
ANÁLISE DO SENTIDO/SIGNIFICADO ATRIBUÍDO À EDUCAÇÃO FÍSICA NO DOCUMENTO “POR UMA POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA - CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE DA BASE NACIONAL COMUM A PARTIR DO DIREITO À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO” DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2014)

Gabriel Humberto Muñoz Palafox^(*)

Toda [...] reforma não muda apenas o que nós fazemos, muda também quem nós somos – a nossa identidade social (BERSTEIN, 1996, p.73).

INTRODUÇÃO

Grande parte das descobertas encontradas desde a antiguidade a respeito do funcionamento da “psique”¹ (ou da “alma” para os antigos e “mente” para os modernos), foi e continua a ser utilizada por feiticeiros, filósofos e cientistas para procurar compreender como as pessoas “pensam” e como é possível **influenciar seu comportamento** a partir de interesses nem sempre devidamente explicitados, por parte daqueles que detêm o poder desse tipo de conhecimento².

^(*) Licenciado em Educação Física. Mestre e Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente da Universidade Federal de Uberlândia lotado na Faculdade de Educação Física. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação. E-mail: gabmpalafox@hotmail.com

¹ De acordo com a etimologia e a Filosofia, a palavra “Psique” deriva do grego antigo *psychein* que significa “alento” e “sopro”. De acordo com nosso entendimento, esta palavra referia-se a uma característica central da vida incapaz de ser observada “materialmente” tal como o brilho dos olhos, a respiração e o suor. Entretanto, *psychein* foi utilizada na filosofia idealista grega como sinônimo de “alma”, oposta à noção de “corpo” ou estrutura biológica dos seres vivos. Para Platão, a alma se encontrava localizada na cabeça e a psique correspondia à “alma das sombras”, isto é aos prejuízos, rumores e imagens distorcidas da realidade, dos quais somente poderíamos ter um tipo de conhecimento elementar, a *eikaisia* (do grego antigo *εἰκασία*) que significa **imaginação** ou estrutura da psique que lida com as “aparências” provocadas pelas “imagens” produzidas pelos nossos sentidos no mundo “sensível”, ou material, tal como explicitado por este filósofo na sua famosa “Alegoria da Caverna” (PLATÃO, 2013).

² Não é possível afirmar que em Grego exista um termo que signifique “mente”. Nos dicionários gregos encontra-se, dentre outras, a palavra *Noûs*, que significa pensamento, inteligência ou faculdade intelectual e reflexão (PEREIRA, 1990). Entretanto, depois de analisar diversos sentidos e significados historicamente atribuídos à palavra “mente” Provetti (2005) concluiu que esta [...] “pode ser analisada em nove sentidos básicos, quais sejam: intelecto, pensamento, entendimento, espírito/alma (coloque esses dois conceitos unidos por barra devido a crer serem interpretados pela grande maioria como sinônimos embora saibamos não o serem), vida, ideia/imaginação (unimos esses conceitos devido a sua aproximação icônica, embora saibamos de sua distinção funcional nos processos cognitivos), memória, intencionalidade e como aparelho fisiológico corporal, cérebro” (PROVETTI, 2005).

Nessa direção, provavelmente uma das ações mais recentes e frequentes do Estado brasileiro (e do mundo capitalista em geral) tenha sido, justamente, àquela de elaborar parâmetros, diretrizes e/ou orientações filosófico-pedagógicas para continuar a **dizer** aos profissionais da educação como “devem” pensar e atuar na escola para “educar” seus alunos. Tudo à luz de teorias científicas e orientações oriundas dos mais diversos organismos internacionais interessados, fundamentalmente, em manter e reproduzir o modo de produção capitalista do jeito que está. Por motivos como esses,

Argumenta-se que as tecnologias de comparação, mensuração e responsabilização, que atualmente proliferam nos sistemas educacionais no mundo todo não são simplesmente novas formas de monitorar resultados, mas estão ativamente alterando o que pretendem descrever. Elas mudam o significado do ensino e do que significa ensinar. Essas tecnologias de reforma estão alterando a forma como os professores pensam sobre o que fazem e como se relacionam com os colegas e com os alunos. Sociabilidade e coletividade estão sendo destruídas e substituídas por suspeição, competitividade, culpa e inveja, um novo repertório altamente carregado de emoções e relações sociais deformadas (BALL, 2012, p.33).

Concordando integralmente com esta conjuntura ideológica atual, recebemos no início do mês de julho de 2014 mais um documento oficial relacionado com a educação básica, intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” do Ministério da Educação (BRASIL, 2014).

Esta contribuição se apresenta como uma versão preliminar do Ministério da Educação realizada sob a coordenação de 4 membros, 62 “elaboradores efetivos” e mais 9 “colaboradores eventuais” oriundos de instituições de ensino superior e outros órgãos públicos.

De início, chamou a atenção observar no título que a palavra “aprendizagem” precede a “desenvolvimento”. Situação esta que poderia apontar, desde já, uma possibilidade de “superação” ou, no mínimo, de questionamento à concepção “piagetiana” de desenvolvimento cognitivo e sua respectiva abordagem “construtivista”, muito presente na educação oficial contemporânea. Isto, pelo fato de que a ordem destas palavras, além de ter sido alvo de muita controvérsia no mundo da psicologia, é fundamentalmente atribuída a Lev Vigostky, psicólogo soviético que formulou sua teoria com base no Materialismo Histórico-Dialético.

Somente para ilustrar, vejamos o que afirma este intelectual:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-

se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKY, 1988, p. 115).

A questão de tudo isso, é que o título da referida contribuição e a apresentação do termo aprendizagem precedendo o termo desenvolvimento, chamou a nossa atenção ao fazer-nos “sentir” a possibilidade de que o discurso oficial contido nesse documento poderia estar vindo com uma nova “roupagem”, ou melhor, com outra abordagem epistemológica e teórica a respeito da Educação básica e, em especial, da Educação Física, nossa área de atuação, surgindo daí o interesse de tornar esta contribuição alvo da nossa reflexão. Documento este, organizado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC com a finalidade de “promover um amplo debate nacional”, considerando as “novas Diretrizes Curriculares Nacionais” emanadas do Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação na última década.

Por esse motivo, essa diretoria promoveu entre 2009 e 2014 reuniões, encontros e seminários o qual ensejou “muitos debates” que culminaram com a finalização do citado documento dividido nas seguintes partes: Apresentação; I - PARTE: As diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica: subsídios para a elaboração da base nacional comum do currículo; II - PARTE: Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação Básica; III - PARTE: A contribuição das áreas de conhecimento na realização do Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento; Considerações Finais e Referências.

Nesse contexto, portanto, o objetivo deste trabalho é descrever e refletir epistemologicamente à luz da Teoria Crítica de Currículo e da dialética-hermenêutica, sobre o sentido/significado atribuído nesta contribuição ao componente curricular Educação Física Escolar.

Contribuição para a educação ou, “mais uma vez”, a velha história da apresentação de novas “roupagens curriculares” para continuar a dizer aos educadores o que devem fazer na sua prática profissional?

Na parte I, intitulada “As diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica: subsídios para a elaboração da base nacional comum do currículo”, o documento trata a questão dos “macrodireitos e a Base Nacional Comum do Currículo” e, dentre outros aspectos, afirma-se que toda proposta curricular a ser formulada pelas redes de ensino e suas escolas, deve ser formulada de acordo com uma série de proposições a ser entendidas “como orientações estruturadoras, na perspectiva de proporcionar aos estudantes o exercício dos direitos abaixo elencados, identificados por palavras-chave”, tal como expressas na figura 1 (BRASIL, 2014, p.48).



Figura 1. Palavras “chave”, representativas de “direitos” a serem proporcionados aos alunos da educação básica.

Dentre estes direitos, vale destacar os sentidos/significados atribuídos em especial às “palavras chave” “Reconhecimento das Práticas culturais” e “Linguagens”.

- 1. Reconhecimento das práticas culturais:** ao reconhecimento da pluralidade das práticas culturais próprios dos grupos, de forma a proporcionar o diálogo entre estas e as práticas culturais próprias da escola, bem como, com a diversidade de valores, crenças e atitudes compatíveis com princípios democráticos que favoreçam a ampliação de sua visão e leitura de mundo (BRASIL, 2014, p.48-49). [...]
- 3. Linguagens:** à compreensão, apropriação e ao uso de várias formas de linguagem, favorecedoras de diferentes práticas sociais, expressões estéticas, científicas, tecnológicas, culturais e políticas, pelo domínio de seus códigos e de sua significação social (BRASIL, 2014, p.49) (Grifos nossos).

A finalidade de explicitar o sentido/significado atribuído a estas duas “palavras chave”, refere-se ao fato de considerar **muito difícil** a compreensão sobre a “forma” como “o todo” (o direito à aprendizagem da criança) foi “separado em partes” para constituir uma espécie de “marco de direitos” relacionados com o ato de aprender.

Nesse sentido, pergunta-se: quais foram os critérios utilizados para diferenciar tais direitos se consideramos, por exemplo, que a própria “linguagem” em suas diferentes manifestações (verbal, não verbal e teleológica³) é, em si, uma das muitas práticas culturais existentes?

³ A linguagem **teleológica**, não citada neste documento, refere-se aqui a todo tipo de comportamento humano que expressa/comunica sentidos/significados sem utilização da linguagem verbal, de sinais (tipo libras) e da escrita, tais como a Mímica e a Dança.

Diante da percepção desta “dicotomia” entre linguagem e práticas culturais, se fazemos, por exemplo, uma comparação com a ordem dada aos termos “aprendizagem” e “desenvolvimento”, tal como mencionamos anteriormente, poderia perguntar-se então: Não será que é a prática social que precede e “favorece” o desenvolvimento das linguagens? Ou, será que linguagem e prática social ocorrem juntas ao mesmo tempo?

Observe-se que no documento em análise é explicitamente afirmado que as linguagens são “**favorecedoras**” de diferentes práticas sociais pelo domínio dos seus códigos e de sua significância social.

A questão é que, ainda que concordemos com a veracidade desse tipo de afirmação, do ponto de vista epistemológico chama a atenção a possibilidade desta ser interpretada como uma perspectiva idealista da educação, a qual considera as ideias, a mente, a psique, a alma/espírito etc., o “**dado primeiro**” da realidade.

Em outras palavras, pergunta-se se com este tipo de contribuição não estará sendo apresentado mais uma vez, **o mesmo** discurso metafísico e tecnicista que hegemonicamente, sempre presente na história da educação oficial?

A importância destas questões se reveste, no nosso entendimento, de grande significância, uma vez que dependendo da compreensão epistemológica subjacente ao “**método**” e às teorias utilizados para separar “as partes do todo”, é possível refletir sobre as “razões” pelas quais se atribuem sentidos/significados a determinados conceitos em detrimento de outros para “orientar” e direcionar “cosmologicamente” à práxis dos profissionais da educação.

Por exemplo, se adotamos a teoria “**vigotskiana**” citada no início deste trabalho, com seus princípios epistemológicos - que são materialista-histórico-dialéticos e não positivistas, estruturalistas ou fenomenológicos - para afirmar ontologicamente que a materialidade da prática social condiciona historicamente e, portanto, favorece (ou não) a aprendizagem da linguagem (qualquer que seja) e não ao contrário, a análise do discurso oficial elaborado para posicionar e explicar as “palavras chave”, tal como apresentadas na contribuição, pode “transparecer” que a fonte epistemológica desse discurso transparece como uma concepção **metafísico/idealista**, cujas implicações ideológicas podem tornar-se, no mínimo, contraditórias quando colocadas na materialidade do contexto e da vida escolar.

SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA, TAL COMO CITADA NO DOCUMENTO EM ANÁLISE

O termo Educação Física aparece por primeira vez na página 22 da contribuição, na Parte II do documento no seguinte contexto.

Segundo a contribuição, na página 15 se afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN “transcendem a ideia de currículo único, modelar e padronizado, currículo mínimo, currículo homogêneo, etapas estanques compreendidas como grades curriculares, matérias, conteúdos mínimos” (BRASIL, 2104), de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF, 2010), o currículo é reafirmado como o conjunto de “experiências escolares que se desdobram em torno de conhecimentos, permeados por relações sociais e que se realiza na articulação destes com as vivências e saberes dos estudantes” (BRASIL, 2014, p.21-22).

Aqui é necessário debater em torno do conceito, isto é do sentido/significado atribuído à palavra currículo na contribuição e nas próprias DCN’s, uma vez que o mesmo é considerado “restrito” e, portanto, amplamente reducionista quando relacionado com a sua possível colocação em prática.

Apesar de saber que existem inúmeros trabalhos e críticas relacionados com o conceito currículo, por entender que esta palavra é, em muitos casos, resultado de “sua adequação” ideológica ao existente, defendemos a ideia de que o currículo não se restringe (nem pode ser) limitado ao “conjunto de práticas escolares”, mas trata-se de uma complexa “estratégia de intervenção” (MUÑOZ PALAFOX, et.al In. FENSTERSEIFER, 2008) destinada a promover um tipo de educação e não outra, a qual se origina nas instâncias de deliberação onde se estabelece qual é o tipo de pessoa que se quer formar e como esta “deve” ser formada.

Nesse sentido, para exemplificar, basta citar o documento aqui submetido a análise o qual foi elaborado por um grupo de especialistas e autoridades governamentais no contexto da “estratégia de intervenção” (denominada currículo) que o governo brasileiro adotou para dizer o que é educação formal e como devemos, nesse contexto, formar as crianças, os adolescentes e os profissionais da educação deste país. Ou seja, ao debater e construir este documento estava-se fazendo “currículo”. Atividade esta que ficaria difícil de caracterizar como “experiência escolar” dado que, com certeza, ela não ocorreu numa escola.

Dentro deste universo conceitual, a contribuição apresenta como princípio fundamental, que é dever do Ensino Fundamental “assegurar o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo

como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014, p.22).

Segundo estas Diretrizes (Art.14), a Educação Fundamental contempla a Base Nacional Comum que inclui o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, além do ensino da Arte, da **Educação Física** e do Ensino Religioso. Esta Base Nacional Comum se constrói sobre as áreas de conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (BRASIL, 2014, p.22).

Ao detalhar os componentes curriculares, a área “Arte e suas linguagens” compreende a Música, as Artes Cênicas, as Artes Visuais, a Dança (§ 6º, do art.26 da LDBEN) e a **Educação Física, não obrigatória ao estudante** nas circunstâncias previstas no § 3º, do art. 26 da LDBEN (BRASIL, 2014, p.14).

De acordo com isto, afirma-se na contribuição que no ano de 2012, foi apresentado o documento intitulado “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo da Alfabetização do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012), o qual foi,

fruto de intensas discussões dos Grupos de Trabalho que se constituíram nas Áreas de Conhecimento Linguagem – componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte e **Educação Física** – e nas áreas da Matemática, das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas, respaldado no Artigo 49, da Resolução CNE/CEB Nº 07/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos (BRASIL, 2014, p.24).

SOBRE A “ÁREA DE LINGUAGENS” NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA.

A partir da página 53, a contribuição trata da especificidade e relação disciplinar da denominada área da Linguagem e depois de reafirmar que a Educação Física faz parte dela, é mencionado que as “representações”, as formas de ação e as manifestações de linguagens são elementos centrais do “núcleo definidor” de esta área, motivo pelo qual cabe a ela mobilizar conhecimentos relativos às práticas e às identidades de diferentes grupos sociais para fundamentar a atividade educativa e, portanto, a própria integração de seus componentes curriculares, em processos socioeducativos centrados na constituição do sujeito.

Tal perspectiva da atividade educativa pressupõe tanto a inserção dos grupos e indivíduos em espaços e fatos novos e desconhecidos, quanto a ampliação de repertórios culturais e artísticos e o usufruto de direitos, propiciando acesso ativo a saberes e culturas em movimento, nos cenários urbano e rural. Entram em cena, aqui, portanto, as oportunidades de se vivenciar referenciais de existência e respeito ao outro (BRASIL, 2014, p.53).

Nesse sentido, cabe ao ensino das Línguas, da Arte e da Educação Física, a prática da “**construção de sentidos**” como forma de contribuir com a organização e informação das “**capacidades de comunicação e de expressão**, tanto em termos das linguagens verbais quanto das não verbais”, sendo estas constitutivas “das produções das ideias, dos afetos e da elaboração do conhecimento nos componentes da área de Linguagens” (BRASIL, 2014, p.53).

Concordando, em princípio, com os argumentos acima colocados, vale ressaltar neste momento que a posterior análise do discurso relativo à Educação Física aponta uma série de contradições que, no nosso entendimento, deveriam promover uma reflexão aprofundada sobre o assunto.

Em primeira instância, a contribuição trata **explicitamente** à Educação Física como sinônimo de “**práticas corporais**”, conceito do qual discordamos filosófica e pedagogicamente uma vez que, tanto do ponto de vista dialético materialista-histórico quanto do ponto de vista fenomenológico-crítico, a identidade ou singularidade humana é constituída da unidade/totalidade “corpo”⁴, ou melhor, nós “**somos corpo vivo**” (organismo biológico vivo, como diriam os filósofos gregos) e, portanto, em **movimento** até a morte.

Por esse motivo, qualquer “comportamento humano” é, em essência, corporal e tratar a Educação Física utilizando-se de conceitos tais como “práticas corporais”, “movimento corporal” e outros semelhantes, significa, além de vulgarizar o seu referencial teórico (filosófico e científico), contribuir ideologicamente com um tipo de “construção de sentido” educacional assentado em visões **dicotomizadas/binárias** de mundo, características, tanto do pensamento metafísico, quanto positivista e da lógica formal.

Ao rever as notas de rodapé 2 e 3 deste trabalho, foi tratado o sentido/significado atribuídos às palavras *psique, alma, mente e corpo* para poder contribuir com a argumentação de que o

⁴ Na página 55 do documento está escrito explicitamente “As formas de construção de sentidos mediadas pelas **línguas, artes, práticas corporais** são constitutivas das produções das ideias, dos afetos e da elaboração do conhecimento nos componentes da área de Linguagens, bem como em componentes de outras áreas” (grifo nosso) (BRASIL, 2014). Frase que denota, objetivamente, a supressão do conceito Educação Física pelo de “práticas corporais”.

princípio dualista da oposição “alma/corpo”, ou modernamente denominada da “relação mente/corpo” refere-se justamente àquilo que na perspectiva da psicologia pode ser chamado do “**nascido do problema mente-corpo**” (PROVETTI, 2005) (Grifos nossos) e suas respectivas consequências ideológicas, filosóficas, científicas e educacionais ao longo da história.

Nesse sentido, vale lembrar Charles Darwin quem forneceu um dado fundamental para os cientistas (e os marqueteiros) da modernidade. Este notável intelectual concluiu que durante o processo evolutivo das espécies, aquelas mais adaptadas ao meio tendem a ser “dotadas” cognitivamente de “objetivos naturais não premeditados”, cuja função central é responder ao meio de forma automática e rápida para sobreviver e, desta forma, poder se perpetuar no processo de “seleção natural”.

Um desses objetivos naturais “não premeditados” está relacionado, justamente, com a atribuição de sentido/significado linguístico, por um lado, a “**objetos físicos**” e, por outro, a “**entidades sociais**” que devido à sua aprendizagem sem a passagem posterior pelo “filtro” da educação e da reflexão teórica podem transformar-se com o passar do tempo, em “verdades” uteis à sobrevivência, porém nem sempre condizentes com a realidade, tal como já demonstrado pela Psicologia em contextos científicos (KAHNEMAN, 2012).

Desde os primeiros meses de idade, os bebês aprendem e desenvolvem

dois sistemas que funcionam de forma racional a “sangue-frio” para ajudá-los a antecipar, compreender e, quando ficarem mais velhos, a manipular **objetos físicos** e **entidades sociais**. Em outras palavras, ambos os sistemas são adaptações biológicas que proporcionam aos seres humanos um “**mal necessário**” para começar a lidar com objetos e com pessoas. Mas esses sistemas dão errado em dois aspectos importantes, os quais são **fundamento da religião** [*ou melhor, do modo de compreensão metafísica de mundo e da concepção idealista de mundo que originaram o pensamento religioso*]. Primeiro, percebemos o mundo de objetos como essencialmente separado do mundo dos espíritos, o que torna possível nós imaginarmos como **corpos sem alma e almas sem corpo** (BLOOM, 2005) (grifos e comentário nosso).

Considerando que este tipo de estudo está ajudando a explicar cientificamente por que acreditamos em deuses e vida após a morte, também permite explicar por que razão nossos sistemas de compreensão social ultrapassam a materialidade das coisas ao inferir objetivos e desejos, onde eles não existem, tornando-nos por causa disso, animistas e criacionistas (BLOOM, 2005) ou, em outras palavras “essencialistas”, coisa que, **contraditoriamente** ao conteúdo apresentado no campo

da EFE, o documento em análise afirma que pretende “superar” ou “evitar” ao explicitar a necessidade de se “olhar para as práticas de linguagem pelo prisma de perspectivas menos “**essencializadas**” e “**mais politizadas**” de culturas” (BRASIL, 2014, p.54) (grifos nosso). Aspecto este que

implica a possibilidade de legitimação de toda e qualquer manifestação **linguística** e cultural, bem como de todo e qualquer tipo de saber e conhecimento. O reconhecimento dessa diversidade de textos, linguagens e saberes como modos legítimos de pensar, sentir, ser e estar no mundo, bem como de produzir conhecimentos, leva-nos a perceber o caráter situado e, portanto, também político do conjunto de práticas entendidas como patrimônio da humanidade. Os patrimônios são, assim, construtos ideológicos, e necessitam ser problematizados a partir de éticas e ecologias de saberes que possibilitem o repensar de dualidades ou binômios (popular *versus* erudito, prático *versus* institucionalizado, etc.), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas culturais e de linguagens que possa ser representativo da diversidade, em seus mais diferentes aspectos e dimensões (BRASIL, 2014, p.54) (grifos nossos).

Portanto, valendo-nos deste mesmo discurso oficial, torna-se fundamental compreender que as representações associadas a entes ou entidades sociais não constitutivos da realidade material, somente se tornam conscientes quando surge na pessoa a **crença** (ilusão associativa) denominada “incorpóreo consciente” (BLOOM, 2005) ou, como eu diria, a ilusão do “não-corporal” que acontece como condição ontológica do ser, a partir do momento em que sentimos que “alguém” pensa “por nós” ou que alguém nos “comanda” e se associa esta percepção à ideia da existência do “não-corporal”. “Crença” esta que representa o **fundamento** ou elemento central de **todas** as visões de mundo sustentadas, pelo modo de compreensão religiosa de mundo.

A experiência de ação determinada por uma vontade livre é inteiramente separada da causalidade física. Embora seja sua mão que pega o sal, você não pensa no evento em termos de uma cadeia de causação física. Você vivencia isso como sendo causado por uma decisão que um *você* descorporificado executou, porque quis adicionar sal à sua comida. **Muitas pessoas acham natural descrever sua alma como a fonte e a causa de suas ações.** O psicólogo Paul Bloom, escrevendo em *The Atlantic em 2005* apresentou uma alegação provocativa de que nossa prontidão nata de separar causalidade física de intencional explica a quase universalidade de crenças religiosas. Ele observa que “percebemos o mundo dos objetos como essencialmente separado do mundo das mentes, tornando possível para nós **conceber corpos sem almas e almas sem corpo**” (KAHNEMAN, 2012).

Vale ressaltar aqui que, na verdade Bloom (2005) não apresentou no jornal *The Atlantic* uma simples “alegação provocativa”, pois a sua análise é fundamentada num profundo estudo do comportamento cognitivo realizado com bebês na instituição onde trabalha. Para este pesquisador, experimentos com crianças de menos de um ano de idade forneceram indícios dos fatos por ele descritos.

De acordo com a sua teoria, os bebês apresentam dois sistemas “mentais” que funcionam de forma racional, a sangue-frio, com a finalidade de ajudá-los a antecipar e compreender e, quando ficarem mais velhos, a manipular materiais físicos (por um lado) e entidades sociais (por outro). Ambos os sistemas são resultado de adaptações biológicas que dão aos seres humanos uma possibilidade para começar a lidar com objetos e pessoas, daí a sua importância. Entretanto,

A separação desses dois mecanismos, um para a compreensão do mundo físico e outro para a compreensão do mundo social, dá origem a uma dualidade de experiência. Nós experimentamos o mundo das coisas materiais como separado do mundo de metas e desejos. A maior consequência tem a ver com a maneira como pensamos sobre nós mesmos e aos outros. **Somos dualistas:** parece intuitivamente óbvio que um corpo físico e uma entidade de uma mente consciente ou alma seja realmente distinto. Nós não sentimos que somos os nossos corpos. Pelo contrário, sentimos que ocupamos eles, que nós possuímos eles. [...] Esta noção de uma alma imaterial potencialmente separável do corpo se choca fortemente com a visão científica. Para os psicólogos e neurocientistas, o cérebro é a fonte da vida mental; nossa consciência, emoções e vontade são os produtos de processos neurais. [...] [Entretanto] outros têm argumentado que somos dualistas, porque queremos acreditar em vida após a morte. Esta era a posição de Freud. Ele especulou que a "doutrina da alma" surgiu como uma solução para o problema da morte: se almas existem, então a experiência consciente não precisa chegar a um fim. Ou, talvez, a motivação para a crença na vida após a morte é cultural: nós acreditamos que porque as autoridades religiosas nos dizem que é assim, possivelmente porque serve os interesses de líderes poderosos para controlar as massas através da cenoura do céu e da vara do inferno. [...] Eu não quero exagerar o consenso aqui [...] mas nenhum cientista leva o dualismo cartesiano a sério, a grau de postular que o pensamento não precisa envolver o cérebro. Há apenas muita evidência contra ele (BLOOM, 2005)⁵.

⁵ Para exemplificar esta questão, Bloom descreve que uma noite, quando estava discutindo com seu filho de seis anos de idade, Max, estava dizendo a ele que tinha que ir para a cama, e ele respondeu: “Você pode me fazer ir para a cama, mas você não pode me fazer ir dormir. É o meu cérebro!” Isso despertou seu interesse e começou a fazer-lhe perguntas sobre o que o cérebro faz e não faz. Suas respostas mostraram uma divisão interessante. O filho Max insistiu que o cérebro estava envolvido na percepção, na visão, audição, paladar e olfato, e ele estava convencido de que ele era o

Portanto, a legitimação de palavras e conceitos culturalmente dicotomizados, apresentados de forma “coisificada” por falta de explicitação teórica e epistemológica do seu sentido/significado, inclusive histórico, cuja origem pode ser encontrada no estudo da dicotomia decorrente do tratamento dado a determinados objetos físicos e entidades sociais ao longo da vida por autores como KAHNEMAN (2012) e BLOOM (2005), somente reforça a ideia de que o documento alvo desta análise apresenta no seu discurso, contraditoriamente ao que defende uma lógica “essencialista” e dualista, que alias, já é muito conhecida em abordagens conservadoras da EFE (MUÑOZ PALAFOX & NAZARI, 2007) e inclusive encontra-se em outros documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s.

Dentre as implicações práticas deste tipo de problemática, podemos citar, por exemplo, um estudo de nossa autoria realizado entre 2010 e 2012 onde foi possível constatar que estudantes ingressantes ao curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, quando questionados ao respeito da sua condição existencial, afirmam e sustentam em sua grande maioria, a ideia dualista de “terem ou “possuírem” um corpo” (MUÑOZ PALAFOX, 2012b).

O problema disso, dentre outros já mencionados é que a

elaboração de conhecimentos sobre o corpo passa por suas atribuições de sentido ao longo do tempo, culminando na complexidade dos dias atuais. São vários os elementos que tornam a compreensão do corpo complexa, como o problema da dicotomia, por exemplo. Uma dicotomia pode ser entendida como uma separação entre duas coisas, sempre com um conflito envolvido. As mais importantes para a Educação Física são justamente aquelas que envolvem o corpo: as dicotomias entre corpo e alma, e entre corpo e mente. Assim a superação desses entendimentos conflitantes pode ser um passo inicial para conhecer o próprio corpo. Nesse sentido, a dicotomia entre “corpo” e “alma” relegou ao corpo um papel inferior em relação a algo considerado absoluto que seria a alma, representando um modelo de perfeição. O teocentrismo foi conduzido a partir dessas ideias. Já uma outra dicotomia, a separação entre “corpo” e “mente”, fragmentou o ser humano privilegiando a razão, em detrimento da subjetividade (NETO & LORENZETTO, 2005, p.138).

Em outras palavras, o reforço educacional sem tratamento filosófico e científico de palavras, termos e conceitos apreendidos desde os primeiros anos de vida, cuja origem é derivada de modos metafísicos de compreensão do mundo, contribui também, e **muito**, para continuar a “coisificar”, inclusive, a própria área da “linguagem” tão defendida pela contribuição em análise, dado o

responsável por pensar. Mas, segundo ele, o cérebro não foi essencial para sonhar, para sentir-se triste, ou por amar o seu irmão. "Isso é o que *eu* faço". Max disse: “se meu cérebro pode me ajudar”.

contínuo reforço ideológico dos princípios dualistas/dicotomizadores de compreensão do mundo contidos nos diversos sentidos/significados atribuídos a palavras e conceitos utilizados nesse mesmo documento oficial. Lógica e tendência esta, diga-se de passagem, também utilizada pelo **marketing** para incentivar e propagar o comportamento humano em direção ao consumo e à prática de valores inerentes ao estilo de vida capitalista, tal como acontece, por exemplo, no campo dos esportes e das ginásticas de academia enquanto práticas sociais transformadas progressivamente em **serviços-mercadorias**.

Por todos estes argumentos, entende-se que vários dos termos apresentados no contexto da Educação e da EFE, tal como acima citados, precisam ser criticamente revistos se a pretensão oficial é, de fato, promover entre os estudantes uma formação cidadã tal que contribua a ampliar, significativa e inclusive, politicamente, o modo de compreender o mundo e a si mesmos, portanto, a sua própria cultura.

Dessa forma, utilizando-se de vários termos que de acordo com a análise realizada correspondem e reforçam visões dualistas/idealistas de mundo, a contribuição em questão continua se referir especificamente à Educação Física da seguinte forma:

O **movimento corporal** também é uma forma de relação do ser humano com o mundo e com os outros indivíduos. As diferentes **práticas corporais** participam da construção de sentidos e assumem significados e, assim, compõem a cultura. As formas histórica e culturalmente construídas do **movimentar-se humano** (acrobacias, danças, esportes, ginásticas, jogos, lutas, entre outras) constituem uma das dimensões da cultura, no caso, denominada de **cultura corporal de movimento**. Suas diferentes manifestações assumem, no mundo contemporâneo, um espaço e uma importância cada vez maior no cotidiano e na vida das pessoas, constituindo subjetividades e identidades, ao operar como prática de lazer e/ou de saúde. [...] Ao ser entendida, tradicionalmente, como uma atividade curricular que deveria propiciar o exercício físico aos estudantes - o qual **a corporeidade** é compreendida em um sentido estritamente biológico e reducionista, ou, então, como a simples prática do esporte, a partir dos códigos do sistema esportivo, sem que se tivesse propriamente um conhecimento a ser tematizado - a Educação Física não organizou e sistematizou, até recentemente, os conteúdos a serem tratados nas diferentes etapas e anos de ensino. Esta é uma lacuna que precisa ser preenchida (várias diretrizes e referenciais curriculares estaduais e municipais recentes já contêm essa organização e sistematização) no plano dos projetos pedagógicos das escolas. Mas, **isto exige, simultaneamente, que se construa um novo imaginário social acerca da Educação Física**, no qual a cultura escolar da Educação Física se modifique a favor de uma

concepção como componente curricular responsável por legar às novas gerações um conhecimento muito importante para o exercício da cidadania, que se concretiza na forma da **cultura corporal de movimento**, cuja especificidade pedagógica discute-se e se expressa no presente documento. Mesmo considerando que há códigos e práticas específicas que caracterizam cada componente, é importante pensar o modo como o estudante dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio poderá resignificar esses conhecimentos, apropriando-se deles para fazer uso nas suas experiências e vivências sociais e culturais. Considerado esse aspecto, a emersão do sujeito “crítico” ocorre a partir de sua relação com o conhecimento, entendido como dinâmico, contingente, situado, e com a reflexão sobre a realidade circundante, permeada por relações de poder e também de dominação. Neste sentido, prender-se de forma estática a um conceito do conhecimento histórico acumulado, em qualquer área de conhecimento, contrapõe-se à intenção, tanto de possibilitar ao estudante o desenvolvimento de sua criticidade, quanto a reconhecer-se como agente produtor de sentidos (grifos nossos) (BRASIL, 2014, p.57-58).

Ressaltando os grifos marcados na longa citação acima: **movimento corporal; práticas corporais; movimentar-se humano**, (manifestado na forma de acrobacias, danças, esportes, ginásticas, jogos, lutas, entre outras), **cultura corporal de movimento e corporeidade**, torna-se necessário promover uma profunda reflexão a respeito do sentido/significado atribuído a cada um desses termos, se o que se deseja, tal como é proposto, inclusive na própria contribuição, é “modificar o imaginário” ou “resignificar conhecimentos” entre os professores, uma vez que cada um desses termos é apresentado “naturalmente” ao longo de toda a contribuição sem ser explicitado, entretanto, o seu sentido/significado teórico e, muito menos, a sua origem epistemológica, derivando-se daí uma contradição político-pedagógica com aquilo que em tese se pretende, qual seja o desenvolvimento da “criticidade” dos alunos.

Além disso, a reflexão sobre o sentido/significado de tais termos torna-se ainda mais necessária, principalmente se consideramos que a finalidade central do citado documento em análise é “sugerir” aos professores como “tratar” os seus conteúdos e, em consequência, como “contribuir” com o “bom” exercício da sua profissão. Profissionalismo este caracterizado, **há anos** pelo Estado brasileiro por meio do conhecimento oficial disseminado em construções teóricas e ilustrativas, tal como esta apresentada pela contribuição em análise, cujos fundamentos são baseados em proposições construídas com base num pretense “pluralismo” (ou melhor, “ecletismo”), fortemente desprovido de uma explícita fundamentação filosófica de base epistemológica.

Por esse motivo, o discurso oficial apresentado no documento em análise pode ser considerado como “oriundo” de uma “**racionalidade substantiva**”, ou seja, de um tipo de racionalidade capaz de apropriar-se de determinados conhecimentos cujos conceitos não precisam, entretanto, ou não tem necessidade (ou possibilidade) de entrarem em “conflito” ou “contradição” com o **posicionamento** e a **perspectiva epistemológicas** do professor⁶, contribuindo, desta forma, com uma formação e prática profissional baseada na “ambiguidade” e no “pluralismo”,

que, como Lambek (2000, p. 316) coloca, é tanto “prático” como “indefinido”. [...] Conforme Bauman (1991, p.51) coloca: “Somente o pluralismo devolve a responsabilidade moral pela ação ao seu portador natural: o indivíduo atuante”. Isto é, o profissionalismo só tem sentido no quadro de uma **racionalidade substantiva**; tentativas de redefinir o profissionalismo dentro de um quadro dominado [**em essência**] pela racionalidade técnica (BALL, 2012, p.35) (grifos nossos)⁷.

Como exemplo da identificação desta “pluralidade” de conceitos e da ambiguidade do sentido/significado atribuído a determinadas palavras na contribuição em análise, pode se fazer referência, inicialmente, aos termos “**movimento corporal**”, e “**prática corporal**”, os quais foram historicamente cunhados no contexto de uma perspectiva e de um posicionamento epistemológico binário de mundo, muito utilizado pelo senso comum, pelos cientistas positivistas e pelos profissionais da Educação Física que operam, especialmente, nas áreas biológica e do “fitness” para legitimar suas práticas por meio do discurso dicotomizado de que deve-se buscar um equilíbrio entre a “mente e o corpo” como forma de se alcançar, assim uma sonhada “educação integral” (MUÑOZ PALAFOX & NAZARI, 2007).

⁶ O **posicionamento epistemológico** refere-se às concepções de mundo, sociedade, ser humano e ciência que o sujeito de conhecimento assume frente ao seu objeto de estudo e à construção de conhecimento. A **Perspectiva Epistemológica**, de acordo com Tello e Almeida (2013), consiste na “teoria geral” ou “cosmovisão” utilizada pelo sujeito de conhecimento para definir os fundamentos, princípios e diretrizes epistemológicas necessárias para viabilizar a abordagem e “desvelamento” do seu objeto de estudo ou intervenção. Dessa forma, uma pesquisa, uma proposta curricular ou uma estratégia de ensino pode ser realizada a partir das perspectivas positivista ou enfoque empírico-analítico, o Materialismo histórico-dialético, o Neo-marxismo, a Fenomenologia, o Estruturalismo, o Pós-estruturalismo, dentre outras (ABREU & MUÑOZ PALAFOX, 2014).

⁷ Sem pretensão de aprofundamento, a noção de “**formação cidadã**” é um bom exemplo a ser citado aqui como exemplo de incentivo à “racionalidade substantiva” entre professores e estudantes, uma vez que a ausência de posicionamento epistemológico do termo nos documentos oficiais denota claramente seu viés idealista-misionário no campo da Educação. Isto, à medida que o exercício desse tipo de “formação” é orientado ideologicamente para que as pessoas atuem “politicamente” tornando-se “solidárias” com as desigualdades e que contribuam com a sua superação para tornar o modo de produção capitalista e o estilo de vida vigente, “**humanizado**”, porém, jamais superado, caracterizando-se com isso o contínuo processo de aplainamento de contradições econômicas e sociais entre os diferentes estratos sociais existentes.

Por outro lado, se partirmos dos posicionamentos materialista-histórico-dialético e fenomenológico-crítico de que “somos corpo”, portanto unidade, e de que o movimento é um dos elementos constitutivos (ontológico) de toda unidade “corpo vivo” (matéria viva), então o nível de generalização micro e macroscópico que pode ser atribuído ao termo “movimento corporal” torna-se, simplesmente “ambíguo” (por não dizer, abstrato). Por exemplo: os atos de abrir e fechar os olhos assim como também o deslocamento da hemoglobina pela corrente sanguínea do organismo humano são, de fato, “movimentos corporais”. Mas, apesar de reconhecer que estes movimentos poderiam implicar “o estabelecimento de uma forma de relação do ser humano com o mundo” (homeostase), nem por isso poderia ser afirmado que eles implicam um relacionamento “com os outros indivíduos”, tal como a contribuição afirma no seu discurso.

Em outras palavras, se termos como “prática corporal” e “movimento corporal”, dentre outros são utilizados no documento em análise para “delimitar” as manifestações culturais objeto de estudo da Educação Física, pergunta-se então: o que seria então, uma **prática ou um movimento “não corporal”**? Este seria, por acaso, o pensamento? A final de contas, sobre o que estamos falando?

Diante destas questões, se o desejo é contribuir com uma formação humana ampla e dotada de criticidade, tal como proposta pelo documento em análise, é fundamental então que seja reconhecida a importância do questionamento crítico e criativo de certos conceitos “naturalizados” pelo senso comum, principalmente se novas evidências científicas apontam contradições e profundas implicações político-pedagógicas na formação das pessoas. Isto, diante do reconhecimento dialético-hermenêutico de que toda palavra tem uma história e de que todo significado atribuído a ela é **capaz de induzir e evocar** modos de compreensão de mundo aos quais as pessoas podem ficar “presas” por falta de reflexão crítica sobre a sua natureza epistemológica, social e seus próprios fundamentos teóricos.

Além disso, vale ressaltar, tal como já apresentado anteriormente, que evocar palavras semelhantes a “**prática corporal**” (e outras relacionadas com a dicotomia alma-mente/corpo) pode acessar e reforçar crenças de natureza associativa-binária-causal, capazes de serem incorporadas dogmaticamente às nossas visões de mundo. Assim como também deve ser considerado que as questões críticas aqui apontadas **não são** originárias somente da perspectiva materialista-histórico-dialética que fundamenta este estudo. Na Educação Física este tipo de questões já foram e vem sendo abordadas por autores como Elenor Kunz (1994), dentre outros pesquisadores que atuam no campo da fenomenologia onde, inclusive, foram cunhados os termos **corporeidade** e “**movimentar-se humano**”, os quais, diga-se de passagem, também são citados aleatoriamente no

documento em análise de forma profundamente simplificada e ausente do seu respectivo posicionamento e perspectiva, epistemológicos.

As noções de “movimentar-se humano” e “corporeidade” fazem parte de toda uma formulação teórica que, dentre outros aspectos e no contexto da concepção unitária de que “somos corpo”, estuda e relaciona fenomenologicamente nossos sentimentos, emoções e ritmos com aquilo que nós definimos simplesmente como manifestações da cultura (retirando daí o qualificativo de “corporal”), denominadas brincadeira, jogo, ginástica, esporte, danças e lutas (MUÑOZ PALAFOX, 2012b).

Por outro lado, a fenomenologia cunhou o termo “corporeidade” para também diferenciar-se dos históricos sentidos/significados binários/dicotomizados atribuídos ao termo “corpo” no momento de pensar a concepção de ser humano, método e prática tomando como referência as obras de intelectuais como Kierkegaard, Dilthey, Nietzsche, Husserl, Heidegger, Buber, Sartre, Merleau-Ponty, entre outros (REHFELD, 2004).

Portanto e em resumo, pergunta-se: de que concepção de corpo está falando ou tratando a referida contribuição?

Somente para exemplificar, ainda no campo da fenomenologia:

Embora pareça, à primeira vista, estranha esta pergunta, certamente não abordarei o corpo que aprendemos na escola: cabeça, tronco e membros. Não, não se trata de uma aula de fisiologia, até porque não é neste corpo que os fenomenólogos irão se deter. Não me refiro à ideia de corpo do termo grego “*sarx*” (acepção de carne, vide sarcófago), ou do latim, “*corpus*”, ou ainda do alemão “*körper*”, visto de modo material, em sua natureza física, objéctica e inanimada. Vamos para um corpo animado, vivo, dotado de sentimentos e emoções, corpo como fenômeno, do grego “*soma*” ou do alemão, “*leib*” (REHFELD, 2004, p.1).

Da mesma forma, não poderia deixar de ser tratado epistemologicamente o conceito denominado “**cultura corporal de movimento**”, também citado indiscriminadamente no documento em análise.

Este conceito foi cunhado no contexto histórico da luta por uma Educação Física crítica travada nos anos 1980 e 1990 no Brasil e materializado na obra escrita organizada por um “coletivo de autores” que eu tive a honra de conhecer, intitulada “Metodologia do Ensino da Educação Física” (1992). Coletivo este que, diferentemente das vertentes clássicas do positivismo e da fenomenologia, assumiu claramente a existência da luta de classes e, nesse contexto, uma compreensão de educação e sociedade orientada pela práxis dialética-materialista-histórica

comprometida com a formação acadêmica orientada, dentre outros aspectos, para a crítica “superação” do modo de produção capitalista e todas as suas formas de exclusão, opressão e desigualdade social.

Por tudo isso, considera-se que se é função da educação contribuir com a ampliação da visão do mundo do aluno e o aprimoramento dos modos de compreensão do mundo existentes (assim como também do professor), isto implica em investigar as formas como estes apreendem, se desenvolvem e compreendem o mundo, daí que torna-se necessário contribuir com a ampliação da formação dos professores, para além da racionalidade técnica por meio da promoção permanente de uma boa reflexão epistemológica e científica, para que eles mesmos, no coletivo de suas instituições, possam construir, como práxis, os conceitos e teorias que serão capazes de representar democraticamente a sua prática, incluindo aquilo que se deseja expressar no contexto da desejada formação crítica, deles e seus alunos.

OS CONHECIMENTOS DA ÁREA DE LINGUAGENS

A contribuição aborda um subitem intitulado “Conhecimento sobre a organização e o uso crítico das diferentes linguagens” onde volta a se referir à Educação Física.

A **Educação Física**, por sua vez, aborda o conhecimento sobre a organização e o uso crítico das **diferentes linguagens** a partir de, pelo menos, três aspectos: primeiro, ao propor que os estudantes vivenciem e analisem as mais variadas **práticas corporais**, privilegiando aspectos relativos ao uso, à natureza, à função, à organização e à estrutura de diversas manifestações, de modo que possam se posicionar sobre a experimentação, a criação e a ampliação do acervo neste campo da cultura; segundo, ao propiciar aos estudantes a utilização da **linguagem corporal** para interagir e produzir sentidos, bem como para interpretar e usufruir de produções culturais com base no movimento expressivo; e, terceiro, ao possibilitar que os estudantes se apropriem e usem **práticas corporais** de forma reflexiva e dialógica em atividades recreativas, em contextos de lazer e na ampliação das redes de sociabilidade. As práticas pedagógicas tradicionais da Educação Física, em geral, não tem o compromisso em propiciar acesso a variadas **práticas corporais**. [...] Na mesma linha, produto de sua história como atividade pedagógica, e não como componente curricular, com frequência a tematização das **práticas corporais** se faz a partir de uma vivência descontextualizada, sem possibilitar aos estudantes (re)conhecer as semelhanças e diferenças de suas características quando comparadas com outras manifestações da **cultura corporal**, tais como os distintos significados que estas ganham a partir de diferentes contextos e épocas. Diferentemente, uma Educação

Física preocupada com que os estudantes conheçam a **diversidade de linguagens**, procura apresentar o conjunto de **práticas corporais** que constituem essa parcela da cultura. Tal proposição se baseia na ideia de que cada uma das manifestações da **cultura corporal de movimento** proporciona ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimento e de experiências que ele não teria de outro modo. A vivência dessas **práticas corporais** não é apenas um meio para se aprender outras coisas, e sim uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível, que se constitui como um saber orgânico e sensível; um saber percebido e compreendido por intermédio das sensações corporais. Logo, se não for oferecida ao estudante a oportunidade de experimentar o leque de possibilidades de **movimento sistematizado** pelos seres humanos, ao longo dos tempos, ele estará perdendo a oportunidade de conhecer diferentes formas corporificadas da linguagem e uma possibilidade singular de perceber o mundo e de se perceber. Também, ao tratar as diversas **práticas corporais** como elementos da cultura, a Educação Física propicia o contato dos estudantes com diferentes contextos culturais e históricos [...] (BRASIL, 2014, p.58).

Como pode ser observado, a Educação Física é identificada como um dos componentes curriculares da área de línguas para “ilustrar o ensino recuperador da natureza mediadora das línguas (evitando o ensino da língua pela língua)” (BRASIL, 2014, p.62) por meio da “escalação de unidades temáticas indicadas pelos estudantes no campo da Arte, da Educação Física, da História e da Filosofia” [...] as quais podem contribuir se “trabalhadas com projetos e tarefas que envolvam a criação e a atenção aos meios construtores de uso crítico e situado na língua estrangeira” (BRASIL, 2014, p.62).

[...] o trabalho de exploração de certos aspectos dos conteúdos de outras disciplinas (na Área e fora dela), e até de alguns de seus procedimentos devidamente ajustados, pode representar um filão altamente produtivo e inovador no ensino da linguagem verbal nas línguas e das outras linguagens, daqui em diante (BRASIL, 2014, p.62).

Nesse sentido,

As **práticas corporais**, entendidas, na **Educação Física**, como um **conjunto de práticas sociais** com envolvimento essencial do **movimento corporal**, portadoras de uma codificação específica e vinculadas ao lazer, ao entretenimento, e/ou ao cuidado com o corpo e a saúde, constituem o patrimônio imaterial da humanidade. Estas práticas fazem parte das **manifestações culturais** dos mais diferentes grupos sociais e ocupam um espaço social relevante, já que a maioria destes grupos, com suas diferentes formas e dinâmicas, as têm criado, conservado, transmitido e transformado. Nesta perspectiva, o componente curricular da Educação Física possibilita que os

estudantes apreciem e desfrutem a pluralidade de **práticas corporais**, compreendendo suas características e a diversidade de significados vinculados à origem e à inserção em diferentes épocas e contextos socioculturais. E, na mesma linha, propõe aos estudantes envolverem-se na preservação de **manifestações da cultura corporal de movimento** e de outras épocas como forma de constituir a memória cultural e torná-la acessível às novas gerações. As **práticas corporais** são **manifestações culturais** em constante mudança. No entanto, algumas permanecem, numa dada cultura, por longos períodos de tempo, marcando várias gerações. Algumas dessas práticas são características de determinadas regiões ou populações e constituem seu patrimônio cultural, desempenhando papel importante na constituição das identidades. A Educação Física tematiza essas práticas, enfatizando seu enraizamento contextual e, nos casos específicos, os movimentos de apropriação e expansão para outras regiões e culturas. Também problematiza a apropriação de muitas práticas a partir da lógica da indústria cultural, que as transforma em bens de consumo na lógica da mercadoria..... (grifos nossos) (BRASIL, 2014, p.66-67).

CONHECIMENTO E DIVERSIDADE DAS LINGUAGENS

A partir da página 71 do documento em análise, a Educação Física é abordada duas vezes. Primeiro, relacionando esta com a questão da diversidade das linguagens. Segundo, com a questão da pluralidade cultural e o tratamento pedagógico das condições de raça, etnia, gênero etc.

A Educação Física aborda as práticas corporais como manifestações de cultura. Nesta perspectiva, ao tematizá-las, destaca sua dimensão histórica e contingente, bem como evidencia a provisoriedade dos conhecimentos e sentidos a elas atrelados. Nas aulas do componente, se revela que as práticas corporais mudam em termos da forma, dos produtores, dos atores, dos significados e da função, de acordo com as transformações e as características dos contextos sociohistóricos nos quais elas se inserem. Nesse sentido, **as manifestações da cultura corporal de movimento** são compreendidas como produtos sociais e, portanto, factíveis de serem transformados pelos sujeitos envolvidos (BRASIL, 2014, p.71). Numa linha semelhante, na Educação Física, o conhecimento sobre a diversidade das linguagens também é focado quando as manifestações da **cultura corporal de movimento**⁸ das comunidades de origem dos estudantes são consideradas e valorizadas nas aulas do

⁸ Em casos como este, de ampla redundância, sugere-se a substituição do texto marcado em negrito por “manifestações da cultura, objeto de estudo da Educação Física Escolar”, para denotar que existem “inúmeras” manifestações culturais, mas somente algumas tornam-se objeto de estudo deste componente curricular, quais sejam as brincadeiras, os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas.

componente, convertendo-se em tema de estudo. Trata-se de possibilitar que os estudantes analisem a lógica interna, a origem, os processos de transformação e os sentidos que as práticas corporais têm em seu entorno social, explicitando suas particularidades e aprofundando sua compreensão. Tradicionalmente, a Educação Física teve um olhar hierarquizante sobre as **práticas corporais**, entendendo que algumas eram mais dignas de serem ensinadas que outras. De alguma forma, isso levou a que determinadas práticas fossem consideradas como, inequivocamente, parte do componente, enquanto que outras não. Assim, não é difícil entender porque algumas modalidades esportivas coletivas são naturalmente aceitas como conteúdo da Educação Física e outras, como as **práticas corporais circenses** ou **práticas corporais introspectivas**, não. [...] Nesse sentido, quando a Educação Física procura atender ao conhecimento sobre a *diversidade das linguagens*, busca, por exemplo, ao trabalhar o tema da dança, evidenciar não só as diferentes formas que esta **prática corporal**⁹ ganha, mas também, suas diversas vinculações sociais, como no caso do *funk* e das danças de rua. Também, ao tratar de uma mesma **prática corporal** como o futebol, ressaltará as diferentes formas de praticá-lo, o que, por sua vez, pode estar relacionado aos diferentes sentidos atribuídos à sua prática (BRASIL, 2014, p.72).

[...] O componente curricular da **Educação Física** tematiza a naturalização/desnaturalização das manifestações culturais quando possibilita que os estudantes acessem conhecimentos sobre a origem e a dinâmica de transformação das representações e práticas sociais que constituem a **cultura corporal de movimento**, seus vínculos com a organização da vida, coletiva e individual, e com os agentes sociais envolvidos em sua produção (Estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais, etc.)¹⁰. **Ainda, quando leva aos estudantes a perceberem o corpo e suas possibilidades de ação** como produto dos processos de socialização pelos quais passaram, e não como expressão apenas de uma predisposição biológica.

⁹ Da mesma forma, Em casos como este, sugere-se a substituição do termo “prática corporal” devido à profunda ambiguidade do seu sentido/significado por “prática social” para denotar objetivamente que as brincadeiras, os jogos, os esportes, as ginásticas e as lutas são, ainda que pareça obvio para a intelectualidade, práticas sociais.

¹⁰ Interessante notar aqui que ao tratar das ciências humanas, a referida contribuição afirma que “no currículo escolar, as reflexões sobre temas relativos ao **trabalho e economia** favorece uma compreensão das distintas condições de produção de riqueza e da sua distribuição social, bem como da inserção de cada agente nas complexas redes de relações econômicas locais, nacionais e globais. A problematização dos conceitos de economia e trabalho abre possibilidades para o acesso a formas de conhecimento, saberes e experiências acerca das relações entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura, artes, sociedade e ambiente. Permite ao estudante, ainda, a compreensão de estratégias de solução de problemas mediante apropriação de conceitos, de ferramentas cognitivas, de posturas investigativas e imaginativas, ampliando sua visão e leitura do mundo e qualificando sua atuação consciente frente às grandes questões que afeta na vida e a dignidade humana” (grifos nossos) (BRASIL, 2014, p.135). Proposição esta que deveria, no nosso entendimento constar das orientações ao trabalho pedagógico da Educação Física no contexto do estudo do mundo do trabalho e sua relação com a Economia.

Nesse sentido, a Educação Física também tem uma contribuição específica quando utiliza as **práticas corporais** como instrumento de acesso a outras culturas, colocando o estudante frente a crenças, atitudes e valores diferentes dos compartilhados, convidando-o a refletir sobre a cultura própria, revisar as relações de pertencimento (identidades) e valorizar a pluralidade sociocultural. Trata-se de os estudantes perceberem a **cultura de movimento corporal** local, ou mesmo do país, como uma manifestação específica, entre outras possíveis. As práticas tradicionais de ensino da Educação Física, contrariamente a essa ideia, se caracterizam por desconhecer a condição cultural **das práticas corporais**, abordando-as como se fossem naturais à “espécie humana”. [...] Estas ideias naturalizadas, não apenas se dão no campo das **práticas corporais**, mas em outras concepções centrais da Educação Física, como a do **corpo**. Da forma que estas dimensões são tratadas (muitas vezes de maneira tácita), os estudantes têm dificuldades para perceber que, tanto as **práticas corporais** que realizam, quanto as possibilidades que têm de moverem-se e de sentir, foram socialmente constituídas e, portanto, estão atravessadas, entre outras, pelas condições de classe, gênero, etnia. Diferente da forma de trabalho descrita acima, a Educação Física contribui com a desnaturalização das **práticas de linguagem** quando, entre outras possibilidades, propicia que os estudantes contextualizem as **manifestações da cultura corporal**, no tempo e no espaço, bem como nas condições sociais particulares em que surgiram e se transformaram. [...] Também, cada **prática corporal** deveria passar por uma *contextualização diacrônica*, quer dizer, conhecer sua transformação ao longo do tempo, propiciando que surjam questões, tais como: de que forma a prática foi apropriada por outros grupos sociais em períodos posteriores? De que maneira uma determinada prática incorpora objetos e características culturais de épocas anteriores? Nessa linha, ainda seria importante uma *contextualização contemporânea*, considerando a inserção da **prática corporal** estudada na atualidade, local, regional, nacional e mundial. Nesse caso, passaria por suscitar outras questões: de que forma essa **prática corporal** é vista hoje em dia? Onde e quem a prática? Quais os interesses econômicos e políticos que a atravessam? Quais as características dessa prática corporal fazem com que ela seja apreciada ou valorizada num lugar, e não em outros? De que maneira cada **prática corporal** se relaciona com outros objetos culturais (como com a roupa, alimentos, implementos, a indústria do entretenimento ou da saúde)? (grifos nossos) (BRASIL,2014, p.76-77) (Grifos nossos).

O CONHECIMENTO SOBRE *AUTORIA E POSICIONAMENTO NA REALIZAÇÃO DA PRÓPRIA PRÁTICA*

Ao tratar a temática autoria e posicionamento, o texto refere-se ao objeto de estudo da Educação Física da seguinte forma:

Quando consideradas as duas dimensões de autoria e posicionamento [...] é possível afirmar que as práticas pedagógicas tradicionais da Educação Física não oferecem espaço para sua expressão. Na dimensão da autoria e posicionamento, no campo político, é difícil serem oferecidas na aula oportunidades para o estudante conhecer e discutir, por exemplo, sobre o lazer e as **práticas corporais** como direitos de todos os cidadãos, assim como as responsabilidades individuais e coletivas para conseguir melhorias nas condições estruturais para o exercício desses direitos. Na segunda dimensão, a autoria e posicionamento sobre a própria vida, temos, por um lado, a não tematização desta dimensão ou, por outro, intervenções pedagógicas centradas na divulgação do “modo correto de se viver”, onde, na maioria das vezes, se enfatiza soluções individuais – principalmente, por meio da prática de atividades físicas e cuidados nutricionais – para obtenção de uma vida saudável. As práticas pedagógicas na Educação Física, para dar conta desta dimensão do conhecimento, podem ser orientadas, por exemplo, como já acontecem em algumas escolas, para os estudantes conhecerem as condições oferecidas no bairro para práticas de lazer e/ou esportivas. A experiência pode ganhar o formato de uma ou mais unidades didáticas, nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, no qual os estudantes são desafiados a examinar espaços públicos de lazer disponíveis para a população local, no território onde a escola funciona, bem como questionar sobre os motivos que levam a que tenham essa configuração (quantidade e qualidade) (BRASIL, 2014, p.82-83).

[...] No universo de práticas sociais que integram a **cultura corporal de movimento**, as relações entre ciência, tecnologia, sociedade, cultura e ambiente se materializam de diversas formas. Por vezes de forma antagônicas, e outras de forma complementar. [...] Por outro lado, também presenciamos o crescimento substancial do uso de tecnologias para a realização de atividades tradicionais, como também o desenvolvimento de novas práticas, propiciando aos sujeitos diferentes formas de realizar velhas práticas (assim como a organização e controle de suas atividades físicas), e a ampliação das **experiências corporais**. O componente curricular da Educação Física, ao selecionar seus conteúdos, **práticas corporais** que expressam, incorporam e são afetadas pelos desenvolvimentos tecnológicos contemporâneos, auxilia no entendimento do entrelaçamento entre ciência, tecnologia, sociedade, cultura e ambiente. [...] Também quando tematiza a forma com a qual os jogos

eletrônicos rivalizam com a tradição dos jogos motores, ou como as novas configurações urbanas alteram as possibilidades de práticas corporais, e como a midiaticização e espetacularização das **práticas corporais** (por exemplo, esporte) alteram essas mesmas práticas e as relações que estabelecemos com elas. Estes e outros exemplos configuram oportunidades pedagógicas para ampliar o conhecimento sobre o mundo globalizado, transcultural e digital (Grifos nossos) (BRASIL, 2014, p.87-88).

A partir deste momento, ao tratar as demais áreas de conhecimento contidas no documento em análise, quais sejam, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da natureza, o termo Educação Física não é mais citado no texto.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

A finalidade central deste estudo foi contribuir com a análise dialética-hermenêutica do discurso oficial da Educação Física Escolar apresentado no documento intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” do Ministério da Educação (Proposta Preliminar)” (BRASIL. 2014).

Ao longo do processo de análise e dos grifos feitos às citações do documento alvo deste estudo, tanto a explicitação das “finalidades” da Educação Física quanto dos “fundamentos e orientações para sua prática pedagógica”, apresentam termos como “prática cultural” “prática corporal”, “diversas linguagens”, “cultura corporal de movimento”, “manifestação cultural”, “corporeidade” e “movimentar-se humano”, dentre outros, sem proceder a uma conceituação prévia e à devida contextualização epistemológica, assim como também são utilizados de forma indiscriminada e até redundante em praticamente todo o documento.

Diante disso, sugere-se, objetivamente, que os termos acima citados sejam devidamente contextualizados ou simplesmente suprimidos do texto em questão, em busca da construção de outro “imaginário para a Educação Física”, desprovido do modo de compreensão binário/dicotomizado de mundo, como forma de contribuir, de fato, com a formação ampliada das pessoas.

Para tanto, defendemos como parte do conceito da Educação Física, que seu “objeto de estudo” seja relacionado simplesmente com as “manifestações culturais” denominadas brincadeiras, jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas (MUÑOZ PALAFOX, 2012b), assim como também sugerimos que sejam retirados do discurso da Educação Física oficial os termos “movimento

corporal”, “prática corporal”, “movimentar-se”, “corporeidade”, “experiência corporal” e “Cultura Corporal de Movimento”. Isto, não somente pela profunda descontextualização epistemológica e teórica a que foram submetidos seus significados pelo discurso oficial, mas principalmente pelo fato deles serem apresentados com sentidos/significados sub-repticiamente “carregados” de conceitos idealistas, ideologicamente promotores de modos de compreensão metafísica, binária, positivista e, no extremo, conservadora sobre mundo, ser humano e as relações humanas.

Em resumo, a escrita do documento poderia limitar-se a descrever cada um dos elementos constitutivos do objeto de estudo da EFE como **práticas sociais** ou **manifestações culturais** denominadas brincadeiras, jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas, tornando-se, portanto, redundante e desnecessário e ideológico, atribuir mais e mais termos de natureza metafísica aos sentidos/significados atribuídos a este componente curricular.

Nesse sentido, buscando manter a coerência com a nossa reflexão, torna-se necessário perguntar com radicalidade: existem práticas não sociais? Existem manifestações não culturais? E a resposta é: **sim**. Aquelas realizadas por seres vivos **não humanos** as quais somente podem ser observadas e catalogadas, pelos próprios seres humanos, dotados de racionalidade, também inventores das palavras “prática”, “manifestação”, “cultura” e seus diversos sentidos/significados.

Finalmente, deve ser ressaltado que a análise da contribuição apresentada pelo governo federal, implica ainda a explicitação de outras questões impossíveis de serem refletidas em profundidade neste trabalho. Primeiro, que apesar da organização esquemática dos conteúdos descreve uma nova “roupagem curricular” para o discurso oficial (figura 1) da Educação e da Educação Física, o mesmo continua sendo, em essência, isto é epistemologicamente, semelhante àquele já existente em outros documentos oficiais produzidos desde o final da década de 1990, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais. E, em segunda instância, vale mencionar também que as políticas públicas da educação ainda estão longe de promover uma formação ampliada e continuada de qualidade e condições de trabalho suficientes para garantir, especificamente, uma boa prática da reflexão filosófico-pedagógica entre os professores, tão necessária para compreender em profundidade e poder colocar em prática, com competência e criticidade, as propostas de ensino oriundas, dentre outras abordagens, do próprio discurso oficial.

REFERÊNCIAS

- BALL, S J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em 01 jun. 2014.
- BERSNTEIN, B. *Pedagogy Symbolic Control and Identity*. London. Taylor and Francis, 1996.
- BRASIL. Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (Org.). *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*” do Ministério da Educação (Proposta Preliminar). Brasília: Ministério da Educação. 2014.
- COLETIVO DE AUTORES (Orgs.). *Metodologia de ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- FENSTERSEIFER, P. E.; JAIME, F.J. (Orgs.). *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijui, 2008.
- KAHNEMAN, D. *Rápido e devagar: duas formas de pensar*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- KUNZ, E. *Transformação Didática do Esporte*. Ijuí. Unijui, 1994.
- MUÑOZ PALAFOX, G. H.; NAZARI, J. Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar. *Lecturas Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v.12, p.1, 2007.
- MUÑOZ PALAFOX, G. H E SILVA, M. V. Dilemas da relação teoria/prática na construção do currículo educacional. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 357-382, jul./dez. 2012a.
- MUÑOZ PALAFOX, G. H. Sentido/significado da Educação Física no mundo contemporâneo e suas implicações na Formação profissional. In: X Congresso sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, 2012, Belo Horizonte. *Anais do X Congresso sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo*. Belo Horizonte: UFMG, 2012b. v.1.
- ABREU DE OLIVEIRA, G.; MUÑOZ PALAFOX, G.H. Análise de limitações e possibilidades para as pesquisas sobre políticas educacionais, considerando as abordagens positivista, fenomenológica e materialista dialética. *Práxis Educativa* (Brasil), vol. 9, núm. 2, julho-dezembro, 2014, pp. 419-441.
- NETO, L. S. e LORENZETTO, L. A. Conhecimento sobre o corpo. In. DARIDO, S. C. & RANGEL, I. C. A. *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 2005.
- PEREIRA, S. J. Isidro. *Dicionário Grego-Português e Português-Grego*. Braga: Apóstolo da Imprensa, 1990.
- PLATÃO. *La República*. Disponível em: <<http://www.xtec.cat/~mcodina3/Filosofia2/1a%20republica.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2013.
- PROVETTI JR, J. Reflexões sobre o conceito de Mente. *Rev. Espaço acadêmico*. No.53, 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/053/53provettijr.htm>>. Acesso em 01 mai. 2014.
- REHFELD, A. Corpo e Corporeidade: uma leitura fenomenológica. *Revista de Psicologia*. Instituto de Gestalt de São Paulo, n.1 – 2004. Disponível em: <http://www.fenoegrupos.com/JPM-Article3/pdfs/rehfeld_corpo.pdf>. Acesso em 22 Jul. 2014.
- VIGOTSKY, Lev S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir à luz da Teoria Crítica de Currículo e da dialética-hermenêutica, sobre o sentido/significado atribuído à Educação Física Escolar no documento "Por uma política curricular para a educação básica - contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento" do Ministério da Educação. A análise revela que, apesar de ser apresentada uma nova "roupagem curricular", o discurso oficial continua a ser construído, tal como aconteceu no final do século passado, sob os preceitos da "ambiguidade epistemológica", do "ecletismo", da "pluralidade científica e social" e do pensamento binário/dicotomizado, agora associados à formação de uma "racionalidade substantiva" fortemente subjetivada pela racionalidade técnica e o idealismo filosófico.

Palavras Chave: Currículo. Discurso oficial. Educação básica.

ABSTRACT

The objective of this study is to describe and reflect epistemologically, using the Critical Theory of Curriculum and dialectic-hermeneutic, the sense/meaning attributed by the official discourse to the curricular component School Physical Education on the document "For a curriculum policy for basic education - contribution to the national common base's debate from right to learning and development" of the Ministry of Education. The analysis reveals that despite being offered a new "curriculum garb" the official discourse continues to be built, such as happened at the end of the last century, under the precepts of "epistemological ambiguity", of "eclecticism", of "scientific and social plurality" and binary/dichotomized thinking, now associated with the formation of a "substantive rationality" strongly subjectivized by technical rationality and philosophical idealism.

Keywords: Curriculum. Official discourse. Basic Education.

Submetido em: outubro de 2014
Aprovado em: março de 2015