

EDUCAÇÃO FÍSICA E O SURGIMENTO DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS CRÍTICAS DE ENSINO

José Victor Arêdes Façanha¹

Jairo Antônio da Paixão²

No Brasil, a partir da segunda metade da década de 1980, com o fim do regime militar, iniciou-se um momento fecundo na construção da intelectualidade brasileira, bem como no âmbito educacional, repercutindo diretamente nas práticas pedagógicas. Para Candau (1992), a década de 1980 representou em sua essência uma grande evolução no pensamento da Didática no país.

Foi uma época voltada à quebra de paradigmas, de negação, de buscas e de reconstrução. Notadamente, a década de 1980 se destacou pela necessidade de reorganização das práticas educativas. Para Saviani (2007, p. 400), “uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não somente se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem”. Para o autor, surgia naquele momento histórico a necessidade de construir pedagogias que favorecessem os dominados e não mais aos dominantes.

Tem-se um momento de perplexidade, de anúncio e denúncia. A didática inicia por um momento crítico de revisão, com vistas à superação de uma concepção meramente instrumental. O momento demandou união entre profissionais da área na composição de uma prática pedagógica articulada com a perspectiva de transformação social, que vem norteando desde então o processo de configuração para a Didática nos contextos que vem se seguindo (Candau, 1992).

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), <https://orcid.org/0009-0009-7475-6429>, jose.facanha@ufv.br

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), <https://orcid.org/0000-0003-1413-9081>, jairopaixao@ufv.br

A partir da década de 1990, importantes mudanças no cenário político, econômico e social brasileiro trouxeram para o âmbito educacional novos desafios e influenciam os debates sobre a Didática, como globalização, mudanças no mundo do trabalho, ideologia do pensamento único e novas formas de exclusão social e desigualdade que têm levado a uma incerta visão de futuro (Candau, 2000).

Como reação às necessidades da reorganização pedagógica e educacional, autores como Candau (1983) defendiam a transição da Didática Instrumental para a Didática Fundamental, associada às contradições e relações na sociedade e no âmbito educacional.

Segundo Pimenta (2018), a proposta de uma revisão crítica da Didática surge com o intuito de questionar os resultados das pesquisas educacionais, visando superar as desigualdades culturais, sociais e de relações no âmbito escolar. O que deu origem a: Didática Crítico-instrumental, Didática Crítica Dialética Reafirmada, Didática Desenvolvimental, Didática Sensível e Didática Multidimensional.

Preconizada por Candau (2013), a Didática Crítico-instrumental defende que a pós-modernidade expõe importantes questionamentos para se repensar a pedagogia e a didática, como: diversidade cultural, formação de identidades, aspectos de subjetividade, diferenças socioeconômicas e outros.

A Didática Crítica Dialética Reafirmada, conforme Pimenta (2018), surge da necessidade de conhecer e aprender sobre aspectos materiais e históricos inerentes às mudanças nos ideais pedagógicos, no que diz respeito às relações de trabalho e critério de realidade entre teoria e prática.

A Didática Desenvolvimental, segundo Libâneo (2018), tem como objetivo o estudo acerca dos princípios gerais de uma organização mais adequada das atividades de ensino. Este processo considera as particularidades cronológicas da criança, seu desenvolvimento mental, características individuais e tempo de aprendizagem.

A Didática Sensível defendida por D'Ávila (2016) rompe com o ideal didático racionalista-instrumental e direciona uma ação didática

que transpassa a racionalidade e concentra-se nos sentimentos e pensamentos que medeiam as práticas educativas que enaltecem o lúdico e a estética. Defende que as relações interpessoais entre professores e alunos são mediadas por sentimentos, já que não há razão sem sensibilidade.

Na Didática Multidimensional, segundo Franco e Pimenta (2016), os saberes são produzidos em cooperação entre professor e aluno, tornando-os cidadãos críticos, autônomos e emancipados. Trata-se de uma didática que considera o ser na totalidade em seus aspectos cognitivos, afetivos, pessoais e comportamentais, proporcionando uma formação de homem crítico apto a intervir no meio em que vive.

A Didática Crítica busca vencer o intelectualismo formal de enfoque tradicionalista, combater o ideal tecnicista da aprendizagem e restabelecer a volta das tarefas especificamente pedagógicas, deixadas na gaveta mediante um discurso estritamente reprodutivista. Nesta perspectiva, o professor assume o papel de facilitador da transição do saber próprio do aluno para um conhecimento mais amplo (Veiga, 1994).

Conforme mencionado anteriormente, no período pós-regime militar, inicia-se o surgimento de várias propostas voltadas à construção de uma escola pública de qualidade numa perspectiva crítica, comprometida com os processos de democratização do país e a formação de cidadãos capazes de superar a imposição hegemônica em que foram submetidos em um sistema educacional retrógrado (Candau, 2013).

Mesmo reconhecendo os supostos limites de um agrupamento dessas ideias pedagógicas, Saviani (2013) destaca quatro propostas que se destacariam nesse momento: a) pedagogias de “educação popular”, tendo como patrono da didática Paulo Freire; b) Pedagogias da prática, proposta que era defendida por Oder José dos Santos, Miguel Gonzalez Arroyo e Maurício Tragtenberg, c) Pedagogia crítico-social dos conteúdos educacionais, elaborada por José Carlos Libâneo e d) Pedagogia histórico-crítica, proposta pelo próprio Saviani.

As duas primeiras defendem a necessidade de uma educação popular, pautada no interior dos próprios movimentos sociais, onde o principal conteúdo é o saber popular, com o objetivo de valorizar a cultura popular e desenvolver a autonomia do cidadão. Essa educação seria organizada com a colaboração do próprio povo, em oposição à educação escolar verticalizada que é pensada da elite para o povo. As duas seguintes propostas priorizam o acesso das camadas populares ao sistema de ensino sistematizado (Libâneo, 2008).

A proposta de Saviani (2013), baseada na perspectiva histórico-crítica, busca elaborar meios de acesso ao conhecimento sistematizado por todas as classes de estudantes, mas chega às suas elaborações percorrendo diferentes caminhos. Saviani dialogando com a Filosofia e Libâneo procurando elaborar uma interdisciplinaridade entre a Filosofia, a Didática e a Psicologia da Educação. Desse modo, os professores são convocados a formar cidadãos críticos e atuantes, em consonância com as exigências de uma sociedade democrática, unindo forças ao combate à precariedade da educação pública e à formação acrítrica proposta e oferecida nas escolas.

Durante o período do regime militar, o objetivo das escolas era formar cidadãos técnicos para participar da evolução econômica almejada pelo sistema político. Segundo Otero (2018), acreditava-se que uma pessoa que escolhesse uma profissão, se formasse técnico e terminasse o ensino médio, estaria satisfeita em entrar no mercado de trabalho, sem sentir motivação para buscar o ensino superior. Isso se devia ao fato de que o ensino médio já oferecia uma formação profissional que anteriormente só poderia ser obtida mediante um curso universitário completo.

O Estado também tinha interesse em exercer controle político e ideológico para evitar críticas sociais e políticas e garantir a adesão de todas as camadas da sociedade às políticas estatais. O governo se preocupava em desmobilizar os movimentos estudantis e sociais, buscando educar de acordo com as normas do capitalismo como um dos principais objetivos. Durante esse período, os principais objetivos da educação incluíam estabelecer uma conexão direta entre educação e

trabalho, promover a privatização do ensino e fomentar a profissionalização. (Germano, 2011).

Segundo Cunha (2005), a estratégia foi a implantação do ensino profissionalizante universal e obrigatório, uma medida adotada para redirecionar o foco dos jovens que buscavam ingressar no ensino superior, priorizando o mercado de trabalho. Isto resultou em uma deterioração tanto na preparação dos estudantes para o ensino superior quanto na qualidade do ensino médio, então denominado 2º grau.

Para Bourdieu (2011), a escola é como um mecanismo que perpetua a ordem social existente, validando as desigualdades sociais e contradizendo a ideia de uma escola emancipadora. Segundo ele, a disparidade no acesso ao ensino superior entre diferentes camadas sociais revela como os privilégios culturais são percebidos somente quando manifestados de maneira explícita. Ainda segundo o autor, essa natureza elitista e divisória do sistema educacional era evidente. Enquanto as classes burguesa e média podiam e eram incentivadas a seguir para o ensino superior, as camadas mais pobres frequentemente se viam limitadas a oportunidades sem privilégios ou com poucas perspectivas de ascensão social, reforçando assim o papel conservador da escola em relação aos padrões sociais burgueses (Bourdieu, 2011).

A educação passou a separar o trabalho manual do trabalho intelectual. Esse modelo educacional exacerbou ainda mais as disparidades sociais e acentuou a dualidade já presente nos sistemas de ensino do Brasil (Gamboa, 2001).

Segundo Freitag (2005), um dos objetivos educacionais propostos no período da ditadura foi alcançado, tais como manter as universidades públicas com uma oferta de vagas menor do que a demanda, reservando essas oportunidades para as classes médias e altas da sociedade. Conforme os indivíduos de baixa renda que desejassem ingressar na universidade seriam incentivados a optar pelo ensino privado, já que não dispunham das condições didáticas e dos conhecimentos necessários para competir em igualdade com aqueles que haviam frequentado o ensino secundário em escolas particulares.

As políticas educacionais foram as principais ferramentas de controle utilizadas pelo Estado militar para dominar a camada social mais desfavorecida, direcionando-a para atender aos interesses econômicos. Segundo Aranha (1996), o objetivo era formar trabalhadores competentes para o trabalho braçal, limitando o acesso desta massa ao trabalho intelectual. Ele sugere que essas políticas determinavam quem teria acesso às melhores universidades e, conseqüentemente, quem ocuparia as posições mais altas na hierarquia social brasileira.

Até então, a educação vinha sendo utilizada como uma ferramenta para perpetuar as desigualdades sociais, restringindo o acesso das classes populares a um ensino de qualidade e à formação crítica. Diante disso, torna-se imprescindível a adoção de um novo modelo educacional. Nessa perspectiva, a escola contemporânea assume uma função transformadora, voltada para a elaboração de um projeto político-pedagógico que promova a interdisciplinaridade, assegure a igualdade no acesso ao conhecimento e favoreça o desenvolvimento pleno dos estudantes, considerando a Educação Física como elemento fundamental nesse processo.

Palma Filho (2018) argumenta que a escola desempenha um papel crucial na formação do cidadão ao garantir o acesso ao conhecimento produzido socialmente e acumulado historicamente, independentemente da situação social do aluno. A escola deve ir além da simples transmissão ou reprodução desse conhecimento, promovendo uma verdadeira apropriação. Assim se faz necessário uma organização de preceitos e parâmetros que norteiam o sistema de educação brasileiro.

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam três principais categorias de conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal. Esses conteúdos são organizados em blocos inter-relacionados e apresentados como possíveis abordagens para o trabalho do professor (Brasil, 1998).

Assim, os conhecimentos devem respeitar as características de cada categoria, mas seu desenvolvimento deve estar integrado,

refletindo a importância dos objetivos educacionais do professor. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o conteúdo conceitual referir-se a fatos, princípios e conceitos, o procedimental está relacionado ao fazer e o atitudinal pontua sobre normas, valores e atitudes (Brasil, 1998).

Na busca da articulação entre teoria e prática e efetivar sua responsabilidade social na formação do aluno, a escola necessita ter plena consciência de sua função política na construção de um projeto político pedagógico multidisciplinar, onde o foco seja o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a preparação e qualificação para o mundo do trabalho. Sendo assim, a Educação Física Escolar cumpre um importante papel na formação deste indivíduo física e mentalmente saudável (Brasil, 2017).

Para Bagnara e Boscatto (2022); Fensterseifer (2020); Young (2011), a concretização e o avanço desse modelo pedagógico multidimensional podem ser alcançados por meio de um projeto educativo voltado para a democratização dos conhecimentos tradicionais e a geração de saberes significativos. Isso implica que cada área do conhecimento, assim como a Educação Física, respeitando suas particularidades, deve oferecer um conjunto de saberes que possibilite aos indivíduos desenvolver uma leitura crítica e uma participação cidadã consciente no meio em que estão inseridos.

Ainda conforme os autores mencionados anteriormente, os professores de Educação Física enfrentam o desafio de estruturar e organizar o currículo escolar com base nos "princípios" da complexidade, criticidade, profundidade e diversidade dos conteúdos relacionados à cultura corporal de movimento ao longo dos anos (Bagnara e Boscatto, 2022; Fensterseifer, 2020; Young, 2011).

Assim como assevera Kunz (2004), o movimento humano é um "diálogo entre o homem e o mundo", onde o indivíduo que se movimenta confere sentidos e significados às suas ações corporais. Os saberes gerados pela experiência das manifestações corporais não podem ser substituídos pela reflexão teórica, assim como os

conhecimentos adquiridos na prática não substituem as ferramentas cognitivas oferecidas pelos conceitos.

A Educação Física aborda os elementos da cultura corporal de movimento, reconhecendo que, multidimensionalmente, é essencial considerar a apropriação conceitual, ou "saberes-enunciados", enquanto, de maneira integrada, também deve lidar com a prática corporal, que abrange o desenvolvimento do movimento humano, a experimentação e a vivência prática dos conteúdos inerentes ao seu currículo (Charlot, 2009; Kunz, 2004).

Para Bagnara e Fensterseifer (2020), a Educação Física deve abordar os conteúdos e conhecimentos específicos por meio da prática "fazendo com" e da teoria "falando de", exigindo uma estruturação particular no currículo. Articular essas duas dimensões interdependentemente é crucial para evitar que a disciplina se torne predominantemente teórica ou, ao contrário, um "praticismo" que ignora a produção conceitual da cultura corporal de movimento e os saberes e interesses dos próprios estudantes.

Na proposta de ensino da Educação Física que valoriza o conhecimento da cultura corporal de movimento, González e Fensterseifer (2009) identificam três objetivos principais. O primeiro é o "se-movimentar", que visa proporcionar à criança um entendimento mais profundo do próprio corpo. O segundo objetivo está relacionado às práticas corporais sistematizadas, que englobam atividades como acrobacias, esportes, dança, exercícios físicos e práticas corporais diversificadas, e estão ligadas ao lazer, ao cuidado do corpo e à promoção da saúde. O terceiro objetivo diz respeito às representações sociais associadas às atividades corporais de tempo livre e à relação entre o cuidado e a educação do corpo com a organização da vida coletiva e individual.

A Educação Física deve ser integrada ao currículo escolar, responsabilizando a escola e seus professores pela criação e implementação de práticas educativas que atendam às diversas realidades e necessidades sociais. Os conhecimentos culturais abordados pela Educação Física devem refletir as características do

universo estudado e a sua natureza como disciplina escolar, e não somente replicar o que ocorre fora dela. Dessa forma, a Educação Física deve incluir conhecimentos das diferentes práticas corporais presentes na cultura do movimento, permitindo que os alunos as conheçam e as adaptem conforme o contexto em que estão inseridos (Merida, 2004).

Para Tavares (2011), a didática adotada pelo professor deve considerar a formação da personalidade dos alunos em diversos aspectos, não somente intelectual, mas também moral, afetivo e físico. Semelhante a desenvolver nos alunos a capacidade de observação, análise crítica de fatos, fenômenos e habilidades de expressão verbal e escrita. Assim, a integração entre instrução e educação reflete-se na formação de atitudes e convicções diante da realidade ao longo do processo de ensino.

Ainda conforme a autora mencionada anteriormente, durante esse processo, o professor deve criar situações que incentivem os alunos a pensar, analisar e conectar o que estudam com a realidade em que vivem. A realização consciente das tarefas de ensino e aprendizagem contribui para a construção de convicções, princípios e ações que guiarão as práticas educativas dos alunos, apresentando situações reais que estimulem a reflexão e análise conforme sua própria realidade (Tavares 2011).

O professor, ao se apropriar de uma didática adequada diante do cenário em que se encontra, se destaca dos demais, pois, além de se concentrar no currículo, considera o aluno integralmente, considerando suas características individuais e sociais. Ele busca a melhor forma de alcançá-lo e ensiná-lo de maneira significativa, adotando metodologias diferenciadas, valorizando os conhecimentos prévios e incentivando a busca contínua pelo saber, por meio do diálogo e da troca de experiências (Freire, 1985).

Assim como afirma Libâneo (1994), o uso de uma didática envolvente é fundamental para manter o interesse dos alunos e sua permanência em sala de aula. Assim, é crucial que os alunos se sintam motivados e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para

isso, é necessário despertar neles o desejo de aprender e continuar aprendendo, oferecendo aulas dinâmicas, objetivas e criativas, com metodologias adequadas que atendam às suas expectativas.

Para que suas aulas sejam atraentes e prazerosas é essencial que o professor possua habilidades como: organizar e dirigir situações voltadas à aprendizagem; gerenciar o progresso cognitivo dos alunos; desenvolver e aprimorar métodos de diferenciação; engajar os alunos em seu aprendizado e trabalho cotidianos; estimular a colaboração em equipe; participar na administração da escola; comunicar-se com os pais e envolvê-los nos eventos escolares; utilizar novas tecnologias inerentes à sala de aula; lidar com as responsabilidades e dilemas éticos da profissão; e gerenciar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000).

Nos últimos anos, conforme Soares *et al.* (2012), a literatura sobre a área sociocultural da Educação Física tem passado por um rígido processo de reflexão e reconfiguração desse componente curricular na Educação Básica. Essas pressuposições teórico-legais sustentam que a Educação Física Escolar deve se posicionar como um componente curricular que, intencionalmente, contribui para a formação dos indivíduos, preparando-os para agir com autonomia em uma sociedade democrática e republicana.

Para apoiar essa tarefa, é necessário que as aulas de Educação Física sejam baseadas na perspectiva multidimensional dos conhecimentos. Essa abordagem permite aos alunos compreender melhor os aspectos conceituais, características e princípios da cultura corporal de movimento, bem como os sentidos e significados do movimento corporal humano e seu complexo contexto (Boscatto, 2008).

Bagnara e Fensterseifer (2020) afirmam que a Educação Física precisa abordar de maneira específica os conteúdos e conhecimentos relacionados à prática corporal, integrando a dimensão prática com a dos conceitos. Articular essas duas dimensões de forma interdependente e orgânica é essencial para evitar que a Educação Física se torne um componente curricular focado no discurso teórico

ou, por outro lado, que se torne excessivamente centrada na prática física sem considerar a produção conceitual da cultura corporal de movimento.

Essas dimensões se conectam com diversos temas da cultura corporal de movimento, ultrapassando os limites do conteúdo específico em estudo. Assim, os estudantes conseguem analisar as manifestações da cultura corporal sob perspectivas ética e estética, considerando as razões para sua produção e transformação, bem como suas conexões locais, nacionais e globais (Bagnara; Boscatto, 2022).

A dimensão da prática corporal abrange os conhecimentos gerados a partir da experiência, principalmente através do movimento. Esses conhecimentos podem ser descritos como o "saber-fazer" que se manifesta na ação corporal e surge da experiência de se mover (González; Fraga, 2012).

Bagnara e Boscatto (2022) destacam que a dimensão da prática corporal deve ser orientada pelo desenvolvimento de ações educativas que vão além da mera transmissão ou repetição de movimentos sistematicamente padronizados. Desta forma, nas aulas de Educação Física, é fundamental oferecer aos alunos experiências formativas que permitam a possibilidade de atribuir seus próprios significados e, dessa forma, absorver profundamente os conhecimentos produzidos.

Assim, a Educação Física deixa de focar somente em aspectos práticos voltados para a melhoria das capacidades físicas, introduzindo os alunos ao universo da cultura corporal. Nesse sentido, a prática corporal ao longo da história da Educação Física passou a ser compreendida não somente como execução de técnicas, mas como um espaço de construção de saberes, onde os alunos podem atribuir sentidos próprios às suas vivências e desenvolver uma aprendizagem mais crítica e reflexiva. (Bracht, 2010).

A partir da segunda metade da década de 1980, iniciou-se um intenso debate sobre a identidade pedagógica da Educação Física, impulsionado por críticas ao modelo tradicional de ensino (Darido, 2003; Caparróz, 2001; Resende, 1994).

Caparróz (2001) explica que essas discussões culminaram no Movimento Renovador. Ainda segundo o autor, o chamado Movimento Renovador da Educação Física pode ser entendido como um movimento "inflexor", ao representar um esforço significativo e inédito para reorganizar os princípios que orientam a Educação Física Escolar. Esse movimento buscou questionar, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e do esporte que sustentavam a prática pedagógica nas aulas de Educação Física nas escolas.

Com o fim do regime militar e o processo de redemocratização do Brasil, figuras importantes da Educação Física reconheceram a necessidade de reformular a abordagem da disciplina no país, dando origem ao “Movimento Renovador”. Esse movimento surgiu em um contexto educacional mais amplo, onde o cenário político permitia o surgimento e a circulação de teorias que questionavam a função social da educação e da escola, reconhecendo-as como instituições que reproduzem, mas também constituem, as desigualdades sociais (Machado, 2012).

Conforme Hungaro (2013), a Educação Física buscava compreender seu papel na escola e sua função social na sociedade, procurando legitimar sua presença educacional de forma que não se baseasse somente na melhoria da aptidão física dos alunos. Esse contexto impulsionou uma reflexão crítica e sistemática, onde, pela primeira vez, a Educação Física começou a questionar teoricamente sua histórica funcionalidade em prol dos interesses das elites dominantes, iniciando um movimento de engajamento na luta por mudanças radicais na sociedade capitalista.

A partir desse contexto, Castellani (1988) ressalta que novas concepções de ensino começam a emergir na Educação Física brasileira. Uma dessas abordagens, a crítico-superadora, vê a educação como uma ação política, voltada para permitir que as classes populares se apropriem do conhecimento da cultura dominante. Isso promove maior acessibilidade ao conhecimento e à cultura, fornecendo às pessoas ferramentas para exercer plenamente sua luta no âmbito social.

Bracht (2010) explica que, com o surgimento do Movimento Renovador, o corpo, que era o principal objeto de estudo da disciplina, passou a ser compreendido não somente em sua dimensão biológica, mas como uma construção cultural. Essa nova perspectiva reconhece que as diferentes práticas corporais (ou atividades físicas) foram desenvolvidas pelo ser humano em contextos históricos e culturais específicos, cada uma com seus significados.

Um dos elementos fundamentais do Movimento Renovador foi a incorporação de novos pressupostos, especialmente das humanidades, o que possibilitou uma revisão crítica das práticas da disciplina. Essa mudança, inédita até então, gerou uma crise de identidade na Educação Física, colocando a área diante de questões que não faziam parte de seu cotidiano. Isso resultou em diversas demandas para os profissionais da Educação Física, pois a "desnaturalização da Educação Física" não somente permitiu que os docentes buscassem um maior espaço e redefinissem seus papéis na escola, mas também exigiu que superassem uma postura passiva, neutra ou apolítica em relação à sua participação no processo pedagógico (Machado; Bracht, 2016).

Para Darido (2012), a Educação Física, como componente curricular, deve evoluir para enfatizar o saber praticar, integrando as diferentes dimensões do ensino e promovendo a apropriação dos alunos nas práticas corporais. A verdadeira aprendizagem vai além da simples reprodução de exercícios, envolvendo a aplicação dessas práticas em contextos mais amplos e significativos.

Segundo Silva (2020), o campo progressista da Educação Física surgiu como uma resposta às ordens dominantes da época, incorporando debates sobre história, filosofia e sociologia e criticando as práticas que se baseavam somente no paradigma biológico. As críticas à função sociopolítica conservadora da Educação Física foram discutidas de uma perspectiva crítica da Educação, buscando superar essas práticas conservadoras e transformar a disciplina em um agente de mudança para atender às necessidades sociais concretas.

Na perspectiva crítica, a Educação Física fundamenta-se na Cultura Corporal, uma dimensão da cultura humana que deve ser

internalizada pelos alunos. É fundamental explorar e compartilhar seus determinantes históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos no ambiente escolar, integrando suas dimensões teóricas, práticas, técnicas, estéticas e artísticas. A Educação Física é parte integrante da totalidade social, assim como toda a estrutura escolar (Souza, 1998).

Desde a redemocratização até os dias atuais, a Didática no Brasil tem passado por profundas mudanças, debates teóricos intensos e reconstruções conceituais que não somente refletem alterações na estrutura educacional, mas também revelam os desejos de uma sociedade em busca de equidade, justiça social e emancipação. A partir dos anos 1980, iniciou-se um movimento de revisão crítica da Didática que foi essencial para romper com os modelos autoritários e tecnicistas herdados do regime militar. Esse processo abriu caminho para abordagens pedagógicas que valorizam a diversidade, a complexidade dos sujeitos e sua inserção histórica no processo educativo.

Nesse contexto, pensadores como Saviani, Candau, Libâneo e Pimenta desempenharam um papel central ao propor uma Didática crítica, superando enfoques meramente operacionais. Foram desenvolvidas concepções como a Didática Crítico-instrumental, Desenvolvimental, Sensível e Multidimensional, que não somente ampliaram a base teórico-metodológica da educação brasileira, mas também contribuíram para redefinir o papel do docente como agente de transformação social. A escola, anteriormente percebida como instrumento de manutenção da ordem vigente, é vista como um espaço de resistência e possibilidade emancipatória, sobretudo para os grupos historicamente excluídos.

No campo da Educação Física, essas transformações também se manifestaram no contexto pós-ditadura, especialmente com o surgimento de críticas ao modelo tradicional baseado na aptidão física e na lógica tecnicista. O chamado “Movimento Renovador” da Educação Física representou um marco ao redirecionar o foco da simples execução de habilidades corporais para uma abordagem que entende o corpo como uma construção social, histórica e cultural. Essa

virada teórica permitiu a entrada de novas perspectivas, particularmente aquelas de caráter crítico e interdisciplinar.

As concepções contemporâneas da Educação Física, baseadas em uma visão multidimensional do saber, estão alinhadas às diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao promoverem a integração entre conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. A valorização das diversas manifestações da cultura corporal de movimento amplia a compreensão das práticas corporais e favorece uma formação integral dos alunos, promovendo aprendizagens significativas, críticas e contextualizadas. Dessa maneira, a Educação Física se posiciona como parte de uma proposta de escola democrática, comprometida com a cidadania e a transformação social.

No entanto, para que essas propostas se concretizem, é indispensável que o professor adote uma postura proativa no planejamento e na condução de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes. Tal postura requer o reconhecimento dos desafios enfrentados pela docência no Brasil atual, que vão desde a desvalorização da profissão até a resistência institucional às práticas críticas. A busca por formação continuada, a adoção de metodologias inovadoras e a articulação entre teoria e prática são aspectos essenciais para evitar tanto a fragmentação da prática pedagógica quanto a superficialidade do discurso teórico.

Assim, ao promover uma articulação coerente entre suas dimensões prática e teórica, a Educação Física Escolar pode consolidar-se como uma área de conhecimento essencial para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados. O objetivo vai além da melhoria das capacidades físicas: trata-se de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos. A escola, nesse sentido, deve ser reconhecida como um espaço de disputa simbólica, de construção de significados e de formação política, onde a Educação Física tem papel central ao integrar saberes, valores e práticas que contribuam para uma sociedade mais democrática, igualitária e solidária.

Referências

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BAGNARA, I.C.; BOSCATTO, J. D. **Educação Física no Ensino Médio Integrado**: especificidade, currículo e ensino, uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos. Ijuí: Editora Unijuí, 2022.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio político da educação escolar: desdobramentos para pensar a formação inicial em educação física. **Educação**, v. 45, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644433460>. Acesso em: 4 de ago. 2024.

BOSCATTO, J. D. **Por uma didática comunicativa para a educação física escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91620> . Acesso em: 4 ago. 2024.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. Escritos de educação. 12 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRACHT, V. A educação física no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte, 2010. 21-31 p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 114 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CANDAU, V. M. **A Didática em Questão**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1983.

CANDAU, V. M. **Prefácio à Reconstrução da didática**. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papirus, 1992.

CANDAU, V. M. **A Didática Hoje**: uma Agenda de Trabalho. In: Vera M. Candau (org.) Didática, Currículo e Saberes Escolares. Rio de Janeiro: DP& A, 2000, 149-160 p.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

CAPARRÓZ, F. E. **Discurso e prática pedagógica**: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARRÓZ. Francisco Eduardo. (Org.). Educação física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.

CASTELLANI, F. L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. São Paulo: Papirus Editora, 1988.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender seu corpo sujeito? In: DANTAS JUNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. (org.). **Educação Física, esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade virtual do estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 6, 176 p. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41556/1/Caderno_blc2_vol6.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.

D'ÁVILA, C. Razão e sensibilidade na docência universitária. Brasília: **Em Aberto**, v.29, n.97, p.103-118, 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3173>. Acesso em: 26 de junho 2024.

FENSTERSEIFER, P. E. **A tarefa educacional na especificidade da escola**. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun. 2016.

FREIRE, P.; FAGUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 7ed. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

GAMBOA, S. S. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar. Florianópolis: **Cadernos de Formação RBCE**, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539> . Acesso em: 09 set. 2024.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da educação física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

HUNGARO, E. M. **A educação física e a tentativa de deixar de mentir**: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, J. P. S. A Educação Física cuida do corpo e mente. 25ª tiragem. São Paulo: Papirus Editora, 2013. 135-159 p.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUNZ, E. **Transformação didática-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **O campo teórico e profissional da Didática hoje**: entre Ítaca e o canto das sereias. In: EGGERT, Edla. *et al.* Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: Didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 234-252 p.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS; R. A. M. da M. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: 1ª ed. Editora Espaço Acadêmico, 2018. 23-44 p.

LIMA, R. Mercado de trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 1, n. 1, p. 217-72. 1980.

MACHADO, T. da S. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/dec970da-7287-4e3c-9aad-2ee703a74da2/content>. Acesso em: 07 out. 2024.

MACHADO T. da S.; BRACHT, V. O Impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas Identidades Docentes: uma leitura a partir da “Teoria do Reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115347695013.pdf> . Acesso em: 07 out. 2024.

MERIDA, M. A inserção da educação física no projeto pedagógico de uma escola pública de ensino fundamental: um caso que deu certo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Rio de Janeiro, Ano 3, n. 3, 2004. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1319/1015> >. Acesso em: 09 Set. 2024.

OTERO, M. M. D. F. **Censura de livros durante a ditadura militar: 1964 – 1978.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/>. Acesso em: 16/07/2024.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos.** 2. ed. São Paulo: Porto de Ideias, 2018.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. **Simpósio sobre a Didática na contemporaneidade: rupturas e perspectivas.** XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. São Paulo. 2018.

RESENDE, H. G.de. Tendências pedagógicas da educação física escolar. In: RESENDE, Helder Guerra de; VOTRE, Sebastião Josué. **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer.** Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: 4. ed. Campinas, Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados. 2007, 400 p.

SCHULTZ, T. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SILVA, P. Q. da. **Educação Física escolar e esporte: balanço bibliográfico pós movimento renovador.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/640339>. Acesso em: 07 out. 2024.

SOARES, C. L. TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; FILHO, L. C.; ESCOBAR, M. O. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização**. São Paulo, SP: ed. UNESP, 1998.

TAVARES, R. H. **Didática Geral**. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2011.

VEIGA, I. P. A. **Didática**: uma retrospectiva histórica. In: A prática pedagógica do professor de Didática. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e sociedade**, v. 28, n.101, p.1.287-.302, set./dez 2007. Disponível em: <http://www.Scielo.br/pdf/es/v25n101/a0228101>. Acesso em: 10 jun.2025

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.