This is an open-Access article Distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Licence

DOI: 10.5216/rppoi.v19.74611
EDUCAÇÃO

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS PARA SUA (RES)SIGNIFICAÇÃO

TEACHING PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION: PATHS TO ITS (RE)SIGNIFICATION

LA PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA: CAMINOS PARA SU (RE)SIGNIFICACIÓN

Klertianny Teixeira do Carmo[1]- https://orcid.org/0000-0001-6403-8356
Eliaquim de Sousa Lima[2] - https://orcid.org/0000-0002-8771-2531
Aline Menezes Dodó[3] - https://orcid.org/0009-0000-0402-4323
Arliene Stephanie Menezes Pereira[4] - https://orcid.org/0000-0002-3042-538X

Resumo
A Educação Física, após década de 1980, transita historicamente por diversas concepções, propostas e reformas educacionais com objetivo de diminuir a cisão entre teoria e prática, algo observado na prática docente vigente. Portanto, o presente estudo teve como objetivo desenvolver uma pesquisa bibliográfica para analisar as transformações ocorridas na prática docente do professor de Educação Física, a partir da construção do campo teórico-metodológico da área, principalmente, após década de 1980 até os dias atuais. Tecendo uma fundamentação discursiva em 3 tópicos reflexivos sobre formação inicial, docência como construção permanente e conhecimentos didático-pedagógicos da área sob uma perspectiva (re)significada, com principais aportes teóricos de Darido (1995, 2005) e Freire (1987, 2014). Diante disso, compreendemos que para construir uma prática pedagógica que vise diminuir a cisão entre teoria e prática, e com isso reinvente e ressignifique o espaço escolar, legitimando sua obrigatoriedade e sua relevância é fundamental que essa apropriação de teorias seja de forma autônoma, crítica e engajada.
Palavras-chave: Prática docente. Educação Física Escolar. Abordagens pedagógicas.

Abstract
Physical education, after 1980, historically transits through various conceptions, proposals and educational reforms in order to reduce the split between theory and practice, something observed in current teaching practice. Therefore, the present study

[1] Servidora temporária da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - *E-mail*: klertianny@gmail.com
[2]Servidor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - *E-mail*: eliaqumsousa@hotmail.com
[3]Servidora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza - *E-mail*: alinemenezes.ce@hotmail.com
[4]Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - E-mail: stephanie_ce@hotmail.com

aimed to develop a bibliographical research to analyze the transformations that occurred in the teaching practice of the Physical Education teacher, from the construction of the theoretical-methodological field of the area, mainly after the 1980s to the present day. Weaving a discursive foundation in 3 reflective topics on initial training, teaching as a permanent construction and didactic-pedagogical knowledge of the area from a (re) meaningful perspective, with main theoretical contributions of Darido (1995, 2005) and Freire (1987, 2014). In view of this, we understand that in order to build a pedagogical practice that aims to reduce the split between theory and practice, and thus reinvent and resignify the school space, legitimizing its obligation and its relevance, it is essential that this appropriation of theories is autonomous, critical and engaged.
Keywords: teaching practice. School physical education. Pedagogical approaches.

Resumen
A partir de la década de 1980, la Educación Física ha pasado históricamente por diversas concepciones, propuestas y reformas educativas con el objetivo de reducir la escisión entre teoría y práctica, algo que se observa en la práctica docente actual. Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue realizar un relevamiento bibliográfico para analizar las transformaciones ocurridas en la práctica docente de los profesores de Educación Física, a partir de la construcción del campo teórico-metodológico del área, especialmente desde la década de 1980 hasta la actualidad. Tejiendo una fundamentación discursiva en 3 tópicos reflexivos sobre la formación inicial, la enseñanza como construcción permanente y el conocimiento didáctico-pedagógico del área desde una perspectiva (re)significativa, con los principales aportes teóricos de Darido (1995, 2005) y Freire (1987, 2014). Frente a esto, entendemos que para construir una práctica pedagógica que apunte a reducir la escisión entre teoría y práctica, y así reinventar y resignificar el espacio escolar, legitimando su obligatoriedad y relevancia, es imprescindible que esta apropiación de las teorías sea autónoma, crítica y comprometida.
Palabras clave: Práctica docente. Educación Física Escolar. Enfoques pedagógicos.

Data de submissão: 15/08/2023
Data de aceite: 05/10/2023

Introdução

Historicamente, a Educação Física atrelou-se às escolas militares e fundamentou-se na concepção higienista, considerando-a uma disciplina eminentemente de conhecimentos práticos sem a necessidade de suporte teórico, imperando a falsa ideia de que poderia ser desenvolvida por ex-atletas profissionais (DARIDO, 2005), acadêmicos em início de formação, ou ainda, profissionais de outras áreas. Tal ideia tem sido comum até os dias atuais. Nestes casos, os requisitos necessários para atuação na área tem sido muitas vezes o interesse ou experiência em esportes e brincadeiras (REZER, 2007), ratificando com isso, os resquícios de outrora.

Com isso, houve críticas publicizadas a despeito deste campo de conhecimentos a partir de 1980, quando o país foi marcado por uma grande efervescência de ideias no cenário mais amplo da educação, bem como na Educação Física, que começou a questionar o paradigma vigente cujo caráter era higienista, militarista, excludente, esportivista, seletivo e mecanicista que vigorou no contexto escolar da Educação Física (PEREIRA; GOMES, 2018).

As situações supramencionadas, colaboraram para a eclosão de diversos movimentos que visavam a superação paradigmática vigente, encontrando na

prática docente um importante aliado para transformação. Esses movimentos culminaram em modelos, linhas, perspectivas, concepções, tendências e abordagens pedagógicas com características particulares e que, por vezes, tinham seus aspectos mesclados, na busca de "melhorar a coerência entre o que se pensa e o que se pensa estar fazendo e o que realmente é realizado" (DARIDO, 2005, p. 1).

Para tanto, é essencial para a relevância da área na escola a construção de uma formação didático-pedagógica que priorize uma atuação comprometida e engajada, ou seja, um "fazer docente" (LIBÂNEO, 2004) planejado, colocando em prática um processo de ressignificação da prática docente, por meio da ação e da reflexão contínua, levando em consideração o contexto em que o mesmo está inserido (FREIRE, 2014).

Isto posto, questionamo-nos: Quais as transformações ocorridas na prática docente do professor de Educação Física, principalmente, após década de 1980, até os dias atuais, na busca de diminuir a cisão entre teoria e prática?

Assim, este trabalho objetivou desenvolver uma pesquisa bibliográfica a fim de discutir o processo histórico e as transformações ocorridas na prática docente do professor de Educação Física Escolar até os dias atuais, tecendo uma fundamentação discursiva acerca da formação inicial, à docência como construção permanente e os conhecimentos didáticos-pedagógicos à Educação Física numa ótica (re)significada.

O trabalho está organizado em quatro tópicos. O primeiro, discute a respeito da formação inicial em Educação Física, tecendo análises acerca dos desdobramentos das influências militares, higienistas, esportivistas, na construção da prática pedagógica do professor. No segundo, o enfoque recai nos sentidos e significados de compreender a identidade docente, trazendo diálogos e reflexões no que toca aos processos, movimentos permanentes e múltiplas facetas que convergem para o constante ser docente, e também, a sua prática, no contexto mais amplo da Educação, e afunilando para o âmbito da Educação Física.

No terceiro, discutimos acerca das transformações e das emergências das abordagens da Educação Física na década de 1980, bem como, suas contínuas importâncias nos tempos atuais, conclamando um debate, para a necessária ressignificação das mesmas, e tão logo, da prática pedagógica. No último tópico, apresentamos alguns apontamentos sobre a prática pedagógica na Educação Física numa ótica historiográfica e se atentando as transformações e ressignificações ocorridas.

Formação inicial em Educação Física: primeiros passos

Antes de discutirmos sobre a atuação temos que olhar para a formação inicial em Educação Física, "pois o bom desempenho das suas funções depende, em parte, de como ocorreu essa formação" (GALVÃO, 2002, p. 65). Dito isso, a formação superior em Educação Física, no Brasil, principiou no interior das instituições militares, que desenvolveu uma prática completamente desprovida de caráter didático-pedagógico.

Sendo que, a primeira instituição voltada à formação em Educação Física, foi a Escola de Educação Física do Exército, fundada no ano de 1933. Antes disso, a área era parcialmente suprida pela escola de Educação Física da Força Policial de São Paulo e pelo Centro de Esportes da Marinha do Rio de Janeiro, o que acabou por contribuir na incorporação dos princípios advindos do militarismo.

Tal fato, pouco se diferenciava do que já era promovido na Europa do século XIX, cujos objetivos eram a preparação do

corpo para a guerra e para o trabalho, desconhecendo qualquer caráter didático (SOARES, 1994). O professor nada mais fazia do que reproduzir os modelos de aula que aprendera em sua formação militar, algo que se manteve e tomou ênfase durante a Ditadura Militar no Brasil, começando a ser desequilibrada a partir do movimento renovador da Educação Física que fora orquestrado por intelectuais da área na década de 1980.

Neste sentido, nas cenas dos anos de 1980, no intuito de se desvincular dos modelos supracitados, as instituições de Ensino Superior renovaram seus currículos em busca de um novo perfil de profissional. Tornando-se então, a formação em Educação Física, uma questão importante para desenvolver novas formas de ensinar e aprender, buscando entender e criar estratégias para a aplicação da Educação Física na escola. Mesmo com essas intenções, podemos constatar que a mudança foi lenta e gradual, ainda com marcas dos modelos anteriores.

Para atestar esta colocação, Rangel-Betti e Betti (1996) analisaram os currículos de formação em Educação Física no Brasil oriundos desse momento histórico e atuantes entre 1980 e 2000, encontrando: o currículo tradicional-esportivo e o currículo de orientação técnico-científica.

O primeiro currículo, focava nas disciplinas da área biológica e distinguia teoria e prática, assumindo o conceito de prática como execução e repetição dos movimentos demonstrados, devendo o aluno (graduando) obter um desempenho físico-técnico mínimo, distanciando do conceito de prática enquanto vivência profissional, onde o aluno experimentaria situações da docência.

Ainda presente na maioria dos cursos de graduação, este tipo de currículo minimiza ou até mesmo ignora a importância do acesso aos conhecimentos didático-pedagógicos para os graduandos, formando profissionais essencialmente técnicos, reforçando práticas antigas que limitam os saberes necessários a prática educativa como: a rigorosidade metódica; a pesquisa; a criticidade; a estética e a ética; a coerência entre o que faz e seu discurso; o respeito aos saberes dos educandos; abertura ao novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 2014), pois, neste último caso, a marcante presença de preconceitos e discriminações nas aulas propalam uma visão distorcida da Educação Física no espaço escolar (LIMA; PESSOA; PEREIRA, 2022), grifando a importância de uma formação balizada pela diversidade em seus máximos sentidos.

No que toca ao segundo currículo, esse se associava às Ciências Humanas e à Filosofia. Seu conceito de prática referia-se ao "ensinar a ensinar", embora de início, possa ser entendido como fornecer ao graduando subsídios para a prática docente, nada mais foi do que colocar o aluno a executar "sequências pedagógicas", sem torná-lo capaz de aplicá-las por si só posteriormente. O único aspecto que o diferencia da formação militar é a sua área de estudo, porque a metodologia aplicada é o mais do mesmo (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

Este currículo então, "não leva em conta as realidades comportamentais, culturais e políticas das práticas de trabalho" (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 11), acarretando, provavelmente, a formação de futuros docentes que desconsiderem a identidade escolar, a conjuntura em que cada um estaria inserido no âmbito do seu campo de trabalho, bem como o exercício da sua capacidade crítica e criativa enquanto ser formador.

Com isso, podemos perceber que a formação inicial saiu de um modelo que capacitava professores para o exercício profissional baseado no conhecimento físico-técnico adquirido, exaltando a prática e colocando em patamar inferior a teoria. Posteriormente, seguindo para um modelo técnico-científico que direciona esse fazer

docente instrumentalizando-o, no entanto, "não leva em conta as realidades comportamentais, culturais e políticas das práticas de trabalho" (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 11). Portanto, o conhecimento é organizado da teoria para prática.

Professor de Educação Física: uma construção identitária permanente e multireferencial

Para Pimenta (1999) a construção da identidade de um profissional como professor vai muito além de fatores legais, depende da identificação dos saberes necessários à prática docente:

> [...] os quais são divididos em três tipos: a) *da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos, etc. assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) *dos saberes pedagógicos,* aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais (PIMENTA, 1999, p. 35).

Neste caso, subentendemos que os saberes pedagógicos para esta autora, são mobilizadores de toda a prática docente, evidenciando dessa forma, a necessidade de perceber a relação entre teoria e prática como determinante ao exercício de ser professor. E de compreender "o saber docente como plural, formado pela amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2012, p. 36)

Segundo Tardif (2012), os saberes estariam divididos em quatro tipos: os saberes da formação profissional, que reúne os adquiridos pela instituição de formação e que vão se incorporando à prática e atuação docente; os disciplinares, que são os diversos campos de conhecimento, integrados nas universidades e divididos na forma de disciplinas; os curriculares, que correspondem a organização e seleção de conteúdos, métodos, estratégias, entre outros e que se apresentam de forma concreta nos programas escolares e que, por sua vez, os professores devem saber aplicar; e os experienciais, que nascem da experiência profissional e são incorporados individualmente em seu cotidiano.

Nesta linearidade discursiva, Rezer (2007) identifica três necessidades importantes para "ser professor" de Educação Física: necessidades pedagógicas, necessidade de (maior) domínio conceitual e a necessidade de afirmar-se como sujeito. A primeira, trata-se dos conhecimentos necessários para subsidiar o processo de intervenção, considerando as situações difíceis as quais qualquer professor está sujeito antes de tudo para poder responder às exigências da profissão docente.

A segunda, trata-se da necessidade de compreender a complexidade da atividade docente, buscando por meio da fundamentação teórica crítica e reflexiva adequação a sua prática, portanto, aproximando conhecimento da intervenção e a teoria da prática.

A terceira, trata-se da importância que o professor deve ter consigo de que é autor e ator do processo educativo, portanto, sendo capaz de produzir conhecimento e não apenas replicar os conhecimentos já produzidos. O que só seria possível por meio da atividade de reflexão, onde o professor fosse capaz de

continuar indagando, refletindo sobre sua prática, de modo a impedir o comodismo tão prejudicial à imagem da Educação Física (BETTI, 1991).

Dentro dessa perspectiva trazemos o Trabalho de Conclusão de Curso de Carmo (2013) intitulada de "Cartas da trajetória discente-docente: tecendo saberes para a Educação Física no Ensino Médio a partir das experiências de estágio supervisionado", que traz como narrativa o encontro entre a estudante que foi e a professora que se tornara, após a graduação, mostrando os desencantos, mas principalmente os encantos da prática docente reflexiva, ativa e crítica.

Este é um exercício que corrobora com a função histórica exercida pelos seres humanos, já que são seres inacabados, inconclusos que estão em constante devir (FREIRE, 2014). Sua prática pedagógica não seria diferente, por isso é um processo inacabado (FAGGION,2011) e que se modifica a cada nova turma, a cada novo método utilizado, a cada escola, enfim, a cada contexto em que se insere, é um *que fazer* permanente (FREIRE, 1987).

Diante disso, a atuação profissional deve então ser considerada como uma integração de diferentes elementos e não só como consequência direta da formação profissional "Científica" oferecida nos bancos da Universidade. Esta atuação é na verdade muito mais complexa e podemos destacar os seguintes elementos que a compõem, trazidos por Darido (1995, p. 126):

> - As experiências anteriores do sujeito enquanto atleta e enquanto aluno no primeiro e segundo grau;
> - As expectativas da comunidade escolar, como alunos, diretores e professores de outras disciplinas;
> - As restrições do contexto de trabalho, como falta de condições materiais, de reconhecimento econômico e outras;
> - Ao impacto da mídia sobre as expectativas dos alunos e dos próprios professores. (DARIDO, 1995, p. 126)

Devemos, antes de tudo, assumir que ser professor, em qualquer área, é uma tarefa complexa, de modo que "ser um bom professor" exige um esforço de reinvenção do cotidiano da sala/quadra de aula (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008), e sobretudo, de compreender a condição de metamorfoses constantes, haja vista que o inacabamento e as multireferências são premissas que balizam o construir-se nos tempos hordienos.

Conhecimentos didático-pedagógicos da Educação Física: reflexões para a ressignificação da prática docente

Freire (2014), em um dos seus capítulos, "Ensinar é uma Especificidade Humana*"*, coloca que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Isso significa que é fundamental que o professor sinta segurança na sua atuação, nas suas tomadas de decisões, na sua liberdade, na sua autoridade e nas suas próprias posições, levando a sério a sua formação, já que ela subsidiará a prática futura.

Neste ponto é que entram as abordagens pedagógicas que emergiram no contexto da década de 1980 e 1990, que o professor pode e deve ter a liberdade de optar por aquela ou aquelas que se aproximam da sua forma de ver o mundo e tê-la como base para o seu trabalho.

Caparróz e Bracht (2007) apontam que são muito comuns os discursos de professores de Educação Física escolar que não sabem como organizar e realizar o trabalho docente, na maioria das vezes afirmando ausência de conhecimentos para tal, portanto, denunciando uma enorme

angústia sobre "o-que-fazer" (REZER, 2007, p. 42). O autor ainda complementa que esse descompasso vem sendo ocasionado pelo "hiato epistemológico" existente entre a produção no campo e na prática pedagógica.

Essa crise promovida pelas grandes discussões da década de 1980, culminou nas décadas posteriores, em incertezas frente à forma de ensinar a Educação Física. Havendo a produção de diferentes "Educações Físicas", paralelas numa mesma realidade, mas que dificilmente se comunicam.

Neste envolvimento de crises, algumas abordagens pedagógicas buscaram teorizar o componente curricular desenvolvendo um discurso sobre os elementos da cultura corporal de movimento, acabando por distanciar-se de uma perspectiva de práxis docente (FREIRE, 1987). Vale ressaltar que, as abordagens pedagógicas não podem ser responsabilizadas por tal "hegemonia" teórica, haja vista que essa não era a intenção inicial de nenhuma delas (MARTINS, 2017).

Sendo assim, nesse processo, como afirmado, surgiram diversas teorias que buscaram fundamentar a prática pedagógica da Educação Física, mesmo tendo sido interpretadas equivocadamente, pelas quais podem ser destacadas as abordagens, trazidas pela classificação de Darido (2005), salientando que essas buscaram romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional, são elas:

> [...] Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-construtivista, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outras (DARIDO, 2005, p. 6).

No entanto, segundo a autora, algumas foram mais relevantes nesse período, como a: psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, saúde renovada e os parâmetros curriculares nacionais.

A psicomotricidade, segundo Darido (2005) embora tenha iniciado no final da década de 1970, a educação psicocinética tornou-se relevante em alguns programas de Educação Física escolar por ser o primeiro movimento mais articulado da época que se contrapunha ao modelo vigente, inaugurando uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física. O autor que mais influenciou esse pensamento no país foi o francês Jean Le Bouch.

A psicomotricidade tem como base para a ação educativa os movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, desenvolvendo as estruturas de base para as tarefas educacionais da escola, como a noção de corpo, tonicidade, equilíbrio, estrutura espaço-temporal, lateralidade, coordenação motora global e coordenação fina. Favorecendo assim a gênese da imagem corporal, núcleo central da personalidade.

O papel do professor está em valorizar o processo de aprendizagem não mais como uma execução de gestos isolados, mas gestos que subsidiaram a compreensão da totalidade, em que está inserido, por meio do corpo, portanto, uma "educação pelo movimento" (DAOLIO, 1998).

A desenvolvimentista, de acordo com Darido (2005), foi desenvolvida no Brasil, pelos seguintes autores: Tani et al (1988) que tem como referência David Gallahue. Esta abordagem preocupa-se com o desenvolvimento de habilidades motoras básicas (locomotoras, manipulataivas e de estabilização) conforme a maturação biológica (faixas etárias), partindo sempre

das habilidades básicas para as especificas (combinação de movimentos).

O papel dos professores está na observação sistemática dos seus alunos, localizando erros e oferecendo informações para sua superação. Portanto, o movimento é o principal meio e fim da Educação Física.

A construtivista-interacionista, por sua vez, segundo Darido (2005), está alicerçada em bases psicológicas do trabalho de Jean Piaget (esquemas de assimilação e acomodação) e Vygotsky (zona de desenvolvimento proximal e potencial) desenvolvida por João Batista Freire em seu livro "Educação de corpo inteiro" (1989).

A construção do conhecimento se dá pela interação sujeito-mundo e na resolução de problemas corporais onde o movimento poderia ser utilizado como um instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos ligados aos aspectos cognitivos (leitura, escrita e a matemática). Considera o conhecimento prévio do aluno, trabalha com jogos e brincadeiras regatando-as de forma lúdica e prazerosa, tendo como avaliação a ênfase no processo de auto avaliação evitando punições.

Sofreu influência da psicomotricidade, no sentido de valorizar aspectos psicológicos, afetivos e cognitivos do desenvolvimento do movimento humano.

A proposta crítico-superadora é uma das principais tendências desenvolvidas em publicações na área. Utiliza o discurso de justiça social com reflexões sobre questões como poder, interesse, esforço e contestação. Exige do professor um olhar mais crítico para realidade, mostrando como ensinar, mas principalmente como é elaborado esse conhecimento, valorizando a contextualização e o resgate histórico, combatendo assim a alienação de seus alunos frente as discrepâncias da sociedade em que está inserido.

Características especificas: é diagnóstica (parte da leitura/interpretação da realidade), é judicativa (estabelece um juízo de valor) e teleológica (busca uma direção, metas e fins a alcançar).Sua reflexão é um projeto político-pedagógico, por tratar-se de um direcionamento para a intervenção na realidade.

A seleção dos conteúdos para as aulas de Educação Física é organizada conforme: a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociais e cognitivas dos alunos. Evita ensino por etapas e adota a simultaneidade na elaboração dos conteúdos, sem pré-requisitos.

A Educação Física trata do conhecimento chamado Cultura Corporal que tem como temas: jogo, ginástica, dança, esporte e Capoeira. Avaliação é dividida em momento de reflexão coletiva que diversas temáticas (projeto histórico; as condutas humanas; as próprias práticas avaliativas, entre outras).

No que toca à abordagem crítico-emancipatória, essa foi desenvolvida por Elenor Kunz (1994) que tem como referencial teórico a Teoria sociológica da razão comunicativa de Habermas, portanto, fundamenta-se na ação comunicativa problematizadora, visando uma interação humana responsável e produtiva. Que valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, e não busca a transformação das mesmas por meio da escola.

O objeto de estudo dessa abordagem é o movimento humano por meio dos esportes e suas transformações sociais. O papel do professor é confrontar por meio de questionamentos a realidade que está inserido o aluno, buscando sua libertação tanto das condições limitantes como coercitivas.

A contextualização parte dos temas compreendidos pela Cultura Corporal (jogo, esporte, ginástica, dança e Capoeira) que devem ser ensinados por meio de uma sequência e estratégias, denominada "transcendência de limites", com as

seguintes etapas: encenação (manipulação e exploração dos recursos didáticos),problematização (confronto e discussão das situações de ensino trazidas pela encenação), ampliação (levantamento das dificuldades e apresentação de subsídios para ampliar a visão do tema) e reconstrução coletiva do conhecimento (nova atribuição de significado ao conteúdo). Sua avaliação é baseada no processo de ensino-aprendizagem, na auto-avaliação do envolvimento objetivo e subjetivo para os alunos.

A abordagem da saúde renovada é voltada para questões da saúde no contexto escolar, ampliando o discurso higienista, ampliando o programa da Educação Física para jogos, modalidades esportivas e aptidão física dentro da perspectiva biológica, explicando causas e fenômenos da saúde, levando em consideração as questões sociais. Seus principais teóricos são Nahas (1985) e Guedes e Guedes (1996). Tem como objetivo ensinar conceitos básicos da relação atividade física-saúde para que a compreensão e o entendimento dos benefícios produzidos pela atividade física sejam assimilados e incorporados ao cotidiano, produzindo indivíduos conscientes dos hábitos saudáveis ao longo da vida. Portanto, informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios.

Os temas a serem desenvolvidos são: estresse, sedentarismo, doenças hipocinéticas, problemas cardíacos, entre outros. A diferença entre esta perspectiva e a tendência higienista é a inclusão, característica nova, abrangendo todos os alunos e não somente os mais aptos. A avaliação é feita por testes de Aptidão Física. O papel do professor é acompanhar o progresso individual dos alunos.

Por fim, com reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Física conseguiu definir seu rumo frente ao contexto escolar, a partir dos referenciais criados pelo Governo Federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Esta é uma possibilidade de aproximação entre as abordagens já propostas na área, embora, não seja obrigatória organiza e sistematiza metodologicamente os conteúdos e objetivos da área na escola. Baseada na concepção da Cultura Corporal do Movimento que tem como elementos/conteúdos: jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas, conhecimentos sobre o corpo.

Busca no seu desenvolvimento a ampliação do olhar educativo para a construção crítica da cidadania por meio dos temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consume) que devem ser trabalhos em conjunto com os conteúdos próprios da área de forma integrativa; a promoção do princípio da inclusão, com inserção e integração dos alunos à Cultura Corporal do Movimento por meio de vivências problematizadoras e críticas, promovendo os princípios de igualdade e pluralidade.

Inova no sentido de abordar aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais como processos metodológicos (objetivos, conteúdos e estratégias, avaliação) a serem trabalhados.

Assim, a fim de ensaiar uma análise de ressignificação da prática docente na Educação Física após todo o caminho literário discutido e à luz das abordagens, trazemos que a educação escolar como a Educação Física estão sujeitas a diferentes transformações ao longo dos anos (MAIA; CARMO, 2021), e que essas se materializam por intermédio de condicionantes sociais, políticos e econômicos que influenciam a formação humana (LIBÂNEO, 2003), e consequentemente o ser professor e sua prática pedagógica.

Neste sentido, torna-se pertinente refletir sobre as continuidades das abordagens pedagógicas emergidas na década de 1980, a fim de entender seus limites no contexto atual e suas contínuas legitimidades e potencialidades, bem como, vislumbrar outras possibilidades dado o contexto que se (con)vive.

Se considerarmos que as práticas cotidianas nas aulas de Educação Física ainda resistem às mudanças, sendo visível mesmo com transformações, fenômenos como o ensino da esportivização, o "rola bola" ou a teoria distante da prática, detectamos a indubitável fundamentação nas abordagens para intervir no cenário presente, visto que dentre os objetivos que cercaram seus interesses, está o que incita uma intervenção planejada que explique o que está por trás do fazer, como também, os valores e as atitudes (SILVA *et al*, 2010).

Todavia, é importante estarmos atentos às transformações contextuais, como as vividas na última década: mudança de governos, aderindo às pastas mais neoliberais, fascistas e reacionárias; como a pandemia da covid-19 que exigiu um ensino remoto emergencial.

Ante a essas configurações, é preciso averiguar como as abordagens embrionadas na década de 1980 podem nos servir para transpor as barreiras contemporâneas do século XXI, como também, é fundamental potencializar e ressignificar as formas de ensinar e aprender por meios dessas.

Além disso, é necessário citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o atual documento norteador e o qual busca fazer a relação entre as teorias da década de 80 e as demandas da atualidade. Tal documento é citado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em 26º artigo, o qual regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica. Assim, a BNCC unificou o conhecimento mínimo de cada componente curricular.

De acordo com Maia e Carmo (2021), que traçaram uma análise sobre as tendências contemporâneas da Educação Física brasileira, especificando-se pela pedagogia por competências e pela Educação Física remota emergencial, esses reconheceram que tais são modelos educacionais resultantes das pressões da classe dominante, e que, nesse sentido, a defesa pela abordagem crítico-superadora ainda é um caminho plausível para subsidiar a classe trabalhadora quanto à sua emancipação e para superar o modelo atual de sociedade.

Desta forma, após quase quatro décadas, verificamos a relevância de continuarmos bebendo das abordagens pedagógicas criadas em outros contextos, como a crítica-superadora (e não somente dela), haja vista que os problemas parecem similares aos vivenciados em outros momentos da história, apenas com outras roupagens. Requerendo assim, as ressignificações dessas para subsidiar a prática pedagógica dos professores.

Considerações finais

A prática sem fins reflexivos foi o alicerce da Educação Física, que com o passar do tempo, principalmente após a década de 1980, buscou bases epistemológicas para subsidiá-la mais atualmente, intentando construir uma prática-pedagógica que diminuísse a cisão entre teoria e prática, e reinventasse e (re) significasse seu espaço na escola, legitimando sua obrigatoriedade e sua relevância.

Para tanto, verificamos que no contexto da formação, houve uma magna influência de interesses higienistas, militares e esportivistas, formando professores para desenvolver movimentos corporais repetitivos e sem objetivos definidos. Alterando-se tal perspectiva na década de 1980, mediante importantes

transformações na formação, atuação e na significação da área, buscando uma teorização das aulas.

Embora, tenha-se notado que no âmbito da graduação, pelo menos até os anos 2000, dois modelos formativos ainda se manifestavam, como o tradicional-esportivo e o técnico-científico, o que em tese, mantinham diálogos com a construção de uma prática pedagógica enfatizada no rendimento esportivo e uma postura docente passiva.

Ademais, importa ressaltar que a construção docente, especificamente do ser professor na Educação Física, ou seja, da sua prática pedagógica, pelo menos a partir da década de 1980, passou a ser defendida como uma ideia de um processo, de movimento, em que as bases para sua formação e atuação deveriam advir de um conjunto de fatores que perpassam desde a história de vida, os conhecimentos científicos da universidade, as experiências profissionais do contexto de trabalho, até a busca incessante pela ação e reflexão de forma ativa e crítica.

Outrossim, as abordagens ocasionaram importantes modificações a prática pedagógica da Educação Física, com seus aportes teóricos e possibilidades de reconstruir as aulas em outros moldes, apesar de as vezes trazer inquietudes aos professores que sentiram/sentem dificuldades de visualizá-las em seus contextos de atuação escolar. Somado a essas dificuldades, as transformações nos contextos sociais, políticos e econômicos exigem que ressignifiquemos o nosso exercício docente, e isso envolve novas análises e reflexões das abordagens pedagógicas, visando compreender sua legitimidade na conjuntura atual, pois mesmo tendo sido apresentadas há quatro décadas, podem continuar sendo necessárias, uma vez que o contexto sócio-político ainda é de manutenção do *status quo* e marcado pela presença de práticas docentes ancoradas em atuações de "rola bola", esportivas e de desinvestimentos.

Perante a tudo que foi discutido, é necessário que o professor de Educação Física tenha consciência do seu papel no desenvolvimento tanto de aspectos físicos e motores como também os componentes sociais, culturais e psicológicos. Destarte, entendemos que o professor necessita (re)construir e reinventar sua prática pedagógica com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Referências

BARBIERI, A. F.; PORELLI, A. B. G.; MELLO, R. A. Abordagens, concepções e perspectivas de Educação Física quanto à metodologia de ensino nos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) em 2009. **Motrivivência**, ano XX, nº 31, p. 223-240 Dez./2008.

BENITES, L, C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/mXh465f7ZRRhRT4MG4tM57d/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 23 maio 2023.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LEI nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério da

Educação e do Desporto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental - Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 8.

CAPARRÓZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, p. 21-37, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. (Tese apresentada à Universidade Estadual de Campinas) Campinas, 1999.

DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz** (Rio Claro), v. 1, n.2, p. 124-128, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luís. O Contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola**: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1-24 p. 2005.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física brasileira**: autores da década de 1980. Campinas: Papirus,1998.

FAGGION, C. A. A prática docente dos professores de Educação Física no Ensino Médio das escolas públicas de Caxias do Sul. **Do corpo**: Ciências e Artes, Caxias do Sul, v. 1, n. 2, jul./dez. 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.107 p.

GALVÃO, Zenaide. Educação física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.** 1(1):65-72, 2002. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-1-1-2002/art5_edfis1n1.pdf Acesso em: 12 abr. 2023.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Exercício físico na promoção da saúde.** Londrina: Midiograf, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004, 72 p.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19.ed. São Paulo: edições Loyola, 2003.

LIMA, E.de. S.; PESSOA, K. L. E. de. C; PEREIRA, A. S. M. **Dentro e fora da fronteira:** corpos que subvertem a norma hegemônica de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física. Motrivivência, v. 34, n. 65, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/85841.Acesso em: 05 maio. 2023.

MAIA, F.E. da. S; CARMO, F.M. do. As tendências contemporâneas da Educação Física brasileira. In: MAIA, F.E. da. S; PEREIRA, A. S. M. **Tendências da Educação Física:** novas aproximações. Alexa cultural: São Paulo, 2021.

MARTINS, R. M. **Relação entre a teoria e a prática no ensino da educação física**

no ensino fundamental: um trabalho colaborativo com o uso do facebook. 2017. 291 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150968/martins_rm_dr_rcla.pdf?sequence=5. Acesso em: 04 jul. 2023.

NAHAS, M. K.**Atividade Física, Aptidão Física & Saúde**. Florianópolis/SC: Material Didático, 1989.

PEREIRA, A. S. M.; GOMES, D. P. Educación Física en Brasil: recorrido histórico educativo de 1851 a 2017. **Lecturas:** Educación Física Y Deportes, *22*(238), 94-101, 2018. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/93 Acesso em: 20 maio 2023.

PEREIRA, A. S. M.; SOUZA, S. T. B. O discurso dos professores de Educação Física sobre sua prática pedagógica em saúde: um estudo na Rede Municipal de Fortaleza, CE. **Lecturas:** Educación Física y Deportes, 25(267), 21-34, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.46642/efd.v25i267.1737 Acesso em: 12 maio 2023.

RANGEL-BETTI, I.; RANGEL, B. (1996). Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. Motriz. Volume 2, Número 1, Junho/1996. Disponível em: file:///C:/Users/Win10/Downloads/6507-Article%20Text-33413-1-10-20121010.pdf Acesso em: 20 abr. 2023.

REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista. **Motrivivência**, ano XIX, n° 28, Julho/2007.

SILVA, O. O. N. da; SOUZA, C. L. de. Percurso histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil e na Bahia. Revista digital EF Deportes. v. 14. Buenos Aires, 2010. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd141/formacao-profissional-em-educacao-fisica.htm. Acesso em: 04 jul. 2023.

SILVA, Angélica Teixeira; FERNANDES, Camila Carvalho; Debien, Jurema Barreiros Prado; Cantanhede, Aroldo Luis Ibiapino. Conhecimento sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física: escola estadual x escola particular. EFDeportes. com. **Revista Digital.** Buenos Aires, v. 15, 2010. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd151/conhecimento-sobre-as-abordagens-pedagogicas-da-educacao-fisica.htm#:~:text=As%20Abordagens%20Pedag%C3%B3gicas%20para%20Educa%C3%A7%C3%A3o,dos%20valores%20e%20atitudes%20envolvidos. Acesso em: 04 jul. 2023.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª ed. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 327 p.