

Ensaio

O ensino de habilidades motoras e as pedagogias críticas da educação física: em busca de novas perspectivas educacionais¹

The teaching of motor skills and the critical pedagogies of physical education: in search of new educational perspectives

La enseñanza de las habilidades motrices y las pedagogías críticas de la educación física: en busca de nuevas perspectivas educativas



Harrison de Souza Bezerra

Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil

E-mail: harrisonbezerra@ufpa.br



Renan Santos Furtado

Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil

E-mail: renanfurtado@ufpa.br

Resumo: O estudo discute o ensino de habilidades motoras no âmbito escolar, situando o debate a partir da guinada epistemológica e pedagógica empreendida pelas pedagogias críticas de Educação Física. Orienta-se pelo seguinte problema: quais as possibilidades pedagógicas para o trato do ensino de habilidades motoras no campo escolar em diálogo com a dimensão crítico-reflexiva das práticas corporais? Tem como desafio discutir o ensino de habilidades motoras nas aulas de Educação Física em uma perspectiva crítica. Trata-se de um estudo inicial, de inspiração ensaística, que busca, por meio de apontamentos epistemológicos, destacar a natureza social, política e cultural das habilidades motoras, trazendo estas reflexões como possibilidade pedagógica para as aulas de Educação Física.

Palavras-chave: habilidades motoras; pedagogias críticas; educação física escolar.

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Abstract: The study discusses the teaching of motor skills in the school environment, situating the debate in the epistemological and pedagogical turn undertaken by the critical pedagogies of Physical Education. It is guided by the following problem: what are the pedagogical possibilities for dealing with the teaching of motor skills in the school field in dialog with the critical-reflexive dimension of bodily practices? Its challenge is to discuss the teaching of motor skills in Physical Education classes from a critical perspective. This is an initial study, of essayistic inspiration, which seeks, through epistemological notes, to highlight the social, political and cultural nature of motor skills, bringing these reflections as a pedagogical possibility for Physical Education classes.

Keywords: motor skills; critical pedagogies; school physical education.

Resumen: El estudio discute la enseñanza de las habilidades motrices en el ámbito escolar, situando el debate en el giro epistemológico y pedagógico emprendido por las pedagogías críticas de la Educación Física. Se orienta por el siguiente problema: ¿cuáles son las posibilidades pedagógicas para abordar la enseñanza de las habilidades motrices en el ámbito escolar en diálogo con la dimensión crítico-reflexiva de las prácticas corporales? Su desafío es discutir la enseñanza de las habilidades motrices en las clases de Educación Física en una perspectiva crítica. Se trata de un estudio inicial, inspirado en la forma ensayística, que busca, a través de notas epistemológicas, destacar el carácter social, político y cultural de las habilidades motrices, trayendo estas reflexiones como posibilidad pedagógica para las clases de Educación Física.

Palabras-clave: habilidades motrices; pedagogías críticas; educación física escolar.

Submetido em: 5 de dezembro de 2023

Aceito em: 26 de março de 2024

1 Introdução

Este estudo discute sobre o ensino de habilidades motoras no âmbito escolar tomando por base a guinada epistemológica e pedagógica empreendida pelas pedagogias críticas da Educação Física. Apoiar-se, inicialmente, nas reflexões de Latour (2019), especialmente aquela referente ao surgimento e consolidação do mundo moderno, marcado pela separação entre ciência e política, natureza e sociedade. Segundo esse autor, nosso mundo moderno estabeleceu-se sob estes dois polos aparentemente distintos, quais sejam: os cientistas da ordem “natural” e cientistas da ordem “social”, cabendo àqueles a representação dos fatos e a estes a representação dos sujeitos (Latour, 2019).

No campo da Educação Física, esse fosso cavado pela modernidade tem se traduzido na conhecida fragmentação da área: de um lado, os pesquisadores ligados às ciências biológicas, que não se misturam com política (embora seja política o que fazem em seus laboratórios, centros e grupos de pesquisa), e, do outro, os críticos ligados às humanidades, que deixam de lado os estudos de matriz biológica (apesar de que, em sua teorização social, torna-se impossível livrarem-se da biologia, da natureza e das técnicas de laboratórios). Neste texto, colocamo-nos na posição de mediação desses dois polos, a fim não de uni-los, porque nunca estiveram separados, mas de extrair as redes² que essas distâncias produziram, e continuam a produzir.

Temos observado, seja por meio da História, como de nossos estudos e nossa empiria, que quanto mais se tenta enquadrar a Educação Física para um dos polos (polo das ciências biológicas *versus* polo das ciências humanas), mais ela, despudoradamente, se mistura e se faz híbrida. Quanto mais se tenta privilegiar apenas um dos polos, mais eles se cruzam. E, desse modo, torna-se, então, cada vez mais possível abordar temas tidos antes como “im-

² As redes, de uma forma nova, conectam ao mesmo tempo a natureza das coisas e o contexto social, “sem, contudo, reduzir-se nem a uma coisa nem a outra” (Latour, 2019, p. 14). “Mais flexível que a noção de sistema, mais histórica que a de estrutura, mais empírica que a de complexidade, a rede é o fio de Ariadne destas histórias confusas” (*Ibid*, p. 12). As redes, afirma Latour (2019, p. 14), “[...] atravessam os grandes feudos da crítica – não são nem objetivas, nem sociais, nem efeitos de discurso, sendo ao mesmo tempo reais, coletivas e discursivas”. Assim fizemos neste estudo: as habilidades motoras são por demais discursivas, sociais e políticas para serem apenas “científicas”, no sentido positivista do termo.

prováveis” ou “incompatíveis”, especialmente para o campo crítico, tal qual o objeto deste estudo.

No entanto, ainda assim é possível que nos questionem: ora, será mesmo possível pensar o ensino de habilidades motoras no âmbito escolar? Sobretudo pensá-lo de forma crítica? Não aprendemos que o ensino de habilidades motoras será sempre um conteúdo que nos remeterá ao projeto burguês do século XIX, disciplinando, moralizando e controlando corpos? Por acaso o ensino de habilidades motoras pode, de alguma forma, escapar de sua característica “intrínseca” como conteúdo alienante, adestrador, domesticador, militar, higienista, biologicista, etc.?

Acostumadas a ocupar o lugar da inquisição, talvez seja um momento oportuno para colocar as vertentes críticas da Educação Física na posição inversa. Dito isso, formulamos, como problemática central de nossa investigação, a seguinte questão: quais as possibilidades pedagógicas para o trato do ensino de habilidades motoras no âmbito escolar em diálogo com a dimensão crítico-reflexiva do conhecimento das práticas corporais? Para fins de objetivo, o estudo desafia-se a discutir, em uma perspectiva crítica³, o ensino de habilidades motoras nas aulas de Educação Física escolar.

Segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2013):

Habilidade motora é uma tarefa ou ação de movimento voluntária, aprendida, *orientada para um objetivo*, realizada por uma ou mais partes do corpo. É importante observar que a definição de habilidade, como usada aqui, é de uma *ação aprendida*, que tem um objetivo específico e, em resultado disso, é de natureza voluntária e exige a movimentação de alguma parte ou partes da anatomia humana (i.e., corpo, membros e/ou cabeça). Os movimentos reflexos não se enquadram nessa definição e não são considerados habilidades motoras. O mesmo vale para os

³ No caso específico da Educação Física, por campo crítico nos referimos àquele movimento que se originou pela contestação das práticas pedagógicas sustentadas na tradição do fazer, do “exercitar-se para”, colocando-se questões fundamentais, como: “por que esta disciplina deve compor o currículo da escola? Quais são seus objetivos? Quais são seus conteúdos? Como são sistematizados os conteúdos ao longo dos diferentes níveis de ensino? Como esses conteúdos devem ser ensinados? Como avaliar seu ensino?” (González; Fensterseifer, 2009, p. 11). Posteriormente, esse movimento crítico ramificou-se em várias abordagens pedagógicas (Darido, 2003), dentre as quais a vertente inspirada no marxismo obteve grande destaque entre os professores atuantes da área (Machado; Bracht, 2016).

movimentos de base genética (i.e., de maturação), como rastejar e engatinhar, e aqueles considerados como capacidades do movimento rudimentar do bebê (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013, p. 32, grifo nosso).

Optamos pelo conceito de habilidades motoras devido à abrangência e alcance do termo, além de dialogar diretamente com outros conceitos-chave que, paralelamente, relacionam-se a este texto, como aprendizagem motora, desenvolvimento motor, capacidades físicas, aptidão física, repertório motor, entre outros. Para extensão, significa dizer que, neste estudo, o conceito de “habilidade motora” funciona como um termo em comum para tratar da dimensão biológica e motora das crianças, jovens, adultos e idosos nas aulas de Educação Física escolar. Ou seja, o termo expressa uma tradição teórica e de intervenção pedagógica que na área da Educação Física tem sido associada aos preceitos epistemológicos das ciências da natureza.

Inicialmente à construção da proposta deste texto, levantamos algumas questões a fim de direcionar os rumos dos nossos escritos. Questionamo-nos, por exemplo, se seria possível que a Educação Física se afirmasse como componente curricular da educação básica, referenciada pedagógica e socialmente, sem precisar rivalizar com outras áreas do conhecimento, neste caso a área das ciências biológicas. E, ainda, se o caminho para a legitimidade da área deve passar, invariavelmente, pela batalha intelectual com a área biológica. Postas essas indagações, optamos pelo cruzamento entre as áreas biológicas e pedagógicas/sociais (sem, com isso, apagar suas especificidades), ao invés de privilegiar uma área em detrimento de outra.

Trata-se de um estudo de investigação teórica, com pretensões exploratórias, inspirado na forma ensaística de escrita, conforme a conceituação de Severino (2007). Está organizado, além desta introdução, em duas seções mais as considerações finais. Na primeira seção, faremos uma análise do saber biológico e, por conseguinte, do ensino de habilidades motoras no campo da Educação Física

escolar a partir do Movimento Renovador, nas décadas de 1980 a 1990, com ênfase nas abordagens críticas. Para tanto, recorreremos às obras clássicas da área (Soares *et al.*, 1992; Soares, 2007; Bracht, 1999), bem como a autores estudiosos do tema (Bracht, 1997; Bracht, 2019; Machado, 2012; González; Fensterseifer, 2009; Vaz, 2019).

Na segunda seção, com base em alguns apontamentos de Silva (2014), Betti e Gomes-da-Silva (2019) e Furtado (2020), faremos uma discussão propositiva acerca do ensino de habilidades motoras para as aulas de Educação Física escolar, buscando superar as distâncias entre os polos “ciências biológicas” e “ciências humanas”, “natureza” e “sociedade”, “técnica” e “pedagogia”. Nas considerações finais, realiza-se a síntese de nossa discussão levantada ao longo deste trabalho, apontando possíveis caminhos e perspectivas às aulas de Educação Física escolar.

2 Crítica às abordagens críticas: algumas reflexões sobre o ensino de Educação Física na escola

Como destacou Latour (2019, p. 12), alguns críticos incorrem em crasso erro ao pensarem que aqueles que se interessam por política ou pelas “almas” podem deixar de lado as técnicas e as ciências tradicionais, acreditando que estas últimas são, para eles, marginais, ou, na melhor das hipóteses, “manifestam apenas o puro pensamento instrumental e calculista” (Latour, 2019, p. 12). Seguramente que não é esse tipo de perspectiva teórica que vislumbramos para o âmbito das práticas corporais. Isso posto, vale dizer que este estudo não se encerra apenas no ensino e aprendizagem de habilidades motoras em si, ou restritamente à dimensão biomecânica e cinesiológica do ser humano, “[...] mas antes a seu envolvimento com nossos coletivos e com os sujeitos” (Latour, 2019, p. 9).

A propósito, não seria exagero dizer que houve uma profunda secundarização da dimensão biológica do ser humano por parte das correntes críticas da Educação Física que emergiram principal-

mente a datar da década de 1980. Pode-se afirmar, grosso modo, que as pedagogias críticas da Educação Física se construíram pela crítica aos paradigmas da aptidão física e do esporte. Brachth (1999), referindo-se especificamente às décadas de 1970 e 1980, período em que as produções científicas começam a pôr em xeque a identidade tradicional da Educação Física, escreve:

O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF [Educação Física] em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe (Brachth, 1999, p. 78).

Na mesma direção, González e Fensterseifer (2009) afirmam que foi da mão desse movimento crítico que, talvez pela primeira vez, colocou-se um conjunto de questões político-pedagógicas que até então não faziam parte das preocupações da tradição da Educação Física. Como resultado, coube à Educação Física: “[...] reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma disciplina escolar” (González; Fensterseifer, 2009, p. 12).

Ao investigar o impacto do Movimento Renovador de Educação Física (MREF) nas identidades docentes, Machado (2012, p. 13) encontrou, em alguns casos, relações de proximidade e afinidade, “[...] entretanto, na maioria das vezes, a fala dos sujeitos investigados revelava uma postura de desconfiança/estranhamento/aversão em frente àquelas propostas”. Isso nos mostra, no geral, que a proposta advogada pelo MREF era radicalmente diferente da realidade da Educação Física que acontecia nas escolas, em muitos casos até opostas. Não por acaso, Betti (2009) aponta que em virtude da dificuldade do discurso crítico se tornar operacional e dialogar com conhecimentos tidos como mais instrumentais, existia certa tendência dessas proposições não se materializarem no cotidiano escolar.

Em estudo que discute a crise de legitimidade da Educação Física escolar com base na categoria “corpo” e na pedagogia crítica de orientação marxista, de grande destaque dentro do MREF, Bezerra e Furtado (2021) fazem os seguintes questionamentos:

Na aproximação entre educação e Educação Física não construímos um discurso que de certo modo privilegiou uma forma de ensino-aprendizagem estranha ao universo das práticas corporais? Melhor dizendo, até que ponto a vinculação da Educação Física com o debate educacional crítico brasileiro não fez com que a linguagem da área passasse a ser colonizada pelas formas cognitivistas da Pedagogia? (Bezerra; Furtado, 2021, p. 9).

Mesmo o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), que esteve presente ativamente na mudança de paradigma pela qual passou a Educação Física na década de 1980, também não chegou a tratar do assunto, bastando, para isso, conferir seus cadernos de formação, que desde a primeira edição, em 1994, não há nenhuma seção a tratar dessa temática. Acerca dos esportes, um dos pilares da Educação Física tradicionalista, Vaz (1994, p. 3) chegou a fazer o seguinte alerta ao MEEF: “[...] é preciso não só dar conta das questões sociais como um todo, mas também fazer constantemente a mediação entre elas e a Educação Física/Esportes”.

Importante ainda sublinhar que desde a ascensão da crítica aos paradigmas da Educação Física, especialmente na década de 1980, até os dias atuais, ocorreu, paradoxalmente, um crescimento vertiginoso no mercado que se convencionou chamar de *fitness*, com aumento exponencial no número de academias de ginásticas e atividades físicas em clubes e demais espaços privados⁴. Este, inclusive, foi o principal argumento para a mudança curricular dos cursos de graduação em Educação Física empreendida pela Resolução nº 03/1987⁵.

4 O Brasil é o segundo país com o maior número de academias no cenário mundial; quarto em número de clientes; e décimo no quesito faturamento (ACAD, 2018). A associação entre formação profissional e saúde, por sua vez, aumentou tanto na área da Educação Física que os cursos de bacharelado (presencial e a distância) ofertados por instituições privadas de ensino somam 727, enquanto os de licenciatura são 586, conforme se pode constatar na Sinopse Estatística da Educação Superior de 2020 (Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2022).

5 Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena) (Brasil, 1987).

Opor-se, criticar severamente e em alguns casos até desconsiderar as possíveis contribuições do paradigma da aptidão física e seus aspectos específicos, como a condição anátomo-fisiológica e motora dos indivíduos, propondo superar o corpo puramente biológico, passou a ser a própria razão de ser de algumas abordagens da Educação Física. Dizer-se “para além da aptidão física” e do “movimento biológico”, “mecânico”, justificava em grande parte (e, em alguns casos, ainda continuam justificando) a existência de algumas abordagens da Educação Física. Obviamente que não estamos propondo uma permanência nos paradigmas tradicionais, mas, isto sim, uma rede entre o processo histórico de construção da identidade da Educação Física e os desafios dos dias atuais.

Evidentemente, também não se trata aqui de desprezar toda a indispensável contribuição do Movimento Renovador para o campo da Educação Física, escamoteando seus pontos positivos para sublevar os negativos. Ao contrário. Enquanto algumas correntes alimentam suas críticas pela fraqueza das outras abordagens (Latour, 2019), a proposta deste trabalho vai no sentido contrário. Como professores atuantes na educação básica, nosso objetivo é construir uma práxis pedagógica, nos termos de Freire (2014), na qual as habilidades motoras são concebidas como um tipo de saber histórico, construído ao longo de muitas gerações e constantemente submetido ao escrutínio científico.

Nessa perspectiva, na qual buscamos “pedagogizar” as habilidades motoras e, de igual modo, inserir as habilidades motoras em nossa prática pedagógica, evita-se enveredar por uma concepção de Educação Física reducionista, ou seja, que se restringe a “esta” ou “aquela” dimensão dos sujeitos praticantes de determinada cultura que se expressa com e pelo corpo. A técnica, a tática, os conhecimentos em fisiologia, biomecânica, anatomia, cinesiologia, capacidades físicas e destrezas motoras não podem continuar sendo um domínio estranho às abordagens críticas. Recordemos que foi esse tipo de saber, louvado pela ciência positiva, que deu *status* à Educação Física na modernidade (Soares, 2007). Portanto, o que estamos procurando evidenciar é que: o

saber técnico, exato, testável, demonstrável, não faz apenas a “verdadeira ciência” ou “a ciência pura” e “neutra”. Esse saber faz política, estrutura formas de sentir, pensar e agir. Por isso é fundamental realizar essa intersecção entre o núcleo das ciências sociais e o núcleo das ciências humanas.

Retomando o trabalho de Machado (2012), vale frisar que o autor envereda por um caminho que recai mais sobre a identidade docente, ou seja, de como o MREF acabou minando certos pilares do modelo tradicional de Educação Física, ou, nas palavras de Bracht (2019, p. 245), “técnico-esportivo”. Para nós, no entanto, trata-se de identificar como o MREF, especialmente o campo mais próximo do marxismo, acabou por escamotear da escola conteúdos como aprendizagem motora, habilidades motoras, crescimento e desenvolvimento motor, biomecânica do movimento, cinesio- logia, fisiologia, anatomia, aptidão física etc.

Basta observar que os/as autores/as que tomaram a frente do Movimento Renovador não possuem, na sua grande maioria, em sua produção, textos que se dediquem a pensar a dimensão biológica e motora dos alunos. O resultado, por vezes, é um ensino conceitual crítico, no campo teórico, com uma vivência tradicional e conservadora no campo operacional. Como os próprios defensores das pedagogias críticas, de natureza marxista, reconhecem, houve, nesse período pós-movimento renovador, “[...] inúmeros depoimentos de professores da educação básica sobre a dificuldade de organizar/planejar/sistematizar o ensino da Educação Física com base na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal” (Reis *et al.*, 2013, p. 17).

Ademais, é oportuno questionarmos: estaria essa dificuldade em materializar as aulas de Educação Física de vertente crítica relacionada ao fato de que as habilidades motoras e a aprendizagem técnica, em geral, são saberes imprescindíveis para os estudantes acessarem a cultura corporal em toda a sua multidimensionalidade? Ou seja, não seria mais interessante às aulas de Educação Física escolar uma abordagem didático-pedagógica *com* as práticas cor-

porais, em toda a sua totalidade e contradições, ao invés de apenas um discurso supostamente crítico *sobre* as práticas corporais?

Não é casual, aliás, que na crítica de Caparroz e Bracht (2007, p. 23) sobre como sistematizar e realizar o trabalho pedagógico na escola, os autores questionem a relação de distanciamento entre discurso e operacionalidade no cotidiano da educação básica: “estaria a produção acadêmica, e em função disso, também os cursos de formação de professores de educação física, hipertrofiando as discussões pedagógicas e atrofiando as discussões da didática da educação física escolar?” (Caparroz e Bracht, 2007, p. 23).

Assim como se busca defender que nem toda prática será essencialmente conservadora somente por trabalhar com conhecimentos do âmbito das ciências biológicas, não se pode dizer que em virtude de a base teórica ser oriunda de teorias críticas das ciências humanas e sociais, a prática realizada, por si só, será transformadora e revolucionária. De certo modo, essa visão parece até ingênua, uma vez que relativiza a qualidade da intervenção concreta e como ela se articula para, de fato, produzir crítica sem negar a experiência do corpo e todas as formas de conhecimentos socialmente produzidos.

3 Perspectivas para o ensino de habilidades motoras nas aulas de Educação Física

Considerando o avanço do ensino da Educação Física na escola do ponto de vista da amplitude de sua intervenção e objeto de conhecimento da área, alguns aspectos são importantes de serem considerados, seja da perspectiva epistemológica, ou mesmo do planejamento da prática pedagógica. No que diz respeito aos desafios epistemológicos, trata-se de, inicialmente, operar-se com conceitos que não restrinjam nossas possibilidades de intervenção nas aulas.

Como se discutiu na seção anterior, muitos conceitos elaborados na efervescência no MREF acabaram por definir a Educação Física quase que exclusivamente dentro do domínio das relações

sociais de produção e da crítica à escola tradicional. Isso não está “errado”, pelo contrário, é fundamental a compreensão dos vínculos entre Educação Física e sociedade, e de como o sistema educacional reproduz um conjunto de valores estabelecidos pelos grupos sociais dominantes.

Contudo, não se pode esquecer-se das definições internas da Educação Física, bem como de sua tradição de intervenção prática com diferentes tipos de conhecimento em escolas, clubes, centros de lazer etc. (Lovisoló, 1995). Nessa perspectiva, Betti e Gomes-da-Silva (2019) buscam reorientar a caracterização da Educação Física, no sentido de compreendê-la como prática pedagógica e área de conhecimento, mas que não pode ser definida somente no domínio da educação ou saúde, já que:

Componente curricular obrigatório na Educação Básica, com longo trajeto histórico no interior da escola, a Educação Física é de origem híbrida: educação e saúde. Suas finalidades não têm a suposta pureza dos conceitos abstratos das disciplinas “teóricas” de sala, nem da pura funcionalidade dos exercícios para promover aptidão física, ou dos jogos para gerar autonomia. É um componente curricular híbrido porque é um lugar atravessado pela gama contraditória e conflitante de ideologias, valores e representações socioculturais (Betti; Gomes-da-Silva, 2019, p. 38).

O mais interessante é que a perspectiva híbrida que considera a Educação Física como uma imbricação entre os domínios da educação e saúde de forma alguma sinaliza que não se pode educar para a saúde, ou que não existe dimensão educacional no desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas. Em certo sentido, parte do MREF considerou que tal conexão fosse problemática, ou mesmo impossível de ser efetivada em virtude da herança histórica instrumental da área da Educação Física brasileira.

A própria abordagem histórico-crítica, entretanto, em sua teorização pedagógica, faz questão de enfatizar que “[...] a importância política da educação está condicionada à garantia de que a

especificidade da prática educativa não seja dissolvida” (Saviani, 2012, p. 65). Por isso não basta à Educação Física, sobretudo pelo seu desenvolvimento histórico e sua especificidade pedagógica, ou seja, a de ser uma disciplina que tematiza um saber que se desenvolve com e pelo corpo, cumprir um salto qualitativo do “físico” para a “consciência crítica”. É preciso questionarmos a ideia de que “[...] o conhecimento é uma representação do real no pensamento” (Soares *et al.*, 1992, p. 22).

Como desdobramento de uma concepção de Educação Física que não fragmenta a intervenção profissional e secundariza o campo das habilidades motoras, é preciso reorientar a concepção de objeto da área. Ou seja, trata-se de encontrar um conceito de práticas corporais condizente com a não cisão entre as áreas de conhecimento e os domínios da vida humana que permeiam o universo da Educação Física.

De acordo com Furtado (2020), pode-se compreender as práticas corporais como um conjunto de manifestações expressas na forma de jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas, práticas corporais de aventura etc., que se mostram sobremaneira por via do corpo e movimento, possuindo intensa relação com aspectos culturais, políticos e econômicos da sociedade. Além desses pontos, as práticas corporais apresentam um conjunto de técnicas, dinâmicas específicas e intencionalidades sociais. Nesse conceito, observa-se a consideração das técnicas e dinâmicas específicas como constitutivas das práticas corporais, imbricadas com seus usos e problemáticas que o autor denomina de intencionalidades/disputas sociais.

Silva (2014) pontua que o conceito de práticas corporais utilizado como objeto da Educação Física passou a fazer parte da paisagem epistemológica da área a datar dos anos 1990 como contraponto à noção de atividade física, até então identificada como exclusivamente biológica e reducionista. Contudo, a autora sinaliza que as práticas corporais não podem ser apenas o “contrário crítico de atividade física”. Assim:

Com esta preocupação em perspectiva, os estudos e pesquisas nesse campo, assim como as intervenções profissionais dela decorrente, permitem focar a questão das intensidades do corpo, sem perder de vista os grandes temas políticos e as necessidades e direitos cidadãos desse tempo histórico. Compreender e assumir a importância do corpo, da corporalidade, das práticas corporais como enfoque é condição para que a intervenção profissional trabalhe numa dimensão ampliada de saúde, assim como de lazer e de educação possam efetivamente se consolidar (Silva, 2014, p. 18).

Como é perceptível, essa compreensão ampliada de práticas corporais e Educação Física ajuda os sujeitos a pensar em desafios e intervenções práticas diferentes daquelas sinalizadas por certa parcela do MREF. Assim, coloca-se como primeiro desafio a necessidade de elaboração de propostas curriculares que tematizem as habilidades motoras, seja para considerar que elas são condições para o acesso e boa experiência com as práticas corporais, ou mesmo para que os estudantes possam conhecer como suas habilidades de movimento podem se desenvolver.

Cabe dizer que, na perspectiva deste estudo, a biologia, a saúde, as habilidades motoras e as capacidades físicas não são inimigas do ensino crítico e emancipador da Educação Física, pelo contrário. Esta proposta indica que o ensino crítico necessita passar pelo corpo (Bezerra; Furtado, 2021), entendendo os aspectos tradicionalmente concebidos como técnicos e operacionais como fundamentais para o trabalho pedagógico do professor de Educação Física. Contudo, eles nem se explicam e nem se encerram em si mesmos, já que precisam ser contextualizados e problematizados junto aos referenciais das ciências humanas e sociais, como indicam os estudos de Silva (2014) e Furtado (2020).

Considerando que a aquisição de habilidades motoras é uma tarefa que precisa ser aprendida, é falsa, portanto, a premissa de que as crianças, por exemplo, aprendem-nas “naturalmente”

(Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013). Isso posto, torna-se imperioso que no ensino das práticas corporais a organização didático-metodológica não se torne apenas um “detalhe”, como geralmente acontece, ao contrário. Defendemos que esta deve ser tomada como uma etapa rigorosa, que merece um tratamento tão elaborado quanto no processo conceitual, ou seja, de aquisição da bastante reivindicada “consciência crítica”.

O ensino crítico com as práticas corporais, portanto, não se encerra na esfera da cognição, mas se estende ao longo das dimensões técnicas, táticas, físicas, fisiológicas, biomecânicas e operacionais. Como escrevem Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), o desenvolvimento de habilidades motoras, especialmente as fundamentais, são como letras de um alfabeto. Fornecem a base para o aprendizado de palavras (habilidades motoras combinadas) que, posteriormente, produzirão sentenças e parágrafos inteiros (habilidades esportivas, de combate, gímnicas e sequências de dança específicas). Com isso, não estamos afirmando que as habilidades motoras são saberes “menores”, que servirão de “muleta” para a constituição de um saber “maior”.

Pensando juntamente com Debortoli e Sautchuk (2014), as habilidades motoras são tão biológicas quanto culturais. Dessa forma, elas não se reduzem à aplicação de destrezas físicas (geralmente restritas ao domínio do rendimento esportivo), pois aceitar isto implicaria retornar ao dualismo moderno, no qual o corpo humano é um objeto isolado e pertencente ao mundo “natural”. Ao contrário, as habilidades motoras envolvem ação e percepção dos sujeitos, suas subjetividades e a aprendizagem situada na experiência (Debortoli; Sautchuk, 2014). Isso posto, cabe afirmar que o corpo, para nós, não é apenas um destinatário das representações culturais (Vaz, 2019), mas é, isto sim, produtor de saber.

Novamente: o gesto motor, ou melhor, o movimento humano inserido no âmbito da cultura não se reduz à mera execução mecânica, mas, antes, a “[...] um processo inseparável da experiência particular dos sujeitos”, ou seja: envolve, de forma relacional, o

"[...] entrelaçamento das habilidades técnicas às experiências culturais" (Debortoli; Sautchuk, 2013, p. 7).

Considerações finais

Neste texto, arriscamo-nos a pensar sobre as possibilidades contemporâneas para o ensino das habilidades motoras nas aulas de Educação Física. Identificou-se que no bojo do MREF, ou melhor, em algumas das suas vertentes críticas, há uma relação de distanciamento, por vezes até hostil, com os conteúdos tradicionalmente chamados de biológicos e ligados aos campos da saúde e do treinamento esportivo.

Vale reiterar que este estudo apresenta apenas intenções exploratórias e reflexivas em torno do objeto aqui tratado. De modo geral, nosso objetivo foi o de destacar a natureza social, política e cultural das habilidades motoras, trazendo este debate para o campo da Educação Física escolar. Assim, é necessário que novas pesquisas ampliem tanto os apontamentos epistemológicos ora efetivados bem como apresentem possibilidades práticas ou mesmo experiências concretas do ensino de habilidades motoras nas aulas de Educação Física escolar. Afinal, como escreveu Freire (2011, p. 155), não se aprende a nadar em uma sala de aula ou em uma biblioteca: "temos de ir até a água".

Na compreensão de González e Fensterseifer (2009), instalada a ruptura com a sua tradição legitimadora, denominada de "exercitar-se para", pautada nos paradigmas da aptidão física e esportiva, a Educação Física passou a se encontrar "entre o não mais e o ainda não", ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver" (González; Fensterseifer, 2009). Neste trabalho sobre habilidades motoras e Educação Física escolar, colocamo-nos na posição desafiadora de pensar novas perspectivas educacionais no trato com as práticas corporais ao longo da educação básica.

Trata-se, portanto, de compreender que: "a função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como práti-

ca especificamente pedagógica” (Saviani, 2012, p. 72). Ao enfatizar-mos o sujeito, e não apenas o seu “físico” ou a sua “consciência”, como alvo de intervenção pedagógica com as práticas corporais, vislumbramos um tipo de ensino “[...] que se conecta ao mesmo tempo à natureza das coisas e ao contexto social, sem, contudo, reduzir-se nem a uma coisa nem a outra” (Latour, 2019, p. 14).

Referências

ACAD. Mercado mundial do *fitness*: principais *players* e mudanças no *top ten*. Rio de Janeiro: ACAD, ano 20 – 3ª edição, nº 82, agosto 2018. Disponível em: <https://www.acadbrasil.com.br/wp-content/uploads/2019/03/edicao-82.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**: a educação física na escola brasileira. 2. ed. São Paulo: Movimento, 2009.

BETTI, M; GOMES-DA-SILVA, P. N. **Corporeidade, jogo, linguagem**: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2019.

BEZERRA, H. S; FURTADO, R. S. A escola sem corpo: considerações acerca da crise de legitimidade da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/80519/47212>. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, nº 48, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/>. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, V. Formação de professores de Educação Física pós-movimento renovador no Brasil. *In*: BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica da educação física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2019. p. 243-256.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03/87, de 11 de março de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, DF: *Documenta*. Disponível em: <https://www.cref1.org.br/wp-content/uploads/2017/05/resolucao-cfe-no-03.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

CAPARROZ, F. E; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em: <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/53>. Acesso em: 5 dez. 2023.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DEBORTOLI, J. A. O; SAUTCHUK, C. E. Cultura e habilidade: um diálogo entre a educação física e a antropologia de Tim Ingold. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S338-S352, abr./jun. 2014.

DEBORTOLI, J. A. O; SAUTCHUK, C. E. Técnica, corpo e arte: aproximações entre antropologia e motricidade. **Licere**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 1-19, jun/2013.

FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FURTADO, R. S. Práticas corporais e educação física escolar: sentidos e finalidades. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 3, p. 156-167, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8600/7756>. Acesso em: 5 dez. 2023.

GALLAHUE, D. L; OZMUN, J. C; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o Desempenho Motor**: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensado saídas do não lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, [S. l.], p. 9-24, set., 2009. Disponível em: https://www.unesc.net/portal/resources/files/354/entre_o_nao_mais_e_o_ainda_nao.pdf. Acesso em: 5 dez. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2020. *In*: INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **[Site institucional]**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28 nov. 2023.

LATOUR, R. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2019.

LOVISOLO, H. R. **Educação Física**: arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1995.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas identidades docentes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/dec970da-7287-4e3c-9aad-2ee703a74da2/content>. Acesso em: 5 dez. 2023.

MACHADO, T. S; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./set. de 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/60228/38854>. Acesso em: 5 dez. 2023.

REIS, A. P. *et al.* Introdução. In: REIS, A. P. *et al.* (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 15-22.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortêz, 2007.

SILVA, A. M. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan./ jun., 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/56b40f9e-9e2f-4f9a-93b4-f3fb8aa4fab4/content>. Acesso em: 5 dez. 2023.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes europeias. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VAZ, A. Certa herança marxista no recente debate da Educação Física no Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25069, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/96236/54835>. Acesso em: 5 dez. 2023.

VAZ, A. Movimento estudantil e esporte: a política expressa como mediação. In: EXNEEF. Gestão 1993/1994 (org.). **Cadernos de debate** – Volume I. Pelotas, 1994. p. 1-4.

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.