

## ENTRE A OSTENTAÇÃO DO DISCURSO E A MISÉRIA DAS PRÁTICAS: IMPLICAÇÕES PARA O CORPO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO NO SÉC. XXI

### BETWEEN THE OSTENTATION OF THE SPEECH AND THE MISERY OF THE PRACTICES: IMPLICATIONS FOR THE BODY AND THE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN BASIC EDUCATION IN THE 21ST CENTURY.

### ENTRE LA OSTENTACIÓN DEL DISCURSO Y LA MISERIA DE LAS PRÁCTICAS: IMPLICACIONES PARA EL CUERPO Y LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL SIGLO XXI.

Rodrigo da Silva Paiva<sup>1</sup>

rgo.paiva@gmail.com

#### RESUMO

Uma das mais marcantes características da sociedade contemporânea é a transformação de fatos e ocorrências cotidianas em espetáculos. A cultura da ostentação perpassa praticamente todos os contextos sociais, inclusive o educacional. Próximos do fim da segunda década do século XXI há uma crescente onda de exacerbação do discurso pedagógico nos estabelecimentos de ensino que, infelizmente, não vem acompanhada de igual aprimoramento técnico e metodológico das práticas educativas. Interessa-nos, especificamente, o impacto desta ostentação no discurso praticado no âmbito da Educação Física escolar e os desdobramentos e implicações no corpo dos alunos que frequentam o ensino básico. O objetivo deste trabalho de revisão de literatura é debater se, e em que medidas, o distanciamento entre a qualidade do discurso e a qualidade das aulas, de Educação Física, influencia o desenvolvimento de identidades corporais durante todo o percurso de escolarização. Os principais apontamentos da literatura sugerem que a constituição de cidadãos corporalmente cultos, competentes, críticos, entusiastas e saudáveis dar-se-á se, e somente se, as aulas de Educação Física se configurarem como espaços genuínos de experimentação, aprendizado, sucesso, diversidade e possibilitarem a superação de modelos metodológicos que privilegiam a observação, a fila, a exposição e a mútua comparação. O que se propõe é uma urgente e necessária revisão técnica e metodológica dos modelos fossilizados de ensino, tendo como orientação princípios e variantes do MODELO STEP.

**PALAVRAS-CHAVE:** CORPO; ENSINO BÁSICO; EDUCAÇÃO FÍSICA; METODOLOGIAS DE ENSINO

<sup>1</sup> Universidade Nove de Julho

## ABSTRACT

One of the most striking characteristics of contemporary society is the transformation of facts and daily occurrences in spectacles. The culture of ostentation is in almost all the social contexts, including the educational. Near the end of the second decade of the 21st century, there is a growing wave of exacerbation of pedagogical discourse in educational establishments which, unfortunately, are not accompanied by the same technical and methodological improvement of educational practices. Specifically, we are interested in the impact of this ostentatious speech in the field of school physical education and the ramifications and implications in the bodies of students attending basic education. The objective of this literature review work is to discuss whether, and in what measure, the distance between the quality of speech and the quality of the classes of physical education influences the development of body identities throughout the schooling process. The main findings in the literature suggests that the constitution of bodily cults, competent, critical, enthusiastic and healthy citizens will be given if, and only if, physical education classes are set up as genuine spaces for experimentation, learning, success, diversity and making it possible to overcome methodological models that favor observation, queuing, exposure and mutual comparison. What is proposed is an urgent and necessary technical and methodological revision of the fossilized teaching models, guiding principles and variants of the STEP model.

**KEY WORDS:** BODY; BASIC EDUCATION; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING METHODOLOGIES

## RESUMEN

Una de las características más llamativas de la sociedad contemporánea es la transformación de hechos y apariciones en shows diarios. La cultura de la ostentación impregna casi todos los contextos sociales, incluyendo la educación. Cerca del final de la segunda década del siglo XXI, hay una creciente ola de la exacerbación del discurso pedagógico en las escuelas que por desgracia no viene con la mejora técnica y metodológica de las prácticas educativas iguales. Nos interesa, específicamente, el impacto de esta ostentación en el discurso practicado en educación física y las ramificaciones y consecuencias en el cuerpo de los estudiantes que asisten a la escuela primaria. El objetivo de esta revisión de la literatura discute si y en lo que mide, la brecha entre la calidad del discurso y la calidad de las clases de educación física, influye en el desarrollo de identidades personales a través del curso de escolaridad. Las notas principales de la literatura sugieren que la constitución de los ciudadanos corporales cultos, competentes, críticos, entusiastas y sanos serán dados si, y solamente si, las clases de la educación física se establecen como espacios genuinos para la experimentación, el aprendizaje, el éxito, la diversidad y la posibilidad de superar modelos metodológicos que favorezcan la observación, la cola, la exposición y la comparación mutua. Lo que se propone es una revisión técnica y metodológica urgente y necesaria de los modelos de enseñanza fosilizados, guiada por los principios rectores y variantes del modelo STEP.

**PALABRAS CLAVE:** CUERPO; EDUCACIÓN BÁSICA; EDUCACIÓN FÍSICA; METODOLOGÍAS DOCENTES

## PARTE 1: DO DISCURSO

Em tempos de *funk* ostentação, que tem como principal conteúdo o consumo, o luxo, o esnobismo, a opulência e a soberba não seria de se estranhar que diversos setores da sociedade brasileira acabassem por ser acometidos e até inspirados por iguais adjetivos. O que se pretende debater aqui não é nenhuma espécie de saudosismo puritano em relação às preferências musicais

da população brasileira. No entanto, parece estranho um horizonte onde ninguém, ou quase ninguém, acabe por estranhar e até mesmo indignar-se ao dar-se conta de uma nova forma de ostentação, cada vez mais comum, mais frequente numa delicada área social: a ostentação no discurso pedagógico nos ambientes acadêmico e escolar.

Interessa-nos retomar um importante aspecto identificado, há praticamente duas décadas, por Nóvoa (1999), que delatava a exacerbação da retórica acadêmica em detrimento dos métodos e das técnicas nas ciências da educação. Parece válido recontar a temática que persiste em rodear, como um animal preso ao poste, o contexto da educação brasileira, de um modo geral, e de forma ainda mais específica, da Educação Física escolar.

Para familiarizar o leitor com o que se busca discutir neste trabalho, parece interessante apresentar uma análise crítica sobre dois contextos de atuação do profissional de Educação Física no ambiente escolar. O primeiro descreve o professor do século XX e o segundo do século XXI. Na sequência serão debatidos os impactos de diferentes atribuições de significados às práticas corporais na formação corporal dos alunos durante seu percurso de escolarização no ensino básico e, finalmente, serão apontados alguns encaminhamentos, propostas, que, na opinião deste pesquisador, podem favorecer o desenvolvimento dos alunos pelas e nas experiências corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física escolar.

## 1º CONTEXTO – O PROFESSOR, SEU DISCURSO E SUA AULA NO SÉCULO XX

Ao observar uma aula cotidiana de Educação Física escolar, nas décadas de 1980 e 1990, em uma escola (pública ou privada) de uma cidade qualquer do país, frequentemente o pesquisador vislumbraria a classe dividida em grupos, espalhados pela quadra (ou o espaço de prática disponível) realizando tarefas distintas que denunciavam pouca sistematização das práticas corporais. Uma cena comum seria os meninos jogando futebol, as garotas em uma roda jogando “vôlei”, outros, ainda, divertindo-se com uma corda e alguns sentados. Quando, e se, o professor buscasse alguma estratégia para aproximação do grupo todo em uma mesma atividade, não raro, um jogo de “queimada” se anunciava, e se justificava, como tarefa integradora. O professor, às margens da quadra, observava seu jornal e por vezes fazia alguma intervenção ou dava qualquer orientação aos alunos. Ao ser interpelado por um observador ou pesquisador o professor, sem nenhum constrangimento, diria que a aula estava assim organizada para que os meninos pudessem aprimorar suas habilidades para os jogos escolares, as meninas não ficassem sem fazer nada e aqueles da corda ou sentados não atrapalhassem a aula dos demais.

As expectativas sociais para com o professor de Educação Física escolar eram, no máximo, da ordem do aprimoramento de habilidades esportivas e manutenção dos alunos ativos. Diverti-los. Realizar atividades de recreação para que pudessem aprender mais ao retornarem para as salas de aula.

## 2º CONTEXTO – O PROFESSOR, SEU DISCURSO E SUA AULA NO SÉCULO XXI

Ao observar uma aula cotidiana de Educação Física, no ano de 2018, em uma escola qualquer de uma cidade qualquer do país, possivelmente o pesquisador ainda se depare com meninos dominando o espaço com jogos de futebol, meninas realizando uma atividade paralela, um grupo

maior de alunos em outra atividade ou sentados. A queimada não deixou de ser o recurso principal de integração de meninos e meninas. O que mudou? O professor substituiu o velho jornal por um moderno celular conectado à internet. Ao ser questionado, após praticamente 30 anos, sobre os motivos pelos quais estas práticas estão sistematizadas desta forma, o professor rapidamente dirá: como forma de atender às diferentes necessidades e interesses de aprendizagens dos educandos ele optou em organizar jogos pré-desportivos para os garotos, permitiu que as garotas vivenciassem de forma crítica um jogo de manutenção da bola no ar que se propõem romper com a hegemonia do corpo habilidoso apregoada pela mídia, e que os demais exerciam uma capacidade analítica de entendimento dos jogos e das práticas corporais participando “ativamente observando”. Quando da situação da queimada, o professor, por certo, explanaria que faz poucas intervenções para favorecer a tomada de decisão, desenvolver a autonomia dos alunos e que o jogo envolve meninos e meninas para romper com práticas sexistas e segregadoras.

O que se pode notar é que o professor, no século XXI, mesmo sem modificar minimamente suas técnicas, estratégias e metodologias de ensino, aprendeu que é socialmente avaliado mais pelo que diz que faz, do que pelo que faz (BIESTA, 2015; NOVOA, 1999). Tal fato possibilitou o surgimento de uma nova forma de discursar, onde certos e determinados *slogans* passam a fazer parte do conjunto de vocábulos do professor para atender tendências da educação. Mais. Ao não utilizar estes *slogans* o professor passa a ser visto como desatualizado, ultrapassado, *démodé* (BIESTA, 2015; ZEICHNER, 2008).

Se, por um lado, o professor, de forma geral, e de maneira mais específica o de Educação Física, desenvolveu uma competência discursiva condizente com as expectativas sociais em relação à sua formação e sua atuação, por outro lado, parece que a atualização metodológica não acompanhou às mesmas proporções.

O professor de sala de aula que não se assuma construtivista, não comente autores como Piaget, Vygotsky e Paulo Freire, não diga que parte dos conhecimentos prévios e que promove aprendizagens significativas, ainda que não sistematize suas práticas de acordo com os estágios de desenvolvimento, não ajuste as atividades às zonas de aprendizagens, não parta da realidade vivida dos alunos e desconheça os componentes de estrutura cognitiva, tenderá a ser malvisto entre seus pares.

No campo da Educação Física, termos como lúdico, mapeamento, respeito às diferenças, cultura corporal, construtivismo, jogos pré-desportivos, esporte educacional, atendem mais às necessidades discursivas acadêmicas do que propriamente ao desenvolvimento da corporeidade dos alunos durante todo o percurso de escolarização.

Mais recentemente Biesta (2015) denominou de *Learnification of Education* as mudanças drásticas que ocorreram no discurso dos profissionais de educação, mas que não foram acompanhadas de reestruturação de suas práticas. Termos como alunos dão lugar a “educandos”, professores se autodenominam “mediadores de aprendizagens”, mas os procedimentos metodológicos são absolutamente os mesmos.

Rapidamente, surgirão aqueles que dirão que os contextos supracitados não são representativos da totalidade das aulas de Educação Física escolar. Por certo que não. Mas, ainda que o sejam da maioria dos estabelecimentos educacionais em que se encena a Educação Física escolar, haverá um esforço maior por parte da comunidade acadêmica em dar início à refutabilidade deste texto (Popper, 1982), do que em empreender esforços que favoreçam a qualificação das práticas tematizadas nas aulas de Educação Física no cotidiano escolar.

Sobre este aspecto parece conveniente retomar um texto clássico em que Schön (2000, p.15), denuncia o afastamento entre os conhecimentos academicamente produzidos e a transformação da realidade deles decorrentes.

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. (SCHÖN, 2000, p.15)

O que se pode inferir é que há um claro distanciamento entre a apropriação dos conhecimentos teóricos, produzidos nos campos da Pedagogia e da Educação Física, e o aprimoramento dos métodos de ensino que possibilitem, entre outras coisas, um maior envolvimento dos alunos nas práticas corporais das aulas de Educação Física escolar.

Um reposicionamento do papel do corpo na educação básica, especialmente no período de transição do século XX para XXI, acabou por surpreender o professor da Educação Física escolar que rapidamente tratou qualificar seu discurso. Quanto tempo mais será necessário para uma adaptação de suas práticas?

## PARTE 2 – UM MUSEU DE GRANDES NOVIDADES.

Diversos fatores contribuíram para uma nova atribuição de significados, no Brasil, às aulas de Educação Física escolar no Século XXI. Um dos mais relevantes, concordando com Bracht e Almeida (2003), foi a criação de uma portaria interministerial promulgando a Lei n. 10.328/2001, retificando o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), inserindo a palavra “obrigatório” ao texto original. Uma nova alteração no texto ocorreu dois anos depois e o documento definitivo assim regulamenta: “§ 3º A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno. (Lei 10.793/2003)”.

Um primeiro aspecto que pode ser notado é o paradoxo entre o componente obrigatório, porém, facultativo. A Educação Física escolar deve ser ofertada para todos e se traduz no único componente curricular facultativo descrito na Lei.

Outro aspecto importantíssimo que estes autores denunciam é que a modificação do texto da lei, tornando a Educação Física escolar componente curricular obrigatório à formação de todos os milhões de crianças e jovens matriculados nos estabelecimentos educacionais, públicos e privados, em todo o território nacional, não estabelecia relações diretas com novos sentidos atribuídos ao corpo do aluno durante seu percurso de escolarização, mas uma forma de minimizar os impactos negativos resultantes da desastrosa participação do Brasil nos Jogos Olímpicos de Sydney, no ano de 2000 (BRACHT; ALMEIDA, 2003). O que se viu foi uma nova velha forma de atribuir valores simbólicos da Educação Física escolar como um campo de preparação de atletas. As diferentes projeções de significados corporais atribuídos à Educação Física pelos meninos e meninas viram-se resumidas ao treinamento desportivo<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Portaria Interministerial n.73, de 21 de junho de 2001

As perspectivas de que a Educação Física escolar compusesse o projeto pedagógico da escola e que, esta última, levasse em consideração as possibilidades educacionais pelo/ e no corpo, se viram frustradas. Limitadas à alteração de uma palavra no documento orientador das políticas educacionais brasileiras que nunca se materializaram em melhores condições de aulas, nem melhores condições de desenvolvimento dos alunos a partir da corporeidade, em toda a perspectiva da antropologia e sociologia do corpo como mecanismos de diálogo e inserção na cultura (LE BRETON, 2003;2006).

Ao que parece, mesmo que desde o final do século XX, autores como Freire (1989) já demonstrassem a indispensabilidade da ruptura de dicotomias como corpo e mente nos estabelecimentos escolares, a área da Educação Física, de maneira geral, encontra razoável dificuldade, ou ainda, resistência, em estabelecer conexões qualificadas entre as práticas corporais e o desenvolvimento integral dos alunos. O aprimoramento de habilidades esportivas continua sendo o horizonte perseguido pela maioria dos profissionais de Educação Física que atua no contexto escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (Brasil, 1998), documento orientador das atividades educativas dos diversos componentes curriculares, propunham uma ressignificação das experiências corporais e, ainda, uma ampliação das possibilidades de vivências compreendidas durante o percurso de formação. Os chamados blocos de conteúdos pressupunham o alargamento das experiências de inserção dos corpos dos alunos no diálogo com a cultura de movimentos. As atividades rítmicas e expressivas, os esportes, os jogos, as lutas, as ginásticas e o conhecimento sobre o corpo.

O que se viu, desde então, foram polarizações e controvérsias. Alguns professores criticando o documento. Outros, por outro lado, norteando suas aulas pelas propostas do PCNs. Os contextos descritos anteriormente ainda são predominantes na Educação Física escolar. As atividades esportivas, coletivas, masculinas se sobressaem no planejamento dos professores.

Algumas experiências pontuais, louváveis, despontam no cenário (NEIRA, 2018). Mas, de uma maneira geral, pouco se pode observar, do ponto de vista metodológico, as transformações das técnicas e modelos de ensino adotados pelos professores de Educação Física escolar. As filas imperam no cotidiano pedagógico. Quando o professor assume o risco de tematizar um conteúdo com o qual tem pouca, ou nenhuma, familiaridade, as experiências ficam restritas à reprodução do que um (às vezes mais de um) aluno conhece. Ao incorrer nesse risco, cabe lembrar o alerta dado por Skinner (1972), ao afirmar que entregues a si mesmos os alunos aprendem, no entanto, aqueles que são ensinados além de aprenderem mais rápido, aprendem mais.

Praticamente duas décadas depois, um novo documento orientador das atividades e dos conteúdos dos componentes curriculares obrigatórios é lançado. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), organiza os conteúdos da Educação Física em unidades temáticas, Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

O que se anuncia no horizonte das práticas e que, indiscutivelmente, participará da constituição da identidade corporal dos alunos do ensino básico, são experiências repetitivas, desprovidas de significados sociais e que em praticamente nada se diferem das aulas ofertadas na Educação Física escolar nos últimos trinta ou quarenta anos.

A experiência deste pesquisador, em mais de uma década em programas de formação de professores de Educação Física e Pedagogia, em todo o território nacional, permite afirmar, sem juízo de valores e com grau de alto grau de confirmação, que o que se pode verificar é que as experiências corporais nos estabelecimentos de ensino se multiplicaram e se diversificaram na

última década. O skate, o hip-hop, o *slackline*, a escalada, o frevo, a capoeira, entre outros conteúdos propostos pelos documentos orientadores da educação básica (PCNs e BNCC). No entanto, do ponto de vista metodológico, o que se observa são adaptações do conteúdo às necessidades e interesses dos alunos no século XXI que não foram acompanhadas de modificações substanciais da forma de ensinar. Apenas para exemplificar, um observador atento notaria que hoje em dia os alunos vivenciam o skate, ou patins, ou bicicleta, sob o discurso de que a escola deve proporcionar experiências de práticas corporais de aventuras, organizados em colunas, participando de estafetas, desviando de cones, replicando a mesma estratégia de ensino fossilizada para o aperfeiçoamento de habilidades esportivas. Conteúdos do século XXI ensinados com as estratégias do século XX. Um museu de grandes novidades.

### PARTE 3 – (DES)EDUCAÇÃO FÍSICA

Estudos contemporâneos sugerem que, pela primeira vez na história do desenvolvimento da humanidade, as crianças tendem a morrer cinco anos antes de seus pais como consequência do sedentarismo e das doenças crônicas degenerativas dele decorrentes (DESIGNED TO MOVE).

Especificamente no Brasil, os dados do Diagnóstico Nacional do Esporte (DIESPORTE, 2013) demonstram que 45,9% da população é sedentária. Em aproximadamente uma década a maioria dos brasileiros será inativa. Mas o documento apresenta, ainda, dois dados importantes permitem uma análise neste trabalho. O primeiro é que existe uma tendência linear de evasão das práticas corporais, uma correlação positiva entre o avanço da idade e do sedentarismo. O segundo é que 80,4% das pessoas que não praticam nenhuma atividade física tem conhecimento sobre os impactos do sedentarismo na saúde e qualidade de vida. O convencimento e a sensibilização, por meio do discurso, já não surtem efeitos práticos.

O papel das práticas corporais foi ressignificado no início do século XXI e hoje, no cotidiano escolar, nas aulas de Educação Física, o que se observa, frequentemente, é uma resistência por parte dos alunos, especialmente os dos ciclos do ensino fundamental II e ensino médio, anos finais do ensino básico, em participar ativamente das experiências motoras (ALMEIDA e CAUDURO, 2007; MILLEN NETO et al, 2010).

Por vezes os alunos estão no espaço de prática, na quadra, no pátio ou no local onde as atividades corporais acontecem, mas dispersos, desinteressados e ansiosos para que terminem. Autores como Rossetto e Paiva (2016) já discutiram anteriormente este comportamento *outsider*, a participação corporal forçosa, mas com a demonstração de atitudes desviantes que possibilitem desligar-se psicologicamente das práticas. Obviamente que as causas dessas resistências são multifatoriais. Não há nenhuma explicação simples, apenas as simplificadas.

Mesmo diante da complexidade que se apresenta aos professores de Educação Física, há pelos menos dois argumentos comumente utilizados para explicar o desinteresse dos alunos pelas práticas corporais: 1 - o uso excessivo das tecnologias pelas novas gerações e; 2 - uma narrativa saudosista de que as brincadeiras populares, tradicionais, de rua, não compõem mais o cotidiano das crianças e jovens em idade escolar e, por isso, interessam-se menos pelas aulas de Educação Física.

Certamente estes são fatores partícipes e impactam a adesão às aulas de Educação Física escolar. Mas o que poucos debatem, é o papel da Educação Física no gosto pela Educação Física.

Sobre este aspecto Darido (2004) sinalizava a importância e a urgência da qualificação das aulas e das experiências corporais na constituição de sujeitos aderentes às práticas.

Ao observar a empolgação corporal demonstrada pelos alunos, meninos e meninas, no ensino infantil e durante os anos iniciais, no ensino fundamental I do ciclo básico, o professor de Educação Física escolar depara-se com corpos disponíveis, entusiasmados com as mais diversas atividades, brincadeiras e jogos propostos nas aulas. Vale dizer que mesmo que as atividades sejam metodologicamente inadequadas para a construção de corpos amantes do movimento, as crianças tendem a suportá-las, comportando-se de maneira eufórica com, quase, quaisquer atividades que possibilitem o movimentar-se.

Tomemos os seguintes exemplos: um jogo qualquer de estafeta e o jogo de corre cutia/lenço atrás.

No primeiro caso, de estafeta, as crianças passarão a maior parte do tempo observando. Aqueles mais habilidosos desfilarão suas competências corporais. Os menos habilidosos, ansiosos, por vezes constrangidos, serão forçados a demonstrar, diante de todos da sala, o quão limitados seus corpos são até aquele momento. Com um pouco de motivação por parte do professor os alunos tendem a suplantar suas angústias e dificuldades e, aos gritos, participam da atividade que contribui, pouco, ou quase nada, para o desenvolvimento social, cultural, moral e até mesmo, motor. Em algumas ocasiões, bastante frequentes, inclusive, um ou mais de um aluno não conseguem desempenhar de maneira habilidosa a tarefa solicitada. Com o máximo de boa vontade, o professor gentilmente solicita, sugere, permite que o aluno execute novamente a tarefa. O que acaba por não ser percebido é que o constrangimento, a angústia e o desconforto voltarão a apoderar-se dos alunos. Sob o pretexto de colaborar com as aprendizagens, a repetição se torna a passarela dos bons e o martírio dos que encontram maiores dificuldades.

No segundo caso, do corre cutia/lenço atrás, as crianças em roda permitem que alguns sorrisos lhes escapem, satisfeitas com a atividade, desassossegadas na expectativa de que as escolham na próxima rodada. Ora, o professor atento deve ter notado que este, como muitos outros, é um jogo de relações sociais. Os alunos buscam desafiar-se diante de seus amigos mais próximos e escolhem-se mutuamente por afinidade e companheirismo. Se em determinada circunstância o lenço/implemento estiver nas mãos de algum aluno com o qual “eu” não estabeleça relações sociais frequentes, será necessário que o lenço seja colocado atrás “de um amigo de um amigo meu” para que em três rodadas “eu” volte a ter “chance”. Não são raras as vezes em que a aula termina sem que todos os alunos tenham participado ativamente do jogo.

Observando esta dinâmica, e comprometido com o envolvimento de todos os alunos, o professor de Educação Física sugere que só pode receber o lenço quem ainda não participou, rompendo, assim, com elementos estruturantes do jogo como a incerteza (Caillois, 1990), o efeito positivo e o controle interno (Christie, 1991 apud Kishimoto, 2008) e a imprevisibilidade (ROSSETTO JR *et al.*, 2005).

Na tentativa de envolver um número maior de alunos, e por falta de estratégias mais genuínas, o professor acaba por favorecer a construção de dois processos que marcarão definitivamente a imagem corporal das crianças e jovens, a saber, a impotência aprendida (Weinberg e Gold, 2001) e a inibição corporal (PAIVA e ROSSETTO JUNIOR, 2018).

Entende-se por impotência aprendida uma situação persistente em que os indivíduos desenvolvem uma percepção negativa sobre seus comportamentos (motores, neste caso), geralmente resultante de comparação social entre os padrões estabelecidos e o resultado de suas ações, gerando um sentimento recorrente de fracasso e incompetência (WEINBERG E GOLD, 2001).

### Sobre a inibição corporal:

Existem diferentes mecanismos explícitos socialmente, ou não, que compõem narrativas de poder e superioridade de certos grupos sobre outros. Do branco sobre o negro, do europeu sobre o latino, do rico sobre o pobre, do homem sobre a mulher, entres outros. Estas narrativas, mais do que fazerem parte de mecanismos simbólicos de tentativas de demonstração de poder, compõem um conjunto de características que se enraízam e se apresentam em todas as formas de linguagem e comunicação com a cultura, inclusive o corpo. Nas aulas de educação física e esportes, nos mais distintos ambientes em que são encenados, as metodologias de ensino adotadas contribuem para uma nova forma de dominação e submissão: a do habilidoso sobre o inabilidoso. Também esta última forma de demonstração de poder e superioridade comporá os mecanismos simbólicos fundantes das percepções individuais de sucesso, competência, autoconceito e, em direção diametralmente oposta, de vergonha e inibição corporal (PAIVA e ROSSETO JUNIOR, 2018 p.75)

Com o passar dos anos estas percepções distorcidas sobre o corpo acabam impregnando a identidade dos alunos que passam a evitar as aulas de Educação Física escolar. O que se verifica, então, no percurso de escolarização do ensino básico, é uma progressiva resistência, um afastamento lento das práticas corporais que se inicia no ensino infantil e tem seu ápice no ensino médio, ciclo em que, guardadas as devidas particularidades, apenas 33% dos alunos participam das aulas (MELO e SOUSA NETO, 2018).

As aulas de Educação Física escolar que deveriam contribuir, dentre outras coisas, para o desenvolvimento de alunos corporalmente entusiasmados, inadvertidamente, acabam por se caracterizar por anos e anos sequencias de Deseducação Física.

Notadamente, as experiências corporais qualificadas, repletas de significados - sociais - e sentidos - pessoais (Vygotsky, 1989) participam de maneira fundamental dos processos de desenvolvimento do gosto e da identificação com as atividades físicas, esportivas, artísticas, gímnicas, entre outras manifestações da cultura de movimentos, como Darido (2004) tem sugerido.

Alguns caminhos podem ser encontrados para a Educação Física infantil (Martins e Gaio 2015), a Educação Física inclusiva (Joaquim e Gimenez, 2015), a superação da violência simbólica nas aulas de Educação Física (Correia, 2015) e a democratização de oportunidades corporais indiferente dos níveis de habilidades (GIMENEZ, 2015).

## PARTE 4 – POR FIM, O FIM DA FILA.

Tão importante quanto o aprofundamento conceitual sobre os sentidos, os objetivos, as razões e os destinos da Educação Física, percurso que diversos autores já trilharam no desenvolvimento do que comumente se usou chamar abordagens da Educação Física, é um aprofundamento dos modelos metodológicos que permitam a consecução de tais propostas. Em outras palavras, é fundamental que se supere aquilo que Kunz (1994) denominou de abordagens abstratas.

À guisa de oferecer algum encaminhamento que permita, a partir da leitura deste trabalho, um passo significativo na qualificação de experiências corporais no ensino básico, a seguir serão apresentadas algumas propostas que se pretendem orientadoras para professores de Educação Física que atuam no estabelecimento escolar.

Definir com maior clareza possível qual o papel das aulas de Educação Física. Este é o primeiro aspecto para que haja um avanço real e perene no processo de qualificação das

experiências que comporão a identidade corporal dos alunos do ensino básico. No clássico do século XIX, Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, há um encontro memorável entre a protagonista, Alice, perdida na floresta, e um gato listrado, o Mestre Gato. Desesperada para encontrar alguma trilha que lhe permitisse sair da floresta, Alice pergunta ao Gato:

- Que caminho devo tomar?
- Isso depende do lugar aonde quer ir, responde o Mestre Gato.
- Oh, realmente não importa desde que eu vá, continua Alice, que é subitamente interrompida pelo Gato.
- Então não importa que caminho tomar.

A síntese que se pode depreender deste diálogo é que, para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho leva. Para que as práticas corporais não se configurem como o caminho de Alice, um conjunto de atividades que promovam maior ou menor satisfação, mas absolutamente desprovidas de objetivos e intenções, se faz necessário para definir, portanto, qual o papel das aulas de Educação Física no ensino básico, uma abordagem integrativa, que considere os saberes e propostas acumuladas historicamente, mas que promova um avanço na área, uma integração entre diversas propostas.

O papel da Educação Física é participar ativamente no desenvolvimento de sujeitos corporalmente cultos, competentes, entusiastas (Graça, 2003), críticos e saudáveis.

O **corpo culto** é aquele conhecedor de diferentes formas de manifestação do movimento, respeitando, obviamente, as realidades vividas dos alunos, mas não a elas se limitando. Ao professor cabe a função de favorecer a compreensão, por parte dos alunos, sobre múltiplas formas de realização de atividades corporais. As regras dos jogos, a origem das modalidades, as conquistas, o funcionamento das práticas em diferentes localidades, as transformações históricas, entre outros conhecimentos que julgar conveniente para a ampliação do universo cultural, e corporal, dos alunos. Criar condições para que os alunos reflitam sobre as atividades corporais e os papéis sociais desempenhados pelos praticantes, as formas de dominação ou segregação delas decorrentes, os discursos simbólicos subjacentes a estas vivências, as análises sobre exploração ou sobre ampliação de oportunidades, os impactos socioeconômicos, a exacerbação de certos discursos sobre a importância das práticas, a superação de comportamentos preconceituosos e sexistas [...], são formas de incentivar a constituição do **corpo crítico**. Ao compreender de forma culta e crítica as formas de manifestação das práticas ou elementos da cultura corporal, se, e somente se, superar alienações e reproduções desprovidas de significados, o professor sistematiza atividades corporais, momentos práticos para que os alunos possam exercer seu direito de aprendizagens dos movimentos, das habilidades, das condições corporais mínimas para que desfrutem do diálogo com a cultura. Por certo que não se propõem que as técnicas e habilidades sejam realizadas com fim nelas mesmas, que as exigências de certas destrezas acabem por limitar a participação de todos, por classificar em níveis de habilidades. O que se sugere é que o aperfeiçoamento das habilidades e dos aspectos motores seja uma possibilidade/um direito e não uma necessidade/uma obrigação. Aqueles que assim entenderem, não passaram pelo crivo anterior de criticidade, possivelmente, ou renegarão o movimento, ou a ele estarão ancorados. A qualificação destas experiências, respeitando as possibilidades e limitações dos alunos, os diferentes níveis de habilidades e ajustando o contexto de prática para que os alunos obtenham sucesso e não experimentem a incompetência aprendida ou a inibição corporal, resultará na constituição do **corpo competente**. O efeito positivo desta intrincada sistematização

é o **corpo entusiasta**, o corpo disposto, disponível, voluntário e desejoso. Será pela, e na operacionalização desta abordagem integrativa, que a Educação Física oferecerá condições para que os alunos desenvolvam o gosto pelas práticas corporais. O percurso formativo no ensino básico possibilitará que os alunos corporalmente cultos, competentes, críticos e entusiastas escolham, durante o resto de suas vidas, dar continuidade, manutenção ou aperfeiçoamento de suas habilidades e capacidades, possibilitando o **corpo saudável**.

- (RE)Organização metodológica

Promover novas formas de organização metodológica das aulas de Educação Física escolar é premente.

A constituição identitária dos corpos dos alunos, da forma proposta no tópico anterior, exige que as estratégias de ensino sejam adequadas às características dos alunos e da sociedade contemporânea. Frequentemente ouve-se, na área da educação, que os alunos do século XXI, tem aulas com professores formados no século XX em escolas do século XIX (PARENTE, VALLE e MATTOS, 2015).

Especificamente no contexto da Educação Física Paiva (2018), diz que as estratégias adotadas para o ensino das práticas corporais na pós-modernidade são as mesmas desenvolvidas na modernidade para atender características corporais dos sujeitos do período medieval.

Para não incorrer no mesmo risco denunciado por Kunz (1994), de realizar propostas e abordagens abstratas, a seguir serão apresentados alguns mecanismos que podem contribuir com a necessária transformação metodológica nas aulas de Educação Física escolar e, estas sim, operacionalizarão mudanças nas identidades corporais dos alunos no ensino básico.

- Priorizar o jogo como ambiente de aprendizagem – definir e compreender o fenômeno jogo não é tarefa fácil, mas não é impossível. Para tanto o professor deverá estudar, preparar-se, mas o que se defende aqui é que o contexto psicológico, o envolvimento, as multiplicidades de aprendizagens que se anunciam no cenário do jogo e das situações-problema, como as cognitivas, as sociais, morais, culturais, de relacionamentos e motoras não estão disponíveis de forma integrada em outros ambientes de práticas corporais, como se apresentam nos jogos. Não se pretende dizer que o jogo seja priorizado apenas como conteúdo.

Mas como estratégia, ou como já discutiram Paiva, D'Angelo, Venancio e Freire (2016), o jogo como conteúdo e estratégia de ensino dos diferentes componentes da cultura de movimentos. Em outras palavras, sugere-se que os professores realizem jogos de danças, jogos de lutas, jogos de ginásticas, jogos esportivos ou jogos de quaisquer outras atividades que forem tematizadas em aula. Por certo que esta não é uma tarefa simples e que se concretize da noite para o dia. Envolve disposição, qualificação e uma capacidade de planejamento bastante avançada por parte dos professores. No entanto, se julgarmos que estas são características que os professores atuais não têm, ou não são capazes de desenvolver, nenhuma outra proposta que se lhes apresente será condizente com a mudança que se pretende.

- Organizar as experiências corporais a partir de princípios – Uma vez definido o papel da Educação Física, o passo seguinte é organizar as experiências corporais de forma a envolver o maior número possível de alunos, respeitando os diferentes interesses, necessidades, níveis de conhecimento e habilidades, mas buscando, sempre, o envolvimento de todos nas práticas. E práticas realmente ativas.

Uma forma de sistematização do contexto de prática, que permitirá, ao professor, dinamizar

as aulas e lançar mão de mecanismos, técnicas e estratégias para o envolvimento dos alunos é atuar como um arquiteto do ensino.

Uma das mais interessantes propostas de sistematização, e intervenção qualificada, dos elementos constituintes da aula de Educação Física e práticas corporais pode ser encontrada em Wiedemann et al (2014), o modelo STEP.

O STEP MODEL, proposto por Wiedemann *et al.* (2014), não parece ter encontrado, ainda, em solo brasileiro, um terreno fértil para a orientação metodológica das aulas de Educação Física. Um dos motivos pode ser a língua de publicação, o inglês. O documento, *Moving Together*, originalmente desenvolvido na União Europeia, não está disponível em português, o que certamente diminui a quantidade de professores brasileiros que acessaram o modelo. Outro motivo pode ser a disseminação do sistema apresentado por Moser e D'Angelo (2014), o P.R.O.T.E.G.E (pessoas, recursos, organizar regras, tempo, espaço, gestões motores e estruturar funções), uma esquematização de aspectos idênticos aos do modelo STEP de Wiedemann *et al.* (2014), mas que não faz nenhuma referência textual ao modelo original, o que talvez, gere alguma confusão por parte dos leitores que, ao adotarem a sistematização P.R.O.T.E.G.E, não se deem conta de que é uma reprodução do modelo original desenvolvido na Europa.

Para melhor compreender as potencialidades do modelo, vale traduzir o seu significado: S (*Space*), T (*Task*), E (*Equipment*) e P (*People*).<sup>3</sup>

Para Wiedemann *et al.* (2014), estes são aspectos-chave de qualquer atividade física e esportiva. Cada um destes aspectos pode ser modificado de forma isolada, ou em conjunto com os demais, para possibilitar a democratização do acesso às práticas, a constituição de corpos culturalmente entusiasmados, dispostos e desinibidos.

- Espaço – diz respeito ao ambiente da prática corporal. O local de execução, propriamente dito. Levando em consideração as características determinantes da turma, como o número de alunos, suas habilidades, entre outras, o professor pode trabalhar com reduções ou ampliações do tamanho da quadra, da arena, ou do espaço. Pode, ainda, propor ressignificações, como um jogo de rouba-bandeira num campo redondo ou triangular. Especificamente neste exemplo, do rouba-bandeira, o professor pode sugerir que os alunos joguem utilizando o espaço de forma horizontal. Este jogo que frequentemente ocorre de forma longitudinal no espaço, quando realizado de forma que os alunos progridam rumo a lateral da quadra, não ao fundo, convidará à tomada de novas decisões, uma vez que a profundidade do jogo é menor, possibilitando desafios cognitivos e sociais pela simples mudança da perspectiva espacial.<sup>3</sup>
- Tarefa – este é um dos pontos principais que o professor pode diversificar. A tarefa constitui todo o conjunto de elementos que denotam as características de um jogo. As regras de funcionamento, as estratégias básicas, os objetivos, as possibilidades e limitações da ação de cada jogador, os papéis desempenhados por cada membro do grupo, no caso de jogos coletivos, ou a constante inversão de papéis do mesmo jogador, quando do jogo individual. Os próprios mecanismos de execução, como os movimentos permitidos ou não, compõem o aspecto tarefa. O professor, pode, portanto, de acordo com sua intencionalidade, adotar intervenções metodológicas no âmbito das regras de funcionamento, dos papéis, dos acordos, das habilidades, dos códigos de

3 Espaço, Tarefa, Equipamento e Pessoas

conduta e, inclusive, do desenvolvimento de funções paralelas, mas correlacionadas, à tarefa principal. Por exemplo, um grupo de aluno é responsável pela realização do Scout de um jogo para oferecer um *feedback* aos companheiros de equipe sobre o índice de erros e acertos de uma determinada habilidade. Ainda, outro grupo é responsável pela captação de imagens que deverão ser compartilhadas nas redes sociais e comentadas pelos alunos da classe.

- Equipamento – são os materiais necessários para a realização da tarefa. O professor os possui, ou será necessário confeccionar? Tomando como medida a proporcionalidade de materiais e a quantidade de participantes, as pessoas, qual a quantidade ideal para a realização da tarefa, do jogo, de forma que potencialize o contato com o material e promova o sucesso dos participantes, minimizando conflitos derivados do egocentrismo, característica do desenvolvimento psicossocial e cognitivo dos alunos dos anos iniciais do ensino básico. O professor, reconhecendo as potencialidades educativas da modificação qualificada dos materiais, pode causar, intencionalmente, conflitos no âmbito da motricidade, alterando aspectos como peso, tamanho, largura, comprimento dos materiais, etc. Pode, ainda, caso queira e julgue conveniente, propor conflitos sociais, aumentando ou diminuindo a quantidade de equipamentos na aula. A modificação de elementos como cor, temperatura, textura, cheiro, favorece o desenvolvimento de estruturas cognitivas que se converterão em esquemas de ação.
- Pessoas – envolve as características dos alunos. Seus níveis de desenvolvimento para compreensão e execução da tarefa, do jogo, do ponto de vista da cognição, da motricidade, da cultura, suas experiências prévias com a tarefa, faixa etária, gênero, perfil antropométrico, social, financeiro, ciclo de ensino, etc. O professor poderá propor atividades individualizadas ou em grupos (maiores ou menores) de acordo com os objetivos da tarefa e com a quantidade de materiais disponíveis. Organizar alunos mais experientes com os iniciantes, mais habilidosos com aprendizes, altos e baixos, meninos e meninas.

A modificação intencional, e qualificada, destes aspectos-chave da aula permitirão que o professor realize atividades mais dinâmicas que constituirão os corpos cultos, críticos e competentes dos alunos dos anos iniciais do ensino básico e, por consequência, entusiastas e saudáveis dos alunos nos anos finais do ensino médio, que, espera-se perdurarão para a vida adulta.

É chegada a hora em que o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas seja mais do que discurso acadêmico-pedagógico. A superação da perspectiva fragmentária e dualista corpo-mente pressupõe, não apenas uma modificação da forma de ver e perceber o papel do corpo no estabelecimento educacional, mas, também, o desenvolvimento de técnicas e procedimentos metodológicos que possibilitem que as experiências corporais, qualificadas, façam parte do cotidiano dos alunos durante todo o percurso de escolarização do ensino básico.

Toda a escola deve participar do desenvolvimento humano de forma integral. Também a Educação Física escolar deve comprometer-se, profundamente, com este objetivo, perseguindo durante todo o percurso do ensino básico a formação de cidadãos corporalmente cultos, competentes, críticos, entusiastas e saudáveis.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Pedro C; CAUDURO, M. T. O Desinteresse pela Educação Física no Ensino Médio. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, ano 11, n 106, Mar. 2007. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd106/o-desinteresse-pela-educacao-fisica-no-ensino-medio.htm>> Acesso em: 09 de setembro de 2018
- BIESTA, G. What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism, **European Journal of Education**, Vol. 50, No. 1, 2015
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 24, n. 3, Jul. 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568
- [HTTP://BASENACIONALCOMUM.MEC.GOV.BR/IMAGES/BNCC\\_PUBLICACAO.PDF](HTTP://BASENACIONALCOMUM.MEC.GOV.BR/IMAGES/BNCC_PUBLICACAO.PDF)>. Acesso em: 01 de agosto de 2018.
- . Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Altera a redação da Lei 9394/1996. Brasília, DF: MEC, 1996.
- DISPONÍVEL em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.793.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm)>. Acesso em: 15 julho. 2018.
- . Lei n. 10.793, de 1 de dezembro de 2003. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- DISPONÍVEL em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 julho 2018.
- . Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- . Ministério do Esporte. Diagnóstico Nacional do Esporte. Brasília, DF, 2013. Disponível em: < <http://www.esporte.gov.br/diesporte/>>. Acesso em: 11 agosto 2018
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.
- CORREIA, W. R. Relações entre inclusão social e violência escolar: Questões para a Educação Corporal. In: GIMENEZ, R.; FREITAS, A. (Orgs.). **Educação física inclusiva na Educação Básica: reflexões, propostas e ações**. Curitiba: CRV, p27-44, 2015
- DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, jan./mar. 2004.
- FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989

GIMENEZ, R. A inclusão de crianças com dificuldades motoras nas aulas de educação física: o que fazer com o último a ser escolhido no time? In: GIMENEZ, R.; FREITAS, A. (orgs.). **Educação física inclusiva na Educação Básica: reflexões, propostas e ações**. Curitiba: CRV, p251-264, 2015

GRAÇA, A. O modelo de competências nos jogos de invasão. **Anais do VII Seminário de Educação Física Escolar**. Escola de Educação Física e Esportes / USP, 2003

JOAQUIM, E. R.; GIMENEZ, R. Educação física e deficiência intelectual: um olhar para a educação inclusiva. In: GIMENEZ, R.; FREITAS, A. (Org.). **Educação Física inclusiva na educação básica: reflexões, propostas e ações**. 1ed. Curitiba: CRV, p 159- 182, 2015.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papyrus Editora; 2003.

\_\_\_\_\_. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Editora Vozes; 2006.

MARTINS, I. C.; GAIO, R. Educação Infantil e Inclusão: Todo Mundo Está Brincando... Também Posso? In: GIMENEZ, R.; FREITAS, A. (Org.). **Educação Física inclusiva na educação básica: reflexões, propostas e ações**. 1ed. Curitiba: CRV, p 115- 134, 2015.

MELO, E. L.; SOUSA NETO, V. A. **Evasão dos alunos do ensino médio nas aulas de educação física: buscando as possíveis explicações para esse “fenômeno”**. Redfoco, Natal, UFRN, 2018.

MILLEN NETO, A. R. et al. Evasão escolar e o desinteresse dos alunos nas aulas de educação física. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 2, set. 2010. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/7559>>. Acesso em: 04 de setembro de 2018.

MOSER, A. B.; D'ANGELO, F. (Org.). **Guia da Prática Pedagógica: Oficinas do Esporte**. Porto Alegre, Mediação, 2014

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco Editora, 2018.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. [online], vol.25, n.1, p11-20, 1999.

PAIVA, R. Falácias no planejamento do legado esportivo da copa do mundo FIFA nas doze cidades-sede no Brasil. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, São Paulo, 2018

PAIVA, R.; D'ANGELO, F.; VENÂNCIO, C.; FREIRE, J. B. O jogo: conteúdo e estratégia para ensinar bem o esporte para todos. São Paulo: **Revista Remecs**. 2(2):47-56, 2016;

PAIVA, R.; ROSSETTO JUNIOR, A. J. (Des)Educação Física e a constituição de corpos inibidos. **Anais do III Congresso Bienal da Associação Latino Americana de Filosofia do Esporte**. São Paulo: USP, 2018.

PARENTE, C. M. D.; VALLE, L. E. L.R.; MATTOS, M. J. V. (Orgs). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

POPPER, K. R. **Conjecturas e refutações**. 2ª Edição. Brasília: Editora UnB, 1982.

ROSSETTO JÚNIOR, A. J. et al. **Jogos Educativos: estrutura e organização da prática**. São Paulo: Phorte, 2005.

ROSSETTO JUNIOR, A. J.; PAIVA, R. Outsiders do esporte: resistências e transgressões. **The FIEP Bulletin**, v. 86, p. 96-100, 2016.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2000.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo, Editora Herder & USP, 1972.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEINBERG, R.; GOULD, D. **Fundamentos da Psicologia aplicada ao exercício e ao esporte**. Porto Alegre: ARTMED, 2001

WIEDEMAN, N. et al. **Moving Together Promoting psychosocial well-being through sport and physical activity**. Denmark, KLS, 2014

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, 2008.

RECEBIDO 23/08/18

APROVADO 06/09/18

## SOBRE O AUTOR:

RODRIGODA SILVA PAIVA. Possui graduação em licenciatura Educação Física pela Universidade Nove de Julho (2004); Graduação em Bacharelado Educação Física pela Universidade Nove de Julho (2005) Pós-Graduação em Aprendizagem Motora pela Universidade de São Paulo (2007); Mestrado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com estudos relacionados ao direito ao acesso ao esporte. Coordenou o Curso de Educação Física da Faculdade Mario Schenberg UNIVERSIDADE LUSÓFONA NO B (2015), onde também ministra aulas para a graduação. Trabalhou no INSTITUTO ESPORTE E EDUCAÇÃO, ministrando cursos de formação de professores na temática ESPORTE EDUCACIONAL por todo o Brasil. Consultor Técnico da Prefeitura de Barueri (GRB) para a formação de professores com ênfase em Esporte Para Todos/Esporte Educacional. Ministra, também, aulas de esporte educacional para crianças e jovens; Ministrou cursos de esporte



PAIVA, RS. Entre a ostentação do discurso e a miséria das práticas: implicações para o corpo e a educação física escolar no ensino básico no Séc. XXI. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 108-124 jan/abr 2019.

educacional na temática Esporte Educacional no programa London Legacy International Inspiration (UNICEF/UK SPORTS/ BRITISH CONCIL); Coordenou o programa de Esportes Radicais Educacionais para pessoas com deficiência da RED BULL. Atua também em cursos de Pós-Graduação nas Universidades FMU (São Paulo); FEFISO/ACM (SOROCABA) Gama Filho e Estácio de Sá. Central de Cursos (BRASIL). Coordenou o programa de seleção de Projetos Esportivos Nacionais da Seleção Pública PETROBRAS. Atualmente é professor da Faculdade de Educação Física de Sorocaba (FEFISO) e da Universidade Nove de Julho (UNI9) e coordena um curso preparatório para mestrado e doutorado.