

O reconhecimento ético na educação física escolar: apontamentos para uma práxis político-pedagógica

Ethical recognition in school physical education: notes for a political-pedagogical praxis

El reconocimiento ético en la educación física escolar: apuntes para una praxis político-pedagógica



Arnaldo Sifuentes Leitão

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS),
Muzambinho, Minas Gerais, Brasil.
arnaldo.leitao@muz.ifsuldeminas.edu.br



Gabriel da Costa Spolaor

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
gabriel.spolaor@hotmail.com



Elaine Prodócimo

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
elaine@fef.unicamp.br

Resumo: Buscamos tencionar neste texto alguns elementos dialógicos-problematizadores do reconhecimento ético na práxis político-pedagógica da Educação Física. Para tanto, assumimos as contribuições do referencial freireano nas suas possibilidades de constituição de um movimento reflexivo sobre os aspectos dialógicos, intencionais e valorativos enredados em uma práxis formativa. Esse movimento direciona nosso olhar para a compreensão de que o processo/percurso formativo dos/as educandos/as, em comunhão com os/as educadores/as, é tecido na práxis pedagógica a partir do reconhecimento do outro, que promova o encontro, o diálogo e a reflexão sem perder de vista as

possibilidades de construção de valores mais sensíveis aos contextos de formação, mais solidários.

Palavras-chave: Ética. Educação Física escolar. Práxis.

Abstract: In this text, we intend to address some dialogical-problematizing elements of ethical recognition in the political-pedagogical praxis of Physical Education. In order to do so, we acknowledge the contributions of Paulo Freire references in their possibility of constituting a reflective movement about the dialogical, intentional and evaluative aspects intertwined in an educational praxis. This movement guides our perspective towards the understanding that the educational process/journey of students, along with educators, is created in the pedagogical praxis from the recognition of the other which promotes the meeting, dialogue and reflection without losing sight of the possibilities of building values that are more sensitive to education contexts and more sympathetic.

Keywords: Ethics. School physical education. Praxis.

Resumen: Buscamos abordar en este texto algunos elementos dialógicos-problematizadores del reconocimiento ético en la praxis político-pedagógica de la Educación Física. Para esto, asumimos los aportes del referente Paulo Freire en sus posibilidades de constitución de un movimiento reflexivo sobre los aspectos dialógicos, intencionales y valorativos entrelazados en una praxis formativa. Este movimiento dirige nuestra mirada a la comprensión de que el proceso/trayectoria formativo/a de los/las educandos/as, en comunión con los/las educadores/as, se teje en la praxis pedagógica a partir del reconocimiento del otro, que promueva el encuentro, el diálogo y la reflexión sin perder de vista las posibilidades de construcción de valores más sensibles a los contextos de formación, más solidarios.

Palabras clave: Ética. Educación Física escolar. Praxis.

Submetido em: 2022-01-23

Aceito em: 2022-03-16

Considerações iniciais

O presente texto busca refletir sobre a ética e a práxis formativa humana no pensamento freireano. Nossa proposta é compartilhar um caminho de compreensão dos elementos dialógicos-problematizadores fundamentais para uma prática que se pretende libertadora em suas possibilidades emancipatórias. Em nosso entendimento, o percurso desse caminho envolve o reconhecimento¹ ético nos aspectos dialógicos, intencionais e valorativos presentes na práxis político-pedagógica da Educação Física na escola.

Com isso, entendemos que as investigações temáticas e problematizações nas práticas pedagógicas da área não podem correr o risco de perderem a relação dialógico-problematizadora com as significações e intencionalidades dos sujeitos aprendentes (BETTI *et al.*, 2007) e dos saberes que estão relacionados ao campo de vivência valorativa em nossa experiência política e social.

Nesta caminhada, com Paulo Freire (1987), assumimos que as práticas pedagógicas, para se inscreverem entre as práxis formativas, precisam reconhecer as experiências de significação tanto dos/as educandos/as como dos/as educadores/as, em comunhão, na relação com sentidos éticos e políticos nas práticas pedagógicas. Para Freire (1997), esse reconhecimento permeia ética, política e ontologicamente nossa experiência social nas condições intersubjetivas em que vamos nos tornando conscientes.

Esse percurso de reconhecimento é *ontológico* porque é na existência humana, como seres de relação que somos e estamos sendo no devir histórico, que compreendemos o constante movimento de buscar, construir e compreender o mundo. É *ético* porque o ato educativo está fundamentalmente implicado no reconhecimento das relações de reciprocidade e igualdade entre os sujeitos, intencionando teleologicamente as possibilidades de es-

¹ Alguns autores (HONNETH, 2009; RICOEUR, 2006; TAYLOR, 2011) têm estudado, de diferentes formas, o reconhecimento na sua relação com a ética. Foge ao escopo deste texto realizar um estudo analítico ou comparativo entre as diferentes perspectivas. Aqui, consideramos o reconhecimento um processo ou um percurso dialógico-formativo da nossa constituição como seres no mundo e com o mundo, que envolve os aspectos axiológicos, normativos e teleológicos subjacentes a uma estrutura intersubjetiva de relações, a qual implica a relação de alteridade que vamos tecendo com o outro e o mundo.

colhas e da liberdade. Por fim, é *político* porque os sentidos e significados codificados, produzidos e reproduzidos social e culturalmente carecem de movimentos de reflexão crítica, caso contrário o ser humano está fadado à desumanização, à instrumentalização e à coisificação.

Conforme Freire (1996), tecer a nossa constituição como seres éticos (o que envolve condicionamentos, mas não determinismos) implica também reconhecer as mudanças das determinações da realidade opressora e sua transformação. Por isso, no pensamento freireano, não há lugar para neutralidade política nas práticas pedagógicas. As práticas político-pedagógicas se inscrevem em novas leituras de mundo quando reconhecem o sentido formativo (ético e político).

Segundo alguns autores, como Rezer, Nascimento e Fensterseifer (2011, p. 9), os percursos históricos recentes da constituição da Educação Física vêm adensando uma fragmentação da área em subcampos, com disputas políticas que formaram “diferentes comunidades, com diferentes linguagens e acordos internos” e que, por vezes, promoveram um esvaziamento/apagamento dos sentidos formativos (ético e político) da Educação Física escolar. Marcadamente, os anos 1980 intensificaram essas divisões e disputas internas no campo, sobretudo com uma reorientação de algumas proposições críticas da Educação Física, as quais alertavam para as possibilidades desse esvaziamento/apagamento das dimensões formativas nas práticas escolares.

Para Bracht (1999), esse debate tem que ser considerado fundamental para os rumos da área devido aos limites e perigos desse esvaziamento/apagamento formativo em favor de uma racionalidade instrumental, na construção de uma sociedade democrática. Leitão (2019) complementa que as racionalidades instrumentais, as quais operam as lógicas tecnicistas na formação inicial e nas práticas escolares da Educação Física, estão cada vez mais presentes e promoveram uma deflação dos processos valorativos (ética e moralmente) nos espaços formativos com a ética nas propostas curriculares. Outro aspecto é o recrudescimento nos processos de

formação, que acontece no bloqueio das formas de sensibilização daquilo que nos afeta com o outro (dimensão afetivo-perceptiva) e daquilo que abre as portas da nossa sensibilidade, as quais notadamente também sofreram uma deflação nos contextos escolares da Educação Física.

Com isso, precisamos reencontrar ou mesmo reencantar (ASSMANN, 2000), em nossas práticas pedagógicas da Educação Física, as possibilidades afetivo-perceptivas, éticas e políticas do movimento reflexivo e formativo na práxis pedagógica. Uma Educação Física escolar comprometida com a formação das novas gerações em uma escola republicana envolve o compromisso compartilhado entre educadores/as e educandos/as na *dodiscência*². Nesse sentido, assume-se a utopia pedagógica e política de uma Educação humanizadora, a qual busque a transformação da realidade opressora imanente, lute contra as injustiças sociais e mobilize a construção de uma sociedade democrática.

Para tanto, este texto aponta alguns elementos dialógicos-problematizadores do reconhecimento ético na prática político-pedagógica da Educação Física, em aproximação com o referencial freireano. Estruturamos este trabalho em três momentos: de um entendimento da ética e moral; da ética na perspectiva da Educação libertadora de Paulo Freire; e de alguns percursos de reconhecimento dos aspectos formativos nas práticas político-pedagógicas na Educação Física escolar.

Um entendimento da ética e da moral

A ética tem sido objeto de estudo de um ramo da Filosofia denominado Filosofia Moral e busca compreender as normatividades e os processos produtores da vida moral em sociedade e operadores das subjetivações que acontecem ao longo da vida.

² A “*dodiscência*” é a postura do/a educador/a como sujeito aprendente. Nas palavras de Freire (1996, p. 25): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”.

Como alerta Cortina (2010), as subjetivações éticas apontam para as ações intencionais dos sujeitos. Sendo assim, não podemos incorrer no erro de considerar apenas os aspectos normativos (regras de ação, deveres e normas) na compreensão da ética; devemos também levar em conta nossas experiências de subjetivação que envolvam a liberdade, a solicitude e a autonomia, valores estes que precisam ser reconhecidos pedagogicamente para que os sentidos da justiça e da solidariedade sejam efetivamente construídos nas relações sociais.

Uma aproximação da forma de compreensão dos conceitos de “ética” e “moral” é fundamental para um entendimento dos saberes prático-morais que mobilizam nossas experiências sociais. Para Chauí (2003, p. 379), a ética deve voltar sua atenção para “um conjunto de ideias que são valores propostos por uma sociedade e para a compreensão das condutas humanas individuais e coletivas, indagando sobre suas causas ou motivos, seus sentidos, seus fundamentos e finalidades”. Romano (2004) explica que a moral pode ser considerada o conjunto de hábitos, atitudes, pensamentos e formas culturais que, no longo prazo, sedimenta-se na memória das pessoas. Desse modo, as subjetivações valorativas são os processos de apropriação reflexiva (no sentido de “ter ciência de...”) de que vamos nos apropriando com as experiências de significação ética e moral.

Nessa perspectiva, Ricoeur (1994) nos lembra de que os processos de constituição moral estão relacionados com os costumes (*mores*), hábitos e deveres, socializados ao longo da vida. Assim, a moral assume um sentido normativo, de “obrigatoriedade”, marcado pelos deveres e pelas regras de ação que dizem respeito a “o que eu devo ser?” ou “como devo agir?”, reflexões que se remontam à tradição da ética kantiana. Já o termo “ética” se caracteriza pelo projeto (intenção) de realização que instaura modos de ser e agir, pelas nossas reflexões intencionais e sistemáticas, por questionamentos como “para que agir?”, indagações que têm como referência a ética de Aristóteles.

Rolnik (1995), metaforicamente, traz um entendimento sobre as relações da “moral” e da “ética” com o “homem” da moral e o “homem” da ética, vetores de ação que atuam em nossa subjetivação:

O homem da moral que nos habita é o vetor de nossa subjetividade que transita no visível: é ele que conhece os códigos, isto é, o conjunto de valores e regras de ação vigentes na sociedade em que estamos vivendo; ele guia nossas escolhas, tomando como referência tais códigos – daí porque chamá-lo de “moral”. O homem da ética que nos habita (mesmo que, quase sempre, muito timidamente) é o vetor de nossa subjetividade que transita no invisível: é ele que escuta as inquietantes reverberações das diferenças que se engendram em nosso inconsciente e, a partir daí, nos leva a tomar decisões que permitam a encarnação de tais diferenças em um novo modo de existência, tanto no sentido de fazer novas composições quanto no de desmanchar composições vigentes. É o homem operador da produção de nossa existência como obra de arte. Ele também guia nossas escolhas, só que selecionando o que favorece e o que não favorece a vida, tendo como critério a afirmação de sua potência criadora – daí porque chamá-lo de “ético”. (ROLNIK, 1995, p. 7-8).

Como defendem Guattari e Rolnik (1986), o “homem” da moral é aquele que transita no visível; “homem” fragmentado que toma por base os códigos sociais como mapas que orientam as condutas – é aquela voz que diz: *“isto é sobrevivência, pode seguir”*. Já o “homem” da ética, muitas vezes adormecido (ou silenciado), é aquele que cria dobras sociais, que faz da existência uma potência afirmativa da liberdade criadora, das intensidades que expandem e fazem tremer os alicerces da moral – é aquele que fala: *“para que seguir somente por aí?”, “existem outras possibilidades?”*.

Com esse entendimento, em aproximação com Ricoeur (1994), não podemos correr o risco de esvaziar os horizontes éticos e morais das nossas subjetivações. Para Ricoeur (2011, p. 6), temos que recuperar nossa “capacidade de escolher segundo razões, de

preferir isto àquilo, em suma a capacidade de agir intencionalmente” de acordo com o crivo de valores éticos e morais.

Nesse sentido, a prática político-pedagógica envolve o reconhecimento dos horizontes intencionais de formação humana na busca da postura responsável com o mundo e com o outro e das subjetivações que promovem a emancipação humana. Além disso, almeja o desenvolvimento de uma Educação que, ética e moralmente, possibilite a reconstrução do exercício da cidadania e a construção de espaços da convivência humana, havendo a consciência de que o fazer docente deve estar comprometido com a superação social das injustiças.

Vejam, a seguir, como a ética na Educação libertadora de Paulo Freire aponta para a compreensão de tais subjetivações e para um agir responsável com os processos de humanização em nossas práticas pedagógicas. Na perspectiva freireana, a problematização dos condicionamentos da realidade não é neutra: nossas ações, por serem históricas, sociais e culturais, evidenciam a produção do agir humano como ato responsável com a boniteza da vida.

A ética na Educação libertadora de Paulo Freire

Nossa opção pela busca do referencial freireano acontece pelo nosso respeito profundo pelas contribuições sensíveis e humanizadoras do patrono da Educação brasileira. Educador e filósofo da Educação, Paulo Freire é autor de várias obras as quais possibilitaram e possibilitam compreender que nossas ações no e com o mundo são entretecidas em contextos normativos, especialmente no cenário atual em que vivemos desafios e ataques à democracia.

É possível afirmar, com base nas leituras de quem se dedicou à sua obra, que sua teoria pedagógica conduz uma reflexão ontológica fundamental a respeito das relações entre os seres humanos e suas condições de possibilidades de *ser mais*, na busca

da superação das opressões e das relações de dominação. Daí, então, os processos formativos na Educação não podem estar em um lugar de neutralidade, uma vez que implicam responsabilidade social e histórica com a mudança, como vemos no trecho a seguir:

Impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres de compromisso. Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. [...] Do compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que é necessariamente corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. [...] E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (FREIRE, 1979, p. 10).

Assim, na perspectiva freireana, o compromisso ético na ação educativa é assumido na solidariedade, no desvelamento das situações que impedem o ser de se reconhecer em sua condição humanizada e na luta contra os atos unilaterais que instrumentalizam os seres humanos e esvaziam as leituras e o pronunciar de um mundo outro. A ética freireana busca retirar o véu da indiferença, do imobilismo e da cultura do silêncio ao reafirmar os deveres de denunciar e anunciar a possibilidade do agir humano em uma perspectiva humanista. Esse processo de humanização refere-se à capacidade dos seres humanos de se fazerem no engajamento com a realidade. A humanização para Freire (1976) acontece no espaço tensional característico da condição ontológica do humano na relação com o outro, existindo uma indissociabilidade entre a conscientização e o comprometimento com a real comunhão.

Nesse sentido, de acordo com Freire (1996), é emergente o reconhecimento do outro como consciência em relação humanizante, ou seja, o ser-outro não pode ser o objeto, que se torna o meio para ação no mundo. Conforme Freire (1996), a ética se afirma na ação humana, na condição existencial como ente relacional. O caráter utópico da Educação, nessa abordagem, busca na conscientização dos sujeitos as possibilidades de (re)construção dialógica dos horizontes valorativos que estão em desigualdade. O imperativo ético-político freireano é a mudança de perspectiva das relações de apagamento dos sujeitos.

É nessa tessitura da *eticidade do mundo* que vai se transformando a realidade desigual imanente. A ética, na perspectiva de Freire (1996), é a consciência dessa condição inegável como postura responsável, que se aproxima do ser-outro com um olhar curioso, inquieto, de desvelamento, e não indiferente. O agir responsável se constitui nessa dinamicidade sensível de percepção, leitura, interpretação e, sobretudo, abertura a novas relações de significação com a realidade, que, por isso, revela-se em seu caráter formador.

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1967, p. 39).

Com isso, é necessário compreender a Educação como ato *político*, que engendra as possibilidades de assunção da partilha, do encontro, do cuidado e do diálogo responsivo com o outro e da ação social não indiferente, a qual diz respeito aos modos de agir conscientes para o entendimento nas trocas comunicativas. No desvelar do “a favor de quem e do quê”, nas situações e ambiguidades das condições estruturais que tecem as possibilidades de *ser mais* na existência humana, nessas situações é que se constrói

a Educação como ato político. É em comunhão, a partir do diálogo com o outro, do reconhecimento da alteridade que constitui o eu, da abertura para outros “não-eus”, que emerge, na consciência crítica, a luta por justiça social.

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como um direito mas como uma possibilidade. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. (FREIRE, 1996, p. 100).

Paulo Freire (1987), ao reconhecer o caráter dialógico como um dos elementos constitutivos das relações entre os seres humanos, também se coloca atento às situações-limite, que são os modos como as pessoas revelam o seu agir no mundo e percebem a radicalidade de sua condição dialógica.

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero “isto”. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (FREIRE, 1987, p. 166-167).

É justamente a abertura da própria incompletude ao e com o outro que ajuda a construir novas percepções de mundo, e é na relação autêntica do “ser para si” que se reconhece o “ser para outro”. Essa alteridade aproxima os sujeitos nos modos como são afetados e tecem os compromissos e as aberturas capazes de desvelar as contradições que engendram o vivido.

Esse lugar do vivido está em constante reconstrução, um *que fazer* que reconhece as experiências dos sujeitos na relação entre

percepções, afetos e saberes. Nesse sentido, a vivência se potencializa nos encontros, no enlevar da alteridade, que, embebida no caldo da cultura, coloca o agir ético no seu direito de existência, de humanização e do ser mais.

Esse lugar onde se vive, habita e convive é um construto humano, o qual precisa constantemente ser criado, recriado e produzido intencionalmente. Tal processo de construção intencional exige estética e ética, como bem afirmou Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (1996). Requer que o ser ético assuma a condição de responsabilidade pela boniteza da vida e que as formas de viver e conviver estejam permeadas por relações em comunhão.

Freire (1996) consegue escapar da polarização maniqueísta, caracterizada pela separação do ensino dos conteúdos da formação ética, entendendo que o caráter formador de uma prática educativa está na dimensão ontológica e política de humanização.

Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos [...]. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 1996, p. 37).

Diante dessa aproximação entre a ética e a Educação libertadora em Paulo Freire, entendemos que a práxis formativa na Educação Física precisa compreender que os saberes são construídos entre educandos/as e educadores/as em comunhão, no processo dialógico-problematizador, o qual procura, na emergência do ato político, as razões éticas do existir.

Reconhecimento ético nas práxis político-pedagógicas da Educação Física escolar

Em nosso entendimento, a Educação Física na escola é uma forma de intervenção e tematização social, que busca uma compreensão crítica das práticas corporais como possibilidades de significação da presença no mundo e com o mundo, daí a importância do reconhecimento ético na ação pedagógica. Partimos da premissa de que a práxis pedagógica é uma forma de intervenção no mundo e com o mundo na partilha solidária, responsável e autoral frente às situações em que estamos imersos. É nesse partilhar que compomos a compreensão da tessitura problematizadora da ação pedagógica e que, nos processos de reflexão-ação-reflexão da nossa prática (*práxis*), compomos juntos possibilidades de uma Educação Física compromissada com processos humanizadores ética e politicamente. No contexto da Educação Física escolar, em diálogo com o pensamento freireano, entendemos que a ação pedagógica envolve o levantamento dos temas geradores e das situações-limite, a problematização e os atos-limite na busca de inéditos viáveis, por meio de atuação pautada na prática dialógica que vise à conscientização.

Consideramos importante enfatizar que o levantamento dos temas geradores envolve necessariamente uma aproximação e uma relação com os saberes dos/as educandos/as, mas essa tematização não se restringe às expectativas destes/as. Em uma investigação temática, existem momentos para a escolha, para a participação e para a compreensão dos interesses do/as educandos/as, porém, o levantamento temático diz respeito, sobretudo, ao reconhecimento das experiências dos/as educandos/as, do que eles/as sabem, de como significam as práticas corporais e com quais posturas e posicionamentos sociais e culturais realizam as leituras desses signos. Essa aproximação pode ser feita por meio de conversas com os/as educandos/as, de observações da comunidade e do conhecimento da realidade vivida pelo grupo, assim

como da compreensão dos condicionamentos sociais que se expressam e revelam nas práticas corporais.

O tema gerador escolhido para ser trabalhado e investigado é elemento mobilizador do encontro, do diálogo, da curiosidade e da busca por desvelamento e elaboração de outras compreensões. Na maior parte das vezes, o tema aparece inicialmente de forma escamoteada, imersa e codificada, como é percebido e vivido pelo grupo. Apresenta-se codificado pois foi incorporado em hábitos costumeiros e no contato social. Codificado não só porque os/as educandos/as não “dizem” das forças que ocultam as opressões, mas também porque o tema se encontra marcado nos gestos e encarnado nos modos de sentir, pensar e agir nas práticas corporais vividas. Ou seja, esse modo codificado se apresenta como marcas presentes na cultura e nas modulações das linguagens, bem como nos signos incorporados de modos singulares pelos corpos. Esse modo se faz presente na experiência vivida dos/as educandos/as, que pode se revelar nas tessituras de uma prática pedagógica engajada ética e politicamente. Daí a multiplicidade de sentidos a se desvelar, problematizar e questionar e, sobretudo, a potência da relação dialógica a se constituir na não indiferença ao outro.

Esse levantamento temático leva em consideração a multiplicidade de sentidos, vozes, gestos, expressões, saberes e intencionalidades dos corpos em suas condições existenciais vividas na tematização pedagógica. Uma investigação temática, que entrelaça conteúdos com a formação ética humana dos/as educandos/as, assume o compromisso de reconhecer, em suas percepções, as possibilidades de problematização e transformação de suas leituras e compreensões de mundo. Tal intencionalidade mobilizadora do ato de investigar, tecida em comunhão tanto por educandos/as como por educadores/as, pode reinscrever a relação pedagógica a partir de uma prática consciente (FREIRE, 1982).

Aparece aqui a necessidade de compromisso com a reinscrição da leitura da Cultura Corporal de Movimento. Pensar a formação ética na Educação Física envolve colocar em questão e em possibilidade de problematização e desocultação as forças que consti-

tuem os sentidos das dimensões da ação, da conduta, da atitude, do julgamento e da tomada de decisão diante das situações-limite (aquelas que impedem a humanização e constroem o sujeito de *ser mais*). Da realidade codificada, intenciona-se um movimento de descodificação que emerge no desvelamento dos signos e das relações humanas, o qual se dá na dinâmica dialógica do jogo, do esporte, da dança, da luta e das demais práticas corporais.

Nesse sentido, essa realidade codificada se expressa nas formas da competitividade, da cooperação, da violência, da solidariedade, da trapaça, da superação, do conflito etc. O agir humano entrelaçado com o mundo concreto vivido pode servir como ponto de partida e, principalmente, como problemática emergente impulsionadora da curiosidade na investigação temática, além de como elemento de busca por outras experiências valorativas e por outros modos de ser corpo e de agir consciente³ nas aulas de Educação Física.

O agir responsável, como elemento que se constitui na/com a prática libertadora, envolve o reconhecimento rigoroso da singularidade do outro que me constitui e do outro que eu constituo com o meu agir. Passa pela alteridade e pela compreensão de que a humanização se faz nessa relação de não indiferença e não opressão, baseada na escuta atenta, na troca de saberes, no ato comunicante e na busca conjunta da análise, da problematização e do desvelamento da realidade e do objeto cognoscível – portanto, na leitura sensível que reposiciona o olhar *dodiscente* e permite a escrita de mundos ainda inéditos, porém possíveis de existir de forma solidária, dialógica e responsável.

³ Arelaro (2021, p. 31), pautada em Paulo Freire, entende “a conscientização – ver a realidade como ela é na sua complexidade – e a conscientização libertadora – que exigirá ações práticas (práxis) – são a razão de existir da educação voltada à formação humana”. Dessa forma, agir consciente, em nosso entendimento, refere-se ao agir com conhecimento da complexidade da realidade por meio da práxis, da ação e da reflexão.

Considerações finais

Elaboramos neste texto uma aproximação da Educação Física com a perspectiva ética na Educação libertadora em Paulo Freire. Entendemos que esse primeiro olhar nos inspira a buscar, nas narrativas e partilhas dos/as educadores/as da área, o esperar do ato pedagógico como reconhecimento e afirmação da pluralidade e das identidades docentes. A problematização das nossas práticas, implicadas em nossas codificações habituais, podem revelar as situações que conduzem o “como devo agir”. Já a problematização dos temas geradores, na ampliação da leitura de mundo, no desvelamento da realidade, tem a potencialidade de mostrar o oculto das ações em perspectiva do “por que agir” como razão de *ser mais*.

Nesse sentido, o reconhecimento ético nas práticas pedagógicas perfaz um processo/percurso de conscientização dos/as educandos/as em comunhão com os/as educadores/as, de desvelamento da realidade vivida, das injustiças sociais que atravessam determinada sociedade e, sobretudo, das injustiças e opressões que compõem as estruturas normativas e que se expressam no cotidiano das aulas. Isso resulta em um processo de valorização do outro e em experiências que permitam o encontro, o diálogo e a reflexão, que mobilizem a construção, com os/as educandos/as, de uma comunidade política em um contexto de investigação curiosa em saber como as diferenças podem se fazer presentes em cada ato humanizador.

Referências

ARELARO, L. Entrevista com Lisete Regina Gomes Arelaro. Entrevista cedida a José Marcelino de Rezente Pinto. **Revista de Financiamento da Educação**, [s. l.], v. 11, n. 8, p. 1-33, abr. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/111852>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BETTI, M. *et al.* Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 39-53, 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/54>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRACHT, V. **Educação Física & Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CORTINA, A. **Ética sem moral**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

LEITÃO, A. **Ética e Educação Física Escolar**: uma proposta de intervenção no ensino fundamental. 2019. Tese (Doutorado em

Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

REZER, R.; NASCIMENTO, J.; FENSTERSEIFER, P. Um diálogo com diferentes formas-de-ser da Educação Física contemporânea: duas teses (não) conclusivas... **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/9794>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RICOEUR, P. **Percorso do reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RICOEUR, P. **Sí mismo como otro**. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

RICOEUR, P. **Ética e moral**. Tradução de Antonio C. Amaral. Covilhã: LusoSofia, 2011.

ROLNIK, S. À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. *In*: MAGALHÃES, Maria Cristina (org.). **Na sombra da cidade**. São Paulo: Escuta, 1995. p. 33-42.

ROMANO, R. As faces da ética. *In*: MIRANDA, Danilo Santos. **Ética e cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 39-50.

TAYLOR, C. **A ética da autenticidade**. São Paulo: É Realizações, 2011.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.