

A Educação Física como disciplina escolar: reflexões sobre a disciplinaridade no ensino escolar

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a disciplinaridade da educação física no ensino escolar, nos âmbitos institucional e curricular. Tanto a disciplinaridade/profissionalismo quanto o conhecimento escolar devem estar sistematicamente relacionados entre si para que se concretizem. Numa primeira etapa, é apresentada a relação entre o desenvolvimento da escola como instituição educacional e a missão da escola como responsável pelo desenvolvimento do conhecimento escolar. Numa segunda etapa, é discutido o desenvolvimento de disciplinas escolares em conexão com o desenvolvimento do conhecimento escolar. Na terceira etapa, é fundamentalmente buscada uma legitimação antropológica à implantação imediata da disciplina de Educação Física no cânone das disciplinas escolares no currículo da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; Ensino; Escola, Conhecimento escolar

Reiner Hildebrandt-Stramann
Professor Doutor
Universidade Técnica de Braunschweig
Instituto da ciência de esporte e da
pedagogia de movimento,
Braunschweig, Alemanha
r.hildebrandt-stramann@tu-bs.de
<http://orcid.org/0000-0002-5713-6553>

Marli Hatje
Professora Titular Universidade Federal
de Santa Maria,
Departamento de Métodos e Técnicas
Desportivas, Centro de Educação Física e
Desportos,
Santa Maria, RS, Brasil.
hatjemarli@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7289-788X>

Physical Education as a school subject: reflections on disciplinarity in school education

ABSTRACT

This article aims to discuss the discipline of physical education in school education, at the institutional and curricular levels. Both the development of the school institution and the development of school knowledge must be seen in their connection to each other in order to understand the function of school knowledge. In a first stage, the relationship between the development of the school as an educational institution and the school's mission is to be responsible for the development of school knowledge. In a second stage, the development of school subjects in connection with the development of school knowledge is discussed. In the third stage, an anthropological legitimation is fundamentally sought for the immediate implantation of the Physical Education discipline in the canon of school subjects in the basic education curriculum.

KEYWORDS: Physical education; Teaching; School, School knowledge

La Educación Física como asignatura escolar: reflexiones sobre la disciplinariedad en la educación escolar

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir la disciplina de la educación física en la educación escolar, a nivel institucional y curricular. Tanto la disciplina / profesionalidad como el conocimiento escolar deben estar sistemáticamente relacionados entre sí para materializarse. En una primera etapa é apresentado la relación entre el desarrollo de la escuela como institución educativa y la misión de la escuela es ser responsable del desarrollo del conocimiento escolar. En una segunda etapa, se discute el desarrollo de asignaturas escolares en relación con el desarrollo del conocimiento escolar. En la tercera etapa, se busca fundamentalmente una legitimación antropológica para la implantación inmediata de la disciplina de Educación Física en el canon de las asignaturas escolares en el currículo de educación básica.

PALABRAS-CLAVE: Educación física; Enseñanza; Escuela, Conocimiento escolar

INTRODUÇÃO

Quando alguém pensa ou fala sobre a escola hoje em dia, a primeira coisa que pensa e expressa refer-se as disciplinas e aos professores responsáveis por elas. Declarações como "matemática com a Profa. X eu gostava de fazer, mas com o Prof. Y, a matemática era uma abominação" ou "a educação física era minha disciplina favorita" podem ser ouvidas repetidamente nas discussões sobre a escola.

As disciplinas escolares hoje determinam a imagem da escola e do ensino escolar. Elas parecem tão claras e evidentes que pode ser uma surpresa pensar ou refletir sobre elas. Por ser esse o caso, também é evidente que os professores, que ensinam na escola, estudam essas disciplinas na universidade. Faz parte da profissão do professor ter conhecimentos especializados que lhe permitam ensinar determinada disciplina, o que também significa modelar seu conhecimento especializado de modo a torná-lo apropriado aos destinatários na escola, os alunos e as alunas.

No entanto, mesmo que exista uma suposta naturalidade das disciplinas escolares, não se pode excluir suas justificações, assim como as pretensões de validade. Pelo contrário, as demandas, aparentemente inquestionáveis, exigem justificativas e validades.

A seguir vamos discutir duas questões, isto é, as justificativas à necessidade do profissionalismo e a validade, em duas etapas: historicamente e sistematicamente. Historicamente, o assunto da disciplinaridade deve ser explicado em relação a escola e em relação ao conhecimento escolar, ou seja, de forma institucional e curricular. Tanto a disciplinaridade/profissionalismo quanto o conhecimento escolar devem ser sistematicamente relacionados entre si para cumprirem com seu papel na escola. Para que os dois temas não sejam tratados apenas teóricamente, eles devem ser concretizados na terceira etapa utilizando a disciplina de “educação física”/esporte”, como exemplo.

Escola e conhecimento escolar: A discussão ao nível histórico

Na história da escola, há uma dinâmica e uma constante ao mesmo tempo. A dinâmica reside no fato de que o sistema educacional, tal qual o conhecemos hoje, como a prática da escola geral, obrigatória para todos os adolescentes, surgiu somente a partir da década de 1930 com a introdução do ensino obrigatório no Brasil em 1934 (na Alemanha, por exemplo, desde o final do século XVIII). A dinâmica desse sistema pode ser descrita institucional e curricularmente

com dois termos que explicaremos a seguir: a) a escola como um "sistema de classe social"; b) a escola como oportunidade de aprendizagem organizada em cursos/níveis diferenciados. O desenvolvimento do sistema educacional brasileiro está intimamente ligado às políticas educacionais e coloniais de Portugal e às atividades missionárias dos jesuítas. Se alguém pode falar de um sistema educacional no Brasil até o século XX, é porque havia uma escola para estudiosos, com o objetivo de criar uma elite educada e religiosa. Foram ensinadas as disciplinas de religião, de moral e língua portuguesa. Freire (1980, p. 26) chama esta escola “a escola da nobreza”.

A situação escolar durante a monarquia foi caracterizada pela academização de sua juventude aristocrática e a expansão do ensino superior (Freire, 1980, p. 27). As escolas primárias, que foram construídas até 1934 eram, quase sem exceção, escolas particulares que, devido às taxas escolares, eram, em última análise, acessíveis apenas às classes sociais mais altas. Pode-se dizer que, embora algumas medidas importantes de política educacional tenham sido tomadas durante a ditadura militar de 1964 a 1982, elas se relacionavam principalmente ao ensino superior e prejudicavam o desenvolvimento da escola básica. Como antes, os alunos foram classificados de acordo com a classe social e depois classificados “como capazes de educação” (nas classes sociais mais altas) ou que “precisavam de educação e controle” (nas classes sociais mais baixas)¹.

Um sistema "superior" da sociedade de classes ficava ao lado do sistema de educação primária (básica) considerada como “mais baixa”. Apesar de toda a continuidade da tradição e as diferenças sociais ainda existentes, o sistema escolar como um todo mudou na direção de um sistema educacional que atende cada vez mais aos padrões democráticos. O sistema da educação básica brasileira cresceu em importância, pois sua obrigatoriedade passou para 18 anos, e foi dividido em quatro (4) níveis: educação infantil (dos zero aos 6 anos de idade)², ensino fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º ano), ensino fundamental (anos finais – 6º ao 9º ano) e ensino médio (3 anos). O ensino fundamental obrigatório é, portanto, de nove anos e o ensino médio de três anos. Embora a educação tenha sido incluída na Constituição brasileira como um direito fundamental em 1988, a educação escolar continua sendo um privilégio econômico e social até hoje³.

¹ Para Freire (1980, p. 29) estes dois tipos de escola “criam uma situação de verdadeira segregação social. As crianças do “povo” frequentavam a escola primária, que não é concebida para dar acesso a estudos mais aprofundados”. A tarefa da escola era “educar” as crianças “para tornar-se bons cidadãos e trabalhadores disciplinados” (p. 29).

² A Educação Infantil está dividida em “Creche” (de zero a 3 anos de idade) e “Pré-Escola” (de 4 a 6 anos de idade).

³ O movimento “[Todos Pela Educação](#)” (2021) lançou o Anuário “Brasileiro da Educação Básica 2020” com dados referentes aos níveis de desenvolvimento socioeconômico dos alunos e demais monitoramos. De acordo com este Anuário cerca de 88.631 mil crianças e adolescentes entre seis e 14 anos de idade não estão matriculados em escolas. Esse número é ainda maior quando falamos de jovens entre 15 e 17 anos, que deveriam estar estudando no Ensino Médio: 674.814 estão fora da escola. Perante o pano de fundo destes números, parece-nos justificado falar de privilégio, tanto mais que Ribeiro (2021) qualifica esta situação como uma "evasão escolar". Como razões ela nomeia, entre outras coisas: „Baixa renda familiar, pais e responsáveis com pouca (ou nenhuma) escolaridade, domicílios em áreas rurais, isoladas ou de risco, trabalho infantil/ informal, discriminação racial ou por gênero, atraso escolar maior que dois anos”.

Apesar das diferenças que caracterizam as escolas brasileiras atualmente, todas têm algo em comum: elas representam um mundo específico, ou seja, um mundo educacional que pode ser descrito com as seguintes características:

- a) são supervisionadas pedagogicamente;
- b) são separadas da vida cotidiana;
- c) são organizadas sistematicamente, desde a origem;
- d) são organizadas em seqüências de tempo, com ritmo próprio, em vista do tempo sistematicamente limitado;
- e) são organizadas em grupos (turmas);
- f) são vinculadas e organizadas em disciplinas;
- g) reivindicam uma educação geral;
- h) têm como tarefa específica e central: transmitir conhecimentos escolares.

A estrutura do conhecimento escolar: A discussão ao nível sistemático

A dinâmica do conhecimento escolar voltada à ciência para todos, até hoje pode ser descrita como um caminho árduo para a educação básica. Isso se aplica em todo o mundo. A continuidade histórica da escola está atrelada a elaboração de cânones, que se refletem nas disciplinas na escola moderna. O que o conhecimento escolar representa, é conhecimento canônico, isto é, um conhecimento resultante de um conjunto de normas estabelecidas e convencionadas. A canonização é a função essencial da escolarização nas sociedades modernas. Isso vale tanto ao ensino superior quanto ao sistema de ensino básico. Como o conhecimento canônico ou o conhecimento escolar se desenvolve historicamente? O que é o conhecimento escolar e como ele é organizado?

As indicações a seguir têm como objetivo mostrar a estabilidade da estrutura e a variação dos tópicos e conteúdos, tanto para o ensino básico quanto para o ensino acadêmico, organizadas de acordo com os níveis da escola e como elas se refletem nos currículos.

O filósofo Ronai Rocha confirma com propriedade em seu livro "*Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire*" a tese do privilégio ao escrever "A crise na educação brasileira é inegável. A baixa qualidade das aprendizagens, a estagnação do desempenho escolar nos testes padronizados, a pouca relevância do aumento dos anos de estudo na vida do aluno, a crescente evasão escolar em todos os níveis, o aumento da distorção idade-série e tantos outros problemas são evidências"(2017, p. 1).

O conhecimento escolar é agrupado em disciplinas separadas, é o chamado conhecimento especializado ou conhecimento canônico. Na história da escola se destacavam dois tipos de conhecimento:

1º) o conhecimento do “*septem artes liberales*”, ou seja, o conhecimento dos livres e pensadores, como se manifesta no: *Trivium* (gramática, retórica, filosofia) e no *Quadrivium* (geometria, aritmética, música e astronomia). Ambos serviram os alunos das classes dominantes como conhecimento científico-preparatório;

2º) conhecimento do mundo da vida, o conhecimento cotidiano, denominado como conhecimento elementar (Freire, 1980, p. 27).

Ambas as formas de conhecimento estão ligadas com as visões de mundo que entram na escola com a questão de como o mundo deve ser visto. Embora isso seja muito específico da cultura, a questão é, cada vez mais, respondida uniformemente nas sociedades modernas. Comum à introdução e organização do conhecimento predominante é a introdução do controle, que na escola é inicialmente o autocontrole. As pessoas devem aprender a se controlar para aprender.

Se perguntarmos de como era o currículo da escola no início dos tempos modernos (até meados do século XX), diríamos que o cânone do ensino fundamental existente e que caracterizava a estrutura do ensino básico no mundo inteiro, consistia em quatro dimensões de conteúdo de ensino e para cada uma das dimensões havia um cânone correspondente, conforme a Figura 1.

Dimensões do conhecimento de ensino/canônico	Escola no início da era moderna
Mediação de Normas / doutrinação	Religião – Catecismo
Conhecimento do mundo	Filosofia - História Bíblica
Habilidades culturais básicas	Língua clássica: ler Língua clássica: escrever Contar
Formação do habitus e do corpo	Educação Física: disciplinamento do corpo (através da organização dos móveis/assentos escolares na sala de aula, a ritualização da atenção, etc.)

Fig. 1: Dimensões do conhecimento de ensino/canônico e disciplinas nas escolas no início da era moderna

Com a introdução da escolaridade obrigatória em 1934, houve uma mudança no currículo, embora pequena, em relação ao início da era moderna. O conhecimento a ser transmitido foi generalizado e organizado em: histórico, linguístico, matemático e estético. É interessante observar que a religião foi atribuída à dimensão histórica e desde então foi possível falar do mundo a partir de “modos de acesso ao mundo”, através das abordagens filosófica reflexiva (histórico), abordagem linguística (linguístico), científica-natural (matemático) e físico-sensual (estético), conforme a Figura 2.

Dimensões de conhecimento de ensino/canônico	Escola no início na era moderna	Escola na era moderna: modos de acesso ao mundo
Conhecimento do mundo	Religião/catecismo Filosofia-História Bíblica	Histórico: filosófico reflexivo
Habilidades culturais básicas	Ler Escrever Contar	Linguístico Matemático: científico-natural
Formação do habitus e do corpo	Educação Física: disciplinamento do corpo (através da organização dos móveis/assentos escolares na sala de aula, a ritualização da atenção, etc.)	Estético: físico-sensual

Fig. 2: Dimensões de conhecimento de ensino/canônico nas escolas no início da era moderna e a partir de 1934.

Com o desenvolvimento da escola na era moderna a partir dos anos da democratização da sociedade (1984) o pensamento curricular mudou do pensamento em habilidades nas diferentes dimensões de conhecimento à diferentes “modos de acesso ao mundo”. O conhecimento a ser transmitido foi generalizado e organizado em cinco (5) “modos de acesso ao mundo”: filosófico, histórico, linguístico, científico-natural e estético. “O modo de acesso ao mundo” filosófico contém as disciplinas religião, ética e filosofia; o histórico, as disciplinas de história, geografia e estudos sociais; o linguístico, a língua materna e uma língua estrangeira; o científico-natural, as disciplinas de matemática, das ciências naturais e atualmente também as disciplinas de mídias/tecnologias⁴ (que permitem entender o mundo através de símbolos); e o

“modo de acesso ao mundo” estético contém as disciplinas educação física⁵, arte e música. Exatamente essa organização dos “modos de acesso ao mundo” é a base para a ordem das disciplinas no currículo moderno e, conseqüentemente, para a ordem de conhecimento nas áreas de aprendizagem, conforme a **Figura 3**.

O ponto de partida para essa canonização do conhecimento é o sujeito. Do ponto de vista do sujeito, surge a questão de como posso abordar o mundo para obter conhecimento sobre o mundo. A resposta curricular é: de maneira filosófica, histórica, linguística, científica-natural (matemática) e estética (corporal). Esse foco está nas abordagens específicas das disciplinas da escola atual.

Em algumas escolas avançadas, as disciplinas estão agrupadas em áreas de aprendizagem. Com isso se pode ratificar que os problemas do mundo não podem ser resolvidos por disciplinas ou especialistas isoladamente, mas por especialistas que trabalham juntos em grupos interdisciplinares nas chamadas áreas de aprendizagem. Por esse motivo foi iniciado um processo de dissolução das disciplinas isoladas em escolas secundárias e em universidades, e reorganizadas em áreas de aprendizagem. Associado a isso está um pensamento socialmente unificador, que elimina as diferenças sociais em prol de uma "educação multicultural"⁶. O objetivo é formar um aluno que compreenda o mundo em que vivemos em sua dimensão inclusiva, política, temporal e espacial, em normas, valores e em suas dimensões artístico-estéticas.

Modos de acesso ao mundo	Disciplinas	Áreas de aprendizagem
Filosófico	Religião; Ética; Filosofia	Conhecimento histórico-social
Histórico	História; Geografia; Estudos Sociais	Conhecimento histórico-social
Linguístico	Língua materna; Língua estrangeira	Conhecimento literário

⁴ Com o desenvolvimento tecnológico e a crise mundial gerada pela pandemia do Covid-19, os conhecimentos pedagógicos de mídias/tecnologias deverão adquirir novo protagonismo nas universidades brasileiras e nos currículos escolares, em todos os níveis, pois, além da necessidade de entender a midiatização é fundamental saber utilizar diferentes ferramentas tecnológicas que dão acesso ao mundo. Novas formas de informação e comunicação devem, efetivamente, fazer parte do cotidiano educacional, a partir de agora.

⁵ O conhecimento corporal, como área de aprendizagem da educação física, deve ser entendida como a capacidade de sentir (auto-reflexão corporal). Trata do desenvolvimento do sujeito, mas no sentido do autodesenvolvimento. Isso também é chamado de capacidade de auto-eficácia.

⁶ Segundo Gesser (2002), essa perspectiva multicultural no Brasil baseia-se principalmente na "teoria crítica do currículo" defendida por Freire (1987). Freire (1987) sugere que o currículo deveria ser organizado em torno de aspectos multiculturais que incluem raça, gênero, diferenças individuais, classe social, problemas sociais e justiça social ou equidade.

Científico-natural	Matemática, Ciências naturais (Biologia, Química, Física); Mídias/Tecnologias	Conhecimento simbólico
Estético	Educação Física Arte Música	Conhecimento corporal

Fig. 3: Modos de acesso ao mundo, as disciplinas e respectivas áreas de aprendizagem no mundo atual

Conclusão provisória: primeira conexão sobre a função da escola com a estrutura do conhecimento escolar.

A escola pode ser caracterizada como uma instituição onde um processo de aprendizagem coerente é organizado, que começa com a aquisição de habilidades básicas e se estende à participação em sistemas complexos de conhecimento. Simplificando, você adquire a capacidade de socializar-se participando das aulas especializadas. A escola cria expectativas sobre como participamos da sociedade. A principal expectativa é que aprender a aprender significa reagir cognitivamente aos problemas que encontramos no mundo, e não normativamente, ou seja, dispostos a aprender e não agir com violência. A expectativa deve ser habitualizada de que existem soluções cognitivas para problemas sociais (a partir da comunicação e da discussão) e que não é preciso agir e reagir com violência.

O conhecimento escolar, a dimensão didática do ensino da comunicação, é indispensável para realizar essa tarefa. A estrutura profissional do conhecimento escolar é necessária para poder buscar as diferentes dimensões dessas expectativas, codificadas nos modos de acesso ao mundo. Na sua unidade temporal, factual e social, a disciplina escolar é a forma em que isso acontece. Dá ao mundo uma forma e aos tópicos de aprendizagem um sistema. Abre a conexão com o conhecimento e, ao mesmo tempo, abre o mundo. A disciplina escolar é, portanto, o cerne da tarefa profissional, pois não há professor sem disciplina. A escola não é uma instalação terapêutica ou apenas um órgão de controle, mesmo que exerça controle. O cerne da tarefa profissional se dá na diferença entre a disciplina escolar e a ciência especializada, onde a trabalho só terá sucesso se o aluno for considerado como agente ativo.

Só porque existe uma disciplina escolar, também existem avaliações objetivas. A avaliação começa com o grupo de aprendizagem observando-se individual e coletivamente em

relação ao trabalho sobre o tema e observando diferenças. A função do professor é objetivar os padrões de percepção e atribuição de diferenças e desenvolver uma cultura de *feedback*.

Qual é a peculiaridade comunicativa especializada da escola? A peculiaridade comunicativa da escola é o chamado "triângulo didático"⁷. O triângulo didático, entendido como a autoconstrução da pessoa, entre o conteúdo e os atores envolvidos, os aprendizes e o professor; ele contém uma tríade: informação, comunicação e compreensão. A informação serve para transmitir conhecimento, a comunicação significa codificar esse conhecimento (preparação didática, transformação didática) e a compreensão significa experimentar por si mesmo, como um aluno em observação, por mim e pelos outros.

É somente a partir dessa tríade que a comunicação escolar é entendida adequadamente. Esta tríade simboliza o processo da autoconstrução do aprendiz que a escola e o ensino devem apoiar. A rotulação da comunicação como "mediação" não reflete o que está acontecendo ou deveria acontecer na escola. A ênfase na exclusão e no controle ignora que a autoconstrução, ou seja, o movimento individual entre iniciação e reflexão, não pode ser interrompida no processo de aprendizagem escolar - como se pode aprender com as ditaduras e seu fracasso.

Exemplo: Educação Física - da instrumentalização do corpo ao órgão para a aquisição de conhecimento.

Com os dois primeiros pontos, definimos um quadro histórico para esclarecer o lugar sistemático da disciplina escolar na escola e no processo educativo. Usando o exemplo da educação física, uma tentativa será feita agora para discutir seu valor educacional em termos concretos. O ponto de partida é a nossa tese de uma mudança na função do corpo e do movimento na gênese histórica: da instrumentalização e disciplinamento do corpo à importância do movimento como acesso ao mundo.

A história da educação física como disciplina escolar também poderia ser contada de forma diferente: nomeadamente sob o aspecto da corporalidade e do movimento. As explicações mostraram que a disciplina "Educação Física" não apareceu no início do desenvolvimento escolar, embora as crianças fossem para a escola como seres totais. Naquele tempo, como hoje, vale o

⁷ Na didática geral, a teoria do "triângulo didático" é a base para a teoria do planejamento de aulas. A clássica metáfora do triângulo didático explica o papel do professor na orientação da atividade de aprendizagem do aluno, considerados o contexto e as condições do ensino e da aprendizagem. Com isso, a relação dinâmica entre três elementos constitutivos do ato didático – o professor, o aluno, a matéria – formam as categorias da didática: Para que ensinar? O que ensinar? Quem ensina? Para quem se ensina? Como se ensina? Sob que condições se ensina e se aprende? (LIBÂNEO, 1994; 2004). Tais categorias formam, por sua vez, o conteúdo da didática. Atualmente está sendo discutido em várias disciplinas, como por exemplo na matemática (Almouloud, 2007) ou filosofia (Rocha, 2008).

princípio de que a criança completa sempre vem para a escola, e não apenas a cabeça. Por ser assim, e o corpo se revoltar repetidamente contra sua opressão pelo movimento, ele teve que ser disciplinado (Foucault, 2009; Brighente; Mesquita, 2020). Movimentos físicos nas aulas eram proibidos e, portanto, suprimidos. O disciplinamento do corpo e do movimento acontecia no início das aulas escolares pela autoridade do professor, que proibia como pena qualquer movimento do corpo. Essa autoridade era apoiada por uma disposição frontal dos assentos na sala de aula e uma ritualização estrita da atenção dos alunos. O aluno só podia falar se o professor o pedisse explicitamente. A contravenção do aluno foi punida até o castigo corporal (Figura 1).

A introdução da Educação Física como disciplina escolar não foi, porém, uma libertação do corpo, mas a continuação de sua disciplina, visto que a Educação Física no sentido militar estilizou o movimento de forma militar. Corporalidade e movimento eram vistos como objetos que - no sentido cartesiano - deviam ser submetidos à mente. Mesmo a Educação Física "moderna" não levou à liberação do corpo. Na Educação Física "moderna", era e é importante moldar o corpo em modelos de movimento pré-fabricados no sentido de uma Educação Física orientada nos movimentos padronizados, geralmente por especialistas em movimento ou atletas de alto rendimento (Kunz, 2010, p. 11). Um problema sério nas escolas brasileiras é que a "Educação Física" não é uma disciplina obrigatória na educação infantil e no ensino fundamental nos anos iniciais. A esse respeito, o currículo volta ao tempo da disciplinaridade corporal (Figuras 1 e 2). No entanto, há muito tempo existe uma demanda bem fundamentada para a introdução da Educação Física no cânone obrigatório de disciplinas da escola básica, tanto nas ciências da educação quanto na educação esportiva. A exigência é baseada em estudos antropológicos fundamentais sobre a importância do movimento para o desenvolvimento pessoal das crianças. Esses estudos são refletidos a seguir com referência ao tópico "movimento como acesso ao mundo" (Figura 3).

“Movimento como acesso ao mundo” - uma legitimação antropológica à implantação da disciplina da Educação Física no currículo da educação infantil e ensino fundamental.

A falta da disciplina “Educação Física” na educação infantil e no ensino fundamental é bastante problemático. De um ponto de vista antropológico, o movimento representa para crianças o acesso fundamental ao mundo (Hildebrandt-Stramann 2009). Crianças vão ao encontro do mundo que as cerca, com curiosidade, pois querem conquistar seu mundo de vida ativo através do movimento, além de descobrir e sondar as coisas que as cercam. Com isso, elas pretendem

constantemente sentir, apalpar, cheirar e compreender as coisas. Através de tais experiências sensoriais, elas se arranjam algo semelhante a imagens do mundo. Elas compreendem que esta ou aquela coisa é um objeto com determinadas qualidades e princípios, que deixa vestígios na emocionalidade, no saber e pensar e na coordenação motora.

O movimento é a forma infantil do confronto com o mundo social e material. O lidar lúdico com as possibilidades físicas de movimento, forma uma ponte a caminho da realidade. Poder movimentar-se, experienciar o corpo através do movimento, são passos decisivos para a autonomia da criança.

Assim como “falar” e “pensar”, também o “se-movimentar” é um meio fundamental para a mediação entre a criança e o mundo, entre o interior e o exterior. Movimentar-se é uma forma de vida da criança e significa para a maioria das crianças a apresentação do ser. Suas experiências são acompanhadas de muitas sensações cinestésicas: pesado e leve, velocidade e ritmo, combinação de energias exteriores e interiores, troca de posição física no espaço e no tempo. Essas sensações realizam-se, quando as crianças correm, pulam e saltam, vibram e balanceiam, giram e dançam, no fazer cambalhotas ou balançar. Experiências sociais e estéticas de movimento, as crianças adquirem quando representam algo para alguém com pantomima, quando mergulham em um grupo e realizam com ele um processo e se separam novamente dele, quando ganham relação com o espaço, quando explodem através do ritmo e criam uma ordem temporal.

Nesses casos, as crianças fazem múltiplas experiências sociais, materiais, cinestésicas e estéticas, que são insubstituíveis para o processo da autopercepção e da percepção do mundo. O desenvolvimento e a formação do movimento é, de acordo com isso, um elemento importante para o desenvolvimento global da criança. Isso chamamos como conhecimento escolar na área de aprendizagem estética (Figura 3).

Já Piaget (1973) elucidou de maneira inteligente, como crianças e jovens apropriam-se do seu meio ambiente. Para isso, são mutuamente complementares os processos básicos de assimilação e de acomodação. Se uma pessoa procura dominar uma tarefa ou exigência, ela pode recorrer também ao seu patrimônio de experiências, a esquemas de ações comprovadas. Ela vai encarar, portanto, as tarefas à luz das possibilidades de solução disponíveis e tentará resolvê-las. Com isso ela adapta a estrutura do meio ambiente aos esquemas de ação e cognição existentes (assimilação). Se essas forem insuficientes ou se a pessoa por qualquer motivo procurar outras possibilidades de solução, ela terá que reorganizar e ampliar os planos existentes com vista às estruturas de exigência (acomodação). Brincando ou imitando desenvolvem-se, assim, planos de

ação que formam o patrimônio de experiências e tornam-se, ao mesmo tempo, a condição para novos processos de acomodação (adaptação).

As experiências adquiridas na confrontação com o mundo material são denominadas por Scherler (1975) “Experiências Materiais”. Elas determinam essencialmente a estrutura do mundo interno e com isso também a “inteligência sensório motora”. Por conseguinte, as ações motoras formam uma base decisiva para o desenvolvimento cognitivo dos adolescentes. Para a sua promoção é importante preparar exigências desafiantes e resolúveis, que podem ser solucionadas por meio da assimilação e acomodação.

A escola é o único local onde todas as crianças podem entrar em contato com e através de movimentos. Se a escola deseja cumprir sua tarefa básica de desenvolvimento pessoal, deve incluir a Educação Física como a disciplina mais importante do currículo escolar. Mas, isso por si só não é suficiente. O movimento deve se tornar uma parte elementar da configuração da escola. As escolas devem se tornar “escolas móveis” (Hildebrandt-Stramann, 2009a)⁸. Neste sentido, a escola é interpretada como um lugar para movimentar-se, onde movimento é entendido como um princípio geral na organização e configuração da escola. O movimento deve transformar-se numa parte construtiva de aprendizagem e de vivência na escola. Temas para esta configuração pedagógica da escola, sob a perspectiva de movimento, são, por exemplo, “a sala de aula móvel”, “temas voltados ao corpo e à postura”, “aprendizagem interdisciplinar”, etc. (Hildebrandt-Stramann; Taffarel, 2017, p. 38-44).

A uma escola móvel pertencem salas de aula móveis. Salas de aulas móveis são caracterizadas através de um inventário móvel (móveis, por exemplo cadeiras que podem ser deslocadas). Essas cadeiras móveis nós chamamos de “meia-luas” e “cubos”. As meias-luas e os cubos são feitos de isopor e cobertas com carpete. Por causa do material as “novas cadeiras” são bem leves, assim elas podem ser movidas pelos alunos de forma rápida e silenciosamente. O professor pode mudar rapidamente a organização do ensino. Por exemplo, ele pode configurar facilmente um círculo ou um trabalho em grupos. Comparado a uma cadeira tradicional, em que os alunos se sentam mais ou menos de maneira “estática”, na meia-lua eles precisam sentar de maneira “dinâmica”. Sentar-se de maneira dinâmica significa que eles necessitam equilibrar a balança por meio de seu corpo. O exemplo mostra que o corpo não é estático (parado), mas constantemente solicitado a se mover para manter o equilíbrio, embora dentro de certos limites.

⁸ Hildebrandt-Stramann e Taffarel implementaram projetos de "escola móvel" em cooperação com a administração escolar de Salvador com várias escolas de ensino fundamental e médio (Hildebrandt-Stramann; Taffarel, 2017, p. 167-356).

Para que a Educação Física seja oferecida como disciplina na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, os professores durante sua formação universitária devem adquirir as competências que lhes permitam ensinar Educação Física pedagogicamente responsável e projetar uma escola móvel. Esse tipo de escola fundamenta propostas curriculares modularizadas (por módulos) para a formação inicial de professores, com foco na pedagogia do movimento, orientação pedagógica que visa qualificar futuros professores, no sentido de ministrar boas aulas e fortalecer a Educação Física na escola. No Brasil, atualmente, há duas propostas de autoria de Hildebrandt-Stramann; Taffarel (2017) e Hildebrandt-Stramann; Hatje; Palma; Oliveira (2020) em discussão.

Conclusão

Conforme explicamos, a educação física se estabeleceu só parcialmente como disciplina escolar. Mesmo que as estruturas das disciplinas mudem de individuais para áreas de aprendizagem, o movimento na educação infantil e no ensino fundamental permanece excluído do cânone da disciplina obrigatória. Nesse ponto, a discussão sobre a pedagogia do movimento já está mais avançada. Há muito tempo a imagem do homem mudou de uma compreensão substancial para uma compreensão relacional (Kunz, 2010, p. 11-26). Nessa compreensão do homem, o aluno é visto como um ser humano, que sempre busca a autonomia e o amadurecimento. Isso é acompanhado por uma compreensão do movimento como meio de conhecimento, que levou a uma mudança do significado do movimento no contexto escolar em geral e na educação física em particular. Hoje, a compreensão de movimento como diálogo entre o homem e o mundo, é discutido e parcialmente realizado nas aulas de Educação Física (Hildebrandt-Stramann, 2013; Kunz, 2010; Trebels, 2010).

Referências

ALMOULOUD, Saddo Ag. **Fundamentos da Didática da Matemática**. Campina: Editora da UFPR; Ciências Exatas Edition, 2007.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. **Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares**. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4342_2638.pdf; acesso: 26.12.2020.

FREIRE, Paulo. **Cuidado Escola! desigualdade, domesticação e algumas saídas**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GESSER, Verônica. **A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade**. Itajaí, Contrapontos, ano 2, n. 4 -, jan/abr 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- HILDEBRANDT- STRAMANN, Reiner. **Educação Física aberta à experiência**. Rio de Janeiro: Editorial Imperial Novo Milênio, 2009.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Escola (s) em movimento. In Hildebrandt-Stramann, Reiner. **Educação Física aberta à experiência**. Rio de Janeiro: Editorial Imperial Novo Milênio, 2009 a, p. 57-76.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Visão pedagogia de movimento. In HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí/ RS: Unijuí, 2013. p. 105-116.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; TAFFAREL, Celi Zülke. **Formação de professores e trabalho educativo na Educação Física**. Ijuí/ RS: Unijuí, 2017.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; HATJE, Marli; PALMA, Luciana; OLIVEIRA, Amauri A. B. (2020). **Currículo modularizado à formação inicial em educação física: uma proposta em discussão**. Ijuí: Unijuí, 2020.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático pedagógica do esporte**, 9 ed. Ijuí/ RS: Unijuí, 2010.
- KUNZ, Elenor. Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física? In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas H. (Orgs.). **Educação Física Crítico-emancipatória**. Ijuí/ RS: Unijuí, 2010. p. 23-48.
- LIBÂNIO, José C. **Contribuição das ciências da educação na constituição do objeto de estudo da didática**. Anais do VII ENDIPE. Goiânia, 1994.
- LIBÂNIO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasily Davidov. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, 2004.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- RIBEIRO, Clara. **Educação no Brasil: 5 principais obstáculos enfrentados pelo sistema educacional**. Disponível em <https://noticiasconcursos.com.br/educacao-no-brasil-5-principais-obstaculos-dosistema-educacional/> acesso em 14.04.2021
- ROCHA, Ronai. **Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2017.
- ROCHA, Ronai. **O triângulo didático e o ensino de Filosofia**. Disponível em: <https://didaticadafilosofia.wordpress.com/2008/05/22/o-triangulo-didatico-e-o-ensino-de-filosofia-i/> acesso em 15.04.2021
- SCHERLER, Karl Heinz. **Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung**. Schorndorf: Hofmann, 1975.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Editora Moderna. https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/456.pdf?1969753478/= &utm_source=content&utm_medium=site-todos; acesso em 14.04.2021

TREBELS, Andreas H. Concepção Dialógica do Movimento Humano; uma teoria do “se- movimentar”. In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas H. (Orgs.). **Educação Física Crítico-emancipatória**. Ijuí/RS: Unijuí, 2010. p. 23-48.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS - Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - Não se aplica.

FINANCIAMENTO - Não se aplica

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM - Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - Não se aplica

CONFLITO DE INTERESSES - Não se aplica

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR DE SEÇÃO

Carlos Luiz Cardoso

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

João Caetano Prates Rocha; Keli Barreto

HISTÓRICO

Recebido em: 31 de maio de 2021.

Aprovado em: 21 de junho de 2021.