

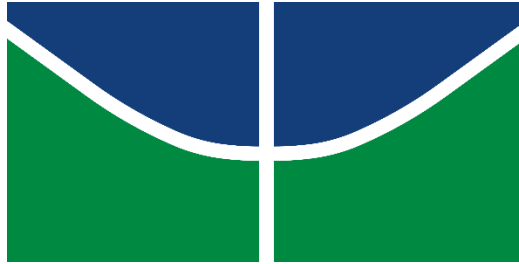


**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**POR UMA EDUCAÇÃO (FÍSICA) MOTORA NO ENSINO MÉDIO:  
PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**MATEUS LIMA DE LOIOLA**

**BRASÍLIA - DF**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**MATEUS LIMA DE LOIOLA**

**POR UMA EDUCAÇÃO (FÍSICA) MOTORA NO ENSINO MÉDIO:  
PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação Física como requisito básico para a conclusão do Curso de Educação Física – Licenciatura, sob orientação do professor Dr. Renato Bastos João.

Brasília, fevereiro de 2023.

**MATEUS LIMA DE LOIOLA**

**POR UMA EDUCAÇÃO (FÍSICA) MOTORA NO ENSINO MÉDIO:  
PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Renato Bastos João (Presidente)

Universidade de Brasília

---

Prof. Dr. Alfredo Feres Neto (Membro Interno)

Universidade de Brasília

---

Prof. Glauco Falcão de Araujo Filho (Suplente)

Universidade de Brasília

Brasília, fevereiro de 2023.

“... o que se aprende no caminho  
importa mais do que a chegada”.

**Djonga – Hat-trick**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e principalmente por me abençoar me dando capacidade e discernimento durante essa jornada acadêmica.

Agradeço aos meus pais por terem me colocado no mundo, por ter um teto sobre a minha cabeça, por sempre ter comida no meu prato, por me darem o suporte necessário para que eu pudesse romper barreiras e por sempre incentivarem a praticar diferentes manifestações corporais. Em especial a minha mãe por ter me apresentado o mundo profissional da Educação Física. Agradeço ao meu irmão que sempre teve coragem de fazer o que acha certo e me incentivou a realizar mais esta conquista.

Agradeço a todos os meus familiares e amigos que em todo o período desta graduação me deram conselhos, me incentivaram e vibraram comigo. A todos os professores que participaram da minha formação acadêmica e, principalmente, humana.

Agradeço ao Prof. Renato João Bastos por ter me acompanhado durante a escrita deste trabalho, por ter me apresentado uma nova forma de enxergar a Educação Física.

Sou grato à vida da minha namorada, Juliene de Araújo, que foi meu ponto de apoio nos momentos em que pensei em desistir e que sempre me ensina a como ser melhor todos os dias.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo elaborar reflexões teóricas iniciais acerca de princípios fundamentais para uma prática pedagógica em Educação Física (EF) fundamentada na educação motora e na concepção de corporeidade/subjetividade humana (CSH), que contribua para o desenvolvimento integral de estudantes do Ensino Médio. A prática pedagógica da Educação Física Escolar (EFE) tem se centrado no paradigma cartesiano onde a fragmentação do conhecimento, do mundo e do ser humano impera. Na intenção de superar esse paradigma, Manuel Sérgio propõe um corte epistemológico para a EF, de forma que ela se torne a Ciência da Motricidade Humana (CMH), tendo como seu ramo pedagógico a Educação Motora. Essa mudança passa necessariamente por uma nova visão de mundo e do ser humano. Com relação a este último pressuposto filosófico, adota-se a concepção de CSH, uma ferramenta teórico-conceitual formulada por João para superar uma visão fragmentada do humano. O presente trabalho tem característica qualitativa exploratória e foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica a partir da qual, buscou-se a articulação entre a CMH, a CSH e a Educação Motora. Foram propostos oito princípios para a construção de uma prática pedagógica. Chega-se ao entendimento que esses princípios estão alinhados com as diretrizes das Bases Nacionais Comuns Curriculares propostas para o Ensino Médio, podendo contribuir para o desenvolvimento integral de estudantes em aulas de Educação (Física) Motora.

**Palavras-chave:** educação motora; corporeidade/subjetividade humana; Ciência da Motricidade Humana; desenvolvimento integral; Educação Física; Ensino Médio.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
1.1	OBJETIVO .....	10
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	11
2.1	TIPO DE PESQUISA .....	11
2.2	PROCEDIMENTO TÉCNICO UTILIZADO .....	11
2.2.1	<b>1ª Etapa – Fontes</b> .....	11
2.2.2	<b>2ª Etapa – Coleta de Dados</b> .....	12
2.2.3	<b>3ª Etapa – Análises dos dados</b> .....	12
<b>3</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS FONTES CONSULTADAS</b> .....	14
3.1	BREVE PARANORAMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL COM A FINALIDADE DE ASSUMIR O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL HUMANO. ....	14
3.2	A CORPOREIDADE/SUBJETIVIDADE HUMANA E O PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN .....	18
3.3	A CORPOREIDADE/SUBJETIVIDADE HUMANA ALIADA À CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA E A EDUCAÇÃO MOTORA. ....	25
3.4	PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EF FUNDAMENTADA NA EDUCAÇÃO MOTORA E NA CONCEPÇÃO DE CORPOREIDADE/SUBJETIVIDADE HUMANA. ....	30
3.5	OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ARTICULADA À BNCC .....	32
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	37
<b>5</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	39

## 1 INTRODUÇÃO

A corporeidade/subjetividade humana CSH (JOÃO, 2020, 2022), a partir da epistemologia complexa de Edgar Morin e enquanto uma visão de ser humano foi escolhida para contribuir no debate acerca da prática pedagógica da EF na escola, na perspectiva da Educação Motora.

Primeiramente, cabe dizer que existe uma ampla literatura formulada a respeito do tema corporeidade, e que ela nasce a partir da obra de Merleau-Ponty denominada *Fenomenologia da Percepção* (1945/1994), assim diversos autores brasileiros trabalharam o tema voltado para uma nova abordagem da EFE, como por exemplo, Silvinio SANTIN (1987), João Batista FREIRE (1991) e Wagner Wey MOREIRA (1995; 2019).

Sabendo da diversidade que esse tema abarca, vai-se delimitar a elaborar uma reflexão inicial de como essa concepção, CSH (JOÃO, 2020, 2022), pode contribuir para pensar a prática pedagógica da EFE, visto que tal perspectiva do ser humano pode auxiliar professores e professoras a não se restringirem a uma visão dualista-mecanicista do indivíduo-sujeito humano, que acaba limitando a formação escolar e desconsiderando o discente em sua complexidade como ser social que faz parte da natureza, ser que pensa, critica, usufrui e se relaciona com a cultura corporal do movimento.

Na experiência obtida enquanto estudante do curso de licenciatura em EF, em um estágio obrigatório de observação realizado no Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal (DF) e de leituras a respeito da prática pedagógica da EFE o signatário desse trabalho pôde reparar que existe uma supervalorização da transmissão de conteúdos já trabalhados nos últimos quatro anos do Ensino Fundamental (BETTI, ZULIANI; 2002). A título de exemplo, os fundamentos dos esportes de quadra, fazendo com que a EF tenha uma prática pedagógica voltada “para o ensino das destrezas esportivas com vistas a introduzir os alunos nas práticas do esporte” (SILVA, BRACHT, 2012, p. 80).

A condução da disciplina dessa forma, pode se tornar interessante para alguns alunos e alunas, mas, para uma parcela significativa da turma, não provoca estímulos para sua participação efetiva na aula, e, nesse caso, fazer ou não a disciplina parece não ter muita diferença no contexto de formação do indivíduo (SANTINI, 1987). E assim, os resultados imediatos destes procedimentos “são um grande número de alunos dispensados das aulas e muitos que simplesmente não participam dela, e que provavelmente não irão aderir aos programas sistematizados de atividade física” (DARIDO, 2004, p. 62).



O pensamento complexo de Edgar Morin, base epistemológica para a fundamentação da concepção de CSH, propõe uma nova forma de pensar o ser humano, a sociedade, a espécie e todos os aspectos que os compreendem, visto que tem como característica principal a ideia de complexidade, isto é, deixar de lado a observância de somente um aspecto de um objeto ou evento, e busca analisar o todo e as partes, dando o mesmo grau de importância para essas duas dimensões (JOÃO, 2020).

É justamente essa busca por compreender, tanto o todo quanto as partes e as suas relações nos fenômenos da natureza, que caracteriza a ideia de complexidade. Seguindo essa “lógica” da complexidade, Morin (1997) propõe como um dos princípios da epistemologia complexa o anel tetralógico<sup>1</sup>.

Buscando explorar esse princípio pedagogicamente, João e Brito (2004) delineiam uma proposta inicial para explorar as situações de desordem, desorganização, interações, ordem e organização nas experiências com o movimento, dentro da prática pedagógica referenciada teoricamente na corporeidade à luz do pensamento complexo.

Para eles, este princípio é fundamental para o processo de aprendizagem, e que a atuação do professor com discernimento adequado para realizar intervenções corretas, podem expandir a amplitude da experiência, proporcionando novas possibilidades de movimentos com a corporeidade para os alunos.

Existem, ainda, três princípios epistemológicos, que serão elucidados de forma mais aprofundada na fundamentação teórica, sendo eles o recursivo, dialógico e hologramático considerados conceitos-chave para o entendimento da concepção de CSH.

O pensamento complexo de Edgar Morin e a concepção de ser humano aqui assumida, a CSH (JOÃO, 2020,2022), se coadunam com o pensamento de Manuel Sérgio (1989), quando ele propõe um corte epistemológico para a EF, de forma que ela possa romper com o pensamento dualista-mecanicista que separa o corpo e a mente, redirecionando os olhares para o movimento de transcendência do indivíduo, ou melhor, para sua motricidade, se tornando assim CMH, tendo ela como ramo pedagógico a Educação Motora.

Entretanto, esse rompimento não significa anular tudo o que foi realizado pela EF, mas sim de ir em direção a uma nova forma de pensá-la, e de pensar o ser humano.

---

<sup>1</sup> O anel tetralógico, a partir do paradigma da complexidade de Edgar Morin, permite fazer a relação de ideias que até então eram separadas pela lógica da ciência clássica de forma complementar, concorrente e antagônica. Esse princípio imanente do mundo físico (*physis*), nos permite conceber a sua organização, desorganização e suas transformações, por meio de mecanismos onde a ordem e a desordem se coproduzem a partir das interações.

Em articulação com a CMH, a concepção de CSH, se apresenta como um instrumento teórico-conceitual para superar a visão fragmentada que se tem do ser humano e entender a sua complexa condição humana, já que ela busca assumir a multidimensionalidade da unidade do indivíduo-sujeito humano enquanto parte da sociedade, da cultura e da espécie e da Natureza (JOÃO; BRITO 2004; JOÃO, 2018 2019, 2020, 2022), e, considerando a sua relação específica com a Educação Motora, pode-se considerar a possibilidade de se proporcionar uma melhor relação do indivíduo com o seu próprio corpo, ou melhor, com sua corporeidade/subjetividade, com a sociedade-cultura em que vive, com a sua espécie e com o meio ambiente.

Tendo em vista a importância da concepção de CSH para a Educação Motora na escola, este trabalho propõe o seguinte problema de pesquisa: quais são os princípios fundamentais necessários para delinear uma prática pedagógica em EF que contribua para o desenvolvimento integral de educandos do Ensino Médio?

### 1.1 OBJETIVO

Elaborar reflexões teóricas iniciais acerca de princípios fundamentais para uma prática pedagógica em EF, fundamentada na educação motora e na concepção de CSH que contribua para o desenvolvimento integral de estudantes do Ensino Médio.

## **2 METODOLOGIA DE PESQUISA**

### **2.1 TIPO DE PESQUISA**

Esta pesquisa é classificada como qualitativa, pois se trata de uma investigação de uma prática pedagógica escolar e o estudo tem caráter social e relevância dentro das multi-esferas da vida (FLICK, 2009).

Ela teve como principal arcabouço teórico o segundo capítulo da tese de doutoramento do Professor Renato João Bastos, a qual trata da concepção de CSH, que foi aqui trabalhada na fundamentação teórica.

Ademais, através do seu objetivo terá característica exploratória, pois permitirá uma maior familiaridade com o problema de pesquisa que foi posto, e pelo fato de essa classificação ter como um dos objetivos principais, o aprimoramento das ideias aqui contidas (GIL, 2002).

### **2.2 PROCEDIMENTO TÉCNICO UTILIZADO**

O intuito desse projeto é realizar uma pesquisa que aponte os princípios fundamentais necessários para delinear uma prática pedagógica que contribua para educação motora e o desenvolvimento integral de educandos do Ensino Médio, de forma que auxilie os professores e professoras desse campo de atuação a realizar uma prática mais significativa para eles, e para os educandos.

Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, visto que ela é uma pesquisa realizada a partir de materiais já elaborados e a sua escolha reside no fato de que por meio dela podemos cobrir uma maior gama de fenômenos (GIL, 2002).

Para a concretização dessa pesquisa três etapas foram realizadas, abaixo destacadas.

#### **2.2.1 1ª Etapa – Fontes**

Por meio de um levantamento bibliográfico preliminar e a partir de observações diárias no meio social, pôde-se perceber uma possível relação entre a prática pedagógica da EFE e uma incidência elevada de pessoas que não mantêm uma prática corporal ou não se

relacionam bem com o próprio corpo, fato que proporcionou a faísca inicial que conduziu o objetivo da pesquisa.

Tal questão conduziu a coleta de dados em artigos científicos, livros, capítulos de livros, teses de doutoramento e dissertações de mestrado que tenham como norte novas práticas pedagógicas que rompam com a chamada Educação Física “clássica”.

Foram pesquisados artigos por meio Google Acadêmico, ferramenta de pesquisa que possibilita a filtragem dos títulos por meio das datas de publicação delas, sendo outro procedimento adotado foi a utilização de palavras chaves como “educação física”, “corporeidade”, “educação motora”, “desenvolvimento integral”, “ciência da motricidade humana”, “epistemologia da complexidade”, “ensino médio”.

Essa amostragem buscou encontrar fundamentos teóricos que possam embasar a articulação entre a prática pedagógica da EF, a concepção de CSH (JOÃO, 2020), a CMH e a Educação Motora, e, a partir disso, apontar procedimentos e princípios fundamentais que possam ser adotados por docentes a fim de prosseguir para a formulação de uma nova EFE.

### **2.2.2 2ª Etapa – Coleta de Dados**

A coleta de dados seguiu a quatro condutas, assim delineadas:

Leitura Exploratória de todo o material selecionado, sendo que uma leitura do material bibliográfico que tem como objetivo verificar em que medida as obras consultadas são interessantes ao trabalho que está disposto (GIL, 2002);

Leitura Seletiva que visa a determinação do material que realmente interessa à pesquisa;

Leitura Analítica de forma a ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que proporcionem respostas ao problema de pesquisa (GIL, 2002); e

Leitura Interpretativa que tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema que se busca a solução (GIL, 2002).

### **2.2.3 3ª Etapa – Análises dos dados**

Para a sedimentação da coleta feita a partir do material definido, anotações foram feitas sempre levando em consideração o problema de pesquisa, afim de que as notas não se tornem excessivas (GIL, 2002). Adequado considerar que elas foram feitas essencialmente

com palavras próprias, visto que isso demonstra, segundo Gil (2002), que o leitor se apropriou daquilo que está lendo. As anotações feitas de um dado literal, tomou-se o cuidado de referenciar adequadamente os autores, afim de que acusações de plágio sejam evitadas.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS FONTES CONSULTADAS

#### 3.1 BREVE PARANORAMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E A FINALIDADE DE ASSUMIR O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL HUMANO.

A intenção desse breve panorama histórico é evidenciar as mudanças no modo de pensar e compreender o papel e a função da EF na escola. Por meio dele, mostrar-se-á a sucessão de eventos que culminaram numa proposta para a EF escolar, na qual se assume o desenvolvimento integral do ser humano como finalidade pedagógica.

A EF no Brasil passa a existir em 1837, quando, no Rio de Janeiro, o Colégio Dom Pedro II coloca aulas de ginástica no seu currículo (KOLYNIK FILHO, 2008). Mas foi a partir da reforma Couto Ferraz que a EF se torna disciplina escolar em 1851 (DARIDO, 2003), onde o Ministro, que dá nome a reforma, inclui a ginástica como matéria obrigatória no ensino primário e a dança no secundário (KOLYNIK FILHO, 2008).

Em 1882, Rui Barbosa, em um parecer sobre um projeto de reforma do ensino primário, recomenda que deva ser obrigatória a ginástica para ambos os sexos, na escola e também na formação dos docentes, colocando a matéria e seus professores e professoras num mesmo patamar que outras disciplinas escolares em autoridade, valor e vencimentos (KOLYNIK FILHO, 2008).

Entretanto, somente a partir de 1920 é que os estados brasileiros começam a fazer reformas educacionais e incluem a EF, comumente chamada de ginástica (BETTI, 1991).

Todavia, segundo Kolyunik Filho (2008), é no decorrer da década de 1930 que a EF começa a se generalizar dentro do sistema educacional brasileiro, apontando-a como algo essencial na formação educacional.

Pode-se dizer que de 1837 a 1930 se compreende o período histórico em que se deu a origem da EF brasileira com dois objetivos básicos o eugênico e a saúde, e que se fundamentou em dois discursos distintos, porém, complementares: o médico e o militar (KOLYNIK FILHO, 2008).

Essa afirmativa decorre da produção científica que vinha, em grande parte, da Europa e lá os médicos haviam conquistado uma valorização que antes não existia, justifica-se assim o teor do discurso.

Outro ponto importante a ser mencionado é o fato de os professores, ou melhor, instrutores da EF serem militares, colocando em congruência os métodos de ensino da disciplina com o que era aprendido na Academia Real Militar.

Assim, constata-se que a ginástica escolar, nesse período histórico, foi baseada no método alemão, em atividades ao ar livre e utilizava equipamentos simples, sendo que essas propostas pelo método vem de um professor primário alemão fortemente nacionalista, chamado Friedrich Ludwig Jahn. Percebe-se a partir disso, que a prática pedagógica da EF estava focada na dimensão física e biológica do ser humano.

Os objetivos da EFE, começam a passar por uma transformação a partir de 1930, devido a mudanças políticas e econômicas que culminariam na industrialização do país, assim como alguns fatores regionais, culturais e econômicos-financeiros.

Devido a um grande êxodo rural, a perda de poder pelos latifundiários, a urbanização e a ascensão da burguesia urbana gerou novas demandas educacionais, objetivos esses que se baseavam no desenvolvimento da força para o trabalho, justificado pela política econômica que demandava uma mão de obra com um bom preparo físico para as jornadas de trabalho.

Além disso, o cultivo de valores morais como o civismo e o patriotismo, que se releva pela necessidade que o exército tinha na formação de um maior número de homens aptos ao serviço militar, e para isso, ocorreu também uma mudança na metodologia da EFE, que se baseou no método francês voltado para o desenvolvimento das capacidades físicas.

Oportuno relatar que esse método foi criado pela escola militar francesa Joinville-le-Point, que tinha como objetivos o desenvolvimento corporal e a manutenção das funções orgânicas e da aptidão física, procedimento que já havia sido adotado pelo exército brasileiro em 1920 (KOLYNIAC FILHO, 2008).

Essa visão de EF se coaduna com a realidade geopolítica mundial da época, visto que o mundo passava por transformações intensas e também passara por duas grandes guerras, sendo que a segunda guerra mundial teve seu término em 1945, se conciliando com a deposição interna de Getúlio Vargas que ocasionou mudanças no cenário brasileiro.

Neste contexto, há que se destacar que o nacionalismo dá lugar a uma maior liberação econômica, diminuição da centralidade do poder, e também na educação, onde aumenta a influência dos partidários da Escola Nova, movimento que surge na Europa no final do século XIX como uma forma de questionamento aos moldes tradicionais de educação, que segundo Kolyniak Filho (2008), valorizava a EF como um elemento de formação integral do aluno.

Nesse momento histórico, crescem as investigações a respeito das fases de desenvolvimento da criança e do adolescente, sendo colocada em pauta em discussões

pedagógicas a mudança no perfil da metodologia da EF, que passou de médico-militar para uma desportiva generalizada, trazendo para a disciplina uma identificação com o esporte, visto que ele passou a ser mais presente nas aulas.

No período de 1946 a 1968, começam a surgir ideias relacionadas à EFE como educação integral, de forma que os seus objetivos pedagógicos sofrem outra mudança, pendendo para o lado do desenvolvimento filosófico, moral, psicológico e social do educando, privilegiando assim a aquisição de habilidades, capacidades físicas e valores associados ao esporte, colocando em pauta no eixo metodológico o valor educativo do jogo (KOLYNIAC FILHO, 2008).

Interessante observar que aqui começa ser reconhecido o potencial que a EF guarda para contribuir com uma formação integral ou a educação integral do ser humano na escola, isto é, este componente curricular pode realizar uma prática pedagógica que abarque a multidimensionalidade da condição humana.

Nesta perspectiva, não se trata apenas da EF contribuir com uma parte da formação integral, mas sim de poder realizar uma educação integral enquanto componente curricular.

É sabido que em 1964 ocorre o golpe militar e que diversas transformações políticas, sociais, econômicas e educacionais começam a acontecer para a manutenção daquele regime e Kolyniak caracteriza esse período como a era da “segurança nacional” e do desporto.

No ano de 1969, época na qual se vivia o ápice da ditadura militar, a EFE no seu planejamento curricular tem o esporte como referência fundamental, sendo observado que os objetivos da disciplina como a melhoria da aptidão física da população, aumento da participação estudantil e popular em práticas desportivas e aprimoramento técnico dos desportistas para apresentar uma melhora no desempenho dos atletas brasileiros em competições internacionais.

A partir desse panorama político-educacional a associação da EF ao esporte começa a se fortalecer e, aquela metodologia aplicada de generalização do desporto, dá lugar a especialização do discente em algum esporte específico.

Então, pode-se dizer que no período de 1969 até 1980 a disciplina se apoia no valor educativo do esporte (KOLYNIAC FILHO, 2008).

Em contraponto a todo esse panorama, a década de 1970 é marcada, no âmbito das Faculdades de Educação Física (FEF), por um crescimento da reflexão pedagógica, visto que, nessa época, começou a se difundir resultados de pesquisas relacionados a princípios básicos para nortear as práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem de habilidades motoras, o



que possibilitou a abertura para a busca de novos métodos educacionais, principalmente aqueles voltados para a educação infantil.

Reflexões sobre o significado da EF como elemento da educação, como área do conhecimento e sobre as suas dimensões políticas e ideológicas, começam a surgir a partir de 1980 com a formação dos primeiros mestres em EF e também com a abertura política, que marca o fim da proibição de debates políticos dentro da educação e, também, o início da necessidade da transformação do pensar e fazer dos profissionais da EF (KOLYNIK FILHO, 2008).

Medina (1983), tratando da necessidade de transformação da EF, fala na “crise da educação física” que é marcada por uma insegurança de como essa disciplina teria de ser lecionada no contexto educacional, uma vez que após 21 anos de regime militar, muitas críticas foram feitas a respeito de sua prática pedagógica, e isso se tornou até motivo de não se repetir o autoritarismo e o elitismo presentes durante o regime, o que levou alguns profissionais a direcionarem essa prática a uma recreação, outros atuavam de forma a manter as práticas desportivas e ginásticas, e alguns ainda seguiram buscando novas metodologias se baseando no desenvolvimento psicomotor do aluno.

Assim, pode-se afirmar que a segunda metade da década de 1980 é marcada pelo início do delineamento das tendências atuais da EFE que busca a renovação da disciplina escolar apoiando-se em teorias críticas da educação, e se fundamentando na psicomotricidade e na psicocinética (KOLYNIK FILHO, 2008).

Tais esforços de se construir uma disciplina que realmente tenha seu espaço garantido dentro da escola e, também, suas definições estabelecidas são fortalecidos com a Lei nº 9395/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) que no terceiro parágrafo do art. 26 dispõe que:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: [\(Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

II – maior de trinta anos de idade; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

IV – amparado pelo [Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969](#); [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

V – ~~(VETADO)~~ [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

VI – que tenha prole. [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

Este dispositivo legal propõe inserção da EF no projeto pedagógica da escola, não podendo mais ser isolado das outras disciplinas escolares e, ainda, com os efeitos da LDB, é elaborado os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que publica, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (PCNEF), tornando a concepção de EFE mais abrangente do que aquelas aplicadas no início dos anos 1990.

Convém destacar que a concepção dos anos 1990, procurava romper de vez com o elitismo e autoritarismo que ainda se praticava pela chamada “educação física tradicional”, busca refletir sobre o sentido cultural, social, político e econômico da disciplina tendo como objetivos gerais e específicos o desenvolvimento global, a construção de conhecimentos sobre a cultura corporal do movimento e a reflexão de valores coerentes com a visão de cidadania da LDB (KOLYNIAC FILHO, 2008), assumindo e propondo o desenvolvimento integral do discente.

Entretanto, não há como afirmam que é essa a nova EFE, já que não existe uma forma de pensar o ser humano e a sociedade comum a todos os professores e professoras que garantam uma transformação significativa na prática pedagógica da disciplina, pois ainda existem diversas formas de lecioná-la, inclusive a tradicional.

O que fica claro, é que, segundo Kolyniak Filho (2008), surgiu um novo modo de pensar a EF, e esse é baseado em conhecimentos científicos de diversas áreas como psicologia e sociologia fazendo com que os objetivos pedagógicos girem em torno do pensamento crítico sobre o corpo e o movimento, da criatividade motora e uma maior consciência sobre a pessoa humana, os quais esses rompem com o pensamento cartesiano e reducionista do ser humano.

### 3.2 A CORPOREIDADE/SUBJETIVIDADE HUMANA E O PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN.

A ideia central deste tópico é de trazer a luz uma nova forma de pensar o ser humano e a sociedade para a prática pedagógica da EFE, buscando dialogar com uma formação integral do ser humano, deixando de lado o indivíduo fragmentado reduzido somente a dimensão biológica.

A concepção de CSH, elaborada e proposta por João (2020, 2022) foi fundamentada a partir de um estudo teórico realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica na obra de Edgar Morin, principalmente, nos seis volumes de “O método”.

Morin propõe um conceito de sujeito/subjetividade que também entra como embasamento teórico para a formulação do conceito em questão, sendo a base teórica para

uma concepção de subjetividade indissociável da ideia de corporeidade, esse conceito de sujeito/subjetividade é resultado da articulação das teorias da auto-organização a partir de Von Neumann, Heinz Von Foerster, Humberto Maturana e Francisco Varela, da cibernética, das ciências cognitivas e de um arcabouço da Biologia em articulação com as ciências antropossociais (MORIN, 1996a, 1999).

Para dar um maior sentido à concepção de CSH, se faz necessário explicar alguns termos que fundamentam o pensamento complexo de Edgar Morin, como por exemplo, sistema.

Segundo Morin (1997), sistema é formado a partir do conjunto das partes organizadas, o que permite que se perceba que o todo é formado pelas partes e que as partes constituem o todo, criando assim, um paradoxo, esse denominado *unitas multiplex*. Então, as noções de todo e de partes devem ser consideradas em conjunto e de forma complementar, concorrente e antagônica.

A noção de sistema proporciona uma visão da multidimensionalidade da corporeidade humana, fazendo com que se entenda que essa é carregada de todos os processos da evolução biológica, ou melhor, processos emergenciais que conduziram como afirmam João e Brito (2004, p. 266), “a physis, o bios e a esfera antropossocial a sucessivos aumentos no grau de complexidade dos sistemas/organizações, a começar com a formação dos átomos, chegando, em nosso planeta, onde se dá a evolução das espécies, à emergência da espécie humana”.

Dessa forma, o conceito de corporeidade/subjetividade tem a intenção de:

indicar as especificidades da subjetividade propriamente humana (antropossocial), estando, ao mesmo tempo, fundamentada e indissociavelmente relacionada a noções do mundo físico (physis) e do mundo biológico (bios). Esta condição física e biológica da subjetividade humana estabelece a sua relação indissociável com a corporeidade humana, como já indicado em trabalhos anteriores (JOÃO, 2020, p. 53).

Existem ainda três princípios epistemológicos propostos por Morin que são chaves para a conceituação de CSH (JOÃO, 2020), sendo eles:

O recursivo, que permite reconhecer os processos onde os produtos e os efeitos são necessários à sua produção e à sua causação. O dialógico, que permite reconhecer os fenômenos onde é preciso ligar termos antagônicos, ou mesmo contraditórios, para aprender a sua realidade. E o hologramático, que permite reconhecer em tudo o que é complexo, que assim como a parte está no todo, o todo está na parte (JOÃO, 2020, p. 26).

Assim, partindo da noção de que corporeidade e subjetividade são duas dimensões indissociáveis do ser humano, podemos encontra-las em forma de sistemas. Dentre essas duas dimensões, corporeidade e subjetividade, agora se elucidará a multidimensionalidade da subjetividade a partir do paradoxo *unitas multiplex*.

Antes, porém, cabe esclarecer que a subjetividade guarda em si, a partir da noção de unidade complexa organizada, dimensões ou sistemas que se articulam com os três níveis de emergência dela mesma.

O primeiro nível de emergência da subjetividade está no organismo biológico, isso quer dizer que o organismo já possui dentro de si uma subjetividade celular e intercelular, entendendo assim que o ser celular é dotado de uma auto-organização e que suas inter-relações se dão por meio da computação (tratamento da informação),

Neste contexto, o que permite a esse ser desenvolver um princípio de identidade complexo a partir de uma noção de sítio egocêntrico (ocupa um lugar no mundo que nenhum outro ser vivo pode ocupar e a partir do qual se situa no mundo), e de autorreferência (qualquer ação de qualquer ser vivo desde os mais simples é a partir de si mesmo, para si mesmo e para um nós comum), compreendendo que desde o ser unicelular existe um princípio informativo de “eu sou eu mesmo” (MORIN, 1999), um protopsiquismo.

Assim, pode-se afirmar que a subjetividade tem seu primeiro nível de emergência (celular e organísmico), no ser celular e nas suas inter-relações celulares, guardando relativa autonomia do aparelho neurocerebral e do fenômeno da consciência, uma vez que o tratamento da informação é feito sem o desenvolvimento de uma linguagem, pois o desenvolvimento desta indica a emergência de outro nível de subjetividade relacionada ao psiquismo e a mente, como será explicado a seguir.

O segundo nível de emergência da subjetividade está na atividade cérebro-mente, que é onde se pode encontrar características especificamente humanas, já que ela emerge de uma relação entre o aparelho neurocerebral e a cultura na qual o organismo está inscrito.

E é nessa relação que emerge o psiquismo, nível cerebral-cultural de subjetividade produzidas a partir de atividades inconscientes e com características parcialmente conscientes (JOÃO, 2020). A emergência do psiquismo traz consigo a mente/espírito "esfera das atividades cerebrais em que os processos computantes assumem forma cogitante, isto é, pensamento, linguagem, sentido, valor, e onde são atualizados ou virtualizados fenômenos de consciência" (MORIN, 1996b, p. 80), a qual tem uma relação indissociável com o psiquismo.

Já o terceiro nível de emergência da subjetividade para Morin é a consciência, a qual emerge do desenvolvimento da mente a partir da sua própria reflexividade implicando dois

ramos que estabelecem uma relação na qual uma parece estar incluída na outra: o das atividades cognitivas ou práticas e da consciência de si (MORIN, 1996b).

Então, a relação entre corporeidade e subjetividade deve ser pensada a partir desses três níveis de emergência e organização da subjetividade no indivíduo-sujeito humano (JOÃO, 2020), e que cada um desses níveis de emergência se mantem em uma relação retroativa e recursiva, a fim de manter a sua unidade dentro do indivíduo-sujeito humano.

Cada um desses níveis guarda sua relativa autonomia, estabelecendo fronteiras entre eles e indicando que, mesmo articulados e dependentes entre si, não desenvolvem uma relação de linearidade entre si, mas sim uma relação de circularidades abertas como numa espiral e, ao mesmo tempo, dotadas de um fecho que permite delimitar um funcionamento próprio e com certa independência. (JOÃO, 2020, p. 58).

Ou seja, a subjetividade é ao mesmo tempo produto e efeito de cada uma delas, o que permite manter a unidade indivisível do ser humano.

Agora, após apresentar os três níveis de emergência da subjetividade, há que se dar sequência à elucidação das dimensões que compõem a corporeidade/subjetividade do indivíduo humano.

A primeira dimensão é a orgânica-sensório-motora, que tem em si o primeiro nível de emergência da subjetividade (celular e orgânico), sendo determinada pela relação recursiva entre o aparelho neurocerebral e a cultura e toda a ação motora. A relação desses dois níveis de emergência da subjetividade humana, celular e orgânico e cérebro-mente-cultura, e ainda com uma participação eminente do terceiro nível (consciência), vão dar forma as configurações chamada de somática-subjetivas, essas são relativas à movimentação corporal de forma subjetiva.

A segunda é a psíquica-afetiva-relacional, sendo um primeiro sistema de elaboração psíquica com uma função expressiva e comunicativa (não verbal e verbal), emergindo do segundo nível de emergência da subjetividade.

É marcante a emergência da relação entre o organismo unicelular e o meio que o circunda na intenção de se reproduzir, que acabou se tornando a sexualidade humana (JOÃO, 2020), assim como emergência da afetividade, outra característica acentuada dessa dimensão, todas essas sendo relacionadas com o aparelho neurocerebral, de onde emerge o psiquismo, da inter-relação com a cultura.

Outra dimensão de elaboração psíquica é a terceira, a mental/espiritual, que assim como a segunda dimensão se relaciona com o segundo nível de emergência da subjetividade (cérebro-mente-cultura).

Ela é constituída pelas atividades cognitivas da inteligência propriamente humana, a partir da evolução da cultura e da linguagem, produzindo assim os sentidos (linguagem), que compõem as configurações subjetivos/somáticas, causando a emergência do terceiro nível de subjetividade a consciência.

Assim como os três níveis de emergência da subjetividade, essas dimensões seguem o princípio da relação circular/espiral aberta dotada de fecho para funcionamento interconectado, interinfluyente e relativamente independente de cada um dos níveis, cada uma destas dimensões funcionam como sistemas, ao mesmo tempo, dependentes e relativamente autônomos (JOÃO, 2020).

Dessa forma, compreende-se a corporeidade/subjetividade humana como uma emergência de emergências, entendendo emergência “como o fio que tece e liga as arborescências da matéria organizada” (JOÃO, 2020, p. 201), e a complexa subjetividade de um indivíduo-sujeito humano emerge a partir de uma relação entre a corporeidade/subjetividade dotada de um aparelho neurocerebral e a sociedade-cultura em que está imersa (JOÃO, 2020).

Ou seja, a condição individual do sujeito humano em sua corporeidade/subjetividade é dada pela indissociabilidade da sua condição social e cultural, pois elas constituem e estabelecem a condição humana. Então é imprescindível que se destaque a emergência e este sistema chamando de sociedade humana a partir da cultura, e também o conceito de subjetividade social.

Primeiramente, cabe elucidar a emergência de uma sociedade animal, antes de se partir para a sociedade humana. Para Morin as sociedades são formadas a partir da formação de um novo sistema que não pode ser reduzido ao anterior (cada indivíduo deve ser considerado como um sistema). Então, esse fenômeno retroage sobre os indivíduos determinando a sua própria geração. É necessário dizer que a sociedade animal emerge de processos complexos existentes entre indivíduos de segundo tipo (organismos multicelulares do reino animal e vertebrados), principalmente nos mamíferos e primatas, esses são dotados de um sistema nervoso e um sistema de reprodução sexual.

Essa noção de sociedade animal está fundamentada na noção sistêmica geral de sociedade do mesmo autor:

Existe, portanto, sociedade quando as interações comunicadoras/associativas constituem um todo organizado/organizador, que é precisamente a sociedade, a qual, como toda entidade de natureza sistêmica, é dotada de qualidades emergentes, e, com as suas qualidades, retroage enquanto todo sobre os indivíduos, transformando-os em membros desta sociedade. (MORIN, 1999, p. 221).

Logo, a emergência da sociedade animal se dá por um processo de organização dos indivíduos de segundo tipo, por meio de processos de associação e de comunicação, que estabelecem o princípio de inclusão para todo indivíduo-sujeito e, a partir destes processos, pode-se considerar a existência de uma computação social operado pelas necessidades e interesses vitais da sociedade, gerado por meio de intercomputações individuais (JOÃO, 2020).

E se tratando das sociedades dos mamíferos, João (2020) destaca um ponto importante, o seu inacabamento societal:

isto é, pela sua característica conflituosa, aberta e inacabada, que as sociedades animais, sobretudo as dos mamíferos, oferecendo mais liberdade aos indivíduos - se comparada ao que um organismo pode oferecer aos indivíduos celulares e as sociedades de insetos aos seus indivíduos -, permitem os seus desenvolvimentos. (JOÃO, 2020).

A complexidade da organização social se justifica por esta caracterização e, também porque mesmo essa relação social sendo permeada de “concorrências, rivalidades, antagonismos, lutas, dominações, subjugações, parasitismos entre indivíduos e entre classes (machos/fêmeas, velhos/novos)” (MORIN, 1999, p. 225), sua estrutura organizada se mantém graças a uma reorganização/reorganização, realizada por meio da solidariedade que se sobrepõe a desordem/desorganização, competições, rivalidades e ameaças. (JOÃO, 2020).

Com essa característica dinâmica há que compreender o caráter simultâneo do desenvolvimento da autonomia e a subjetividade dos indivíduos de segundo tipo e da sua sujeição às entidades de terceiro tipo, as sociedades (JOÃO, 2020), isso é justificado pelo fato de a sociedade, enquanto sistema, “é um todo organizador que retroage sobre os seus constituintes” (JOÃO, 2020, p. 204).

Portanto estas sociedades animais são consideradas o “caldo de cultura dos indivíduos de segundo tipo, composto, simultaneamente, pelas comunicações cooperativas, pelas comunhões afetivas e pelas oposições competitivas/agressividades” (JOÃO, 2020, p. 206).

Tais características são encontradas principalmente em sociedades de mamíferos, e a partir delas, são passadas para as sociedades primatas, precursoras da hominização (JOÃO, 2020). Logo, a partir do desenvolvimento complexo da sociedade de animais de segundo tipo emerge este novo ser: o *homo*.

O surgimento do *homo*, não pode ser reduzida somente a um aspecto biológico da evolução, sendo que para que ele emergisse foi necessária, também, a evolução das entidades de terceiro tipo, sociedades primáticas às sociedades humanas (MORIN, 1999), e a evolução destas sociedades pode ser responsabilizada pela emergência da cultura.

As determinações da cultura são fundantes, seu surgimento opera uma mudança de órbita na evolução da vida, mediante a espécie sapiens que vai evoluir muito pouco do ponto de vista anatômico e fisiológico, mas, culturalmente, produzirá evoluções extraordinárias e inauditas. (JOÃO, 2020, p. 208).

Esta emergência é de fundamental importância para a formação das sociedades humanas, uma vez que a sociedade humana é produzida a partir da relação entre os indivíduos, e ela retroage neles por meio de sua cultura, sendo que esse fato permite que os indivíduos se tornem propriamente humanos porque sem a cultura o *Homo sapiens* ficaria preso as limitações das sociedades primatas (JOÃO, 2020).

A partir da noção organizacional sistêmica de sociedade, Morin (1999), irá colocar a cultura como uma espécie de genos social, no sentido de ser um capital informacional propriamente social, o qual é uma fonte geradora/regeneradora da complexidade organizacional de uma sociedade.

Então, se a partir das inter-relações entre as três dimensões que constituem a corporeidade/subjetividade humana que emerge a subjetividade individual, um Eu (egocêntrico) ou configurações somático/subjetivas, logo, das inter-relações entre os indivíduos-sujeitos humanos, emerge um princípio de identidade social que é fornecido pela cultura, a subjetividade social, um Nós (sociocêntrico), ou configurações subjetivas sociais (JOÃO, 2020).

Dessa forma, a noção de subjetividade social poderá ser usada como ferramenta teórico-conceitual na investigação e compreensão das diferentes manifestações e processos sociais complexos, os quais compõem a sociedade em seus diferentes contextos.

Nas palavras de João (2020, p. 213), “conforme o cenário social, uma instituição ou grupo no seio da sociedade, podemos identificar uma configuração subjetiva social estabelecida organizacionalmente.”



### 3.3 A CORPOREIDADE/SUBJETIVIDADE HUMANA ALIADA À CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA E A EDUCAÇÃO MOTORA.

O intuito desse tópico é, em um primeiro momento, apresentar a CMH trazendo elementos teóricos que justifiquem a emergência dessa nova ciência, e relacioná-la com a concepção de CSH, uma nova forma de pensar o ser humano e a sociedade.

Ato seguinte, trazer fundamentos teóricos que propiciem uma reflexão a respeito da Educação Motora como disciplina escolar, assumindo essa nova concepção de ser humano e sociedade.

A EF, segundo Manuel Sérgio (1989), não tem uma teoria específica, uma articulação lógica de um conjunto de proposições dedutíveis e refutáveis que lhe deem singularidade. E a partir do breve panorama aqui exposto, há que se constatar que a EF no Brasil nunca teve, de fato, uma identidade, pois ela vivia, ou melhor, vive de empréstimo à biologia, ou à sociologia, ou à psicologia, ou à pedagogia, sendo difícil de encontrar nela o rigor científico necessário, carecendo de um paradigma epistemológico que a faz ter clareza sobre a sua conduta, o que lhe daria um status de ciência autônoma.

Então, de acordo com Manuel Sérgio (1989), é necessário um corte epistemológico, que nas palavras de Feitosa (apud SCUDELLER 2009, p. 04) “constitui o caminho para se analisar a estrutura específica da ciência enquanto aparato de produção de conceitos e, sobretudo, para fazer-nos pensar a diferença entre objeto real e objeto de conhecimento”.

Esse corte epistemológico passa por uma alteração no seu objeto de estudo, alterando a forma como ela é chamada, passando então a se chamar de CMH, entendendo como:

ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, visando o estudo e constantes tendências da motricidade humana, em ordem ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade e tendo como fundamento simultâneo o físico, o biológico e o antropossociológico (SÉRGIO, 1999, p. 268).

Assim, o termo Educação Física “expressa claramente sob a égide de qual paradigma ocorreu todo o processo de construção do saber teórico e do fazer prático. E no caso da Educação Física revela, nitidamente, o fenômeno cultural do racionalismo.” (PEREIRA, 2005, p. 04).

Com esta alteração no objeto de estudo, a teoria/prática desta área do saber, deixará de estar estritamente ligada à melhoria da capacidade funcional, sempre desenraizada de uma transformação social global e não mais nos empurraria para metas pré-fixadas de uma pedagogia que nos torna objetos e não sujeitos.

Adequado considerar que não cabe uma ação de apagamento da EF, visto que foi por meio dela que argumentos contrários, ao que estava vigente foram postos, fazendo com que, ocorresse uma transcendência no conceito da educação física (MOREIRA, 1995).

Dessa forma, a CMH se torna uma nova ciência do homem, pois aponta para a globalidade do indivíduo-sujeito humano, e não somente para o físico, incluindo ainda a sua relação com o social, já que o movimento humano não depende única e exclusivamente de um dos elementos de sua complexidade e nem apenas da sua condição de indivíduo (SÉRGIO, 1995).

Entretanto, uma mudança somente no nome não realiza uma transformação nessa área de conhecimento, assim, também se faz necessária uma mudança na forma como se entende o ser humano, um novo conceito de homem, enxergá-lo como um ser plástico, que pode ser modificado pela educação, que, aliás, esta é uma manifestação cultural que o próprio ser humano produziu com a intenção de atingir o êxito no processo de viver, e, principalmente, viver em sociedade.

Toda essa informação produzida a fim de garantir a sobrevivência do ser humano no meio físico e social depende, na maioria das vezes, da *práxis* “sendo essa a forma de aprendizagem que é compartilhada por todas as espécies animais e de forma mais dimensionada no homem” (GALLARDO, 1995, p. 61).

Logo, não se pode conceber a humanidade sem a invenção de culturas (SACARRÃO apud SÉRGIO, 1995), e nas palavras de Cuche (2002, p. 10) "A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza".

Esta é uma das principais diferenças entre nós e os outros animais que coabitam o planeta Terra, outra reside no fato de termos a consciência de sermos carentes, carentes de meio ambiente favorável, de instintos ajustados e salvadores e com nítida consciência de nossas limitações (SÉRGIO, 1989).

A carência nos empurra para a *práxis*.

Enquanto o animal já exhibe logo ao nascer os recursos biológicos que lhe garantem a existência, o homem não desaparece irremediavelmente porque é ele a criar, em labor empolgante, arrebatador, as razões e as condições da sua

existência. A especialização da motricidade animal, em contraste com a não-especialização humana, obriga o Homem a *práxis*. Ele supera as suas carências, agindo! (SÉRGIO, 1995, p.20)

Cabe aqui dizer que Manuel Sérgio (1995, p. 27) aponta que a “motricidade é anterior à ideia de carência”, uma vez que em todo o processo de desenvolvimento humano é a motricidade que tem soberania, até mesmo em níveis mais instintivos, em que se observam movimentos que dependem de estímulos internos (GEHLEN apud SÉRGIO, 1995), como por exemplo, o bebê sentir fome.

Dessa forma, entende-se que movimento humano é sempre intencional, mas a partir do momento que o ser humano se percebe carente, que se movimenta a fim de transcender, a fim de ser mais, e o faz por meio de sua corporeidade, então, segundo Manuel Sérgio (1995), a motricidade surge e subsiste como emergência da corporeidade.

Manuel Sérgio (1989) assume a corporeidade a partir da Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty (1945), entendendo, a partir do conceito de percepção, que é a partir do corpo que podemos perceber que tornamos presente qualquer coisa (MERLEAU-PONTY apud SÉRGIO, 1995), e que nesse corpo existe uma intencionalidade dinâmica “O Homem, espírito encarnado ou carne animada por um espírito, realiza-se e compreende-se *na e desde a experiência*” (SÉRGIO, 1995, p. 25).

Entretanto, neste trabalho será utilizada a corporeidade a partir da formulação teórica de João (2020), concepção de CSH, que teve como embasamento epistemológico o pensamento complexo de Morin.

Por meio dela é possível perceber a existência de uma relação de continuidade entre e corporeidade e a subjetividade (JOÃO, 2020), na medida em que “é através do corpo que podemos identificar o ser, a sua existência [, sua individualidade, sua subjetividade] e a condição de indivíduo-sujeito, os quais remetem à unidade complexa organizacional sistêmica (corporeidade)” (JOÃO, 2019, p. 8).

Trazendo à luz o exemplo de o bebê recém-nascido (zero a um mês), sentir fome, infere-se, a partir da motricidade, do movimento intencional de pernas e braços do bebê, o choro, etc., ocorre uma relação recursiva entre aparelho neurocerebral e a cultura e a sua ação motora, o que determina a primeira dimensão da corporeidade/subjetividade individual (orgânica-sensório-motora), pois uma desordem/desorganização o cercou, o obriga a se mover de forma instintiva para garantir a realização da sua necessidade.

Entendendo que, quando ele estava dentro da barriga de sua progenitora, não faltavam recursos, como por exemplo, a comida e no período em que se finda a gestação tais recursos não estão mais disponíveis a todo instante.

Ainda trabalhando com conceitos da CMH associados à concepção de João (2020), cabe agora dar um enfoque do *ser carente- ser prático*, em que Manuel Sérgio (1995, p. 21) explica, “mas ser prático porque dotado de inteligência inventiva e de linguagem”.

Essa característica propriamente humana é desenvolvida a partir do segundo nível de emergência da subjetividade (cérebro-mente-cultura), que consiste na atividade cérebro-mente, a qual emerge a partir da relação do aparelho neurocerebral com a cultura em que o indivíduo está imerso, e, pode-se entender que a motricidade humana é um processo essencialmente subjetivo (SÉRGIO, 1995).

Subjetivo, pois, ciente de sua carência, o ser humano se movimenta sempre na busca de estabelecer um sentido para a sua vida, de transcender, de ser mais, o que o levou a produzir e criar a linguagem.

A linguagem de uma criança (dois a seis anos), emerge com função expressiva e comunicativa, podendo ela ser verbal ou não verbal, evidenciando a elaboração da dimensão psíquica-afetiva-relacional, um primeiro sistema de elaboração psíquica que emerge do segundo nível de emergência da subjetividade. Assim, a criança começa a criar significados interiores para o que ela está vivenciando exteriormente, a partir da relação da sua corporeidade/subjetividade com a cultura que está imersa.

Então, atrelando a concepção de CSH ao objeto de estudo proposto pela CMH, permitirá conduzir a forma de tratar a EFE para uma nova direção, na direção de uma disciplina que busca intensamente a significação da prática corporal, contemplando “a motricidade do homem como subjetificação da conduta, em que o agir passa a ser prerrogativa de um sujeito responsável pelos atos com os quais constrói a sua própria história” (ORO, 1995, p. 127).

Tal questão se concretiza, pois passa-se a entender o homem como um ser inacabado, que sempre considera uma tarefa para realizar, que cria razões e condições para a sua existência o que provoca a necessidade e o desejo por uma Educação Motora, ramo pedagógico da CMH (SÉRGIO, 1989).

A Educação Motora se preocupa com a prática educativa baseada na motricidade humana, baseada no ser humano prático, baseada no ser que se move com subjetividade, no ser que busca intensamente construir um sentido a sua existência.

Por isso não irá se preocupar somente com uma motricidade eficiente, visto que sua ação educativa visa formar integralmente homens e mulheres, capacitando-os para viver melhor, por meio do desenvolvimento contínuo de todas as suas potencialidades (ORO, 1995), proporcionando elementos que constituam vantagem para a vida do educando, superando os saberes que vem de outros cenários sociais, mas sem negá-los (FREIRE, 1995).

Com isso, é de se estabelece uma melhor articulação com a dimensão mental/espiritual dos educandos, fazendo-os ressignificar a sua relação com as práticas corporais.

A Educação Motora utilizando essa nova concepção de ser humano, como ferramenta teórico-conceitual a partir dos conceitos de corporeidade/subjetividade individual e de subjetividade social, compreenderá o ser humano e a sociedade em sua complexa organização.

Desta complexa organização, entende-se que, da mesma forma que a sociedade e a cultura influenciam o desenvolvimento das três dimensões da subjetividade do indivíduo, o indivíduo sujeito-humano influencia a cultura e a sociedade, em face de que a sociedade é formada a partir das inter-relações entre as subjetividades individuais, e ela retroage sobre os indivíduos através da cultura, logo, a cultura é fator preponderante para o surgimento desta subjetividade individual.

Neste contexto, esses dois conceitos, corporeidade/subjetividade individual e subjetividade social, permitirá investigar as diferentes manifestações subjetivas individuais de educandos e educandas e também subjetiva social de um grupo de discentes que surgem a partir da prática da disciplina, manifestações essas relacionadas a diferentes dimensões da vida humana com o direcionamento da prática pedagógica para uma perspectiva onde a vivência corporal produza valores, afetos, sentidos individuais e coletivos, compreensões a cerca da vida e da sociedade, do mundo, do ser humano e da transcendência.

Além disso, por meio do conceito de subjetividade social, há que se encontrar formas de estabelecer um contato direto entre as subjetividades individuais e a produção de uma nova cultura educacional por meio da educação motora, na medida em que, partindo da concepção de CSH, a cultura é fator preponderante para o surgimento desta subjetividade individual, e a inter-relação destas subjetividades no ambiente escolar, principalmente nas aulas de EF constituindo uma configuração subjetiva social, da qual irá emergir uma produção cultural que afeta o desenvolvimento de educandos e educandas.

### 3.4 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EF FUNDAMENTADA NA EDUCAÇÃO MOTORA E NA CONCEPÇÃO DE CORPOREIDADE/SUBJETIVIDADE HUMANA.

Tendo como base o que até aqui foi apresentado, este tópico vai tratar dos princípios fundamentais que poderão nortear o planejamento das aulas de EF, tendo como referência essa nova prática pedagógica baseada na Educação Motora, ramo pedagógico da CMH e na concepção de CSH.

Preliminarmente, é necessário dizer que para uma nova prática pedagógica da EFE o primeiro princípio se encontra na própria complexidade, quer dizer que é necessária uma mudança na visão de mundo por parte dos educadores, superando a visão fragmentada que se tem do ser humano, onde se separa o físico do intelectual, o indivíduo de sua cultura, a razão da emoção, uma vez que é somente a partir das mudanças de mentalidade e olhares por parte de quem leciona, que os educandos terão a oportunidade de se apropriar da lição.

A partir dessa nova cosmovisão assumida pelos docentes, podemos destacar o segundo princípio a ser assumido, o da interdisciplinaridade. Segundo Mauro Betti (1995), a EF é uma das áreas do conhecimento que tem maior proximidade com a interdisciplinaridade e podemos entendê-la como um instrumento que utiliza “os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista” (BRASIL, 2000).

Dessa forma, este princípio auxiliará o educando a articular os saberes trabalhados no processo educacional, proporcionando uma visão de mundo em que os conteúdos ministrados sejam associados e não fragmentados. Tornando o conhecimento mais significativo para o discente.

Esse conhecimento mais significativo poderá fazer com que o educando tome consciência da complexidade que existe ao seu redor e da própria complexidade humana. Podendo se utilizar, por exemplo, do que de melhor tem a Biologia, “a sua original perspectiva de interpretar as relações homem-natureza” (BETTI, 1995, p. 82).

Tendo consciência da complexidade humana “que, pela motricidade, se revela em desejo incessante de transcendência” (SÉRGIO, 1995, p. 55). Este desejo incessante de transcendência, se revela a partir da noção de inacabamento do ser, que dessa maneira cria novas formas de se aprimorar corporal, emocional, intelectual, ética e culturalmente.

E a partir do movimento de transcendência, emerge o terceiro princípio, ajudar a viver o movimento de transcendência. Dessa maneira professores e professoras deverão “proporcionar espaço e tempo ao movimento de transcendência, a um ser consciente das suas limitações e que ao superá-las, encontra o sentido da vida” (SÉRGIO, 1995, p. 58).

É neste espaço e tempo, que educandos e educandas terão contato com o conhecimento por meio da corporeidade, possibilitando a construção e a vivência de sua subjetividade (JOÃO, 2019), que facilitará o processo de busca da motivação intrínseca, pois os discentes estarão aprendendo a dar sentido e significado ao que está sendo lecionado permitindo a continuidade e articulação entre “as necessidades mais naturais e as aspirações de caráter mais espiritual” (SÉRGIO, 1995, p. 59).

Assumindo os princípios da interdisciplinaridade, da complexidade e o movimento de transcendência do ser humano é de imprescindível importância que a prática pedagógica seja baseada na *práxis*.

Tendo como base os pressupostos da CMH, que nos direcionam a pensar o ser humano como um ser *prático*, e que o seu desenvolvimento, seja ele de qualquer tipo, depende da *práxis*, é impossível pensar uma prática pedagógica para a EF fundamentada exclusivamente em uma teoria. Assim, os docentes têm de ter uma relação estrita com aquilo que leciona, se apropriar do que pratica, e por meio dessa prática, criar a sua teoria.

De maneira que do seu próprio movimento de transcendência emergja uma prática teorizável daquilo que será lecionado, e a partir disso criar aulas que estimulem os educandos e educandas a participar ativamente do processo.

Os professores e as professoras que se basearem nesta nova prática pedagógica da EF deverão respeitar os saberes, as manifestações culturais, as identidades que os discentes já corporizaram de outras experiências a partir de sua corporeidade, sendo esse o quinto princípio.

Estabelecendo uma maior relação com os saberes curriculares fundamentais pré-estabelecidos com aqueles que os educandos já possuem e, a partir disso, tecer reflexões a respeito de assuntos que compõem a sua vida por completo, como por exemplo, a cidade, o transporte, o lazer, a sexualidade etc.

O sexto princípio se direciona para as aulas, que deverão ser estruturadas para mostrar aos educandos que cada um tem o seu próprio caminho a seguir, e que este caminho se trilha caminhando.

De forma tal a demonstrar que o projeto de vida de um educando é diferente do de outro, e que o êxito se encontra na perpetuação da mudança, na sua plasticidade, uma

característica humana de se renovar, que extingue os determinismos que são impostos, tornando o corpo-objeto em corpo-sujeito.

Direcionando-o a uma ação profilática que o permitirá “[...] desenvolver no indivíduo a capacidade de identificar processos de dissonância e de tomar consciência de seus carecimentos; procedendo, assim, a uma reorganização e redirecionamento de seu caminho, aumentando sua ressonância com a vida.” (LEITE apud JOÃO 2019, p. 12).

Percebe-se desde o primeiro princípio destacado, que existe uma correlação entre eles, ou seja, um se articula com o outro, no entanto, cada um guardando sua especificidade. Por exemplo, o sétimo princípio, do aprendizado constante, depende da existência do sexto, visto que, a partir do entendimento do seu caminho e da capacidade de se reestruturar, o discente estará aberto a vivenciar tudo o que a escola, os componentes curriculares podem oferecer, conseguindo visualizar o que pode ou não se adequar a sua realidade, pois, a noção de que cada ser tem um caminho a ser trilhado, permitirá que se tenha um entendimento de que tudo é aprendido.

O oitavo princípio a ser aqui destacado é o da colaboração, que consiste em ensinar que a condição humana é constituída também e inseparavelmente da esfera social, pois, de acordo com as reflexões teóricas de Morin (1999), os aumentos de grau de complexidade dentro das relações das espécies de animais de segundo tipo, culminaram, após o longo processo de hominização, na criação da sociedade da espécie homo sapiens, onde por meio da cultura se desenvolveu o processo de humanização, tornando o ser humano sapiens diferente das outras espécies de humanos e de outros animais.

Sobre tais espécies, no que diz respeito aos animais, segundo Manuel Sérgio (1995), já possuem recursos biológicos que garantem a sua sobrevivência, e que nós, seres humanos, só poderíamos superá-las por meio da formação social, tendo a colaboração como aspecto principal nos processos sociais.

### 3.5 OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ARTICULADA À BNCC

Neste tópico será tratado da nova prática pedagógica da EF em articulação com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para o Ensino Médio, evidenciando como os princípios fundamentais apresentados podem contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes que estão nesta etapa da Educação Básica.



A BNCC é um documento que serve de referência nacional para a elaboração de currículos escolares dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, e também para as propostas pedagógicas das instituições escolares.

É um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que educandos e educandas devem desenvolver ao longo da Educação Básica, visando um desenvolvimento integral do ser humano (BNCC, 2018).

A versão mais recente do documento, a de 2018, inclui o Ensino Médio, sendo que essa etapa da Educação Básica, segundo a BNCC, é um grande desafio, pois ela demonstra a partir dos índices de aprendizagem, de repetência e de abandono uma preocupação, visto que a função de garantir o direito à educação não tem se cumprido (BNCC, 2018), e cada vez mais, observa-se nossos jovens desqualificados no que diz respeito à formação humana.

A Educação Física, para o Ensino Médio, na BNCC se encontra na área de linguagens e suas tecnologias, e busca consolidar e ampliar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Ela, de acordo com o documento, proporciona aos estudantes a exploração do movimento e da gestualidade por meio de diferentes práticas corporais de diferentes contextos culturais.

Assim, o discente será capaz de analisar os valores e os discursos que são associados a estas práticas, bem como articular formas de apreciação destas diferentes práticas corporais (BNCC, 2018).

O documento ainda trás características dos educandos desta etapa da Educação Básica, onde os conhecimentos sobre os seus sentimentos, interesses, suas capacidades se intensificam, período no qual os discentes criam seus vínculos afetivos e sociais refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter, tudo isso marcado por contextos socioculturais diferentes.

É neste período também que eles têm mais autonomia, são mais capazes de criar esquemas mentais a respeito do mundo e refletir sobre, o que faz com que tenham uma maior possibilidade de participação na vida pública e na produção cultural (BNCC, 2018).

Além de abordar os conhecimentos que já estão enraizados dentro da prática pedagógica da EF como, por exemplo, os jogos, as danças, esportes, lutas, etc. as aulas devem instigar os educandos a pensar e refletir sobre essas práticas, pois elas favorecem a formação de sujeitos que tenham a capacidade de analisar e transformar as suas práticas corporais “tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos.” (BNCC, 2018, p. 484).

A BNCC (2018, p. 14) se utiliza do conceito de educação integral que se refere

“à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir”.

E em seu tópico “As juventudes e o Ensino Médio” a BNCC (2018) traz um parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 5/2011 que diz que:

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BNCC, 2018, p. 463).

Neste sentido, a visão que se deve ter da juventude se coaduna com o primeiro princípio elaborado, o da complexidade, na medida em que o docente, a partir dela, deve buscar se capacitar intelectualmente, no intuito de que enxergue no discente tudo àquilo que ele já carrega constatando a sua multidimensionalidade e as diversas juventudes que permeiam o ambiente escolar, afim de que sua intervenção pedagógica tenha a uma melhor apreensão por parte dos discentes, e, proporcionar um desenvolvimento integral aos educandos.

O documento aponta que considerar as diversas juventudes dentro do contexto escolar, significa organizar uma escola que acolha as diversidades (BNCC, 2018).

Então, o quinto princípio aqui apontado, o respeito ao que o aluno já corporizou, proporcionará aos professores e professoras uma poderosa ferramenta de intervenção pedagógica, uma vez que, a diversidade proporciona à vivência educacional, uma maior familiaridade com a diferença, promovendo o respeito mútuo.

A BNCC (2018) propõe aos currículos escolares a superação da fragmentação do conhecimento “o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BNCC, 2018, p. 15).

Há fundamentos para dizer que o princípio da interdisciplinaridade contempla esta proposta, pois visa estimular o aluno, por meio da relação entre duas ou mais disciplinas escolares, a exercitar a sua autonomia dentro do processo educacional. É esta autonomia que gera no discente uma melhor apreensão dos conteúdos lecionados, de forma que ele consiga

ver a aplicação daquilo na sua vida, superando assim, a fragmentação que existe nos diferentes contextos de sua vida.

As escolas de Ensino Médio deverão proporcionar experiências e processos que por meio de sua autonomia o educando será capaz de realizar uma leitura da realidade, enfrentar os novos desafios e tomar decisões éticas e fundamentadas (BNCC, 2018).

Ao proporcionar ambientes que favoreçam que o educando vivencie experiências e processos a partir de sua corporeidade, a Escola, por meio dos professores e professoras, estará contribuindo para o aluno vivenciar o seu movimento de transcendência, sendo este o terceiro princípio aqui apontado para a fundamentação de uma nova prática pedagógica da EF.

As experiências proporcionadas pelas escolas, a partir dos educadores, também influenciarão no projeto de vida dos educandos, pois é no “ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro” (BNCC, 2018, p. 472).

Tendo em vista isso, pode-se articular estas experiências mediadas e de forma intencional com o quinto princípio aqui destacado, visto que, um professor e uma professora capacitada, por meio de sua *práxis*, proporcionará uma experiência mais rica e diversa aos educandos.

Trabalhando ainda com o trecho da BNCC em que ela diz “[...] e vislumbrar, [...] oportunidades de crescimento para o seu presente e futuro” (2018, p. 472), o sétimo princípio fica evidente, na medida em que, é este princípio que, dentro da prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio, proporcionará a partir de sua aplicação que os educandos e educandas tenham a capacidade de compreender que na vida tudo é aprendido, seja de uma forma mais instantânea ou mais tardia, aprendido este que se vive no caminhar singular de cada indivíduo-sujeito, de cada educando ou educanda.

O documento ainda evidencia as finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade. Afirma que é imprescindível destaca-las a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 no Artigo 35.

Importante destacar que aqui, para fins de relaciona-las aos princípios, será dado maior ênfase em uma das quatro finalidades.

A segunda finalidade “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas

condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;” (LDB apud BNCC, 2018, p. 464), permite articular três princípios apontados.

Primeiramente o da interdisciplinaridade, que é a partir dele que a autonomia do aluno será estimulada afim de que ele tenha capacidade de gerir o seu próprio movimento de transcendência, e continuar aprendendo.

Seguindo apresentando a articulação dos princípios ao texto da BNCC, oportuno destacar o sexto princípio, pois é a partir das aulas lecionadas que os educandos aprenderão a ter medidas profiláticas e de auto avaliação, os capacitando para a adaptação perante as novas condições.

Por fim o oitavo, visto que é por meio da colaboração e do entendimento da condição humana, que o educando irá adquirir recursos básicos para exercer a sua cidadania, com participação social e como forma garantidora de seus direitos e realização dos seus deveres que também estão relacionado a esfera social, ao mesmo tempo que estão atribuídas a cada indivíduo cidadão.

Os oito princípios apontados e articulados a BNCC permitirá conduzir a EF a um desenvolvimento integral dos educandos, pois a concepção de CSH, instrumento teórico-conceitual aqui utilizado, permite delimitar o que são essas múltiplas dimensões do indivíduo, e também do desenvolvimento integral.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como principal objetivo apontar princípios fundamentais a serem seguidos pelos educadores e educadoras para a prática pedagógica da EF que contribua para o desenvolvimento integral de estudantes do Ensino Médio.

Os princípios fundamentais foram desenvolvidos a partir de uma base teórica fundamentada na concepção de CSH humana de João (2020) articulada à CMH de Manuel Sérgio (1987), que tem como ramo pedagógico a Educação Motora.

De acordo com o que foi aqui exposto, percebe-se que a EFE brasileira ainda tem dificuldades de se afirmar como uma disciplina que contribui para a formação integral do aluno, visto que ainda tem características herdadas das “orientações higienista, militarista e desportivista” (KOLYNIAC FILHO, 2008) e também espontaneístas devido a visão fragmentada que se tem do ser humano.

Dessa forma a concepção de CSH serviu de instrumento teórico conceitual, uma vez que se baseia fundamentalmente na epistemologia da complexidade, uma nova visão do ser humano, espécie e sociedade, que reúne ideias que até então eram vistas como antagônicas, que rompe com a visão fragmentada que se tem do ser humano e do mundo.

A concepção de CSH é concebida a partir de três níveis de emergência da subjetividade: o celular-organísmico, cérebro-mente-cultura e o da consciência; estes três níveis mantem uma relação indissociável, guardando relativa autonomia entre si.

A preocupação de evidenciar a multidimensionalidade do ser humano é fundamentada na noção de corporeidade/subjetividade do indivíduo, organizada em três dimensões ou sistemas que se articulam com os três níveis de emergência da subjetividade humana (JOÃO, 2020), as quais são orgânica-sensório-motora, psíquico-afetivo-relacional e a mental.

Esta condição individual do sujeito humano em sua corporeidade/subjetividade é dada pela indissociabilidade da sua condição social e cultural, pois elas duas constituem e estabelecem a condição humana. A inter-relação das subjetividades individuais, influenciadas pela cultura colabora para a formação de uma sociedade, que manifesta a sua subjetividade social.

A CMH é a ciência que estuda as condutas motoras em suas constantes tendências, que se baseia no desenvolvimento integral do ser e, por isso, propõe um corte epistemológico para a EF, um rompimento com o cartesianismo que se sobrepõe a real função da disciplina.

Uma disciplina que busca reativar no ser humano a sua necessidade de ser mais, de transcender, de se conectar mais com os outros e com a natureza. É nesse sentido, de uma

nova prática pedagógica da EF, que a articulação entre a concepção de CSH e a CMH se faz necessária e urgente, de modo que o entendimento da multidimensionalidade que compõe o ser humano e também, a compreensão da real função da disciplina, poderá contribuir para a formação integral dos estudantes do Ensino Médio.

A partir disso, o estudo propôs como problema de pesquisa a proposição de princípios fundamentais para auxiliar educadores e educadoras a uma nova prática pedagógica da EF, principalmente no Ensino Médio, em que “os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes.” (BNCC, 2018, p. 5).

Dessa forma, a partir do que aqui foi exposto foram elaborados oito princípios fundamentais articulados à Base Nacional Comum Curricular, que permitem aos docentes uma mudança na visão de mundo, percebendo a sua complexa organização e, também, a dos educandos e a partir da sua própria prática formular aulas que colaboram para o desenvolvimento integral do aluno, possibilitando a ele, a partir de sua corporeidade, perceber a sua condição humana, se movimentar na intenção de transcender, se integrar com os outros, elaborar novos saberes e aprender a aprender.

Entretanto, o presente trabalho se restringe ao campo das ideias, tendo a necessidade de se realizar outras pesquisas que possam dar continuação ao tema que aqui se iniciou.

Pesquisas estas, que tenham cunho empírico em escola de Ensino Médio e que possam colocar em prática os princípios, afim de que eles possam ser mais bem delimitados e aperfeiçoados, e discutir seus resultados pedagógicos.

## 5 REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz. **Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie e Educação Física e Esporte – Ano I, Número I, 2002.
- BONFIM, Tânia. **Corporeidade e Educação Física**. Revista Fafibe Online, Bebedouro, v.1, n. 1, julho 2005. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363> . Acesso em: 18 abril. 2022.
- BETTI, Mauro. **PONTO DE VISTA: A Educação Física não é mais aquela**. Motriz. Journal of Physical Education. UNESP. Volume 1, Número 1, 81-83, julho/1995. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/965>. DOI: <https://doi.org/10.5016/965>. Acesso em 28 fev. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Acesso em: 22 abril. 2022.
- PEREIRA, Ana Maria. **A Ciência da Motricidade Humana: Implicações Pedagógicas e Educacionais**. In: IV Congresso Internacional de Motricidad Humana "Motricidad y Desarrollo Humano", 2005, Porto do Son. Libro de Actas - IV Congreso Internacional de Motricidad Humana "Motricidad y Desarrollo Humano". A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña, 2005. v. 1. p. 80-86.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 27 abril. 2022.
- CAMPOS, Priscila; SANTOS Marilane. **Coporeidade e Educação Física: os corpos que queremos educar**. FIEP BULLETIN - Volume 84- Special Edition - ARTICLE I - 2014 (<http://www.fiepbulletin.net>)
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.
- DARIDO, S. C. **A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física** . Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004. DOI: 10.1590/S1807-55092004000100006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbef/article/view/16551>. Acesso em: 28 fev. 2023.
- DARIDO, Suraya; RANGEL, Irene. **Educação Física no Ensino Superior – Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017
- DE MARCO, Ademir. **Pensando a Educação Motora**. 1ª. ed. Campinas - SP: Papyrus, 1995. 175p .
- FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013
- GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed.. São Paulo: Atlas, 2002

JOÃO, RENATO BASTOS. **Concepção de corporeidade/subjetividade humana: Contribuição da Epistemologia Complexa para o campo da Educação Física.** Revista Movimento, v. 28, p. e28036-23, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/118352> . Acesso em: 10 fev. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.118352>

JOÃO, Renato Bastos. **Corporeidade e epistemologia da complexidade: por uma prática educativa vivencial.** Educação e Pesquisa, 45, 1-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945193169> . Acesso em: mar. 2019

JOÃO, Renato Bastos. **Corporeidade/subjetividade humana e psicoterapia corporal em Biossíntese: articulações entre o pensamento complexo e a psicologia clínica.** 2020. 415 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40298/1/2020\\_RenatoBastosJo%c3%a3o.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40298/1/2020_RenatoBastosJo%c3%a3o.pdf) . Acesso em: 26 jun. 2022.

JOÃO, Renato Bastos; BRITO, Marcelo de. **Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v.18, n. 3, jul./set. p. 213-301, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16567>. Acesso em: 10 fev. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092004000300005>

KOLYNIK FILHO, Carol. **Educação Física Uma (nova) Introdução**, Educ – editora da PUC, São Paulo, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1981.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”:** a base para a renovação e transformação da educação física. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1987.

MOREIRA, Wagner Wey; CHAVES, Aline Dessupoio; SIMÕES, Regina Maria Rovigati. **Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física.** Motrivivência, v. 29, n. 50, p. 202-212, maio, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p202> . Acesso em: 20 dez. 2022.

MOREIRA, Wagner; CAMPOS, Marcus; SIMÕES, Regina. **Motricidade, Corporeidade e Complexidade: diálogos a partir do hemisfério sul.** Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana. v. 3, n. 3, p. 167-176, set.-dez. 2019. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2019-v3-n3-p167-176>. Acesso em: 12 jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2019-v3-n3-p167-176>

MORIN, Edgar. **A noção de sujeito.** In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a. Disponível em: [https://www.academia.edu/70273883/Novos\\_Paragimas\\_Cultura\\_E\\_Subjetividade](https://www.academia.edu/70273883/Novos_Paragimas_Cultura_E_Subjetividade). Acesso em: 27 fev. 2023.

MORIN, Edgar. **O Método III – O conhecimento do conhecimento.** Mem Martins: Publicações Europa-América, 1996b. (original publicado em 1986).

MORIN, Edgar. **O Método I. A natureza da natureza.** Mem Martins. 2. Ed. Publicações Europa-América, 1997. Disponível em: <https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/A-Natureza-da-Natureza.pdf>. Acesso em 27 fev. 2023

MORIN, Edgar. **O Método II. A vida da vida.** Mem Martins. 3. ed. Publicações EuropaAmérica, 1999. (original publicado em 1980).



MORIN, Edgar. **O Método V. A humanidade da humanidade – a identidade humana.** Mem Martins: Publicações Europa-América, 2003. (original publicado em 2001).

PAZ, Bruna et al. **Educação Física no Ensino Médio: Prática Docente.** Porto Alegre: SAGAH, 2021

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí, RS: Livraria UNIJUÍ Editora, 1987. 125p.

SCUDELLER, Tatiane. **A Ciência da Motricidade Humana e a Educação Física..** 2009. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Educação Física na Educação Básica) - Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/edf.ed.basica/pages/arquivos/Monografias/2008%20%202009/TATIANE%20SCUDELLER.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade Humana: Um Paradigma Emergente.** Blumenau – SC: Ed. Da FURB, 1995. 95p.

SÉRGIO, Manuel. **Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana.** Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. **Na Pista de Práticas e Professores Inovadores na Educação Física Escolar.** Kinesis, [S. l.], v. 30, n. 1, 2012. DOI: 10.5902/010283085718. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718> . Acesso em: 28 fev. 2023.