

30 ANOS DE COLETIVO DE AUTORES: UM CLÁSSICO À CONJUNTURA ATUAL

Elizandra Garcia da Silva¹
Leonardo Mattos da Motta Silva²

Resumo: A obra Metodologia do Ensino de Educação Física, escrita por um “Coletivo de Autores” composto por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobarⁱ e Valter Bracht, completou, em 2022, 30 anos. A pedido da equipe editorial da Revista Fluminense de Educação Física apresentamos entrevista realizada com os autores, na qual, buscamos questionar os mesmos sobre suas leituras da Educação Física no contexto atual, a partir do “clássico” manuscrito.

Palavras-chave: Metodologia do Ensino de Educação Física. Educação Física escolar. Cultura Corporal. Reforma do Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular.

Abstract: The book Methodology of Physical Education Teaching, written by a "Collective of Authors" composed by Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar and Valter Bracht, completed 30 years in 2022. At the request of the editorial team of the Fluminense Journal of Physical Education we present an interview conducted with the authors, in which we seek to question them about their readings of Physical Education in the current context, from the "classic" manuscript.

Keywords: Methodology of Physical Education Teaching. School Physical Education. Body Culture. High School Reform. National Common Curricular Base.

Resumen: El libro Metodología de la Enseñanza de la Educación Física, escrito por un "Colectivo de Autores" compuesto por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar y Valter Bracht, cumplió 30 años en 2022. A petición del equipo editorial de la Revista Fluminense de Educación Física presentamos una entrevista realizada a los autores, en la que buscamos interrogarlos sobre sus lecturas de Educación Física en el contexto actual, a partir del manuscrito "clásico".

Palabras clave: Metodología de la enseñanza de la Educación Física. Educación Física Escolar. Cultivo corporal. Reforma de la escuela secundaria. Base Curricular Nacional Común.

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS E METODOLÓGICAS

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Docente do Instituto de Educação Física, Residência Multiprofissional em saúde e dos Programas de Pós-Graduação em Neurologia e Neurociências e Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: elizandragarcia@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1580-156X>.

² Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro. E-mail: leomattosms28@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5488-4719>.

A partir da encomenda realizada pela equipe editorial da Revista Fluminense de Educação Física iniciamos os contatos com o “Coletivo de Autores”, realizados de duas formas: *WhatsApp* e *e-mail*. Em momento seguinte, formalizamos os contatos previamente realizados, *por meio de* “carta”, entregue via *e-mail*. Segue a mesma em sua inteireza:

“Vimos, por meio desta carta, formalizar o convite para realização da entrevista encomendada pela equipe editorial da Revista Fluminense de Educação Física, do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense.

Pensamos ser essencial iniciarmos registrando que, em cada (re) leitura da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* nos é latente a compreensão cunhada por Saviani (2003) sobre o que vem a ser algo clássico, nas palavras do autor: “Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto.” (SAVIANI, 2003, p. 101)

Vale resgatar que, no “momento” “proposto”, década de 1990, recaía sobre os “países em desenvolvimento” políticas emanadas do capital, em nível mundial, com objetivo de saída da crise da década de 1970 e retomada dos níveis de acumulação (BANCO MUNDIAL, 1990).

Tais políticas passaram a ditar, ainda que com resistência das organizações estudantis, professores e pais, a política educacional nacional, o que podemos exemplificar pela Lei de Diretrizes e Bases/LDB (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (BRASIL, 1998; 2000...), campanhas de livros didáticos, dentre outras.

E, com o aprofundamento da crise, nos anos que seguiram a década de 1990, novos e também mais profundos ditames foram impostos aos mais variados setores das políticas públicas, e, em particular, à educação e à Educação Física, enquanto disciplina escolar.

Considerando esse contexto e compreendendo o manuscrito cunhado por vocês, Coletivo de Autores, como um “clássico” da Educação Física, e que vem “extrapolando”, há 30 anos, o momento histórico em que foi proposto, elaboramos as seguintes questões para nortear esta entrevista:

- 1- Considerando que os ajustes econômicos e políticos no Estado brasileiro, em especial por meio das políticas neoliberais, têm levado ao sucateamento das escolas públicas, como vocês analisam a sobrevivência e necessidade da Educação Física enquanto disciplina escolar?
- 2- A partir da questão anterior qual avaliação de vocês acerca da Reforma do Ensino Médio?

- 3- Entendendo a Base Nacional Comum Curricular/BNCC como constituinte do projeto hegemônico proposto pelo empresariado da educação para padronizar os conteúdos da educação nacional, facilitando assim as aplicações de testes e elaboração de ranques, como vocês analisam o emprego de categorias como cultura corporal de movimento e prática corporal? E, ainda na BNCC, como vocês analisam o formato da organização do conhecimento de que trata a Educação Física e sua dosagem para o ensino?
- 4- Como avaliam a relação entre o acúmulo teórico-metodológico, experimentado, de forma coletiva, pela tendência crítico superadora, desde os anos de 1990 aos dias atuais, e a consolidação da cultura corporal como categoria que explicita a Educação Física na perspectiva da luta de classes?

Sem mais renovamos nossos agradecimentos!”

A partir desta carta a professora Carmen Lúcia Soares declinou da entrevista, sob a seguinte justificativa: “[...] **escrevo para DECLINAR do convite, pois, não acompanho nenhum debate sobre educação física escolar, BNCC, ou Ensino Médio.**

Trata-se de um debate amplo, profundo e muito qualificado que não acompanho, pois, minhas pesquisas não estão vinculadas à escola, escolaridade, currículo da EF etc...

Assim, não teria nenhuma condição de responder as bem formuladas perguntas ...”
(grifos da entrevistada)

A professora Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal optou por conceder a mesma de forma oral. Atendendo a esta solicitação a entrevista foi realizada, via *Google Meet*, no dia 30 de novembro de 2022, teve 25’49” de duração, ficou gravada em *drive* pessoal dos entrevistadores e posteriormente foi transcrita. Já os Autores Celi Nelza Zülke Taffarel, Lino Castellani Filho e Valter Bracht, optaram por conceder a entrevista de forma escrita. Todas as respostas foram organizadas e as apresentamos, na íntegra e por ordem alfabética dos Autores.

Elizandra e Leonardo: considerando que os ajustes no Estado, em especial por meio das políticas neoliberais, têm levado ao sucateamento das escolas públicas, como vocês analisam a sobrevivência e necessidade da Educação Física enquanto disciplina escolar?

Celi Nelza Zülke Taffarel: Primeiro destacar que as políticas fundomenetaristas de ajuste estrutural continuam atuando como vocês ressaltaram na carta de encaminhamento das perguntas. “*Vale resgatar que, no “momento” “proposto”, década de 1990, recaia sobre os “países em desenvolvimento” políticas emanadas do capital, em nível mundial, com objetivo de saída da crise da década de 1970 e retomada dos níveis de acumulação (BANCO*

MUNDIAL, 1990). Ressalto em minha resposta que as políticas destrutivas de ajuste estrutural fundomonetaristas, que no Brasil se expressam na EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (a PEC da morte), que altera o ato das disposições Constitucionais Transitórias, para instalar o Novo Regime Fiscal, está destruindo os serviços públicos no Brasil, em especial a Educação e Saúde. Esta política destrutiva, para ser implementada e perpetuada, necessita de forças obscurantistas, negacionistas, fundamentalistas. Necessita destruir a subjetividade humana da classe trabalhadora, submetendo-a a lógica irracional do capital. Nega-se o acesso a cultura e nega-se a elevação do padrão cultural da população em geral e, em especial, da classe trabalhadora. A escola passa a ser o aparelho por onde as ideias hegemônicas da classe dominante, detentora dos meios de produção, penetram e se alicerçam enquanto ideias hegemônicas. A concepção de escola para os neoliberais é o espaço para obter lucros, espaço para apropriação de fundos públicos, espaço de transferência de recursos públicos para o setor privado, setor empresarial, setor especulativo da economia. Para “educar/deseducar” a classe trabalhadora para a adaptação as mudanças requeridas pela lógica de exploração e opressão capitalista, é aprovado um aparato legal. Em contra ponto, a contrapelo, estamos defendendo a escola pública, gratuita, laica, democrática, participativa, inclusiva, de qualidade socialmente referenciada. Defendemos a função social da escola que é possibilitar o pleno desenvolvimento, das potencialidades humanas, através do acesso ao conhecimento científico e, desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o que não ocorre sem um rigoroso e consistente processo de transmissão-assimilação de conhecimentos clássicos. Por isto a Educação Física, cujo objeto de estudo é a cultura corporal, precisa estar na escola. É uma necessidade vital para a humanização. A Educação Física na escola deve tratar de forma sistematiza e rigorosa da seleção, transmissão do conhecimento, com o método materialista histórico dialético que possibilita o avanço do pensamento teórico acerca da cultura corporal. Método que possibilita a superação do pensamento sincrético, rumo ao desenvolvimento de conceitos científicos e do pensamento teórico. (grifos da entrevistada)

Lino Castellani Filho: Refletir sobre a “sobrevivência e necessidade da Educação Física enquanto disciplina curricular da educação básica” é parte menor de questão maior...

Somos testemunhas dos ataques que avassalaram a Educação Pública. E não, ela não esteve em crise, pois o que está acontecendo é parte de um projeto de sociedade contra o qual nos colocamos.

Sim. O desmonte da Educação brasileira esteve a pleno vapor nos últimos tempos. E sim, não de agora, é certo, pois sinais evidentes do que hoje presenciamos já se faziam presentes na “*Conferência Mundial de Educação Para Todos*” realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, repercutida em terras tupiniquins por ocasião do governo FHC, em 1994, quando da realização da “*Conferência Nacional de Educação Para Todos*”, ocasião em que ratifica compromisso de seu governo com os termos da “*Declaração de Jomtien*”. O certo é que foi interrompido – mas não revertido - no processo eleitoral de 2002, e impedido de se fazer presente até o final do 1º - e único, pois o outro foi golpeado e impedido de acontecer – mandato de Dilma Rousseff.

Todavia, o documento “*Pátria Educadora*”, da lavra de Mangabeira Unger, por dentro da Secretária de Assuntos Estratégicos (SAE) do Governo Federal, em 2015 - já nos momentos de execução do Golpe ao nosso Estado Democrático de Direito, discrimina pormenorizadamente o que viria a seguir no campo da Política Educacional.

Parece-me evidente que nesse cenário, componentes curriculares tais como filosofia, história, sociologia, educação artística, e a *nossa* educação física passaram a ter papéis secundários – e espaços correspondentes a eles – na lógica formativa. Recuperar seus protagonismos passa, necessariamente, pela assunção de outro entendimento sobre qual modelo formativo deve pautar a política educacional brasileira voltada à Educação Básica.

O 3º Governo Lula, a se iniciar em janeiro de 2023, caracterizado pela necessária configuração de frente ampla em defesa da democracia, visando à derrota de Bolsonaro, não terá vida fácil.

Entendo que o campo educacional estará – como sempre esteve - em disputa. Resta saber como, e de que lugar, faremos os enfrentamentos necessários a fazer valer projeto educacional de natureza emancipatória, coerente com o projeto societário que defendemos. (grifos do entrevistado)

Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal: Veja Liz, eu tenho uma visão muito crítica dessa questão. Em princípio eu sou totalmente contra o ideário neoliberal, né? Me considero opositora, não sou filiada, né, ao modelo de educação como um serviço, sou filiada ao modelo

de educação como direito, né. E como direito, necessariamente a educação não é vista como mercadoria, nem a escola como empresa, né, isso aí o belo texto de Dadoi Laval, O que é uma escola, já nos mostra. Mas, também não acredito, num é, nesse poder que nós, progressistas, né, que temos uma visão, digamos assim, mais forte de justiça social tem na educação. [...] Veja bem, eles tentam, mas eu acho que não consegue quando chega na base as escolas, e eu acho que a visão de políticas públicas de stif baum, quando ele fala do ciclo de política, e que fala que toda intenção política tem uma reconfiguração quando chega na base, isso acontece com nosso currículo. A nossa escola, ao meu ver, ela não foi tão sucateada como dizem, num é, e eu acho que o discurso neoliberal, ele tá capturando as possibilidades de um discurso, né, crítico superador, como é nosso caso do modelo de pedagogia da metodologia do coletivo de autores, então vejam bem, eu tenho uma visão mais dialética dessa questão, e vejo do ponto de vista da contradição: o fato do Brasil a iniciativa privada ter, ter muito forte, ne, a presença da educação, isso tem uma história, e é uma história não só brasileira, é do continente da América Latina, nós tivemos vários anos de ditadura e nesse momento da ditadura, nesses anos de ditadura, é, os governantes não governaram com as massas, num é, então nós temos assim um déficit comparado com outros continentes, muito forte com relação a educação. As massas não chegaram por exemplo no ensino superior nós temos menos de 1 % da juventude que deveria estar no ensino superior nessa faixa etária, num é, dos 17 aos 24 anos, fora da educação superior, então quem tem uma visão socialista de mundo como eu e aqueles que fizeram a metodologia do coletivo, escreveram, eles lutam para que as camadas populares cheguem, cheguem-na universidade, cheguem no ensino superior, e dentro dele curse a universidade, o ensino universitário, esse é nosso propósito. Então não vejo essa força toda neoliberal. O fato da iniciativa privada tá, digamos assim, com a presença maior na educação é por conta desse déficit histórico e nós temos que ver que uma coisa são as nossa convicções e outras coisas são as possibilidades do real; na nossa realidade a gente tem no ensino superior por exemplo 75% ofertada pelo, pela iniciativa privada, então acabar com a iniciativa privada é retirar mais fortemente as camadas populares do ensino superior então nós temos que ver isso com outros olhos. E qual é nosso papel? num é, é ter um Estado forte, um Estado regulador e que não permita que o ensino privado seja um ensino mercantilista, porque ele pode ser privado mas ser na perspectiva do direito, lembrando que é no espaço privado que estão as instancias profissionais, né, onde estão todas as associações profissionais, então os profissionais que não trabalham no público, trabalham no privado, mas não são

necessariamente mercantilista e nem trabalham para o modelo neoliberal. Então o papel do Estado é regular pra que essas escolas não sejam mercantilistas, mas, num é, digamos assim, trabalhar políticas públicas de costas da iniciativa privada ao meu ver hoje no Brasil é um atraso, eu acho que o papel do Estado é regular, é regular, e subsidiar, não as empresas mas subsidiar a educação das pessoas que não tem condição de pagar uma escola privada.

Valter Bracht: Preciso inicialmente comentar a própria formulação da pergunta pois ela coloca alguns pressupostos que entendo necessitam ser melhor aclarados e precisados. Considerando os últimos 20 anos, portanto, a partir do primeiro governo do presidente Lula tivemos momentos em que a ideologia neoliberal foi “parcialmente” contestada; obviamente não faltaram contradições nos sucessivos governos autointitulados de populares ou progressistas (Lula e Dilma), inclusive no plano da política educacional. De qualquer forma, nos últimos 20 anos, só a partir do momento em que assumiu a presidência o Sr. Michel Temer é que mais claramente temos políticas governamentais sustentadas no ideário neoliberal (que propõe como sabemos o chamado “Estado Mínimo”). Assim, seria necessário considerar que a formulação presente na pergunta é mais pertinente para os últimos 6 anos, sendo que os últimos 4 anos (o do governo Bolsonaro) não indicam clareza quanto à política educacional (seja de caráter neoliberal ou qualquer outra) e podem ser melhor caracterizados simplesmente como um descalabro ou abandono (por exemplo, a chamada pauta de “costumes” do governo Bolsonaro no tocante à educação não pode ser, a meu ver, caracterizada como neoliberal). Assim, considerando o histórico das políticas educacionais brasileiras e do próprio sistema educacional, não me parece muito esclarecedor afirmar que particularmente nos últimos anos (20 ou 30 anos) observamos um “sucateamento das escolas públicas” (o termo “sucateamento” subentende ainda que em algum momento as escolas públicas viveram momentos ou tiveram boas condições, o que não me parece o caso). Além disso, é preciso considerar a diversidade de nosso país e como ele está estruturado politicamente. Na divisão das tarefas educacionais entre os entes federados temos os sistemas estaduais e municipais de ensino, em tese, responsáveis pelo ensino médio e infantil e fundamental respectivamente. E há nesse caso diferenças regionais importantes, como o sempre citado exemplo da rede estadual do Ceará, que melhorou muito o seu sistema público de ensino. Outro exemplo é o de que, paradoxalmente ou não, foi no ensino superior que

tivemos o maior avanço do setor privado sobre a educação, o que se deu, inclusive, a partir de programas construídos durante os governos Lula e Dilma (o FIES por exemplo).

Isso tudo não quer dizer que não haja uma pressão de muitos setores para que as políticas educacionais no Brasil assumam uma perspectiva neoliberal. Mas, é preciso reconhecer também que esse processo não é linear, pois podemos observar contradições e resistências.

Feitas essas considerações mais gerais volto-me para o cerne da pergunta que, segundo entendo, refere-se à legitimidade da Educação Física como componente curricular nesse contexto sociopolítico.

De pronto gostaria de colocar que o sucateamento ou não das escolas públicas não tem relação direta com a “sobrevivência e necessidade da Educação Física como disciplina escolar”. A contestação da presença da Educação Física no currículo escolar vem de longa data e tem outras raízes. Muitas vezes já me referi a um certo *déficit* de legitimidade de que sofre a Educação Física, se a compararmos com outras disciplinas escolares. Como sabemos pelos estudos de importantes pesquisadores de currículo, existe uma hierarquia entre as disciplinas escolares. Esse é um tema importante e complexo. Aliás, é o tema básico de meu último livro (Bracht, V. A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser. Ijuí: Unijuí, 2019). Dada a impossibilidade de desenvolver mais exaustivamente esse tema aqui, diria, sumariamente, que se a Educação Física foi entendida pelo pensamento educacional hegemônico (orientado nos interesses da burguesia e do capital) como necessária porque era importante disciplinar o corpo para permitir outras aprendizagens mais relevantes (as intelectuais), para incutir valores morais conservadores e de acordo com o sistema social emergente e fortalecer e disciplinar corpos para o mundo do trabalho, nas condições sociais, políticas, culturais e econômicas atuais, essas necessidades enfraqueceram muito. A legitimidade para a Educação Física numa perspectiva neoliberal hoje, está mais vinculada à sua presumível contribuição para a saúde o que evitaria gerar custos para os sistemas (públicos e privados) de saúde. Uma legitimidade para a Educação Física, numa perspectiva de uma escola democrática e republicana, teria que apelar para a ideia de que essa disciplina é responsável por legar e introduzir as novas gerações numa dimensão da cultura (cultura corporal ou cultura corporal de movimento ou cultura de movimento) que hoje é parte constitutiva importante da vida das pessoas. Afirmar uma legitimidade nessa perspectiva (que propõe uma formação geral cultural ampla, uma *Bildung* como dizem os alemães) se defronta obviamente com o fato de que a perspectiva neoliberal de educação se norteia por um viés

neoeconomicista, ou seja, busca otimizar os recursos destinados à educação a partir de sua contribuição para o sistema produtivo (por isso também sofre do mesmo déficit de legitimidade a disciplina de Artes). Portanto, a luta pela legitimidade (permanência e necessidade) da Educação Física no currículo escolar precisa se dar em várias frentes: no plano político, ampliando o número de governos democrático-populares que defendam uma educação como formação ampla do cidadão; no plano teórico com elaborações bem fundamentadas e consentâneas com os desenvolvimentos sociais atuais, mas também, na prática, com os professores de Educação Física desenvolvendo nas escolas “boas práticas” que demonstrem efetivamente seu potencial educativo. (grifos do entrevistado)

Elizandra e Leonardo A partir da questão anterior qual avaliação de vocês acerca da Reforma do Ensino Médio?

Celi Nelza Zülke Taffarel: Valendo-me de um conteúdo divulgado em um texto assinado por mim, Celi Taffarel, Davi Romão Teixeira e Arlen José Beltrão (2020), os dois meus orientandos no doutorado e, já doutores, docentes da UFRB, destaco que as principais alterações no último período foram asseguradas por dispositivo legal que promoveram substanciais alterações no ensino médio. Aprovou-se a lei n. 13.415 de 16/02/2017 (BRASIL, 2017), homologou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio (BRASIL, 2018a) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018b). O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu a partir da BNCC novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e uma Base Nacional Comum (BNC) para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Isso foi efetivado mediante a Resolução CNE/CP n° 2/2019 para a formação inicial, enquanto a Resolução CNE/CP n° 1/2020 trata da formação continuada. Temos aí uma reforma curricular no último nível de ensino da educação básica brasileira que alicerça e articula o trabalho pedagógico na educação básica com a formação inicial e continuada de professores. Com os novos parâmetros estabelecidos por esses instrumentos, operou-se uma flexibilização no currículo e alguns componentes curriculares perderam o status de componente curricular obrigatório, dentre eles, a educação física. Retiram-se disciplinas do currículo e passam a vigorar as denominadas áreas de conhecimento. Considerando a liberdade que as redes terão para compor e formular os currículos do ensino médio, a presença e os rumos da educação

física nesse nível de ensino estão fadados a desaparecer. Como mencionamos no texto publicado e aqui referenciado, continua a se perpetuar a dualidade estrutural, relacionada a uma seletividade que implicou, em geral, na negação do acesso ou em uma formação para os membros da classe trabalhadora distinta daqueles pertencentes às classes dominantes, tanto no aspecto quantitativo (anos de formação), quanto no que se refere à qualidade (acesso à ciência). Estas medidas precisam ser revogadas e uma outra perspectiva de Educação, de Ensino Médio precisa ser desenvolvida e adotada. Um Ensino que propicie uma consistente base teórica, uma educação integral, e integrada, uma formação com fundamentos na concepção de sociedade para além do capital. Revogar todo este aparato se faz urgente. Motivo não nos faltam para a revogação. Por exemplo: De modo geral, os defensores da reforma do ensino médio integram uma ampla e heterógena frente, que há alguns anos, vem empreendendo esforços no sentido de incorporar na educação pública condutas e processos típicos do campo empresarial, como a meritocracia, a gestão por resultados, a competição, a concorrência, a desregulamentação, os incentivos, o pagamento por mérito, a testagem, a responsabilização vertical, uma maior participação da iniciativa privada, entre outras medidas empresariais. Por ocasião da apresentação do Documento Curricular – Referencial da Bahia da Etapa do Ensino Médio, realizamos uma análise rigorosa e questionamos 13 pontos (TAFFAREL, 2022). Este documento segue em anexo para apreciação como conteúdo da resposta aqui formulada. (grifos da entrevistada)

Lino Castellani Filho: *A Reforma do Ensino Médio, como também a Base Nacional Comum Curricular, e a proposta governamental de formação e avaliação do professor, embaladas na lógica da mercantilização da educação, seja visando seu “empresariamento” - colocando-a ainda mais a serviço de uma formação profissional subalternizada ao mercado e desqualificadora da possibilidade de formação humana compatível com a consciência crítica necessária à autonomia do pensar e do agir -, seja na culpabilização do professor pelas mazelas que a afligem, são exemplos fidedignos do que já estava anunciado no documento emanado da SAE.*

Tudo nos termos da Emenda Constitucional 55/2016, originada da PEC/55, apelidada de “PEC do fim do mundo” e/ou “PEC da maldade”, que engessa investimentos na Educação e Saúde (e não só isso) por um período de 20 anos. (grifos do entrevistado)

Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal: veja, essa briga do mercado querendo entrar dentro da universidade, dentro da Educação Básica, dentro da Educação Superior e da Educação Básica, é histórica no Brasil, a gente sabe disso, e a gente sabe, por exemplo que essa Reforma do Ensino Médio é uma tentativa de barrar a demanda pra Educação Superior, num é? A gente sabe disso. Em princípio, uma educação profissional não é uma coisa ruim para um país e para uma nação, não é, as pessoas podem escolher, querer ou não, querer ou não cursar o ensino superior, universitário, propedêutico, né? Voltado para a ciência, ou cursar uma carreira, um itinerário mais profissionalizante, desde que tenha vaga para todos e que essa parte profissionalizante não seja apenas reservada às camadas populares e as pessoas que não tem condições econômicas de pagar, num é, o ensino superior que é majoritariamente privado. No ensino superior a gente vê que quem está na universidade pública paga pelo dinheiro de todos os brasileiros é a elite, a elite social e a elite acadêmica, que não necessariamente corresponde a elite social, os outros que tem o mesmo direito de entrar numa educação superior estão fora, e a esse tá sendo reservado esse ensino médio, a gente vai assistir isso eu espero que no próximo governo a gente consiga uma aliança que possa derrubar isso, né, mas a gente vai assistir, por exemplo, as escolas privadas de alto nível com itinerário completamente diferente daqueles das escolas públicas, para as quais os jovens pobres vão escolher as profissões que não são necessariamente universitárias para baratear os custos e conter a demanda pelo ensino superior, então em principio não é uma reforma, digamos assim, que não corresponde aos interesses, agora ela tem que ser bastante, digamos assim, acompanhada, né, controlada, ter um controle social, né, para que essas profissões não seja o lugar dos pobres no Brasil, num é, porque os pobres tem direito a uma educação superior e necessariamente, e particularmente uma educação universitária, essa é nossa luta; colocar as massas num maior nível de conhecimento que se possa ter, para que [...] elas não sejam manipuladas, para que elas opinem e decidam, e decidam, a luz do seu próprio pensamento.

Valter Bracht: O ensino médio desde sempre oscilou entre uma função propedêutica e/ou profissionalizante. Dadas as dificuldades de se efetivar um ensino profissionalizante de qualidade e abrangente, na prática, o ensino médio no Brasil vem se caracterizando como um degrau a mais para se chegar ao ensino superior (mesmo os institutos federais estão na direção de tornarem-se instituições de ensino superior, contrariando sua função e vocação inicial).

Malgrado o sucesso do sistema de cotas, sabemos que também no ensino superior estão espelhadas as desigualdades sociais da sociedade brasileira. Entendo que a reforma do ensino médio, em tese, poderia ajudar a construir uma identidade mais clara para esse nível de ensino no conjunto do sistema educacional brasileiro. O problema é que, na divisão de tarefas entre os entes federados, as responsabilidades não estão claramente definidas e as condições econômicas para que essas responsabilidades sejam assumidas também são muito diversas e desiguais, o que exigiria uma coordenação política efetiva do governo federal. Ou seja, a simples mudança formal (no papel) do currículo do ensino médio provavelmente não resolverá os problemas desse nível do ensino, já que seriam necessárias outras ações coordenadas como: política de formação continuada; equipamentos e adequadas instalações escolares; política de remuneração justa para os docentes, entre outras. Assim, é possível que essa reforma se não articulada com outras ações, como alertam especialistas, acabe gerando mais desigualdade e mais precarização do ensino do que o modelo anterior.

No tocante à Educação Física me parece que valem as considerações já feitas para o ensino fundamental. As pesquisas vêm mostrando que se no ensino fundamental o ensino da Educação Física é bastante precário, no Ensino Médio o quadro é ainda mais grave. Ou seja, partimos de uma situação já precária para enfrentar uma desvalorização da Educação Física (assim como das humanidades em geral) no currículo do novo ensino médio. (grifos do entrevistado)

Elizandra e Leonardo: Entendendo a Base Nacional Comum Curricular/BNCC como constituinte do projeto hegemônico proposto pelo empresariado da educação para padronizar os conteúdos da educação nacional, facilitando assim as aplicações de testes e elaboração de ranques, como vocês analisam o emprego de categorias como cultura corporal de movimento e prática corporal?

Celi Nelza Zülke Taffarel: A confusão teórica, a imprecisão nos usos de conceitos, categorias e leis do pensamento científico são gritantes e altamente nefastas na BNCC. Quando analisamos com radicalidade, totalidade e rigurosidade podemos identificar os limites do que está sendo proposto. Defendemos que a Educação integral, no sentido da educação omnilateral, seja uma educação que ofereça condições para o pleno desenvolvimento das diversas possibilidades humanas, ou seja, “[...] o desenvolvimento total, completo,

multilateral, em todos os sentidos das suas faculdades” (MANACORDA, 2000, p. 78-79) . As bases do novo ensino médio, ao estreitar o currículo, ao apresentar confusões teóricas, imprecisões conceituais, ao se basear em teorias idealistas, contribui para o rebaixamento teórico da formação da classe trabalhadora. Ao retirar a possibilidade de desenvolvimento de conceitos rigorosos e radicais, ao retirar conhecimento clássico, interdita qualquer proposta de formação integral omnilateral. Quanto ao trato com o conhecimento no currículo escolar, ao desconsiderar as teorias mais avançadas sobre desenvolvimento humano como a teoria histórico-cultural, reduz-se o trato com o conhecimento da cultura corporal a, certas dimensões, como por exemplo, neo-marxista, fenomenológica, semiótica (BRACHT 2005; BETTY, 2007) ou, a compreensões ainda mais reduzidas como as práticas corporais e saúde, ou como defende o CREF CONFEF em suas campanhas, a aptidão física e saúde. No livro Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62) o conceito cultura corporal foi abordado a partir da lógica Materialista-Histórico-Dialética, e afirmamos que “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/ objetivos da sociedade”. Esta diferença é crucial nos conceitos porque considera que sentidos e significados estão relacionados com as condições objetivas, reais, concretas de vida dos seres humanos, situados historicamente, em uma sociedade de classes, a classe burguesa que detém meios de produção e, a classe trabalhadora, que só tem a sua força de trabalho que é subsumida ao capital. É crucial porque vai orientar a seleção e o trato com o conhecimento no currículo escolar na perspectiva da emancipação humana. Porque considera a gênese, o desenvolvimento e o grau mais avançados do conhecimento na construção de conceitos, sem os quais não raciocinamos cientificamente, teoricamente. A proposição dos ciclos de ensino-aprendizagem, conforme proposto no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, a partir de princípios curriculares que levam em consideração esta compreensão ontológica, teórico-metodológica, para tratar a cultura corporal no currículo escolar, é o diferencial na teoria que não é considerada na BNCC, em especial na Reforma do Ensino Médio. Por isto defendemos a revogação deste aparato legal, no conjunto de leis que deverão ser revogadas como é o caso da revogação dos dispositivos de destruição aprovados no período do Estado de Exceção, que destruiu orçamentos, instituições, políticas públicas, direitos e conquistas da classe trabalhadora (FUNDAÇÃO ROSA LUXEMBURGO, 2022). (grifos da entrevistada)

Lino Castellani Filho: Obviamente não há relação entre a presença dos mencionados termos com sua – dela, BNCC - velada intenção de ver facilitadas as aplicações de testes e elaboração de ranques.

Uma Base Nacional Comum Curricular, estabelecendo diretrizes para a configuração dos projetos de escolarização das redes estaduais e municipais de educação, projetos esses balizadores dos projetos políticos pedagógicos das escolas componentes das respectivas redes de educação, estava prevista na LDBEN 9394/96.

Como estabelecadora de diretrizes, e não como imposição curricular, como acabou se configurando.

Nesse sentido, a BNCC, ao tempo que cerceia a autonomia docente de elaboração e execução da dinâmica curricular elegida em sua rede/escola, desconsidera a materialidade das condições objetivas presentes nas distintas regiões do país, e nelas, das suas intrínsecas disparidades.

Nesse contexto, a presença das expressões *cultura corporal de movimento*, e *práticas corporais*, soam tão somente como *palavras ao vento*, destituídas de sentidos conceitual e categorial que as distinguiriam dos conceitos de cultura corporal e atividade física, respectivamente, à medida que se misturam à sanha eclética caracterizadora do documento. (grifos do entrevistado)

Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal: bem, eu vô pedi pra responder essa questão em dois tempos. No primeiro eu quero colocar a minha compreensão do que seja uma base comum curricular que não é necessariamente essa, né, proposta por esse modelo que você diz que é hegemônico. Vejam bem: não é só, não é só o projeto neoliberal que propõe, que propõe uma base nacional curricular nacional, né, o modelo de educação, o ideário de educação como direito também exige que a educação seja padronizada, porque direito que não é padrão não é direito, é privilégio. Num é? Uma região que dá uma escola de excelência e uma região que não dá uma escola de excelência, um estado que avança mais na educação e que não avança evidentemente que a educação é diferenciada, num é, e todos os brasileiros têm o direito ao mesmo padrão de excelência ou de suficiência, particularmente, de educação, então, eu sou a favor da base comum curricular, agora, não essa que tá aí, ok? Agora, [...] nós nunca teremos uma educação no ideário da educação como direito se não tivermos uma base comum

curricular, igual para todos, evidentemente atendendo as particularidades, as idiosincrasias regionais, num é, a uma postura ideográfica de escola, tudo bem, mas que os estudantes tenham realmente o mesmo padrão de conhecimento de todos os brasileiros, isso não seja reduzido e nem subestimado de acordo com as condições econômicas, culturais ou sociais das regiões. Certo? Então vejam bem, agora, existe um modelo internacional, que não é necessariamente o comandado pelo Banco Mundial, nem pelos interesses econômicos, que é tirar educação da mão da política e colocar na mão da ciência, né, que é o modelo cultural de desenvolvimento, vê a educação como um modelo cultural de desenvolvimento e justiça, né, que é comandado pelo movimento de internacionalização da educação. Eu sou favorável a esse documento, eu acho que a educação tem que ser igual a saúde, ter padrões universais e ser igual para todos no mundo, no mundo. Então, uma coisa é ter base curricular para atender ao neoliberalismo, outra coisa é ter base curricular para atender a um projeto internacional de avaliação, que não é necessariamente pra fazer ranking, nem pra fazer concorrência, nem pra dizer que escola é melhor ou pior, pra dizer que país é melhor ou pior, que eu nação é melhor ou pior, é necessariamente pra saber acompanhar os índices de desenvolvimento da educação de todos os países, então, essa é uma questão. A segundo, num é, que é como a gente vê a Educação Física aí dentro, eu queria dizer, e você já deve saber, que não sou da Educação Física, eu fiz minha formação em pedagogia, eu sou pedagoga né, minha área de investigação é na área de avaliação educacional, direito educacional, justiça escolar e social e avaliação institucional. Meu trabalho na Educação Física veio do governo Arrais, quando eu era diretora de ensino e que estava coordenando o projeto de discussão do currículo na escola e foi exatamente na década de 90 onde surge as políticas neoliberais no mundo, mas aqui no Brasil a gente tinha uma particularidade, que a gente tava saindo da ditadura e iniciando movimentos progressistas, então a gente entrou num governo de ruptura, de ruptura epistemológica e ideológica, então nós discutimos muito e fomos assim, foi um momento de muito vigor intelectual, de muito estudo, então na área da Educação Física nós temos as professoras como a professora Celi Zulke Taffarel e a professora Michelli Ortega Escobar, nossa querida e saudosa Michelli, num é, que eram assessoras da área e eu entrei então como assessoria na área de currículo, da discussão dos ciclos, da discussão dos princípios curriculares, certo? Então nesse contexto, nesse contexto, a gente lançou o livro, entrando outros autores que discutiam essa questão nacionalmente como o Lino, o Valter, como Carminha. E, a partir disso nós então criamos o que seria uma proposta de Educação Física, coletivamente, é tanto

que o nome é Coletivo de Autores, o que seria uma proposta de Educação Física numa perspectiva que não de avaliação física como rendimento, dentro da questão da postura corporal. Então olhar agora na BNCC a gente vê por exemplo que esse grupo, que essa perspectiva de Educação Física ela conseguiu se manter, ela é hegemônica na proposta, você veja que as categorias estão lá; esporte, dança, luta e ginástica, que foram as propostas [...] então, a rigor, nada que está proposto no livro Metodologia e nas revisões, que foram feitas milhares de teses, né, que a área já construiu e já se avançou muito em relação a isso, nada que tá escrito ali pode não ser feito, esta sendo impedido de ser feito, né, desde que os professores sejam intelectuais orgânicos e que saibam, num é, e que saibam conduzir na perspectiva do ideário da educação como um direito e não na educação como um serviço, como mercadoria, certo? Então eu não vejo nenhum impedimento, li a proposta e não vejo nenhum impedimento de se fazer uma Educação Física na perspectiva crítico-superadora.

Elizandra e Leonardo: E, ainda na BNCC, como vocês analisam o formato da organização do conhecimento de que trata a Educação Física e sua dosagem para o ensino?

Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal: é veja, eu sempre defendi a curricularização da Educação Física, [...] quando eu era diretora de ensino a Educação Física era dentro da grade curricular não tem essa história, de aluno de EJA, por exemplo que mais precisa de um trabalho corporal, estar fora porque não tem horário pra ele, sempre fui contra isso. E acho que a Educação Física é uma área muito importante, ela é muito importante não só, não só pra desenvolvimento da cultura corporal e, para o pensamento, sobre a cultura corporal, o conhecimento do estudante, o desenvolvimento desse conhecimento, como também, e sobretudo, a questão da subjetividade, da formação da subjetividade, porque é uma área que trabalha muito os valores, né, é uma área, por exemplo que tem um conteúdo, é, digamos assim, conteúdos de aprendizagem procedimentais muito fortes, não são apenas conceituais e atitudinais, você veja, os esportes coletivos eles trazem todos os valores que a gente precisa para viver num meio público, né, então essa área não pode tá fora, dentro de uma perspectiva de uma escola, né, pra emancipação social, ela não pode tá fora porque ela educa os jovens, as crianças e os adultos, a viver em coletividade, a viver o comum, né, a ser comum, a saber dividir, a saber escutar a saber partilhar e isso é muito importante, então eu vejo a Educação Física e o formato de trabalho com ela, sim, muito importante dentro do currículo.

Valter Bracht: Mais uma vez preciso iniciar comentando os pressupostos presentes no enunciado da pergunta. O enunciado sugere que a BNCC seria um artefato do empresariado da educação brasileira visando padronizar os conteúdos facilitando assim a realização de avaliações de larga escala. Lembro que a BNCC estava prevista na LDB de 1996 e nas Diretrizes Curriculares de 2012 e começou sua elaboração em 2013 durante o governo Dilma do PT. Lembro isso, porque é preciso relativizar a noção de que o Estado é sempre refém dos interesses privados (no caso mercantis dos empresários da Educação). O Estado em regimes democráticos é sempre disputado e mesmo governos considerados de esquerda encerram contradições internas.

Aqui posso me referir à experiência pessoal de ter participado da primeira comissão que elaborou também a primeira versão (depois descartada) da BNCC nos anos 2013-2014. Essa participação reforçou minha visão de como o Estado (no caso o Ministério da Educação) contém diferentes concepções (no caso da BNCC) em disputa. Essa primeira versão se norteou na noção de que se tratava de identificar os Direitos de Aprendizagem e ao Desenvolvimento dos estudantes, ou seja, a pergunta central para a elaboração da Base era “a quais aprendizagens e desenvolvimentos os educandos têm direito e precisam ser garantidos pelo sistema educacional”. Ao final de 2014 tivemos várias reuniões de trabalho junto ao INEP porque essa noção exigia que a matriz de avaliação também fosse alterada. Por razões políticas internas (mudança de ministro e secretária da educação básica), esse documento (que chegou a ser postado na página web do ministério) foi “descartado” e o processo foi susado. Algum tempo depois fomos informados que a reunião de trabalho marcada para o início do ano de 2015 não mais aconteceria. Ato contínuo novas comissões foram formadas. A partir daí a noção central e norteadora passou a ser não mais Direitos à aprendizagem e desenvolvimento e sim “Objetivos de aprendizagem”. Novas mudanças políticas (que sempre resultam da pressão de interesses que se fazem representar e interpelam o Estado/Governo) determinaram uma nova mudança, a partir da qual se trabalhou com as noções de “competências e habilidades”. Essa versão é então aprovada e passou a ser a referência para sua implementação.

Sobre as avaliações de larga escala, entendo que elas podem ser instrumentos interessantes e importantes da gestão pública da educação. No entanto, isso depende de como elas são feitas e do que se faz com elas. Elas podem produzir importantes indicadores para a intervenção do

poder público apontando aspectos que precisam ser corrigidos. A simples elaboração de *rankings* obviamente não deveria ser objetivo dessas avaliações que pouco dizem sobre a “qualidade “da educação desenvolvida. Tanto as avaliações de larga escala quanto uma BNCC em países com as dimensões, as diferenças, desigualdades e a diversidade do Brasil é sempre bastante problemática. Assim, uma BNCC fortemente prescritiva e detalhista, entendo não ser pertinente. Mas, entendo que a grande questão é, na verdade, o que será feito com esse documento? Por exemplo: como ele se relaciona com as propostas ou os referenciais curriculares elaborados pelos Estados e Municípios? Como os objetivos e os conteúdos propostos na BNCC vão estar articulados com as avaliações de larga escala?

Quanto ao componente curricular Educação Física na BNCC e a utilização dos conceitos de Cultura Corporal de Movimento e Práticas Corporais, considero que isso indica uma vitória e um grande avanço promovido pelo segmento crítico do que vimos chamando de Movimento Renovador da década de 1980. Acredito que aqueles que participaram mais ativamente daquele movimento, dadas as correlações de força da época, não poderiam vislumbrar a possibilidade de que esse entendimento do objeto e do papel da Educação Física escolar pudesse tornar-se quase hegemônico nos debates pedagógicos do campo e tivesse presença marcante em Diretrizes Curriculares a nível nacional, estadual e municipal. É claro que a simples presença desses termos nesses documentos não garante que a proposta curricular tenha caráter crítico – existem apropriações que desvirtuam e se distanciam das concepções originais. No entanto, o simples fato de se entender o nosso objeto de ensino como um elemento da cultura, considero já um avanço.

Se a pergunta se refere ou estranha a utilização dos termos Cultura Corporal de Movimento e Práticas Corporais e não o termo Cultura Corporal como utilizado pelo Coletivo de Autores, digo que, no meu entendimento, isso não é relevante. Discordo da ideia de que a utilização desses termos, por si só, já indicaria um entendimento diferente do objeto de ensino da Educação Física. Aliás, esse tema já foi tratado por mim em uma publicação (Bracht, V. Corporeidade, cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: NÓBREGA, T. P. (Org.) Epistemologia, saberes e práticas da educação física. João Pessoa: Editora Universitária. 2006, p. 97-105).

Quanto ao detalhamento das competências e dos conteúdos da Educação Física na BNCC novamente entendo que o mais importante, o decisivo, vai ser como a BNCC vai ser recepcionada nos sistemas de ensino e nas escolas: se ela vai ser tomada como uma prescrição

a ser seguida tal e qual, ou se ela vai ser tomada como uma referência básica. Nesse sentido, desempenham papel relevante os processos de formação continuada e de coordenação pedagógica das redes e das escolas. Entendo também, que a qualidade pedagógica da Educação Física no Brasil hoje, depende menos dessas diretrizes gerais e mais da superação de problemas mais básicos ou elementares, entre eles o fato de que em poucas escolas se segue um currículo de Educação Física e as aulas, também em poucos casos, podem ser caracterizadas como tal (aspectos que foram objeto de nossas pesquisas a partir do conceito de “desinvestimento pedagógico”). (grifos do entrevistado)

Elizandra e Leonardo: Como avaliam a relação entre o acúmulo teórico-metodológico, experimentado, de forma coletiva, pela tendência crítico superadora, desde os anos de 1990 aos dias atuais, e a consolidação da cultura corporal como categoria que explicita a Educação Física na perspectiva da luta de classes?

Celi Nelza Zülke Taffarel: O acúmulo teórico-metodológico é muito relevante e pode ser identificado nos grupos de estudo e pesquisas de professores da Rede Pública de Ensino, na Escola Básica, no Ensino Superior nas Universidades e, nos Institutos Federais. Podemos exemplificar apresentando, em anexo, a produção de base marxista, que defende a teoria histórico-cultural, para explicar o desenvolvimento humano, a pedagogia histórica-crítica para fundamentar a transmissão-assimilação do conhecimento clássico e, a abordagem crítico superadora da Educação Física, desenvolvida a partir da contribuição inicial contida no livro Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Esta produção nos permite afirmar que estamos construindo, a partir do nordeste do Brasil, como categorias da prática, a Teoria da Educação Física de Base Marxista, que denominamos de crítico-superadora. A partir de uma pesquisa matricial organizamos uma matriz de problemas em torno de quatro eixos – o trabalho pedagógico, a formação humana e formação inicial e continuada de professores/as, a produção do conhecimento e as políticas públicas de Estado e Governos. As perguntas investigativas são respondidas em conjunto com unidade teórico metodológica. Este trabalho científico traz contribuições não somente para a Educação Física, mas, para a educação em geral em especial da Educação Física. A “*consolidação da cultura corporal como categoria que explicita a Educação Física na perspectiva da luta de classes*”, tem ainda um árduo e longo caminho a ser percorrido em decorrência de três principais, e não

únicos, obstáculos a serem superados, a saber: (a) o domínio da referência teórica materialista histórico-dialética, enquanto teoria do conhecimento. O marxismo não é hegemônico na formação inicial e continuada de professores. Sem esta base de fundamentos não tem como consolidar uma perspectiva crítico-superadora da Educação Física; (b) A política pública privatista, empresarial da Educação. Faltam mais e melhores políticas públicas, incentivadoras e financiadoras de condições objetivas de trabalho. Isto significa desde condições materiais, tecnológicas, à planos de formação, carreira e salários; (c) a falta de sistemático, radical, rigoroso desenvolvimento de experiências científicas do ensino-aprendizagem com base nos fundamentos da teoria pedagógica histórico crítica nas redes públicas de ensino. A “guerra cultural” contra o marxismo e os marxistas, a “guerra contra o comunismo”, a destruição de serviços públicos e, o obscurantismo, o negacionismo, o empresariamento e o aprisionamento da Escola, são obstáculos para a consolidação desta perspectiva da Educação Física crítica superadora. Portanto, a luta pela Educação Física crítica superadora nas redes Públicas de Ensino está relacionada a luta pela democratização da sociedade, a luta por mais e melhores políticas públicas, a luta para superar o Estado de Exceção e, estabelecer como referência da economia política, as premissas do socialismo rumo ao comunismo enquanto modo de vida para além do capital. (grifos da entrevistada)

Lino Castellani Filho: Responder essa questão me faz recordar Marx, quando diz não ser suficiente que a teoria tenda para a realidade, sendo também necessário que a realidade tenda para a teoria...

Os 30 anos comemorativos de sua publicação são reveladores da vitalidade da obra, mas, também, sinalizadores dos limites de uma área acadêmica que não deu conta de superá-la.

E aí entra o pensamento marxiano. A Concepção Crítico Superadora, embora trazida a público em 1992, é fruto dos acontecimentos da década de 1980. Nos anos 1990 e primeira década dos anos 2000, pelo contrário, observamos o ocaso da teoria social marxista, dentre outros motivos por conta do avanço do pensamento pós-moderno em nosso meio.

Junta-se a esse fato, articulando-se a ele, o advento da doutrina liberal em sua máxima expressão (ultraneoliberalismo), determinantes da política educacional, avessa ao pensamento crítico.

Tudo isso nos leva a afirmar que, se por um lado, a concepção crítico-superadora afirma sua presença no âmbito da Educação Física, por outro o faz de forma contra hegemônica.

Sua teleologia, assim, acaba por ser - dentre as duas outras dimensões da ação pedagógica - aquela menos "lembrada" quando o "Metodologia do Ensino de Educação Física" do "Coletivo de Autores" se faz presente nos espaços educacionais. (grifos do entrevistado)

Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal: é isso que eu tava colocando né, por exemplo, quando [...] eu tava discutindo no Pará a proposta né, estavam fazendo uma homenagem ao Coletivo, e um professor de Educação Física estava explicando como ele dava aula de xadrez, e aí ele mostrava aos estudantes, ele levava, ele conduzia o discurso pedagógico de uma forma pra que os estudantes localizassem o lugar do rei, da rainha, né, quem era os cavalos, e toda essa discussão que aparentemente se pode ensinar um xadrez de uma forma completamente alienada, só vinculada a estratégias, né, e a regras, mas também pode, sim, ensinar um xadrez, né, formando uma subjetividade revolucionária, num é, do ponto de vista de uma revolução cultural, certo, uma subjetividade emancipadora, um sujeito político, né, que se filia à um discurso de democratização, certo, então eu vejo que a Educação Física é, ela, dentro da luta de classes ela tem um papel como qualquer outra área do conhecimento, né, porque a realidade [...] social, o objeto d Educação Física que é a cultura corporal, que tá expressa na luta, por exemplo, ta expressa na capoeira, o que é a capoeira? Se não a expressão da luta de classes, num é, o que é um frevo, o que é um maracatu, certo? Se os professores de Educação Física ensinam, e não só ensinam a fazer o gesto, a fazer tecnicamente perfeita a dança, mas ensinam o conteúdo, o significado daquilo é evidentemente que ele tá formando a subjetividade de uma classe social na perspectiva da superação, num é, e de emancipação social, pra que a gente possa viver uma sociedade de iguais, onde nós sejamos todos comuns, fraternos e solidários.

Valter Bracht: Retomando o já dito na resposta anterior, para mim pessoalmente, é surpreendente que muitas das elaborações do segmento crítico do movimento renovador da educação física brasileira da década de 1980, tenham ganhado tamanha visibilidade e protagonismo no debate pedagógico da área. Gostaria ainda de destacar o fato de que o debate crítico dos anos 1980 se caracterizou basicamente como um momento de denúncia e que o Coletivo de Autores foi, talvez, a primeira tentativa brasileira de ir além da denúncia e elaborar uma proposta de intervenção pedagógica. Esse fato, um grande mérito do livro, também interpunha uma dificuldade adicional, qual seja, a ainda incipiência de uma

pedagogia crítica na Educação Física e as ainda poucas experiências práticas nessa direção. O quadro hoje é bastante diferente, ou seja, hoje temos várias elaborações de diretrizes curriculares estaduais e municipais, muitas das quais, embora em parte baseadas no Coletivo de Autores, foram bastante para além dele, bem como, já podemos fazer menção e nos valer de práticas pedagógicas bastante ricas neste e nestas baseadas, espalhadas por todo o país. Em suma, em termos de repercussão, entendo que o Coletivo de Autores teve um papel importante na disseminação das ideias de uma pedagogia crítica na Educação Física brasileira. Um outro fenômeno que observamos no campo da Educação Física brasileira, mais acentuadamente nos últimos 20 anos (identificado por um estudo que empreendemos por solicitação da revista Movimento), foi o fato de que se diversificaram muito as referências teóricas do pensamento crítico. Interpreto isso como muito positivo já que exige do campo um aprofundamento nas teorias de base. Lembro, por exemplo, que o Marxismo presente no pensamento crítico da Educação Física brasileira até os anos 1990 era, com raras exceções, tomado de “segunda mão” da discussão pedagógica mais geral, principalmente, da chamada Pedagogia Histórico-crítica. Esse quadro se alterou substancialmente. Outro momento bastante desafiador foi o advento do chamado pensamento “pós” (pós-moderno, pós-estruturalista) que colocou questionamentos que afetavam as bases do pensamento crítico e exigiu bastante esforço (infelizmente ocorreu e ocorre também um rechaço dessas perspectivas teóricas a partir de um viés eminentemente político, sem a devida atenção aos argumentos teóricos e epistemológicos). Gosto de lembrar que enfrentar honesta e humildemente argumentos contrários é momento e oportunidade de fundamentar melhor os nossos próprios.

Como a pergunta interpela sobre o *“acúmulo teórico-metodológico, experimentado, de forma coletiva, pela tendência crítico superadora, desde os anos de 1990 aos dias atuais”*, entendo necessário que me posicione, mesmo porque alguns colegas têm argumentado que eu teria me afastado do referencial teórico marxista que orientou a produção do Coletivo de Autores, e para alguns ainda, que minha posição teórica hoje estaria orientada pela perspectiva pós-moderna. Na verdade, tenho feito um esforço, junto com outros colegas, de renovar teoricamente a teoria pedagógica crítica da Educação Física, considerando os desafios colocados pelas mudanças tanto teóricas quanto sociais contemporâneas. Portanto, continuo a me situar no que genericamente chamo de teorias críticas. Mas, entendo ser necessário reconhecer que as Pedagogias Críticas, assim como as teorias críticas do âmbito das ciências

sociais, passam por momentos difíceis, que têm origens, como já dito, tanto epistemológicas/teóricas quanto sociais, que estão a exigir esforços no sentido de sua superação.

Como já mencionei anteriormente, o Coletivo de Autores colaborou para o desenvolvimento de propostas e diretrizes curriculares estaduais e municipais que “podem” levar a mudanças na prática pedagógica em Educação Física numa direção crítica. No entanto, essas mudanças são fenômenos complexos que dependem de múltiplos fatores, portanto, devemos cultivar um otimismo comedido, reconhecendo essas dificuldades e entendendo a necessidade de grandes esforços. (grifos do entrevistado)

REFERÊNCIAS DOS ENTREVISTADOS

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA; Diavid Romão. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. In: **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 656-680, Edição Especial, 2020.

BETTY, Mauro. Cultura corporal de movimento: Uma abordagem fenomenológica e semiótica. In: **Revista de Educação Física/UEM**. Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007.

Bracht, V. (2005). Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In J. M. Souza (Ed.), **Educação Física Escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica** (pp. 97-106). Recife: EDUPE.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. In.: Diário Oficial da União, 17 de fevereiro de 2017, pp. 1-3.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 02 de fevereiro de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB n. 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 2018b, seção 1, pp. 21-24.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum (BNC) para a Formação Inicial**. Resolução CNE/CP nº 2/2019.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP n° 1/2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FUNDAÇÃO ROSA DE LUXEMBURGO. **Revogação**: Reverter a destruição do governo Bolsonaro. FLCMF PSOL. 2022.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, C. P. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. de 2018.

SOUZA JUNIOR; Marcilio et ali. **Coletivo de Autores**: A cultura corporal em questão. In: Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

TAFFAREL, Celi. 13 pontos para aprofundar a análise a respeito da versão pública do documento curricular referencial da Bahia da etapa do ensino médio. (Manuscrito). UFBA, Salvador, Bahia, 2022.

ⁱ *In memoriam*.