

AS FUNÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

da reprodução à reconstrução crítica do movimento corporal/conhecimento e da experiência

THE SOCIAL FUNCTIONS OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION:

from reproduction to the critical reconstruction of bodily movement/knowledge and experience

José Tarcísio Grunennvaldtⁱ

Evando Carlos Moreiraⁱⁱ

Matheus Lima Frossardⁱⁱⁱ

RESUMO: Objetiva-se refletir a trajetória formativa da Educação Física antes e após o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, indicando que o Movimento Renovador ocorre na contemporaneidade, não como reflexo direto da década de 1980, mas como amadurecimento das reflexões do “ainda não”. Utiliza-se da análise temática para avaliar as produções dos egressos do PROEF da região da Amazônia Legal. Identificam-se conteúdos emergentes para além dos esportes hegemônicos; temas sociais críticos presentes na relação com a cultura corporal de movimento local; metodologias, planejamento, avaliação e formação continuada de professores como elementos para melhoria da práxis docente como fruto do despertar para o que “ainda não” se fazia, mas que sempre foi necessário.

Palavras-chave: Educação Física. Formação. Movimento renovador.

ABSTRACT: This article examines the trajectory of teacher education and professional practice in Physical Education before and after the establishment of the Professional Master's in Physical Education (PROEF). It argues that the so-called Renewal Movement in Brazilian Physical Education is contemporaneous, not a mere echo of the 1980s, but a maturation of reflections on the “not-yet.” Using thematic analysis, we analyze the works of PROEF graduates from Brazil's Legal Amazon. We

identify curricular contents that move beyond hegemonic sports, critical social themes tied to local movement cultures, and approaches to methodology, planning, assessment, and in-service teacher education as levers for improving teaching praxis, signaling an awakening to what had not yet been done but has long been necessary.

Keywords: Physical Education. Teacher education. Renovation movement.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar, diversamente do que ainda se pensa e está impregnado na cultura escolar, tem passado por um processo de transformação do qual somos partícipes ou convivemos com um processo de críticas, inquietações e mudanças que foram instigadas e sendo implementadas pelo Movimento Renovador. Tendo em vista o tempo de duração e incidência desse movimento, certamente trata-se de um processo ao qual ainda não foi dada a devida atenção.

O fato de termos participado desse processo na condição de protagonistas, ora acadêmicos em formação, ora professores nos pátios escolares, nos fez viver sem saber o que significava o não apresentado termo “ainda não”, cunhado por González e Fensterseifer (2009).

Em sintonia com a chave de leitura e em sincronia com proposições atualizadas, poderia se dizer ou perguntar que a Educação Física era ou vinha sendo descrição, mas que ansiávamos, ainda que tal pretensão fosse hegemônica nos cursos superiores, de que ela poderia ser um projeto, ora configurado pelo “ainda não”.

Nesse sentido, estavam sendo costurados os pressupostos de um espaço democrático para que diferentes projetos fossem colocados à prova e, apegados ao velho e bom habermasianismo, que valha o melhor argumento.

Na seara da democracia, sob a inspiração do “ainda não”, visa-se superar a perspectiva heteronormativa, conclamando os professores para posturas mais autônomas, deveras um processo difícil e lento.

Dessa forma, o coletivo docente se reuniu no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, adotando uma postura disposta a pagar o preço pela autonomia junto com nossos pares, os professores das redes/ acadêmicos mestrando, contudo, sabedores que a autonomia do “ainda não” implica em incerteza e responsabilidade. Tem-se o entendimento do que se vem fazendo em relação à produção do conhecimento e às ações implementadas a partir dele nas realidades dos professores, o que pode trazer evidências de como a pós-graduação com mestrando professores das redes públicas tem apresentado ações pedagógicas que atestam que o PROEF é um projeto capaz de ressignificar práticas de professores de Educação Física e reforçar a legitimação destes em suas escolas e comunidades.

Dessa forma, tem-se como objetivo refletir a trajetória formativa da Educação Física antes e após o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, indicando que o

Movimento Renovador ocorre na contemporaneidade, não como reflexo direto da década de 1980, mas como amadurecimento das reflexões do “ainda não”.

2 EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE, PARA QUE?

A preocupação com as funções sociais da escola não está desatualizada, dada sua relevância na atualidade e as constantes e renovadas solicitações que as circunstâncias do mundo contemporâneo nos apresentam a justificam. Ao examinarmos os problemas relativos à função da Educação Física na escola nos propomos a aprender sobre a disciplina, o que ela foi, o que vem sendo e o que queremos dela (projeto) e, principalmente sobre quem a configura no contexto escolar, pois na contemporaneidade, é possível compreender certas coisas que antes não discerníamos com evidência. Dito isto, e como partícipes desse “projeto”, no qual não se pressupõem a verdade, a função da disciplina é investigar como os grupos sociais se expressam pelos movimentos (Neira, 2009).

Na medida em que a base antropológica da construção teórica da qual partilhamos, de que o ser humano nasce incompleto, mas quando vem à luz o mundo humano já o precedeu, o ser humano e suas instituições ou as instituições e o ser humano fazem-se reciprocamente como reconstrução, visto que essa condição de incompletude que traz a singularidade do humano dentre os demais seres vivos, na condição de seres de cultura, é que nos alenta a prosseguir perguntando diligentemente e, renovando-se como função precípua da educação, pois é fundamental lembrar para não esquecer .

Assim, quando se pergunta sobre a função da educação/ Educação Física, é possível um paralelo com o conceito de ação social de Max Weber, ao se propor um comportamento humano que tem orientação em relação a outros indivíduos, ou seja, uma ação que tem um sentido e uma intenção para quem a realiza e para quem a recebe. Essa ação só existe se houver comunicação e interação entre as pessoas.

Deste modo, refletir sobre a trajetória formativa da Educação Física antes e após o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, permite indicar que de fato, o Movimento Renovador ocorre como processo que se acentua na contemporaneidade, não como um reflexo direto da década de 1980 do século passado, mas como uma resposta do amadurecimento das reflexões do “ainda não”, centradas na prática docente.

Contudo, para traçar tal panorama, optamos pela fundamentação na ação social de Weber, na medida em que se pretende apontar os limites entre a “visão antipedagógica” e a “visão pedagógica” do movimento e suas possibilidades de compreensão dele, ligadas a uma visão didática da Educação Física e ao trato dos esportes que não seja uma via de mão única e suas consequências na formação de professores de Educação Física/esporte.

Dois marcos importantes, julgamos necessária sua reiteração para o entendimento do Movimento Renovador da Educação Física no Brasil, que indubitavelmente conduziu e tem impactado sobre o PROEF, que certamente trouxe em seu arcabouço “mudanças importantes no universo simbólico de legitimação da Educação Física” (Bracht, 2019, p. 243).

Tais mudanças na legitimação da Educação Física tem como marco o entendimento de Buytendijk (1956 *apud* Hildebrandt, 1993), que é a identificação na teoria do movimento humano sob dois paradigmas diferentes: a) o paradigma das ciências naturais; b) o paradigma da reflexão fenomenológica do movimento (Trebls, 1992 *apud* Hildebrandt, 1993).

A partir do entendimento dos autores mencionados, a visão ou a reflexão científica natural do movimento é tida como deslocamento “de um corpo físico no espaço e no tempo” (Hildebrandt, 1993, p. 22). Assim, o movimento é visto a partir de seu aspecto externo e de sua execução visível e quantificável, passível de sua descrição analítica. Todo “aparato” interno inerente ao movimento, tendo em vista sua não sujeição aos ditames da pesquisa empírico-analítica, não é considerado como relevante. Nesta posição,

[...] monólogos são preferidos por causa de seu possível controle. Um diálogo não é necessário, pois o professor baseado no seu conhecimento biomecânico dá aos seus alunos o movimento ideal como um objetivo (Hildebrandt, 1993, p. 22).

Isso posto, fica evidente que a aprendizagem do movimento, já não era mais algo do aluno, mas do professor. O aluno estava alheio ao movimento que realizava e ao seu corpo. O aluno era um objeto no qual deveria ser implantada uma forma estranha de movimento.

Por sua vez, a visão ou reflexão fenomenológica do movimento, contrária à visão anterior, defende que ao observar ou implementar aulas de Educação Física/esportes para crianças e alunos, não se concebe ou se observa movimentos, mas crianças e alunos se movimentando. Dessa visão decorre um tipo de diálogo de movimento e se pode perceber que duas pessoas do diálogo configuram o movimento. Com esse entendimento rompe-se a concepção de que o mundo só pode ser mundo pelo pensar, mas do mesmo modo pelo movimentar. Movimento é um meio de conhecimento e com isso identificamos o significado do movimento.

Para essa visão de movimento, cabe aos professores de Educação Física a tarefa de tornar os nossos alunos responsáveis por buscar informações que só podem ser encontradas por meio da experimentação (Hildebrandt, 1993, p. 23). Entendemos que aí resida um germe da virada copernicana que apresentaremos mais adiante.

Outro marco, importante da virada paradigmática, virada cultural ou “revolução copernicana” da Educação Física e que fertilizou o Movimento Renovador da década de 1980 e seguintes, que indiretamente podem ter contribuído na implementação da proposta do PROEF, foi o discurso proferido no Congresso Científico em Munique, por Renê Maheu, Diretor Geral da Unesco, texto publicado em 1973, na Revista Brasileira de Educação Física e, transcrito na revista *Em Aberto*, em 1982.

No referido discurso/marco de Maheu (1972, p. 21) propôs que:

[...] essa transformação, que deverá fazer dos estabelecimentos escolares e universitários centros de vida comunitária reunindo jovens adultos, misturando o

estudo, a vida e o jogo numa simbiose de investigação e de realização cultural, abrirá ao desporto novas possibilidades no seio da educação.

Parecia mais uma crítica ao modo de formação dos cursos de Educação Física e desportos no Brasil, inspirados na Resolução n. 69/1969, no entanto velada, a esse modelo que orientou a formação de professores de Educação Física nos anos 1960, 1970 e 1980, somente tensionado pela Resolução n. 03/1987, que passou a ter efeitos somente na década de 1990 e, em algumas faculdades somente no século XXI. Esse modelo foi caracterizado pela literatura como o tradicional-esportivo ou técnico-desportivo (Betti; Betti 1996), modelo que trazia como elementos substantivos da formação de professores as disciplinas “práticas”, especialmente as esportivas. Com a adoção desse modelo, na “relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar” (Darido, 2018), o primeiro mitigava o segundo, e assim se reproduzia a ideia de saber jogar e não de saber ensinar sobre a prática de jogar.

Maheu (1973), lança duas questões basilares nessa relação entre esporte e educação, sugerindo que centros escolares e universitários devem ser transformados em centros de vida comunitária, em encontro entre jovens e adultos, no qual vida, estudo e jogo se relacionem em uma simbiose, ao mesmo tempo de investigação e realização cultural, dando-se ao desporto, o que posteriormente se denominou de “transformação pedagógica do esporte” (Kunz, 1994).

Certamente, no âmbito da formação profissional em Educação Física, as questões que Maheu lançou no Congresso Científico em Munique, começavam a fazer sentido. O esporte teria condição de aproveitar as ocasiões que assim lhe ofereceram para a profunda reforma da educação que principia? Saberá, enfim, desempenhar plenamente a sua função na formação individual e social do homem?

O otimismo do anúncio da transformação veio acompanhado do pessimismo, que marcado pela profundidade da envergadura da mudança, ou seja, seu otimismo se esvai, porque para uma mudança de tamanho espectro, seria necessário que também o esporte se reformasse, mas não menos profundamente, e em duplo processo: um, de retorno às fontes e, outro, de invenção contínua.

Contudo, algumas direções foram apontadas por Maheu (1973), que entendemos, ainda fazem eco entre os que dialogam e participam do Movimento Renovador da Educação Física e para quem se vincula ao PROEF. Dessa forma, quais pontos elencados devem orientar a reforma:

1. Em todos os níveis de planejamento, organização e implementação do esporte, explorando a sua capacidade educativa e sua verdadeira realidade humana, dando-se menos ênfase ao espetáculo;
2. Que o esporte volte a ter contato com a natureza. Essa orientação transborda de contemporaneidade, tendo em vista as proezas cada vez mais realizadas sob condições excepcionais em vista dos anseios da alta competição e do investimento financeiro. Aliado a isso, está o desenvolvimento da maquinização, dizia-se dos perigos da civilização industrial. Mas, contemporâneo a isso, tivemos o avanço das mídias digitais que absorvem o tempo das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos, seduzindo-os, diga-se que desafio que a modernidade contemporânea deixou, por certo com consequências incomensuráveis nas mãos dos educadores;

3. As organizações internacionais como a Federação Internacional de Futebol – FIFA e o Comitê Olímpico Internacional – COI devem manter e desenvolver a presença da pluralidade das culturas que se fazem como riqueza do patrimônio moral da humanidade, sem contar de sua imensa liberdade criadora. No entanto, na ocasião Maheu advertia, que para ascender ao plano universal necessário se faz repudiar de modo resolutivo o etnocentrismo cultural. Mas o que isso significa?

Assim, não é por em causa o valor permanente dos desportos de origem helênica ou anglo-saxônica [mas] observar que não são os únicos no mundo cujas capacidades corporais e morais merecem ser valorizadas para fins educativos e estéticos. Não sejamos nisso prisioneiros de tradições rígidas e abramo-nos resolutamente à diversidade das possibilidades humanas. É paradoxal que povos dotados de um sentido inato de dança, consciente do mais alto grau de virtudes catárticas e formadoras do jogo e em quem a cultura corporal se associa intimamente à vida da comunidade, se limitem a imitar aos desportos doutras nações e precisamente num momento em que nestas se esboça um movimento a favor da libertação das formas e dos ritmos de expressão física (Maheu, 1973, p. 230, grifos nossos).

Com sua proposição asseverava o quanto é lamentável a apropriação e introdução junto aos povos dotados de sentido inato de dança e virtudes catárticas, a adoção de práticas desportivas estritamente codificadas e, principalmente, isso se fazendo em detrimento dos valores das culturas locais. Sua atualidade é perceptível quando tais anseios presenciam as orientações ao trato dos objetos de conhecimento propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Não menos emblemático é tal discurso, quando se relaciona com as possibilidades, as problemáticas e as pesquisas que se desenvolvem com os professores/acadêmicos do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, pois suas investigações decorrem de problemáticas da cultura corporal local, regional ou com os embates que se levantam quando do uso não questionado do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física sem a devida transposição ou transformação didático-pedagógica desse saber/conhecimento.

Foi assim que Bernard Charlot (2009), quando convidado¹, apresentou numa coletânea seu artigo e, confessa que ao lê-lo, percebeu que o foco do debate era saber se a Educação Física é uma disciplina escolar “como as demais”. Consta que a maioria dos autores argumentou em favor da tese: a Educação Física é uma verdadeira disciplina escolar, com conteúdos definidos, sistematizados, organizados e planejados. No entanto, essa corrente não era unânime entre os colaboradores, pois havia quem defendia, respaldado nas figuras do aprender de Charlot (2009), porque diverso de “falar de”, o “fazer com” é que considera a especificidade da Educação Física, quando na comparação com as demais disciplinas escolares.

¹ Bernard Charlot foi convidado a fazer o posfácio, que se converteu no artigo Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?, da obra dos organizadores Hamilcar Silveira Dantas Junior, Roselaine Kuhn e Sérgio Dorenski, intitulada *Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes*, v. 3, publicada pela Editora da UFS, em 2009.

Charlot (2009) alertava que a ambição de promover a Educação Física à situação de disciplina igual às demais, desvia-se, por vezes, do “fazer com” para o “falar de”, tendo em vista que o “falar de” faz-se o meio pelo qual as “disciplinas reconhecidas como plenamente escolares” produzem a objetivação do mundo e a transformação do “Eu empírico” em “Eu epistêmico”. Desse modo, “[...] o problema passa a ser o seguinte: será que a Educação Física pode (e como?) produzir efeitos análogos sem, ao consegui-lo, perder-se na linguagem e deixar de ser uma educação física?” (Charlot, 2009, p. 237).

Contudo, sem desmerecer a preocupação em torno dessa questão do estatuto da Educação Física como componente curricular ou não, Charlot, entende e, corroboramos sua posição, pois já as estávamos acompanhando desde os primórdios do Movimento Renovador da Educação Física brasileira, de que a Educação Física precisa mergulhar nas correntes de duas revoluções copernicanas, quais sejam: a primeira – *eu sou meu corpo*, e a segunda – *da questão do ensinar para a questão do aprender*.

“Eu sou meu corpo”, tem *status* de revolução copernicana, pois o que era periferia vira centro, de postura de desdém para com a subjetividade, na sua condição mais substantiva, um corpo que se move, com intencionalidades, sensível.

Charlot (2009, p. 239) apresenta dois questionamentos, “primeiro, há de refletir mais sobre a ideia que aparece em vários capítulos do livro, herdada, talvez de Kunz: a Educação Física dedica-se a uma “cultura corporal do movimento [...]”, ou seja, será mesmo pertinente restringir o corpo-sujeito ao corpo que se movimenta?; e, será que,

[...] tornou-se mais fácil, agora, entender o problema do “falar de”. Pode-se falar do corpo, claro, em discursos arraigados na Biologia, na Psicologia, na Sociologia, na História, na Filosofia etc. e não se trata de expulsar a palavra do ensino da Educação Física. Mas, pertencendo o corpo ao “real”, sempre um resto escapa à fala. Não será esse resto que poderia e deveria ser o objeto específico da Educação Física? (Charlot, 2009, p. 239-240).

Dessa forma, sugere que esse resto, não teria o foco de “falar de”, ainda que este não esteja proibido, podendo ser relevante para a Educação Física atingir suas finalidades, ou seja, uma educação do corpo-sujeito.

A segunda revolução copernicana, “da questão do ensinar à questão do aprender”, no âmbito da investigação, destaca que a pesquisa não pode se deter à fala dos alunos, independentemente de sua utilidade, pois deveria investigar, ainda, o próprio corpo, “o corpo que se mostra ou se esconde, o corpo que está “fazendo com”, o corpo em ação em vários ambientes e contextos intersubjetivos” (Charlot, 2009, p. 240).

Desta feita, a guinada está no que os alunos fazem, falam e no seu corpo e não mais o foco no professor e o que este ensina. Isto constitui a ruptura epistemológica fundamental.

O ponto de partida não é mais o ensinar, ou seja, o que pretende a Educação física (e não consegue realizar, como evidenciam as pesquisas), mas, sim, o aprender, isto é, o que está acontecendo quando um aluno participa das atividades de Educação Física. Pensar a Educação Física e, de forma mais geral, a escola, a partir do aprender e não do ensinar: trata-se novamente, de uma revolução copernicana (Charlot, 2009, p. 240).

Charlot pontua que os efeitos decorrentes do processo “aprender” tem naturezas diversas. Algumas têm enunciados que se memorizam e trazem novas estruturas ou competências intelectuais. Essa forma de aprender é peculiar a da espécie humana, porém muito relevante, pois na escola se aprendem conhecimentos e saberes que não se encontram em outros lugares. Contudo, essa condição não é requisito para os “intelectuais” e a escola, por mais valioso que seja, esse saber enunciado é apenas um dos modos do patrimônio humano, ou um modo de relacionar-se com os outros, com o mundo, e consigo mesmo, é uma possibilidade de humanizar-se, socializar e singularizar-se. Contudo, existem outras formas de invenções da espécie humana construídas ao longo da história no tempo, que possibilitaram ao humano sobreviver e se desenvolver que merecem consideração e respeito.

Trata-se de formas heterogêneas do aprender e isso se acentua quando o debate se centra na cultura técnica, sobre as artes e a Educação Física.

Assim, segundo Charlot (2009), a Educação Física não é uma disciplina escolar como as demais, felizmente, pois ela lida com uma forma de aprender que não a da apropriação de saberes-enunciados. Ao invés de tentar anular ou esconder essa diferença, ela deve ser posta às claras. Ser uma disciplina diferente, não significa que tenha menos legitimidade que as demais.

Seria o “aprender o seu corpo-sujeito em vários ambientes e contextos intersubjetivos” algo inusitado dentro do que se convencionou denominar processo de Movimento Renovador ou os enunciados de Charlot (2009) já eram foco de debates e de eventos da Educação Física desde final da década de 1970?²

O mérito de Charlot é legítimo e, depois de contextualizar como o campo da Educação Física vem configurando sua trajetória com ênfase ao Movimento Renovador e em quais e com que bases o PROEF dialoga para se constituir como um programa de pós-graduação que pensa a formação continuada dos professores com base na realidade educacional de cada comunidade escolar.

Vejamos Charlot (2009) dizendo algo que ensaiávamos em nossa formação nos anos de 1980 e 1990, diga-se, isolados em relação aos outros cursos de formação da universidade, principalmente os da área da Educação.

Em certos momentos pode-se prender o corpo normas e, em outros, libertá-lo de qualquer constrangimento. Pode-se jogar futebol conforme as regras e, de repente,

² Essa discussão fundamentada já havia sido desenvolvida, sem grandes alardes, por Bracht (1996) sob a denominação de: *Educação Física no 1º. Grau: conhecimento e especificidade*, publicado na Revista Paulista de Educação Física. Betti e Kunz et al. (2007) lançam uma discussão acalorada acerca das possibilidades da didática no âmbito da cultura de movimento ou cultura corporal de movimento, em um artigo com denominação: *Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física*, publicado na Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

cancelar uma das regras e, paulatinamente, todas. Pode-se, ainda, trabalhar o seu corpo para sentir-se mais sadio ou mais bonito ou mais forte, variando e comparando os modos de assim vivenciar o seu corpo. Nessas atividades a fala será útil, decerto, em especial como instrumento da reflexividade. Mas o objetivo não é o “falar de”, mesmo que seja uma fala reflexiva; é multiplicar e diversificar as formas potenciais de habitar o seu mundo enquanto corpo-sujeito compartilhando o mundo com outros sujeitos incorporados (Charlot, 2009, p. 245).

O problema que se coloca como esperança e o que se coloca para esse escrito, é que na seara da democracia, sob a inspiração do “ainda não”, visa-se superar a perspectiva heteronormativa, conclamando os professores para posturas mais autônomas, deveras um processo difícil e lento, do qual somos sujeitos, partícipes e quiçá autores.

No entanto, não é sem propósitos que se definiu como objetivo refletir sobre a trajetória formativa da Educação Física antes e após o PROEF.

Pode-se dizer que no panorama da “inquestionabilidade evidente” que predominava na área da produção (campo acadêmico) e atuação (campo disciplinar) da Educação Física, não poucas vezes, vozes destoantes se levantaram no sentido de reivindicar para a educação física um status que não o das ciências biológicas com ênfase no desempenho esportivo e na aptidão física, visto que a ideia era e continua sendo a construção de uma educação física com bases em fundamentos filosóficos e socioantropológicos do corpo. Essas vozes, geralmente, eram produções que ocorriam em programas de mestrado em Educação ou Educação Física, ainda incipientes no Brasil.

3 O INCONFORMISMO COMO PONTO DE RUPTURA

Como se davam as relações de produção, as condições objetivas e as subjetivas que estavam postas ou não para um empreendimento de tamanha envergadura, - a virada paradigmática -, dentro de um terreno que se convencionou denominar de “evidente inquestionável” da Educação Física brasileira?

Quais eram as obras e os respectivos atores, que com atitudes de inconformismo, demonstraram-se inconformistas com a “inquestionabilidade evidente” da área da Educação Física brasileira na década de 1980?

Podemos destacar algumas delas: Educação Física cuida do corpo e... mente (Medina, 1983), Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade (Santin, 1987); Criatividade nas aulas de Educação Física (Taffarel, 1985); O que é Educação Física e Educação Física Humanista (Oliveira, 1983; 1985, respectivamente); Educação Física: ensino e mudanças e Transformação didático pedagógica do esporte (Kunz, 1991 e 1994, respectivamente); Educação Física e aprendizagem social (Bracht, 1992); e Educação Física e Sociedade (Betti, 1991).

Como nos esclarece Boaventura de Sousa Santos, paradigmas não nascem e nem morrem da noite para o dia, como morrem os homens. O quadro que tentamos desenhar, com ênfase nos atores

do Movimento Renovador, traz a marca originária de uma proposta utópica. Ainda que não tenha sido nosso intento demonstrar como ferramentas são acionadas quando as contradições e as competições paradigmáticas se instauram, percebe-se como nesse campo de experimentação social ou “campo de vivência social”, formas alternativas de sociabilidade se configuram.

Nesse sentido, o Movimento Renovador e o PROEF, como proposta utópica, foram emblemáticos em suas lutas paradigmáticas.

Em vez de serem eliminadas por um acto de ruptura revolucionária, as formas dominantes de sociabilidade podem continuar a reproduzir-se, perdendo, no entanto, o monopólio sobre as práticas epistemológicas e sociais. Isto significa que têm de competir com formas de sociabilidade alternativa às quais devem garantir-se condições adequadas, não só para sobreviverem, mas também para florescerem. Ao Estado [CAPES], compete assegurar a experimentação, residindo nessa função a sua natureza de providência social (sic). (Santos, 2007, p. 342-343).

Nas trilhas de Santos (2007), é possível perceber que a avaliação da experimentação social comporta diferentes forças sociais envolvidas e que possuem formas alternativas de sociabilidade. Assim, a luta pela avaliação, é a luta pelos próprios critérios de avaliação. De modo que nas primeiras etapas de transição paradigmática não pode deixar de ser incluído, dentre o rol de critérios, o quantitativo, disso resulta que a avaliação só pode ser positiva na medida em que garantir experiência com alternativas de sociabilidade e, estando concluída, torna-se mais legítima para grupos sociais mais amplos, sendo uma conquista de mais adeptos que se dispõem a renová-la e torná-la mais ampla, ou seja, amplia seu auditório relevante.

Santos (2007) reforça o que entendemos, tenha se caracterizado como mais emblemático ao PROEF, a inquietação e inconformismo da Educação Física escolar brasileira.

Deve-se ter sempre em mente que a experimentação social não é levada a cabo por vanguardas que representam algo mais para além de si próprias. É antes levada a cabo por grupos sociais inconformados e inconformistas que, por um lado, se recusam a aceitar o que existe só porque existe e, por outro, estão convictos que o que não existe contém um amplíssimo campo de possibilidades. Na transição paradigmática, o inconformismo é, em si mesmo, uma mera semi-legitimidade que vai se completando com a ampliação do círculo do inconformismo (Santos, 2007, p. 343).

Isto posto, entendemos que o Movimento Renovador reuniu os primeiros inconformados e inconformistas, que pressupomos, tenham formado outros grupos sociais de inconformados e inconformistas da área da Educação Física e que não se renderam a lógica do “falar de” ou da presença e do papel do esporte e a perspectiva técnica das aulas, até que chegássemos ao momento do “não mais” e do “ainda não” e, por conseguinte, o PROEF se apresenta como a porta de entrada para

mudança de paradigma da teoria do movimento humano, especificamente, da reflexão fenomenológica do movimento (Trebls, 1992 *apud* Hildebrandt, 1993).

Assim, pretendemos a partir daqui, nos debruçarmos no que o PROEF, como um movimento de transformação e, porque não dizer, renovador, pode contribuir, considerando a história e o Movimento Renovador, que entendemos ocorre na contemporaneidade, não como um reflexo direto da década de 1980 do século passado, mas como uma resposta do amadurecimento das reflexões do “ainda não”, centradas na prática docente.

4 A EXPERIÊNCIA QUE SE REPETE *AD INFINITUM* OU ELA SE RENOVA EM NOVAS EXPERIÊNCIAS?

Um texto já tornado clássico no âmbito do PROEF é *Educação Física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica*, de autoria de Fernando Jaime González da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí. O autor pontua que muito longe de albergar práticas pedagógicas similares, o que ocorre é que muitas coisas diferentes se fazem no tempo-espaço que nas escolas é denominado Educação Física.

Seu texto objetivou problematizar esta diversidade de ocorrências, a partir do conceito “atuações docentes”. Assim, estabeleceu que podemos falar em três categorias de atuações docentes na Educação Física escolar, quais sejam: a) Práticas tradicionais; b) O abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico); c) Práticas inovadoras.

Como anuncia o subtítulo do texto, sobre a Educação Física escolar em que a experiência se repete *ad infinitum* ou ela se renova em novas experiências, tendo em vista o amplo diagnóstico que o artigo procurou compreender, ou seja, o da heterogeneidade das atuações docentes, fica evidente que estamos diante de um panorama envolto de um tema complexo, portanto ao Educação Física é o que realmente acontece nas escolas, a partir do lugar conhecido (o do professor e a relação de ensino-aprendizagem com seus alunos). Eis o propósito do PROEF, estabelecer um diálogo entre a vasta e rica produção do campo acadêmico da Educação Física (como já retratado anteriormente, como denúncia e crítica) e a realidade, mais carente, como retratada por González, do campo disciplinar que ocorre nas escolas brasileiras, em que “coisas muito diferentes ocorrem no tempo-espaço que nas aulas é denominado Educação Física”.

Para possível interpretação das atuações docentes, González (2018) pontua que tem destacado quatro dimensões: 1) Processo de transformação da área; 2) As condições objetivas de trabalho; 3) A cultura escolar e sua relação com a disciplina; 4) As disposições sociais do professor atualizadas no contexto de trabalho.

Entendemos que pelo esboço traçado para este artigo a primeira e a quarta dimensão merecem destaque. Não é sem pretensão que se realizou o apanhado histórico-contextual da trajetória da Educação Física brasileira e, nela a ênfase ao Movimento Renovador da década de 1980 e no Movimento Contemporâneo. Contudo, tem-se que a construção do discurso legitimador decorrente desse movimento trouxe consequências ambivalentes, na medida em que “Tal fato, obviamente, está

entrelaçado com as atuações caracterizadas pelo abandono do trabalho docente como com práticas inovadoras” (González, 2018, p. 10).

Quem de nós que vem atuando na área da Educação Física escolar, já não ouviu alguém dizer: esse discurso renovador tirou o “chão” de parte dos professores. Pois é, a “evidente inquestionabilidade” que começou a ser questionada e o “porto seguro” desmoronou.

As críticas ao “esporte enquanto fator determinante da Educação Física” (Kunz, 1989, p. 63), uma das bandeiras do Movimento Renovador, foram e são vividas pelos professores com atuações caracterizadas pelo abandono do trabalho docente como uma afronta à sua identidade pessoal, pois era prática corrente de suas aulas, o “modelo de reprodução”.

Estamos convictos de que o movimento iniciado na década de 1980 era mais denunciador, em apontar o “que não fazer” nas aulas de Educação física escolar, no sentido de uma “didática negativa”, que propriamente apresentar propostas de intervenção consistentes como possibilidades ao cotidiano escolar. Conforme, corroboramos Santos (2007), estávamos em uma transição paradigmática.

Mas como deixou nas entrelinhas, Fensterseifer e Silva (2011), ensaiar o “novo” em Educação Física escolar é conferir oportunidades aos seus atores, algo que estava por se fazer/fazendo, mas é certo de que não viria de cima para baixo. No mesmo sentido, pontuam Almeida e Fensterseifer (2014), que na proposta republicana a oposição se resolve com diálogo, pois estamos “desafiados a reconsiderar nossas próprias convicções e supostas certezas” (Flickinger *apud* Almeida; Fensterseifer, 2014, p. 27).

Assim, no contexto desse artigo, deve-se tomar o cuidado com as experiências *a priori* concebidas, ou universais, elas podem ser um “ponto de apoio” para os professores, mas esses sujeitos professores/acadêmicos que buscam o PROEF para se qualificarem na formação continuada são instigados a partir das leituras e discussões para assim poderem (re) elaborar e (re) inventar em seus locais e contextos as formulações que julgarem mais adequadas. De acordo com Gadamer (2008) citado por Almeida e Fensterseifer (2014), as experiências só se atualizam nas observações ou o convívio individual, tendo em vista que ela não se sujeita como “universalidade prévia”.

Por sua vez, *as disposições sociais do professor atualizadas no contexto de trabalho*, comparece e ao nosso entender é a mais complexa das dimensões, tendo em vista que sua análise pressupõe um olhar compreensivo. A partir de uma explicação de contexto de formação profissional e suas consequências, pensar-se-ia que a “atuação docente”, em sua aula, atuaria de modo homogêneo, tendo em vista o “homem ser fruto de suas circunstâncias”. No entanto, esse pressuposto não se valida na pesquisa de González (2018, p. 17), pois “alguns sujeitos conseguem implementar propostas que rompem com a tradição da área, enquanto outros desistem de ministrar aulas”. Vale dizer que esta dimensão pessoal ou individual, é social. Assim, passam por um conjunto de processos de socialização da profissão, diga-se vida pré-universitária, formação acadêmica, formação contextual nos primeiros anos de trabalho etc. Mas não se pode negar que outras experiências de socialização, não diretamente ligadas ao profissional, tais como o lugar que o trabalho ocupou na organização familiar e a militância política, podem fazer a diferença.

Podemos ainda, depreender que diversos são os fatores que influenciam a “atuação docente”, mas de modo geral, a pesquisa de González (2018) identificou que entre os professores que inovam

em suas práticas há disposição para a “reflexividade”, ou seja, usam o arcabouço teórico ou sua experiência de vida, para olhar sobre o seu fazer. Pontua que:

Nos casos estudados, se é possível “ariscar” uma característica comum é que esses docentes suspeitam de suas “convicções”, isso não significa que encontramos professores inseguros; pelo contrário, são professores que tem produzido elaborações ricas sobre a Educação Física, em diálogo, muitas vezes, com uma reflexão sobre as responsabilidades da escola. No entanto, em espaços de interlocução entre pares, os professores com práticas inovadoras se dispõem a testar seus argumentos com outros colegas. (González, 2018, p. 18).

Dessa forma, apresentaremos a seguir, práticas docentes que indicam que entre os professores de Educação Física há disposição para enfrentar dificuldades e, essa disposição é que queremos analisar, a partir das produções do PROEF, especificamente, dos estados da região da Amazônia Legal e que compõem a rede, com suas inquietações, inconformismos e investigações.

5 ONDE AS INQUIETAÇÕES, INCONFORMISMOS E INVESTIGAÇÕES NOS LEVAM?

Para que pudéssemos observar o movimento de transformação na Educação Física com lentes mais criteriosas, com vistas a entender como as transformações se processaram no cotidiano, realizamos uma análise temática, que para Braun e Clark (2006, p. 5) significa:

[...] um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes. No entanto, ela muitas vezes também vai mais longe do que isso, e interpreta vários aspectos do tema de pesquisa (Boyatzis, 1998). A gama de diferentes análises temáticas possíveis continuará a ser destacada em relação a uma série de decisões quando a consideramos como um método.

Assim, o que apresentaremos são alguns dos passos dados por três Instituições de Ensino Superior – IES situadas na região da Amazônia Legal que pertencem ao PROEF: Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; Universidade Federal do Tocantins – UFT; Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Cada uma dessas IES teve/têm uma trajetória particular de ingresso no PROEF, que não pode ser comparada com outra IES, mas analisada a partir de suas particularidades, necessidades e contextos.

A UFMT faz parte do PROEF desde o início das atividades em 2018, tendo participado de todas as etapas de estruturação do programa até o presente momento, tendo 45 dissertações concluídas. Por

sua vez, a UFT ingressou no PROEF em 2021, tendo 13 trabalhos concluídos. Enquanto a UFAM ingressou em 2022, tendo concluído 15 dissertações.

Os números foram obtidos junto aos coordenadores das referidas instituições. No entanto, ao acessar os repositórios das IES, o quantitativo de trabalhos localizados foi diferente na UFT e na UFAM, respectivamente, 7 e 9 trabalhos localizados.

Isto posto, após a busca das dissertações e leitura dos seus títulos, resumos e introdução, foram definidas categorias de análise temática (Braun; Clark, 2006), considerando o que foi encontrado em cada texto: a) o esporte não é mais uma prática hegemônica; b) temas sociais críticos na Educação Física escolar; c) a cultura corporal de movimento local em evidência; d) conteúdos emergentes e não hegemônicos na Educação Física escolar; e) metodologias, planejamento e avaliação; f) formação continuada de professores.

5.1 O esporte não é mais uma prática hegemônica

Um dos primeiros achados nas pesquisas produzidas nestas três IES é de que o esporte não é mais uma prática hegemônica.

Na UFMT, dos 45 concluintes, 11 tematizaram o esporte nas aulas de Educação Física. Contudo, cabe destacar que diversas perspectivas para o ensino do esporte se apresentaram para vivência de tais práticas na escola, tais como o *sport education* e os jogos reduzidos; além de práticas esportivas pouco presentes historicamente nas aulas, como a natação e os esportes de rede e parede.

Na UFT, a partir dos 7 trabalhos localizados no repositório institucional, apenas uma dissertação tematizou o ensino do esporte, assim como na UFAM, dos 9 trabalhos concluídos, apenas um tematizou o esporte. Em ambas IES o esporte tratado foi o atletismo.

Entendemos que ainda possa ser demasiado prematuro afirmar que o esporte não se apresenta como conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física, dada a necessidade de expansão que ainda o PROEF precisa e deseja, bem como das pesquisas realizadas nas IES em tela. Contudo, do ponto de vista quantitativo, 13 em 73 trabalhos tematizaram o esporte nas aulas, o que permite inferir que outras manifestações da cultura corporal têm se apresentado como fontes de apropriação de conhecimento aos alunos.

Quadro 1 – Dissertações que tematizaram o esporte

Título	Autor	IES
O atletismo no contexto escolar nos anos finais do ensino fundamental: a visão dos professores sobre a temática	Antonio David Araújo Lima	UFAM
O <i>sport education</i> na educação física escolar: unidade didática para o ensino do handebol	Celso Luciano Queiroz Silva	UFMT

Esporte de invasão: inovações para o ensino do Futsal no ensino fundamental	Eduardo Silva dos Santos	UFMT
O esporte como conteúdo da educação física no ensino fundamental: Uma abordagem multirreferencial	Eduardo Cavalcante Câmara	UFMT
Educação física escolar e o conteúdo de esportes: Uma Ação Possível no Atendimento das Diretrizes Educacionais	Wilson Pereira de Castro Filho	UFMT
Esportes de rede/quadra dividida nas aulas de educação física: as possibilidades pedagógicas por meio dos jogos reduzidos no Ensino Fundamental	Bruno da Silva Pinto	UFMT
Esportes de rede divisória e as possibilidades de diferentes práticas corporais como proposta de uma unidade didática envolvendo badminton, peteca, tênis de mesa e vôlei	Cristina Maria dos Santos Saueia Ramos	UFMT
O esporte da escola, as relações com a educação do campo e a pedagogia da alternância: uma construção para o voleibol no ensino médio	Robison Lucas do Nascimento	UFMT
O ensino da peteca esportiva: a participação dos alunos nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental	Astolfo de Goes Silva	UFMT
Construindo uma unidade didática para o ensino do voleibol na educação física escolar	Rafael Jordane Mendes	UFMT
Proposta de ensino do basquetebol no ensino médio: estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos menos habilitados	Marcio Pereira da Silva	UFMT
Ensino e vivência do handebol na educação física escolar: proposta baseada em jogos reduzidos	Paulo Victor da Rosa	UFMT
Atletismo no contexto do ensino médio em tempo integral	Maria de Jesus Santos Duarte	UFT

Fonte: construção dos autores.

5.2 Temas sociais críticos na Educação Física escolar

Outra característica identificada nas dissertações produzidas pelas IES em tela refere-se aos temas, aqui denominados de “críticos” na Educação Física escolar, visto que tratam de aspectos que envolvem a inclusão de alunos com deficiência em aulas, bem como a tematização das questões de gênero nas aulas de Educação Física.

Encontramos dois trabalhos que tematizaram a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, sendo um na UFAM e outro na UFMT. Enquanto a temática de gênero foi abordada em três dissertações realizadas na UFMT, o que indica preocupação em trabalhar com tal assunto na região, o que podemos inferir, possa tratar-se de uma problemática local mais acentuada.

De qualquer maneira, entendemos que existe uma preocupação com questões que tem caminhado juntamente com o desenvolvimento da área, a inclusão de alunos com deficiência e o

tratamento igualitário de meninos e meninas em aula. Ambos os temas, se não forem debatidos em profundidade, podem produzir o afastamento das aulas de Educação Física e, portanto, são objetos de discussão e pesquisa.

Quadro 2 – Dissertações que tematizaram temas “críticos”

Título	Autor	IES
Estratégias para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: um estudo de caso no município de Lábrea	Raquel Batista Canté	UFAM
“Ontem eles jogaram, hoje é a gente professora”: os lugares das meninas na Educação Física e na escola	Noelle Thaís de Mattos	UFMT
As relações de gênero na educação física escolar: o corfebol e a participação de meninos e meninas durante as aulas	Ládia Rossini Parreira Rédua	UFMT
Educação e Gênero: uma análise sobre a desconstrução de estereótipos no ensino de Educação Física no Ensino Fundamental	Marluci Micheli de Sousa	UFMT
O aluno com deficiência e transtornos de desenvolvimento nas aulas de educação física: aspectos pedagógicos para ação colaborativa do CAD	Laura Yule de Alencar Alcantara	UFMT

Fonte: construção dos autores.

5.3 A cultura corporal de movimento local em evidência

A cultura corporal de movimento, termo cunhado dos debates do movimento renovador da década de 1980, reconhece que as manifestações corporais são produzidas, transformadas, disseminadas a partir da cultura humana, sendo que a referida cultura pode assumir um caráter universal ou local.

A categoria aqui apresentada, coloca em primeiro plano, a tematização de práticas da cultura corporal local, que consideram os saberes locais como elementos importantes e que fazem parte da cultura de um povo e, portanto, podem e devem ser tematizados nas aulas de Educação Física.

Na UFAM foram localizados dois trabalhos que tematizaram as práticas corporais do estado do Amazonas e outra da região do Alto Solimões.

Por sua vez, na UFMT, quatro trabalhos tematizaram o funk, os jogos e brincadeiras populares e o Siriri – dança típica da cultura cuiabana. Enquanto na UFT as brincadeiras tradicionais da cultura local foram temas de duas dissertações.

Pode-se apreender desses dados, que a cultura local se fez presente em diversos trabalhos, resgatando os elementos da tradição como forma de disseminação de práticas da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física, mudando o paradigma das práticas culturais universais.

Quadro 3 – Dissertações que tematizaram a cultura corporal de movimento local

Título	Autor	IES
Educação física no novo ensino médio: articulação entre os conteúdos da cultura corporal e os objetos de conhecimento propostos pela Secretaria de Educação do Amazonas	Isabela Valente de Bessa	UFAM
Nível de coordenação motora grossa de escolares do ensino fundamental anos finais: foco em um município da região do Alto Solimões	Maria Leoneida Ferreira Inhumá	UFAM
O ensino da dança sob a perspectiva multicultural, em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental: uma experiência possível	Amanda Faria Corrêa da Silva	UFMT
Jogos populares nas aulas de educação física: Um estudo sobre possibilidades pedagógicas	Susan Kelly Fiuza de Souza Oliveira	UFMT
A dança de siriri e suas possibilidades na escola: o modo como o aluno se identifica com a cultura popular local	Edevaldo Gonçalves Siqueira	UFMT
O ensino de jogos e brincadeiras nas aulas de educação física no ensino médio	Geovani Pundrich Ferreira	UFMT
O mapeamento das brincadeiras tradicionais e digitais nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Isabela Evangelista Madureira	UFT
Representações das brincadeiras de crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública em um Distrito de Palmas/TO	Paula dos Santos Silva	UFT

Fonte: construção dos autores.

5.4 Conteúdos emergentes e não hegemônicos na Educação Física escolar

Essa categoria reuniu trabalhos que tematizaram conteúdos não hegemônicos e/ ou emergentes e, portanto, diferenciam-se dos conteúdos tradicionalmente abordados nas aulas de Educação Física.

Na UFAM e UFT, identificamos uma dissertação em cada IES. Na UFAM o trabalho tratou da saúde nas aulas de Educação Física a partir do enfoque salutogênico. Enquanto na UFT os jogos eletrônicos foram o tema da dissertação.

Já na UFMT, identificamos 15 trabalhos que foram enquadrados nessa categoria, com temáticas que contemplam: o teatro como uma ferramenta pedagógica da Educação Física; as práticas corporais de aventura; o xadrez; os jogos eletrônicos e o hipercubo; a ginástica de conscientização corporal; as atividades circenses; o ensino das lutas; natação; jogos de precisão; corpo e saúde.

Essa diversidade de conteúdos das dissertações revela um novo olhar para a Educação Física escolar, em que professores buscam alternativas para tornar as aulas um espaço de disseminação e apropriação de conhecimentos da área, mas não apenas do que é universal, como mencionado

anteriormente, mas sim, reconhecendo as múltiplas possibilidades de vivência corporal que possam ser oferecidas aos alunos, considerando que quanto mais experiências esses alunos tenham, mais opções de escolha terão num futuro próximo.

Quadro 4 – Dissertações que tematizaram conteúdos emergentes e não hegemônicos

Título	Autor	IES
Tematização da saúde nas aulas de Educação Física com um enfoque salutogênico: uma experiência em Fonte Boa/AM	Kemeson Walmir de Lima	UFAM
Teatro e a cultura corporal de movimento: Possibilidades pedagógicas para Educação Física escolar	Elisa Barcellos da Cunha e Silva	UFMT
Cultura da infância e educação física: um estudo a partir das práticas corporais de aventura	Wanessa Gomes Chagas Guimarães	UFMT
Possíveis contribuições do xadrez na educação física escolar: uma experiência pedagógica nos anos finais do ensino fundamental	Adriana Ferreira Soares	UFMT
Jogos eletrônicos: possibilidades e contribuições do conteúdo nas aulas de educação física	Diana de Souza Moura	UFMT
Hipercubo: uma experiência pedagógica com o jogo na tematização da cultura corporal	Joeser Alvares da Silva Junior	UFMT
As ginásticas de conscientização corporal e as possibilidades das orientações da BNCC nas aulas de educação física no ensino médio	João Batista dos Reis Viana	UFMT
Uma experiência pedagógica com a ginástica circense no clube de protagonismo: a Educação Física e a Educação Integral	Natália Bianca Bruni de Lara	UFMT
Afinal, fruímos e problematizamos a ginástica de conscientização corporal da escola?	Adauto André Soares Melo	UFMT
Práticas inovadoras na educação física escolar: possibilidades pedagógicas no ensino de lutas com alunos do 9º ano do ensino fundamental	Plíneo Augusto de Souza e Silva	UFMT
Jogo de xadrez como unidade didática interdisciplinar: Uma proposta pedagógica segundo a visão do professor de Educação Física	Widson Marçal Ferreira	UFMT
As atividades circenses na educação física escolar	Elaine Catarina Geraldês Nunes	UFMT
Jogos de precisão nos anos iniciais do ensino fundamental	Evander Tupiniquim Reis Pereira	UFMT
Desvendando o corpo humano: Corpo e Saúde como Unidade Didática na Educação Física Escolar	Hemerson Lowe dos Santos	UFMT
Práticas corporais de aventura na natureza: uma proposta para Educação Física no 4º ano do Ensino Fundamental	Marione da Silva Belo	UFMT

“Professor abri os olhos dentro da água e vi o fundo da piscina, ele é azul”. Proposta de uma unidade didática de natação em escola de tempo integral.	Claudio Rodrigues Dias	UFMT
Jogos eletrônicos nas aulas de educação física: uma proposta didática a partir dos webgames com corpo	Francisco Flávio Sales Galdino	UFT

Fonte: construção dos autores.

5.5. Metodologias, planejamento e avaliação

Essa categoria reúne os trabalhos que, de alguma maneira, buscaram alternativas para melhoria da prática pedagógica docente, de uma maneira geral, sem focar em temas específicos, mas “olhando” para a aula numa perspectiva global.

Na UFAM destacamos duas dissertações, uma que buscou melhorar a coordenação motora e a leitura a partir de jogos de tabuleiro, enquanto outra propôs uma experiência interdisciplinar de maneira a não fragmentar o conhecimento.

As seis dissertações identificadas na UFMT reúnem propostas que debatem nas e para as aulas: a psicomotricidade; a metodologia da problematização; a construção de saberes; os recursos educacionais digitais; as estratégias afetivas; o papel do registro na avaliação.

Por sua vez, na UFT, identificamos duas dissertações, uma tematizando a avaliação a partir da BNCC e outra que apresenta uma proposta curricular para uma escola do Tocantins.

O que podemos apreender dessa categoria é a preocupação com o contexto geral das aulas, não com um ou outro conteúdo, mas com a dinâmica geral das aulas, o que pode colaborar com todas as experiências que se desejam realizar.

Quadro 5 – Metodologias, planejamento e avaliação

Título	Autor	IES
Coordenação motora e leitura: a gênese de um jogo de tabuleiro para a Educação Física Escolar	Mayza Batalha Mendonça Lima	UFAM
Experiências formativas interdisciplinares com a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: propostas para romper a fragmentação do conhecimento	Maurício Cordeiro Barbosa	UFAM
Dificuldades de aprendizagem: influência da educação física sob o olhar da psicomotricidade	Talita Zanon Brito	UFMT
Metodologia da problematização: sua implementação nas aulas de educação física	Patrícia Fernanda de Souza Germano	UFMT
A educação física no último ano do ensino fundamental: Construindo saberes significativos	Ana Paula Oliveira Freitas	UFMT

Integrando recursos educacionais digitais nas aulas de educação física: possibilidades pedagógicas para atingir os objetivos de aprendizagem	Evelin Ferreira Goncalves	UFMT
Estratégias afetivas no movimento infantil nas aulas de educação física	Golias Oliveira da Silva	UFMT
Avaliação na educação física: o papel dos registros no processo de ensino-aprendizagem	Paloma Nara da Costa Santos	UFMT
Avaliação na educação física escolar e a proposição coletiva de um instrumento avaliativo baseado na BNCC: um estudo com professores da rede municipal de Araguaína-TO	Bruno Anderson Girão de Sousa	UFT
Proposta Curricular de Educação Física para a Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Sancha Ferreira – Araguaína-TO	Jefferson Alves da Luz	UFT

Fonte: construção dos autores.

5.6 Formação continuada de professores

Por fim, a última categoria trata de trabalhos que tomaram como referência a formação continuada de professores, sendo dois na UFAM e quatro na UFMT, o que denota uma preocupação com o trabalho dos docentes das redes públicas e que precisam pensar, refletir e avaliar a sua prática docente.

Não se trata de pensar numa temática específica de aula, mas de pensar a atuação docente em sua totalidade, no fazer diário, nas angústias do cotidiano e mesmo nas particularidades de cada docente, como é o caso da interculturalidade.

Quadro 6 – Formação continuada de professores

Título	Autor	IES
A motivação dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Amazonas: uma reflexão sobre sua prática pedagógica	Graziele Monisa Tourinho de Souza	UFAM
A educação física e o currículo escolar municipal: da estruturação à sua utilização no ambiente escolar	Thiago Medeiros de Souza Corrêa	UFAM
Sobre educação física na escola: Diálogos com professores de uma escola estadual de Mato Grosso acerca da formação continuada e planejamento coletivo	Milton Alcover Neto	UFMT
Educação física e interculturalidade: Formação continuada e colaborativa no contexto Xavantinese	Davidson Ferreira Oliveira	UFMT
Educação física na educação infantil: A configuração da prática docente no município de Campos de Júlio - MT	Romeu Pereira Félix	UFMT

Educação física na escola: uma proposta articulada à sala de recurso multifuncional	Edson Pedroso Roseno	UFMT
---	----------------------	------

Fonte: construção dos autores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: para onde vamos?

Analisar o movimento renovador na contemporaneidade e, perceber suas ideias ecoarem ainda hoje, é reconhecer a sua importância para área da Educação Física. Não obstante, concepções e ideias se transformam com o tempo, bem como ecoam de maneiras distintas, a partir das interpretações que fazemos, do cotidiano e das experiências que vivemos.

Assim, podemos inferir que a riqueza da práxis do PROEF é fruto do despertar docente para o que “ainda não” se fazia, desde sempre era necessário, isto é, ultrapassar as barreiras do tecnicismo que imperava nas aulas, a hipervalorização dos mais fortes, hábeis e ágeis e a desconsideração dos que não se enquadravam em tais modelos.

Não temos certeza se o “ainda não”, de fato, ainda não se deu, entendemos que ele não se faz em manifestação absoluta, mas temos a convicção de que podemos fazer/escrever a história, e não temos dúvidas de que a provocação de nossa autocompreensão do Movimento Renovador da Educação Física nos libertou de um conjunto de atividades e afazeres dos ditames do “modelo esportivo” da Educação Física escolar e nesse sentido, o “ainda não”, pelo seu estágio de inacabamento, nos possibilita “considerar a mobilidade histórica de seu tema não somente como um prejuízo de sua objetividade, mas também como algo positivo” (Gadamer, 1997, p. 428).

Nesse sentido, o entendimento do “ainda não” pressupõe uma concepção de experiência em consonância com Gadamer (1997, p. 525), que jamais poderá ser ciência, pois se configura em uma “oposição insuperável com o saber e com aquele ensinamento que flui de um saber geral teórico ou técnico”.

E, com referência à verdade, a verdade da experiência está inevitavelmente referenciada por novas experiências. Assim, temos olhado para o “ainda não”, valorizando este estado de ser da Educação Física escolar, pois somos “atores” aos quais está possibilitado o exercício do protagonismo, de se fazer através das experiências, mas sobretudo, quando estamos abertos às experiências.

Eis aí que a positividade da experiência do “ainda não” que oportuniza, pela categoria do movimento histórico que os homens possam voltar a realizar experiências e delas apreenderem.

Assim, o “ainda não” da Educação Física Renovadora, tem-se como projeto em configuração de modo distinto da perspectiva heteronormativa que fundamentou a proposta tradicional esportiva da Educação Física escolar brasileira. A dialética dessa experiência se consuma não em um saber/fazer conclusivo, mas na capacidade de abertura à experiência, que a própria experiência possibilita.

REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. Educação física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, Irene Conceição Andrade Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. *Motriz*, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.
- BETTI, Mauro *et al.* Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. *Revista brasileira de ciências do esporte*, v. 28, n. 2, p. 39-53, 2007.
- BRACHT, Valter. Educação física e aprendizagem social. Porto Alegre, RS: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. *Revista paulista de educação física*, supl. 2, p. 23-28, 1996.
- BRACHT, Valter. Educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser. Ijuí, RS: Unijuí, 2019.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- CHARLOT, Bernard. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, Hamilcar Silveira; KUHN, Roselaine; RIBEIRO, Sérgio Dorenski (Org). Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes. São Cristóvão, SE: UFS, 2009.
- DARIDO, Suraya. Relação entre ensinar a *fazer* e ensinar *sobre o fazer* na educação física escolar. Texto da Disciplina Problemáticas da Educação Física escolar. Programa de Mestrado Profissional em Rede. Proef, 2018.
- GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. Texto da Disciplina Problemáticas da Educação Física escolar. Programa de Mestrado Profissional em Rede. Proef, 2018.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 9-24, 2009.
- HILDEBRANDT, Reiner. Visão pedagógica do movimento. *Revista da educação física*, v. 4, n. 1, p. 22-24, 1993.
- KUNZ, Elenor. O esporte enquanto fator determinante da educação física. *Contexto & educação*, v. 4, n. 15, p. 63-73, 1989.
- KUNZ, Elenor. Educação física: ensino e mudanças. Ijuí, RS: Unijuí, 1991.
- KUNZ, Elenor. Transformação didático pedagógica do esporte. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.
- MAHEU, Renê. Desporto e educação. *Em aberto*, ano 1, n. 5, 1982.
- NEIRA, Marcos Gracia. Entrevista com Marcos Neira sobre o papel da Educação Física nas escolas. *Revista Nova Escola*, ed. 224, ago.2009.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. O que é educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Educação física humanista. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

SANTIN, Silvino. Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí, RS: Unijuí, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Criatividade nas aulas de educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

Recebido em: 2 de junho de 2025.

Aprovado em: 29 de agosto de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i2.13868>

ⁱ José Tarcísio Grunennvaldt. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Docente do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física – PROEF/UFMT. Cuiabá, MT, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6408231293460084>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5040-2679>

E-mail: jotagrun@hotmail.com

ⁱⁱ Evando Carlos Moreira. Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Docente do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física – PROEF/UFMT. Cuiabá, MT, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4561814544149415>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5407-7930>

E-mail: ecmmoreira@uol.com.br

ⁱⁱⁱ Matheus Lima Frossard. Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Docente do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física – PROEF/UFMT. Cuiabá, MT, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6537580255030355>

ORCID: - <https://orcid.org/0000-0002-2273-7535>

E-mail: matheusmlf1@gmail.com