaborando para a formação de pessoas reflexivas e críticas em relação às suas práticas corporais e, a partir daí, em relação aos seus papéis na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARAÚJO, Lísia. C. G. et al. Ontologia do movimento humano: uma teoria do “se- movimentar” humano. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 03, p. 1-12, 2010.

BESTETTI, Maria L. T. Ambiência: espaço físico e comportamento. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 601-610, 2014

BETTI, Mauro.; DAOLIO, Jocimar; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. A proposta curricular de educação física do estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: CORREIA, Walter R.; CARREIRA FILHO, Daniel (Org.). **Educação Física escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: Editora CRV, 2010. p.179-191.

BETTI, Mauro; KNIJNIK, Jorge; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; DAOLIO, Jocimar. Fundamentos filosóficos e antropológicos da teoria do Se-Movimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CANDAU, Vera M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, p. 45-56, 2008.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura, educação física e futebol**. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Educação física e o conceito de cultura**. Ebook, 2018.

FEDERICI, Conrado A. G. O que não é educação física. **Revista Movimento & Percepção**. Espírito Santo de Pinhal, SP, v.4, n.4/5, jan./dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GHIDETTI, Filipe F. **A teoria do “se-movimentar” humano (TSMH) em questão: limites e possibilidades para uma teoria da educação física**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação física da Universidade Federal do Espírito-Santo, Vitória, 2012.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Loyola, 2001.

HALLAL, Pedro C.; MELO, Victor A. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 3, p. 322-327, 2017.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LORIERI, Marcos. A.; RIOS, Terezinha A. **Filosofia na escola: o prazer da reflexão**. São Paulo: Moderna, 2004.

LOPES, Eliana M. T., FARIA FILHO, Luciano M. e VEIGA, Cynthia G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MEDINA, João P. S. **Educação física cuida do corpo e... “mente”**. Ebook, 2010.

MEDINA, Berenice M.; MEGÍAS, Esther P.; ARCOS, Daniela P. La voz del alumnado: una investigación narrativa acerca de lo que siente, piensa, dice y hace el alumnado de Magistério de Educación Física en su formación inicial. **Movimento**, v.19, n. 04, p. 251- 269, 2013.

MELO, Victor A. Porque devemos estudar história da Educação Física/esportes nos cursos de graduação? **Motriz**, v. 3, n. 1, p. 56-61, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000b.

NEIRA, Marcos G. Quem estamos formando? Interpretando os currículos de licenciatura em educação física. In: CORREIA, Walter R.; CARREIRA FILHO, Daniel (Org.). **Educação Física escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: Editora CRV, 2010. p.179-191.

NISTA-PICOLO, Vilma L. A formação de professores em educação física: desafios e propostas. In: GIMENEZ, Roberto e SOUZA, Maurício T. de (Org.). **Ensaio sobre contextos da formação profissional em educação física** 1. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

OLIVEIRA, Vitor M. de. **O que é educação física?** 4ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POGRÉ, Paula. **O ensino para a compreensão: a importância da reflexão e da ação no processo de ensino aprendizagem**. Vila Velha: Hoper, 2006.

ROSSETO JUNIOR, Adriano J. Cultura e esporte: o possível diálogo. **Revista de Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte**, Curitiba, v. 4, n.2, p. 46-55, 2014.

SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 1, p. 5-23, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2019.

SAVIANI, Demerval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol. I – Séculos XVI – XVIII**. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SEVERINO, Antônio J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006

_____. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994a.

_____. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994b.

_____. **Educação, sujeito e história**. 3 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

SOUZA, Maurício T. de. A organização de conteúdos nos cursos de formação profissional em Educação Física. In: GIMENEZ, Roberto e SOUZA, Maurício T. de (Org.). **Ensaio sobre contextos da formação profissional em educação física** 1. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

_____. A paralaxe do conhecimento: da escola que ensina à escola que aprende. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 345-358, 2016.

SOUZA, Maurício T. de; SAITSU, Andréa C. e GIMENEZ, Roberto. Prática pedagógica e o conhecimento declarativo de alunos do Ensino Fundamental II sobre a Cultura de Movimento. **Horizontes**, v. 36, n. 2, p. 57-72, 2018.

SURDI, Aguinaldo C.; KUNZ, Elenor. Fenomenologia, movimento humano e a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 263-290, 2010.

SURDI, Aguinaldo C.; MELO, José P. de; KUNZ, Elenor. O Brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 459-470, 2016.