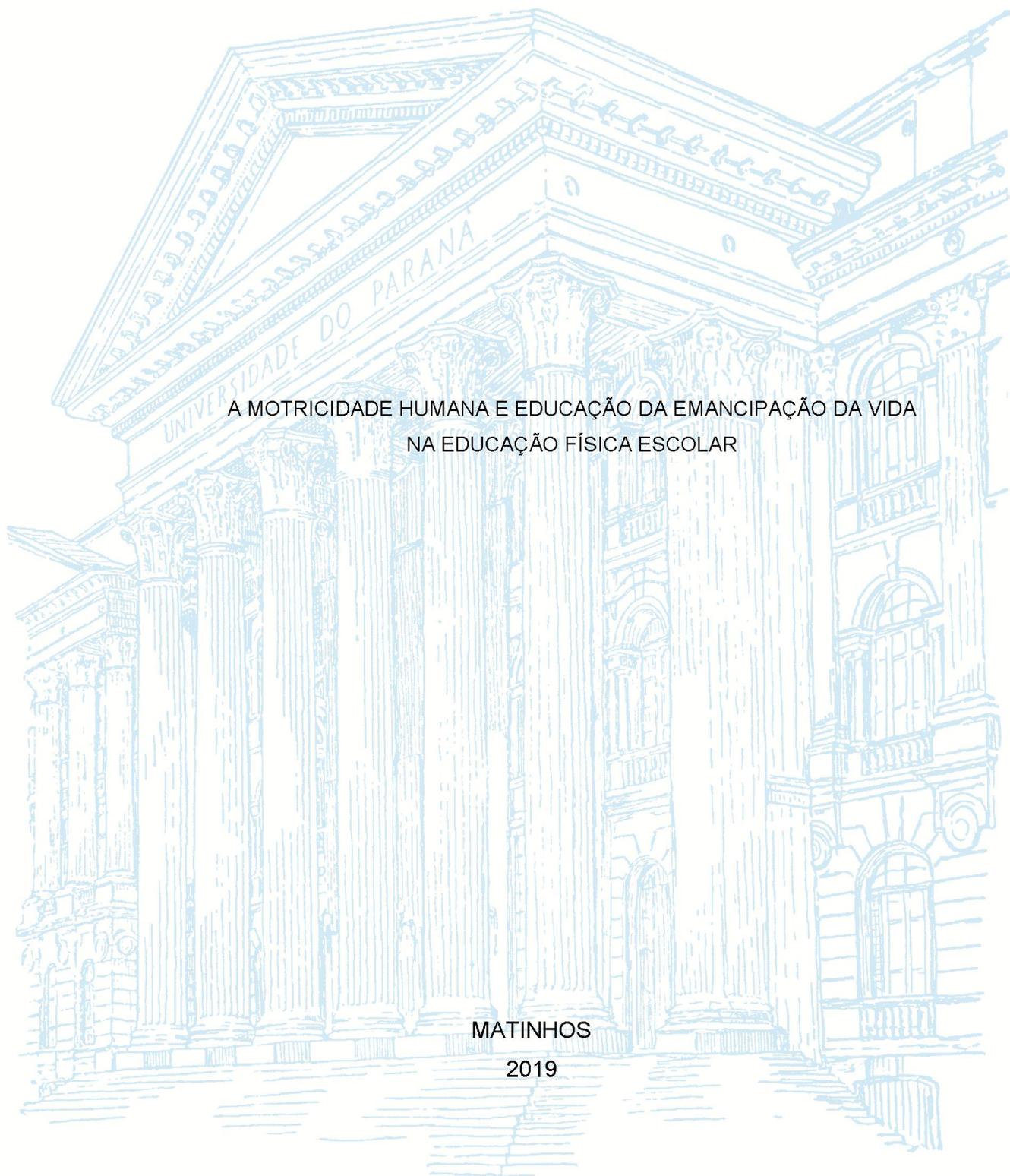


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

REARD MICHEL DOS SANTOS

A MOTRICIDADE HUMANA E EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA  
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

MATINHOS  
2019



REARD MICHEL DOS SANTOS

A MOTRICIDADE HUMANA E EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA  
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional Para o Ensino das Ciências Ambientais, PROFCIAMB, Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral como requisito parcial à obtenção do título de Mestre no Ensino das Ciências Ambientais.

Orientador: Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim  
Co-orientação: Prof. Dra. Soraya Corrêa Domingues

MATINHOS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte  
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

S237 Santos, Reard Michel dos  
A motricidade humana e educação da emancipação da vida na educação física escolar / Reard Michel dos Santos ; orientador Ernesto Jacob Keim ; coorientadora Soraya Corrêa Domingues. – 2019.  
109f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Matinhos/PR, 2019.

1. Ciência da motricidade humana. 2. Educação ambiental. 3. Educação física escolar. 4. Educação da emancipação da vida. I. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais. II. Título.

CDD – 796



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR LITORAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO REDE NACIONAL PARA  
ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS - 33002045070P4

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de REARD MICHEL DOS SANTOS intitulada: **A MOTRICIDADE HUMANA E EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.**, que após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

MATINHOS, 12 de Agosto de 2019.

SORAYA CORRÊA DOMINGUES

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

JONAS BACH JUNIOR

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO)

*Via Skype*

ADOLFO RAMOS LAMAR

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU)

*Via Skype*

LUIZ FERNANDO DE CARLI LAUTERT

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico esta dissertação à minha mãe, Olindina Maria dos Santos, pela educação e os conselhos que recebi. Aos meus irmãos Roosevelt (*in memoriam*), Rogério, Rubens, Rosemeri e Shirley pelo apoio incondicional nos momentos de precisão. Em especial, à minha esposa, Patrícia C. Xavier Souza dos Santos, amor da minha vida, com atenção e carinho compreendeu e incentivou o período dedicado ao mestrado. Aos filhos Davi e Bruna, no dia-a-dia com alegria e amorosidade aprendendo a cultivar a amizade e, principalmente, exercer a missão de ser Pai!

## AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Ernesto Jacob Keim, soube despertar, escutar e dar vida com maestria a esse processo investigativo, permeado pela amizade. "(...) Suba no ombro dos gigantes para olhar mais longe. Mas, ao subir, reverencie quem lhe segurou no ar para que pudesse ver... B. Brecht". Esta citação expressa o meu reconhecimento, gratidão e reverência ao orientador desse estudo.

A professora Dr<sup>a</sup> Soraya Corrêa Domingues, pela sua Tese de Doutorado que motivou o estudo desta temática. Grato pela participação na banca de qualificação e pelos apontamentos na co-orientação, a investigação incorporou outro ritmo.

Ao professor Dr. Jonas Bach, pela disposição e generosidade em participar da banca de qualificação, realizando apontamentos essenciais e por apresentar a nós professores de maneira abrangente e aprofundada a Fenomenologia de Goethe na Educação.

Aos professores do PROFCIAMB – UFPR - Litoral, profissionais competentes e engajados em possibilitar a formação continuada que viabiliza a construção de conhecimentos de maneira indissociável indivíduo/sociedade/ecologia nos processos de desenvolvimento territorial sustentável. Grato ao professor Dr. Manoel Flores Lesama, coordenador do curso no período que ingressei, além da amizade construída, sou grato pelos apontamentos na banca de qualificação e por compartilhar seus conhecimentos nas disciplinas de metodologia científica. Grato aos professores Luiz F. C. Lautert (prof. Luizão) e a Claudemira Lopes, por despertarem outro olhar para a Gestão Ambiental. As inesquecíveis aulas de campo com a prof. Helena Kashiwagi em conjunto com o prof. Luizão. A prof. Ana Elisa de Castro Freitas e ao prof. Eduardo Harder, por apresentarem a etnografia como possibilidade de estudo. Aos profs. Christiano Nogueira, Maurício Fagundes e Emerson Joucoski pelos debates realizados em aula numa perspectiva crítica de educação, ambiente e sociedade.

Aos colegas da turma 2017 do PROFCIAMB/UFPR, pelos momentos vividos nos diversos espaços de aprendizagem. Da turma 2016, agradeço a Ellen Cunha por apresentar o programa e incentivar a minha participação no processo seletivo. A turma 2018, boas lembranças da disciplina Ética e Meio Ambiente, coroado com uma magnífica aula de campo.

Aos amigos de convívio mais próximo da turma 2017, Alan Carter, Juliano Moraes, Eliandra Jaskiw, Margot Moraz, Renata Gerhardt Pereira, grato pela amizade.

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, por conceder a licença remunerada para realização desta formação continuada. Votos que continuem incentivando e ampliando o crescimento profissional e pessoal dos servidores.

Ao SISMMAC, pela sua história como instrumento de resistência e luta por valorização e melhores condições de trabalho e na defesa da qualidade da educação pública de Curitiba.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Agência Nacional de Águas (ANA). O presente trabalho foi realizado com apoio destas instituições. Grato ao apoio recebido.

Aos amigos e amigas professores do magistério municipal de Curitiba e da SEED/PR. Aos estudantes e ex-estudantes, motivo maior em continuar aprendendo a mediar processos de aprendizagem, agora pela Motricidade Humana.

Ao Jorge C. Souza e Terezinha X.C. de Souza, pais da minha esposa, grato pela atenção, carinho e a amizade.

Grato ao amigo Adonis Lisboa por apontar o caminho da Motricidade Humana. Thiago Mafra e Dulce Mara Gaio, pelas orientações no pré-projeto de pesquisa, ao Jumier Costa, talentoso artista plástico e professor, grato pelo auxílio na revisão ortográfica e ao Diego de Jesus, designer gráfico talentoso.

Ao Professor Sidirley de Jesus Barreto (*in memoriam*), pelo seu legado na Ciência da Motricidade Humana.

Em especial, grato ao Mestre José Gabriel da Costa (Mestre Gabriel), no seu exemplo de vida e com a sua obra (Centro Espírita Beneficente União do Vegetal), criada em meio a Floresta Amazônica na década 1960, hoje presente em alguns países, vem nos ensinando com humildade, sabedoria e simplicidade a construir a Paz e a Fraternidade humana. Grato aos amigos e amigas da UDV, pelo apoio e a amizade!

“(...) educar é depositar em cada homem toda a obra humana que o há antecedido: é fazer de cada homem resumo do mundo vivente, até o dia em que vive: é colocá-lo no nível de seu tempo, para que flutue sobre ele, e não deixá-lo debaixo de seu tempo, com o que não poderá sair a flutuar; é preparar o homem para a vida”.

José Martí<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> ALMAGUER, Carlos Rodriguez (2014, p.164).

## RESUMO

Esse processo investigativo de cunho teórico tem como foco verificar de que maneira os pressupostos da Ciência da Motricidade Humana (CMH), contribuiu para compreender o que vem a ser Emancipação da Vida na dinâmica escolar. Esse trabalho tem a proposta de debater a liberdade, a criatividade e a autonomia como processos dinâmicos e não como conceitos estáticos. Com essa matriz essa pesquisa pretende fundamentar uma proposta de Educação Física Escolar (EFE), considerando as dimensões da afetividade, do pertencimento ambiental e da experiência estética. Neste sentido, a investigação abraça a Educação da Emancipação da Vida (Educação Ambiental) de forma que a pessoa esteja engajada com responsabilidade na sociedade, frente à complexidade que constitui a vida planetária. A pesquisa evidencia o axioma da transcendência, de ser mais, para compreender e valorizar o movimento humano como fonte inesgotável de aprendizado, de manutenção da saúde e da possibilidade de desencadear ações e posturas de liberdade, de libertação e de emancipação diante da interação com o mundo. O estudo utilizou o referencial da Carta de Belgrado no propósito de aproximar a Ciência da Motricidade Humana com a Educação da Emancipação da Vida, a qual se refere ao que é conhecido como Educação Ambiental. Esse documento internacional aponta para a postura humana alicerçada em uma ética global, individual, coletiva e planetária. A investigação se caracteriza também como uma pesquisa teórico-exploratória, com abordagem referenciada na fenomenologia de Johann W. von Goethe, com a qual o processo se orienta, de forma que o pesquisador se modifique, culminando no que ficou conveniado como metamorfose. Essa mudança no pesquisador, ocorre na medida em que a investigação se desenvolve, valorizando três aspectos, ou seja, a intensificação, a sensibilização do pesquisador, e o ritmo inerente ao processo investigativo. Com base nessa argumentação, a pesquisa aponta para uma interação com a proposta governamental nomeada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da qual serão investigadas as dez competências específicas da Educação Física como diálogo com os referenciais teóricos da CMH e da Educação da Emancipação da Vida, culminando com a apresentação de um conjunto de aspectos indicativos que poderão orientar a organização e planejamento de atividades escolares em Educação Física como agente de Emancipação da Vida.

Palavras-Chave: Educação Física. Motricidade Humana. Educação Ambiental.  
Educação da Emancipação da Vida.

## **ABSTRACT**

This investigative process of theoretical nature focuses on verifying how the assumptions of the Science of Human Motricity (HCM), contributed to the understanding of what the Emancipation of Life in school dynamics is. This paper proposes to debate freedom, creativity and autonomy as dynamic processes and not as static concepts. That matrix guided this research which intends to support a proposal for Physical Education in School (PES), considering the dimensions of affectivity, environmental belonging and aesthetic experience. In this sense, the research embraces the Education for Life Emancipation (Environmental Education) so that the person is responsibly engaged in society, given the complexity that constitutes the planetary life. The research highlights the axiom of transcendence, of being more, to understand and value the human movement as an inexhaustible source of learning, health maintenance and the possibility of triggering actions and postures of freedom, liberation and emancipation facing of the interaction with the world. The study used the Belgrade Charter framework in order to bring the Science of Human Motricity closer to the Education for Life Emancipation, which refers to what is known as Environmental Education. This international document points to the human posture based on a global, individual, collective and planetary ethics. The research is also characterized as a theoretical-exploratory research with an approach referenced in the phenomenology of Johann W. von Goethe, based on which the process is oriented, so that the researcher will change himself, culminating in what has been known as metamorphosis. This change in the researcher occurs as the research develops valuing three aspects, namely intensification, researcher awareness and the pace inherent to the investigative process. Based on this argument, the research points to an interaction with the government proposal named National Common Curriculum Base (NCCB), which will investigate the ten specific competences of Physical Education as a dialogue with the theoretical frameworks of HCM and Education of Emancipation of Life, culminating in the presentation of a set of indicative aspects that may guide the organization and planning of school activities in Physical Education as an agent of Life Emancipation.

Keywords: Physical Education. Human motricity. Environmental education. Education of the Emancipation of Life.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- ASPECTOS REFERENCIAIS DA FENOMENOLOGIA GOETHIANA NO CONTEXTO DA CIÊNCIA.....	27
QUADRO 2- METAS AMBIENTAIS / CARTA DE BELGRADO.....	59
QUADRO 3- METAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL / CARTA DE BELGRADO.....	59
QUADRO 4- DESTINATÁRIOS CONFORME A CARTA DE BELGRADO / CARTA DE BELGRADO .....	59
QUADRO 5- DIRETRIZES BÁSICAS DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL/CARTA DE BELGRADO .....	60
QUADRO 6- DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA CONFORME A BNCC.....	72
QUADRO 7- COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....	77
QUADRO 8- CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA (BNCC) E CARACTERIZAÇÃO DA CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA ....	78
QUADRO 9- Competências da Educação Física (BNCC) e as Competências da Ciência da Motricidade Humana .....	81
QUADRO 10- META DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL - CARTA DE BELGRADO E A META DA EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA .....	84
QUADRO 11- DIRETRIZES BÁSICAS DA CARTA DE BELGRADO E OS PRESSUPOSTOS DA .....	85
QUADRO 12- APRESENTAÇÃO DE ASPECTOS DE COMPLEMENTARIDADE E INTERAÇÃO .....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CMH	- Ciência da Motricidade Humana
EA	- Educação Ambiental
EEV	- Educação da Emancipação da Vida
EF	- Educação Física
EFE	- Educação Física Escolar
FAO	- Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
IDEB	- Índice de desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MH	- Motricidade Humana
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PRONEA	- Programa Nacional da Educação Ambiental
PNUMA	- Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
RED	- Rede Internacional de Pesquisadores em Motricidade Humana
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SÚMARIO

<b>MEMORIAL</b> .....	<b>14</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
1.1 PROBLEMA .....	25
1.2 PROPÓSITO GERAL.....	25
1.2.1 Propósitos Decorrentes.....	25
1.3 PROCESSO INVESTIGATIVO (METODOLOGIA).....	25
1.4 ESTUDOS REALIZADOS NA TEMÁTICA EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA (EDUCAÇÃO AMBIENTAL).....	28
<b>2 A CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA COMO REFERENCIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b> .....	<b>31</b>
2.1 O FLORESCIMENTO DE UM NOVO CAMPO DISCIPLINAR .....	31
2.2 - A CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	36
2.3 – A MOTRICIDADE HUMANA COMO COMPONENTE CURRICULAR .....	38
<b>3 A EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA: UM APELO POR DIGNIDADE E AMOROSIDADE</b> .....	<b>43</b>
3.1 EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA NO REFERENCIAL FREIRIANO E NA EDUCAÇÃO ANTI-COLONIAL.....	44
3.2 – A EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA NO REFERENCIAL GOETHIANO.....	46
3.3 A EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA E OS PRINCÍPIOS ECO-VITAIS.....	51
3.4 A EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	54
3.5 – A EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA E A CARTA DE BELGRADO ..	57
3.6 – A EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA E O FUTURO UTÓPICO POSSÍVEL.....	60
3.7 A EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA E A LINGUAGEM DA ESTÉTICA:.....	64
<b>4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	<b>70</b>
4.1 A BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES FRENTE À EMANCIPAÇÃO DA VIDA.....	70
4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA: UM BREVE HISTÓRICO COMO COMPONENTE CURRICULAR.....	74

4.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR CONFORME BNCC CONFRONTADA COM A CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA .....	76
<b>5 O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE A MOTRICIDADE HUMANA E A EMANCIPAÇÃO DA VIDA.....</b>	<b>83</b>
5.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONFORME A CARTA DE BELGRADO DIALOGANDO COM EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA .....	83
5.2 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA, APLICADOS À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR FRENTE AOS REFERENCIAIS DA CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA.....	87
5.3 O PRODUTO DESSA INVESTIGAÇÃO.....	89
<b>6 APONTAMENTOS CONCLUSIVOS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO – 1: CARTA DE BELGRADO .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE– 1: PRODUTO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>103</b>

## MEMORIAL

Neste memorial descrevo minha trajetória acadêmica e profissional, acompanhado da minha percepção de educação nas diferentes fases do meu processo formativo, o que evidencia a aproximação com a temática desta investigação.

O período de graduação em educação física, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina no segundo semestre de 1994 em Florianópolis, considero um presente da vida, o primeiro passo na trajetória acadêmica e ao mesmo tempo, uma metamorfose na forma de ver e estar no mundo.

Durante a graduação, pouco a pouco fui compreendendo, principalmente pelas disciplinas metodológicas da educação física, ministrada pelos professores Paulo Capela, Elenor Kunz, Ari Lazzarotti Filho, Iara Regina Damiani e Ingrid Dittrich Wiggers, que na vida em sociedade existem forças e poderes que se afirmam de acordo com diferentes e diversos interesses. Conforme o Coletivos de Autores (1992), de um lado na organização da sociedade se tem a classe interessada em acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo e não abrir mão de privilégios e do outro lado a classe trabalhadora, na luta pela sobrevivência, pelo direito à alimentação, ao transporte, à moradia, à saúde, à educação, ou seja, no esforço para viver com dignidade.

As forças e poderes, exercidos pelas classes sociais, estão presentes nos conteúdos e nas atividades que caracterizam o componente curricular da educação física, por meio do jogo, da brincadeira, do esporte, da luta, da dança e da ginástica, assim, identifico que as aulas de educação física, configuram-se como sendo tempo, espaço e conhecimento de legitimação dos interesses de classes podendo manter o *status quo* hegemônico ou gerar ações educativas emancipatórias pelo e no movimento humano.

Depois de formado, no segundo semestre de 1998, já com uma compreensão adquirida a respeito da importância do papel da escola, enquanto instituição social, engajada na educação de crianças, jovens e adultos, visando por meio dos conteúdos da educação física contribuir na formação de pessoas mais conscientes da corporeidade, realizando práticas corporais que tenha sentido na vida dos estudantes, exercitando as competências físicas, emocionais e sociais, promovendo um tempo, espaço e conhecimento alicerçados na vivência, na prática,

em ações comunicativas, favorecendo em certa medida a criatividade, a autonomia e a liberdade.

Ao perceber a vida em movimento que exige uma renovação constante para não esclerosar as ideias e os sentimentos, considero essencial a postura investigativa do educador em renovar a compreensão, questionando-se: O que é estar na condição de ser humano? Pra que serve a educação? O que é a vida?

Diante do desafio em procurar respostas para estas perguntas essenciais da educação, no ano de 2000 passei a estudar a metodologia de Educação em Valores Humanos, idealizada pelo educador indiano Sathya Sai Baba que se configurou como mais um momento de metamorfose, caracterizado como uma mudança de perspectiva de vida, partindo de uma “visão externa” de mundo para uma “visão interna”, pautado, nos valores éticos e espirituais da verdade, amor, paz, ação-correta e não violência. Passando a compreender a vida por outra ótica resumida na seguinte citação:

*A educação é para a vida, não para a mera subsistência.  
A política sem princípios,  
a educação sem caráter,  
a ciência sem humanidade,  
o comércio sem moralidade  
não são apenas inúteis, como positivamente perigosos.*  
Sathya Sai Baba, apud (Martinelli, 1996, p.128.).

Os ideais, de educação, contidos nesta citação continuam me acompanhando e sustentando minha prática docente e de vida. A busca pela coerência entre o que se almeja e o que se pratica é o desafio que construo no cotidiano de minha docência e na vida em sociedade.

Com intuito de compreender melhor esta metodologia de educação em valores humanos realizei uma especialização (*lato sensu*) em 2005 na Faculdade “Espírita”, Curitiba/PR, apresentando a monografia intitulada: **Do Homo Faber ao Homo Ludens: uma reflexão do jogo nas aulas de educação física.**

Realizei a graduação em educação física e o curso de especialização na área de educação em valores humanos com o propósito de lecionar no ensino formal, porém de 1999 a 2005 tive outras experiências educativas enriquecedoras: recreador no hotel Mata Atlântica, uma breve passagem na educação especial, professor de atividade física em clínica de emagrecimento, organizador de atividades de lazer para empresas e massoterapeuta *ayurvédico*. No ano de 2006, após oito anos de formado, início no magistério público, ou melhor, magistério

mediado pelos interesses governamentais, lecionando em escola da rede de ensino municipal de Curitiba e na rede estadual de ensino do Paraná.

No período de 2006 a 2011 trabalhei como docente no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro, ministrando oficinas de jogos e brincadeiras como instrumento educativo, tendo como público professores e estudantes de diferentes áreas. Essa experiência me possibilitou realizar diversos cursos de capacitação para as Secretarias de Educação dos municípios de Piên, Araucária, Pinhais e Curitiba.

Elaborei em conjunto com as educadoras um livro com fundamentação teórica e sugestões de prática de movimento na educação infantil vinculada à Secretaria de Educação de Almirante Tamandaré, em junho de 2014, resultado do curso que ministrei com carga horária de 20h.

Paralelamente ao trabalho de capacitação aos docentes, lecionava em escola da rede municipal em Curitiba, ministrando aulas de educação física para crianças do primeiro ao quinto ano. Considero este período uma fase de amadurecimento no trato das questões que envolvem a motricidade humana. Atualmente leciono na modalidade do ensino fundamental I no padrão da Prefeitura de Curitiba e no ensino fundamental II e médio no padrão na Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Em 2009 para entender com mais profundidade a dinâmica do corpo em movimento no trabalho pedagógico, ingressei na pós-graduação do CIAR (Centro Internacional de Análise Relacional) em Psicomotricidade Relacional. Este trabalho corporal idealizado por André e Anne Lapierre, no qual me encontro em processo de formação, está engajado na via das pulsões, dos desejos primitivos e do inconsciente que valoriza a vivência, o potencial de descoberta, a liberdade e a criatividade por meio de jogos e brincadeiras espontâneos. Neste trabalho corporal os materiais utilizados são: bolas, cordas, *bambolês*, tecidos, jornais, caixas de papelão e o mais importante, a disponibilidade corporal. Lapierre e Acouturier (2004, p.109) evidenciam a educação como uma proposta de trabalho corporal, caracterizado *“como o processo essencial no qual a atenção do educador está permanentemente concentrada, não é mais o processo de ensino, de transmissão de saberes, mas o **processo de evolução da pessoa**”*.

Para Lapierre e Acouturier (2004, p.107) o processo de “formação do indivíduo social”, simultaneamente, abrange o plano consciente e o plano

inconsciente no ato educativo. O plano consciente consiste na transmissão do conhecimento. O plano inconsciente, tanto para o professor como para o aluno, configura-se um plano muito mais eficaz por considerar às pulsões e os desejos primitivos, sendo nesse nível que se situa o elemento essencial do educador, pois o comportamento do homem é determinado muito mais pelo que ele é do que por aquilo que ele sabe.

Lapierre e Acouturier (2004, p.107) são importantes em minha formação docente por muitos fatores, dentre eles, ao citarem o paradoxo dos professores que atuam na estrutura do ensino tradicional que, intelectualmente, recusam a sociedade na qual vivem e, entretanto, a perpetuam pela educação que transmitem. Para esses pesquisadores e psicomotricistas, atualmente, no nível do ensino fundamental e, sobretudo, do ensino médio, ocorre uma liberalização aparente que não faz senão agravar a destruição da pessoa, sendo tarde demais para, aos 11 ou 16 anos, assumir uma autonomia para a qual o jovem nunca foi preparado.

E também pelo fato de essa liberdade aparente ser uma falsa liberdade: uma liberdade sem poder e, portanto, sem responsabilidade..., que se reduz, no final das contas, à liberdade de recusar, à liberdade de não fazer nada (Lapierre e Acouturier, 2004, p.108)

Dessa forma no Eu professor identifico, conforme esses autores a necessidade de repensar a educação em seus propósitos profundos. Para eles, repensar a educação é promover uma completa inversão de valores, priorizando o ser, e não o ter. Para esses pesquisadores o que os cidadãos exigem hoje e exigirão amanhã de forma cada vez mais consciente é o acesso a um poder real, ao poder de criação, ao poder de decisão, ao poder de gestão, à responsabilidade. Eles acreditam que as lutas sociais assumirão, cada vez mais, outra dimensão: não mais lutar para ter, e sim lutar para ser.

Nesta caminhada, eu com mais de 20 (vinte) anos de licenciado em educação física e ainda motivado em buscar um sentido maior de fazer educação, buscando compreender o que é *ser* e *estar* no mundo vivendo uma experiência corporal, ingresso em agosto de 2017 no curso de Mestrado Profissional para o Ensino das Ciências Ambientais, numa abordagem interdisciplinar na UFPR/Setor litoral. Estar na condição de mestrando neste programa é uma oportunidade inusitada, um merecimento e ao mesmo tempo uma responsabilidade.

Início no respectivo mestrado com uma visão romântica das possíveis contribuições da educação física no contexto escolar, tendo a temática da Educação Ambiental como eixo transversal, embasado nos fundamentos simplista e preservacionista do meio ambiente. Nestes dezoito meses cursando as disciplinas obrigatórias, as eletivas, as aulas de campo, as leituras enriquecedoras e as orientações do processo investigativo, identifico neste conjunto de fatores a construção de outro olhar para educação e para a vida.

Percebo nesta mudança de percepção mais um processo de metamorfose, o início da transição para uma consciência crítica e fenomenológica a respeito da educação, da corporeidade, da sociedade e da natureza como um todo integrado, que é dinâmico, misterioso, complexo e contraditório, perante o desafio de me perceber na interação eu/mundo.

Como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais, realizo esse processo investigativo, agraciado pela oportunidade de receber a orientação do professor Dr. Ernesto Jacob Keim, que dá vida a esse estudo a qual nasce do propósito de renovação, ampliação e aprofundamento teórico-crítico-fenomenológico, com base nos aspectos que envolvem a educação da motricidade humana em interação com a Educação da Emancipação da Vida (Educação Ambiental).

Agraciado também por receber a co-orientação da professora Dra. Soraya Corrêa Domingues, pessoa que acredita em seus sonhos, com atitudes de renúncias, coragem e determinação, constrói e compartilha conhecimentos, em prol da formação de seres humanos melhores e mais integrados no EU-MUNDO, com foco de estudo do ser humano em movimento, num constante processo de aprendizagem com o ambiente.

Almejo com a realização deste processo investigativo, fundamentar a minha prática docente, alicerçada em conhecimentos da Ciência da Motricidade Humana que possa desencadear processos educativos que despertem na pessoa, a perspectiva freiriana de Ser Mais, a qual está inserida em cultura, que capacita a geração de autonomia, libertação e emancipação da vida, mediado pelos impulsos lúdicos, formal e sensível, característicos da fenomenologia Goethiana.

## 1 INTRODUÇÃO

A vida de cada pessoa é uma oportunidade única e preciosa de aprendizados, descobertas, realizações e transformações. Desde o nascimento e por toda a existência, por meio da cosmovisão a pessoa tem consciência de sua existência, o que fundamenta, escolhas, decisões e promove interação e interdependência com o mundo, construindo a história individual com repercussão no coletivo.

O ser humano em movimento se caracteriza como complexo mediado por ação e comunicação com a qual a pessoa intervém e interage com o mundo. Neste processo de intervenção e interação do Eu-Mundo, que se constitui na cultura, a educação ocupa um papel fundamental ao considerarmos que o ser humano possui a capacidade de percepção amparada na intencionalidade e na tomada de consciência, num constante processo de construção e num permanente devir, podendo adquirir a responsabilidade frente à felicidade e ao bem-estar de todos os viventes planetários.

Nessa dinâmica de intervenção e interação, Ernesto Jacob Keim (2019a) enfatiza, na medida em que a consciência crítica e fenomenológica se amplia, o ser humano consegue desenvolver uma postura que, de certa forma, supera suas ações de intervenção para atitudes de interação, de forma que deixa de enfatizar seus anseios e necessidades como foco determinado. Neste sentido a educação se constitui em importante veículo capaz de propagar e debater as motivações, os meios e as consequências das ações que se realizam em conjunto e não de forma determinista e invasora.

Para Paulo Freire (1996 p.77) “intervir na realidade é considerado uma tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”. A capacidade de interação, mais do que intervenção, na dinâmica da vida é reconhecida pelo respectivo autor como o nosso direito de ser. Identificando o mundo como possibilidade, não como algo pronto e acabado, mas em movimento disponível para novas possibilidades.

Nesta dinâmica da presença do ser humano no mundo, pela via corporal, afirma-se a necessidade de agir, pelo e no movimento, ao caminhar, dançar, jogar, brincar, nadar, pedalar, conversar, trabalhar, namorar, refletir, indagar, examinar amar, ou seja, a vida do ser humano acontece, no e como corpo, inserido em

contexto histórico, cultural e social. Para Bruhns (1997, p.131) “a experiência corporal é a mais direta e imediata, sendo o corpo o primeiro referencial do homem no mundo”.

Nessa abordagem, o homem como ser semovente, diante da condição de comportamento, consciência e linguagem no mundo, capaz de relacionar-se com a outra coisa e não sua própria massa, estabelece vínculos com o mundo exterior.

Conforme constata Soraya Corrêa Domingues (2016), com base no corpo próprio Merleau-Ponty, considera a dimensão corpo, forma e ambiente, como abertura de perspectivas na aprendizagem no contexto escolar e na vida. Esta perspectiva amplia a abordagem histórica “biologicista” de compreensão de corpo como máquina da Educação Física.

E nesse sentido que João Batista Freire (1991) debate essa posição de corpo biologizado ao apresentar o corpo comparando-o com a casa que habitamos, nossa morada. É uma casa como qualquer outra casa, com paredes, janelas, portas, jardins, construída por muitas mãos, e também as nossas e dos professores, mas não só as nossas. Nesta analogia de construção da casa com a construção do corpo, o autor alerta para uma diferença: “[...] os habitantes que a construíram ou a compraram nunca são vistos dentro dela. São habitantes que se confundem com ela. Por mais que digam “meu corpo”, “minhas mãos”, “meu coração”, o eu do meu é sempre invisível” p.145.

Assim, João Batista Freire (1991) enfatiza que a condição de humano que habita a casa, configura-se pelo sensível e pelo inteligível. Quem sabe sejam por esses atributos, as possibilidades de realizarmos as “metamorfoses” que precisamos para as construções de novas percepções de mundo. Conforme defende Ernesto Jacob Keim (2019a) ao elaborar a fenomenologia Goethiana.

Manuel Sérgio (2010) nesse sentido evidencia que:

[...] se o ser humano concentra em si, o corpo, o espírito, o desejo, a natureza, e a sociedade, ele só se torna verdadeiramente humano se é bem mais do que a soma das partes, ou seja, se nele o determinismo se transforma numa gestação inapagável de desenvolvimento e liberdade. (SÉRGIO, 2010, p.113).

Ao tratar das questões que envolvem o corpo, nosso meio de relação direta com o mundo, se faz necessário contextualizar com base na literatura, o movimento

humano. Utilizaremos nesta investigação os pressupostos da concepção da Ciência da Motricidade Humana, apresentada por Manuel Sérgio.

O motivo de escolher a Ciência da Motricidade Humana se dá, pela intenção de revisitar esta teoria que há mais trinta e cinco anos resiste em solo brasileiro. A primeira visita de Manuel Sérgio ao Brasil foi em 02 de setembro de 1983, em São Paulo, para participar no III Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Esta proposta educativa vem conquistando o seu espaço como ciência que aponta para o ser humano em sua globalidade, e não só para o físico, pois entende que o movimento exige a participação de uma complexidade e não tão-só de uma das partes desta complexidade. Neste sentido, não se educa o físico, e sim as pessoas que concentram em si, simultaneamente, corpo-mente-desejo-natureza-sociedade, em um apelo incessante à transcendência.

Manuel Sérgio pisou em terra brasileira com o propósito de apresentar, sensibilizar, motivar e propor a sua teoria aos brasileiros da Educação Física (EF). Nesta época, início da década dos anos oitenta, a Educação Física passava por profundas reflexões quanto à sua legitimidade no contexto escolar.

Passados mais de trinta e cinco anos do período conhecido como “renovador” da Educação Física, decorrentes das reflexões da área na década de 1980, constata-se que ocorreram mudanças significativas na sistematização dos conhecimentos da área para o contexto Escolar. Cae Rodrigues, Fabio Zoboli, Luis Henrique Calazans (2018), apresentam estas mudanças no que se refere à natureza da área quanto aos objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Para estes professores e pesquisadores, passou-se também, a considerar as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o estudante como ser humano integral.

Com essas mudanças emergiram outras expectativas no trato pedagógico da Educação Física, não apenas como um componente curricular responsável para a formação de um físico e o desenvolvimento de habilidades motoras ou para o ensino dos esportes. Termos como “cultura corporal”, “cultura de movimento humano” e recentemente com aprovação da Base Nacional Curricular Comum, tematização das “práticas corporais” em suas diversas formas de codificação e significação social, passaram a compor a base epistemológica da área.

Com as mudanças na concepção escolar e pedagógica da EF numa perspectiva crítica e emancipadora do ser humano, pelo e no movimento humano e

com o melhor entendimento dos pressupostos da CMH por parte dos brasileiros, fica mais vivo o diálogo entre as áreas.

Nessa pesquisa almeja-se estabelecer o diálogo da EF com CMH, contemplando uma educação que não aceite a opressão, a alienação e a injustiça, e sim, por uma educação que assuma a responsabilidade com o processo evolutivo da pessoa, permeado pelo respeito e a amorosidade. Uma educação que seja dinâmica, vivida no presente das relações, lidando e refinando as forças e poderes que o professor e cada estudante sente e exerce, evidenciando o axioma da transcendência. Por uma educação que valoriza o movimento humano intencional como fonte inesgotável de aprendizado, de manutenção da saúde e de possibilidade de desencadear ações e posturas de libertação, autonomia, criatividade, integrada ao projeto de transformação da sociedade e que contemple a emancipação da vida (educação ambiental).

Ubirajara Oro, na redação do prefácio de Manuel Sérgio (SÉRGIO, 2013), constata que o paradigma da Ciência da Motricidade Humana quer tornar verdadeiramente humana a Educação Física por meio da motricidade, considerando que nesse conceito se reveste como a síntese das qualidades físicas e do sentido do movimento humano.

Para Manuel Sérgio (1993, p.22), “as grandes dimensões da pessoa humana têm base na: corporeidade; motricidade; comunicação e cooperação, historicidade; liberdade; noosfera e na transcendência”. Diante destas constatações das dimensões humanas apresentadas por esse autor e pesquisador, a ciência da motricidade humana visa compreender o ser humano na sua globalidade, não se restringindo ao físico, mas aponta para a complexidade dos fatores que se inserem ao ato de se movimentar, característico do humano.

Tratando do corpo em movimento, ou seja, do ser humano, se faz necessário considerar a concepção do ambiente em que se está inserido. Essa posição encontra eco na visão não antropocêntrica de Alberto Acosta (2016, p.27) ao destacar que “o centro das atenções não deve ser apenas o ser humano, mas o ser humano vivendo em comunidade e em harmonia com a Natureza”. Segundo Ernesto Jacob Keim (2019a) esse centro de atenções vem carregado com poderes e forças geradoras de tensões.

Na busca de compreender a complexidade que caracteriza a dinâmica da vida no contexto ambiental, utilizaremos dos conhecimentos que consideram a Terra

como organismo vivo, em evolução e que urge por mudanças profundas e radicais na forma como nós humanos nos reconhecemos verdadeiramente, como parte da natureza.

Soraya Corrêia Domingues (2011), com base nesta necessidade de reconhecimento e responsabilização de cada pessoa com a sua presença no mundo, analisa em seus estudos, que aproximam a educação física com as questões ambientais e de preservação da vida, que na relação ser humano e a natureza, do ponto de vista da totalidade, da complexidade e da realidade concreta, tudo está em conexão com tudo, e que o todo é a relação recíproca entre as partes. Nesta afirmação a pesquisadora revela que as pequenas ações de cada ser humano com intencionalidade de produzir impactos são relevantes, e podem alterar a organização socioeconômica. Neste sentido, a vivência da Motricidade Humana numa perspectiva da criticidade, da fenomenologia Goethiana e com foco na Emancipação da Vida, inserida no contexto pedagógico, pode favorecer ações de transformações pessoais com repercussão no coletivo.

Estamos em mais de sete bilhões de pessoas vivendo no planeta e a população continua em fase de crescimento. Segundo dados estatísticos da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO, 2019), houve um aumento no número de pessoas passando fome no mundo em relação aos anos anteriores, alcançando 821 milhões de pessoas em 2017. Diante desses dados podemos imaginar quantas pessoas no planeta não tem acesso a uma vida digna. Caso seja mantido o estilo de vida extrativista e consumista que vem prejudicando as relações humanas, poluindo o ar, a terra, os oceanos e afetando o clima e a pressão, estamos colocando em perigo a nossa existência e dos todos os seres que compartilham a vida planetária.

Com os recursos tecnológicos vigentes, podemos visualizar imagens do planeta Terra registradas do espaço em diferentes ângulos e definições. Estas imagens suscitam o encantamento com a beleza e os mistérios da Mãe Terra, a Pachamama, como é reverenciada pelos povos Andinos. Visualizando a Terra do espaço não se percebe a divisão territorial, as diferenças de religião, raça, rico e pobre, ou seja, estamos imersos em unidade com a Pachamama e somos parte dela, constituindo uma realidade complexa, dinâmica e misteriosa.

Complexa, pelas diferentes teias sempre tecidas neste emaranhado de rede e conexões, que acontece na biosfera terrestre; dinâmica pelo seu fluxo contínuo a

qual consiste em nossa percepção e presença no tempo e no espaço e por considerar a existência do amaterial, do imaterial, do material e do conhecimento que descobrimos a cada momento a respeito de nós mesmos e da natureza.

Por ser a Terra a nossa casa maior e o ambiente para viver e morar se faz necessária uma educação do ambiente que possibilite a cada pessoa em si, construir seu referencial de mundo e reconhecer a cosmovisão, na qual está imerso. Essa é condição relacionada com a perspectiva de superar a consciência ingênua, romântica, mítica e asséptica e assumir a consciência crítica e fenomenológica, as quais, nos pressupostos de Ernesto Jacob Keim (2012), oferecem à pessoa condições para que ela seja capaz de gerar autonomia, emancipação e libertação, como responsabilidade planetária.

Com esses pressupostos, essa introdução aponta a Ciência da Motricidade Humana e a Educação da Emancipação da Vida (Educação Ambiental) como processos humanos e por isso inerente à vida planetária. Nesse sentido essa pesquisa tem uma dimensão bibliográfica com o propósito de construir um referencial teórico, elencando elementos que justifiquem a Ciência da Motricidade Humana como paradigma emergente na educação do ser humano, ao evidenciar a transcendência, como Ser Mais, por meio do processo de interação com o mundo e o ambiente em que vivemos e moramos.

Essa posição encontra eco em Edgard Morin (2000, p.47) ao apontar que “conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele, todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. Quem somos? é inseparável de Onde estamos? De onde viemos?, Para onde vamos?”.

Nessa perspectiva a Motricidade Humana ocupa na pesquisa um lugar que concentra nas produções científicas de Manuel Sérgio e nos pesquisadores e professores que defendem esta abordagem de educação motora.

Nos processos da Educação da Emancipação da Vida (Educação Ambiental) e na abordagem investigativa de educação, presente neste estudo, utilizamos os pressupostos teóricos do prof. Dr. Ernesto Jacob Keim e do prof. Dr. Jonas Bach, referenciado na fenomenologia de Johann W. von Goethe, que foram analisados na perspectiva de dialogar com os referenciais da Carta de Belgrado (UNESCO, 1975) e com as diretrizes normativa da Base Nacional Comum Curricular específicas do componente curricular da Educação Física.

## 1.1 PROBLEMA

Com base no que foi apresentado na introdução, enunciamos o seguinte problema que conduzirá a investigação:

- Como a ciência da motricidade humana, atua na interação do humano com os ambientes planetários, promovendo argumentos a favor da libertação do que gera e promove barbárie, e da emancipação a favor da vida com dignidade, no contexto da educação física escolar?

## 1.2 PROPÓSITO GERAL

Com base nesse problema a pesquisa se desenvolve direcionada no seguinte Propósito Geral (objetivo geral)

- Compreender a motricidade humana como agente de emancipação da vida, (educação ambiental) por meio da Educação Física Escolar.

### 1.2.1 Propósitos Decorrentes

Partindo desse propósito geral destacam-se os seguintes propósitos decorrentes:

- Caracterizar a motricidade humana como processo capaz de estimular a dimensão de emancipação da vida.
- Perceber a dinâmica ambiental e a emancipação da vida com ênfase na tríade intensificação, sensibilização e ritmo, conforme a fenomenologia Goethiana, na análise documental a que a pesquisa se refere.
- Identificar a passagem da Educação Física à Ciência da Motricidade Humana, como agente de reconhecimento do potencial de interação das pessoas entre si e os ambientes, no contexto Escolar.

## 1.3 PROCESSO INVESTIGATIVO (METODOLOGIA)

Esse processo investigativo se caracteriza como pesquisa teórica-exploratória com o propósito de contextualizar e elencar pontos essenciais dos fenômenos a serem investigados, sendo: a Ciência da Motricidade Humana como

possibilidade de fundamentação metodológica da Educação Física Escolar, considerando os referenciais da Educação da Emancipação da Vida (educação ambiental) com base na Carta de Belgrado e nos referenciais da Base Nacional Curricular Comum. Para Demo (2004, p.35) o delineamento da pesquisa teórica “[...] é orientado a (re)construção de teorias, quadros de referências, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes.” O autor aborda que a pesquisa teórica não implica imediata intervenção na realidade, mas o seu papel é decisivo para construir condições básicas de interação, pelo seu investimento no conhecimento, como instrumento principal de relação competente.

Quanto ao tipo *exploratório* desta pesquisa teórica, Gil (2008, p.27), considera como principal finalidade desta tipologia “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipótese pesquisáveis para estudos posteriores”.

Esse processo investigativo se caracteriza também com abordagem referenciada na fenomenologia de Johann W. von Goethe, com a qual o processo se orienta de forma que o pesquisador se modifique, culminando no que ficou convençãoado como metamorfose. Essa mudança no pesquisador, ocorre na medida em que a investigação se desenvolve, valorizando três aspectos, ou seja, a **intensificação** e a **sensibilização** do pesquisador, ao incorporar o **ritmo** do tema com os demais integrantes do processo investigativo.

Consideramos relevante para esse estudo incorporar a abordagem investigativa referenciada na fenomenologia goethiana, pois a investigação atua com cenários que se transfiguram na dinâmica: constatação – desconstrução– construção. Além do pesquisador se transformar, almeja-se também neste processo apresentar argumentos e propósitos consolidados para metaforsear da Educação Física para Ciência da Motricidade Humana, como agente de Educação da Emancipação da Vida. Assim, o investigador e pesquisador se modificam e se metamorfoseia juntamente com o tema e a realidade dos fenômenos.

Com base nos argumentos de Ernesto Jacob Keim (2018e), a dinâmica investigativa apresentada se mostra diferenciado, do convencional, para dinamizar a investigação e a pesquisa como processo ativo e dinâmico, que tenha a vida como processo descontínuo, por ser complexo e caótico e também quântico, mostrando-se como uma abordagem de ciência que se caracteriza como processo sempre inovador e criativo.

Contudo, a utilização da relação de investigação com pesquisa nos títulos e no texto se deve ao fato de a investigação ser mais abrangente e direcionada por propósitos e a pesquisa ser mais pontual e direcionada para um foco pré-estabelecido.

Ernesto Jacob Keim (2018e) tem a posição de que fazer pesquisa e desenvolver ciência é uma interação com forças e poderes, por isso essas atitudes são ações políticas e é importante o pesquisador ter claro com que abordagem de consciência se entra nesse debate. Diante deste posicionamento a pesquisa científica não tem o caráter de neutralidade. O quadro 1, apresenta essas consciências e suas características:

QUADRO 1- ASPECTOS REFERENCIAIS DA FENOMENOLOGIA GOETHIANA NO CONTEXTO DA CIÊNCIA

<p>Abordagem a partir de diferentes e diversas consciências, tendo claro como o pesquisador se posiciona frente às possibilidades apontadas para melhor engajamento nesse processo formativo:</p> <p><b>CONSCIÊNCIAS:</b> que se mostram alinhadas com os poderes dominantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Asséptica</u>, sempre prevalecem as ações do bem e do bom; Tudo é claro e limpo.</li> <li>• <u>Romântica</u>, apesar do ocorrido, tudo voltará ao normal;</li> <li>• <u>Alienada</u>, não creio que isto esteja acontecendo;</li> <li>• <u>Ingênua</u>, existem pessoas que sempre se prendem ao que é ruim;</li> <li>• <u>Mítica</u>, existem forças que farão tudo voltar ao normal.</li> </ul> <p><b>CONSCIÊNCIAS:</b> que se mostram e atuam como agentes de enfrentamento à Barbárie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Crítica</u>, ao compreender o cotidiano com base em argumentos defensáveis</li> <li>• <u>Fenomenológica</u> ao compreender e enfrentar o cotidiano com base em suas vivências, intuições e percepções.</li> </ul> <p>Ao acompanhar essa abordagem educativa, saiba que toda ação humana é movida por forças e poderes e essas duas posições, caracterizam que todas as ações humanas são <b>POLÍTICAS.</b></p> <p>Assim POLÍTICA se caracteriza em três momentos, ou seja:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Política se inicia com a consciência (Asséptica, inge...) de cada pessoa referente às forças e poderes que sofre e que exerce.</li> <li>2- Política se organiza por meio do debate que as pessoas fazem a respeito das forças e poderes que sofrem e que exercem.</li> <li>3- Política se consolida com a responsabilidade pessoal e coletiva, decorrente das ações exercidas com base nas forças e poderes que sofrem e que exercem.</li> </ol>
--

FONTE: Keim (2018e, slide, 04)

#### 1.4 ESTUDOS REALIZADOS NA TEMÁTICA EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA (EDUCAÇÃO AMBIENTAL)

Quanto aos estudos realizados que buscam aproximar a educação física com a temática ambiental, no esforço de conscientizar o ser humano como parte integrante da natureza e refletir a educação física como componente curricular responsável pela formação da pessoa inserida em um contexto histórico-cultural carregado com poderes e forças geradoras de tensões. Selecionamos e apresentamos brevemente três estudos realizados que motivaram a realização deste processo investigativo, sendo eles:

- Fabiano Weber Silva, Ana Márcia Silva, e Humberto Inácio (2008), apresentam em forma de ensaio acadêmico o artigo intitulado: A Educação Física frente a temática ambiental: alguns elementos teóricos metodológicos. O presente estudo tem o objetivo de apresentar argumentos referentes à crise ambiental, considerando uma temática a ser problematizada no âmbito da educação formal. Diante deste objetivo os pesquisadores indicam alguns elementos teórico-metodológico para subsidiar experiências pedagógicas a serem desenvolvidas a partir da temática ambiental no componente curricular da Educação Física.

- Cae Rodrigues e Luiz Gonçalves Júnior (2009), em um estudo teórico apresentam a nomenclatura ecomotricidade como forma de diferenciação das práticas corporais vinculadas ao termo esporte. Para os professores e pesquisadores na área da Motricidade Humana, as práticas de esportes tendem a contribuir para uma visão generalizada de esportivização das práticas corporais junto à natureza, mantendo uma visão preservacionista e um olhar fragmentário sobre as relações entre o ser humano e o mundo. O termo ecomotricidade é entendido como sendo “[...] práticas corporais desenvolvidas com intencionalidades, relacionada a processos educativos de reconhecimento das relações ser humano-meio ambiente, que primam pela sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. (p. 988)”. Nesse sentido, a ecomotricidade no processo educativo visa à possibilidade de tomada de consciência crítica e fenomenológica de forma íntegra. Nessa perspectiva, por meio da sinergia apresentada, almeja-se que o sujeito desenvolva uma percepção de que, independente de estar em um meio urbano, rural ou natural, trata-se de um mesmo planeta do qual ele faz parte no *sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo*. Assim, com

este ensaio no plano teórico os autores abrem caminho para futuros estudos que visam uma abordagem educativa integrada, engajada do ser humano com e no mundo.

- Na tese de doutoramento defendida por Soraya Corrêa Domingues, em 2011 na Universidade Federal de Santa Catarina, a pesquisadora e professora, investe e transforma seu sonho em conhecimento para inspirar novos sonhos. Em sua pesquisa ela reconhece que há problemas ambientais entre a relação ser humano e natureza na sociedade atual e que a Educação Física, pela sua especificidade, contribui com os atuais problemas. Neste sentido, ela identifica como resultado de suas investigações, de um modo mais amplo, que é preciso pensar radicalmente na questão ambiental, reconhecendo a necessidade de superar as atuais condições de vida no social, indicando mudanças simultâneas no local e na estrutura, no subjetivo e no objetivo, na política e no pensamento. No campo da Educação Física, no que se refere ao processo formativo dos profissionais, ela sugere inserir a dimensão da Educação Ambiental na perspectiva crítica, associando a natureza, o ser humano e a sociedade. A valorização da cultura do “Se movimentar”, é apontado pela pesquisadora como uma possibilidade de mediação da Educação Física com a Educação Ambiental. O conceito “Se movimentar”, referencial da concepção do Movimento Humano defendida pelo Professor Dr. Elenor Kunz, propondo uma prática pedagógica transformadora nos esportes, que visa ofertar conteúdos significativos, culturais e emancipatórios. Outros dois princípios que pesquisadora reconhece são:

- Aproximar a formação em Educação Física com os Movimentos Sociais Ambientalistas e;
- O desenvolvimento do sistema dos complexos na organização disciplinar do currículo. Para Soraya Corrêa Domingues (2011), o complexo é uma forma de organizar os conteúdos no ensino de modo que articula os objetivos do ensino a uma formação política, ou seja, busca a atuação na sociedade, tendo em conexão diversos elementos, tais como: os objetivos do estado, os valores, a ética, os objetivos da educação como um todo, o engajamentos com as necessidades locais e a compreensão do corpo como um organismo vivo que interage com o meio para se desenvolver com no mundo, e a EF pode contribuir contribui com aprendizagens significativas para esse desenvolvimento.

Este estudo indica ainda, segundo Soraya Correia Domingues (2011, p.14), “que a Formação em Educação Física na dimensão da Educação Ambiental pode contribuir, especificamente para alterar criticamente a teoria e prática na própria Formação de professores, e de um modo geral, pode estabelecer novas relações não destrutivas entre o ser humano e Natureza”.

A organização dos capítulos dessa dissertação conta com os seguintes itens: O capítulo um se caracteriza como a Introdução. O capítulo dois trata da Ciência da Motricidade Humana como referencial da educação. O capítulo três apresenta a abordagem da Educação da Emancipação da Vida como referencial das ciências ambientais, apontando para um apelo por dignidade e amorosidade. No quarto capítulo apresentamos a BNCC confrontando com os princípios referentes à motricidade humana e a emancipação da vida. No quinto capítulo, parte final deste estudo, debatemos em que medida a educação ambiental conforme a Carta de Belgrado dialoga com a Educação da Emancipação da Vida, tendo como segundo aspecto a relacionar os referenciais da Educação de Emancipação da Vida frente aos referenciais das Ciências Ambientais e da Motricidade Humana conforme enunciada por Manuel Sérgio, na sequência apresentamos a descrição do produto decorrente desse processo investigativo. Na parte final, apresentamos os apontamentos conclusivos e no anexo a carta de Belgrado e o produto da investigação.

## 2 A CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA COMO REFERENCIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Este capítulo tem a intenção de elucidar o propósito específico desta investigação que visa caracterizar a motricidade humana como processo capaz estimular a dimensão da emancipação da vida.

### 2.1 O FLORESCIMENTO DE UM NOVO CAMPO DISCIPLINAR

A ciência da motricidade humana floresce com as inquietações do filósofo e pesquisador lusitano Manuel Sérgio Vieira e Cunha, ao desenvolver a sua tese de doutoramento *“Para uma Epistemologia da Motricidade Humana: prolegômenos a uma nova ciência do homem”*, defendida na Universidade Técnica de Lisboa, em 1986. Essa abordagem visou à superação das interpretações das ciências do homem amparadas no biologicismo, característico do paradigma positivista. Manuel Sérgio defende um novo campo disciplinar, propondo uma mudança de paradigma por meio da Ciência da Motricidade Humana (CMH), apresentando seus argumentos na fenomenologia e na hermenêutica.

Para Manuel Sérgio (2001, p.112) o termo ‘paradigma’ com referência em Thomas Kuhn, tem o seguinte sentido “um paradigma é uma realização científica universalmente conhecida que, durante algum tempo, forneceu modelos de problemas e soluções, para uma comunidade de profissionais”.

A construção e evolução da CMH não é fruto do acaso. Sérgio (1995, p.13), reconhece que a transição do paradigma cartesiano, disjuntivo e simplificador, rumo ao paradigma holístico ou sistêmico, no qual o movimento do Homem ganha sentido na análise do Homem como ser em movimento. Essa abordagem é decorrente do legado de estudiosos e pesquisadores do corpo em movimento que estimularam Manuel Sérgio na evolução da CMH, sendo eles: Jean Le Boulch, José Maria Cagigal, Ana Maria Feitosa, Kátia Brandão Cavalcante, Ubirajara Oro, João Paulo Medina, Sidirley Jesus Barreto, João Batista Freire, entre outros.

Manuel Sérgio (1995) acredita:

[...] com a ciência da motricidade humana, os praticantes do desporto, dança, ergonomia e educação especial não se comportem mais como simples máquinas, animadas dos exercícios físicos que a sociedade lhes impõe, mas como pessoas livres e libertadoras; solitárias e solidárias;

atentas ao que nelas mesmas é biológico, cultural e ânsia inapagável de transcendência, de ser mais (SÉRGIO, 1995, p.13).

Essa posição aponta que a motricidade humana tem como solo comum de radicação, o ser humano. Conforme Keim (2019a) o ser humano como agente em permanente interação. Sérgio (1995, p.14) considera o ser humano inscrito numa pluralidade de relações sociais, participante de uma complexidade de identificações coletivas, predominantemente competitiva, as quais se diferenciam de competição própria da luta de classes. Neste sentido, competição de acordo com Manuel Sérgio se caracteriza como a capacidade para transcender e transcendermo-nos a nós mesmos do ponto de vista cultural, econômico, político, ético e moral.

Nesta perspectiva a CMH reconhece o ser humano em sua globalidade, não só para o físico, mas na complexidade do ser humano semovente inserido em um contexto social e histórico, segundo Keim (2019a) carregada com poderes e forças geradoras de tensões.

De acordo com Sérgio (1995 p.14) “a CMH pode potencializar o surgimento de mulheres e homens, com saúde e aptidão para defender interesses diversificados, mas sabendo que partilham um solo concreto de enraizamento comum: o processo histórico, re-configurador e transformador dos outros e de nós mesmos”.

Compreender o ser humano é uma busca incessante na CMH. Interrogando-se onde se manifesta o “fenômeno humano”, querendo compreender a sua essência, Sérgio (1995) declara o ser humano como um ser cultural, inteligível, carente, *práxico*, com ânsia de transcendência, de ser mais.

No aspecto cultural, elemento fundamental da condição humana, que vai além da herança biológica, Manuel Sérgio em sua pesquisa considera o ser humano como um animal maleável e modificável por educação. O referido autor destaca a educação como meio de realização do ser humano, de tal modo que ele e a cultura se confundem, sendo inconcebível humanidade sem invenções de culturas.

[...] a cultura origina o homem e é o seu produto (...). Como os instrumentos e máquinas que fabrica ficam exteriores ao seu corpo (não foi a evolução que os desenvolveu, mas seu organismo, como nas outras espécies), o ser humano fica sempre física e mentalmente disponível para novas fabricações e este fato permite pensar que o futuro está aberto para os mais fabulosos progressos ou retrocessos, para a criação de condições novas que a nossa imaginação atual não pode apreender (SÉRGIO, 1995, p. 16).

Diante da complexidade que caracteriza o humano, Manuel Sérgio (1995) cita que por ser inteligível, o ser humano age intencionalmente e envolve a sua conduta em um contexto de sentido, superando a relação sujeito-objeto para uma relação de ser, onde o sujeito é seu corpo, seu mundo e sua situação, o mundo vivido interior e intersubjetivamente.

Por considerar que o ser humano age intencionalmente, atribuindo um sentido, Manuel Sérgio utiliza da fenomenologia de Merleau-Ponty para explicar que a motricidade é a intencionalidade operante, sendo que toda consciência é consciência de alguma coisa ou de alguém, uma forma de diálogo com o mundo.

Nesta abordagem fenomenológica a percepção é o veículo de comunicação e diálogo com o mundo. De forma sintética, o conceito de percepção por Merleau-Ponty apud Sérgio (1995, p.25) “perceber é tomar presente qualquer coisa com ajuda do corpo”, pois “eu não estou diante do meu corpo, estou no meu corpo, ou melhor, sou meu corpo”.

Compreendendo o ser humano como um ser carente, Manuel Sérgio (1995) considera que o humano visa a todo o instante, passar do ‘reino da necessidade’ ao ‘reino da liberdade’, e ele supera suas carências agindo como um ser *práxico*. Contudo, por estar inserido em um contexto histórico-cultural, carregada com poderes e forças geradoras de tensões e dotado de inteligência inventiva e de linguagem, o ser humano age para superar suas carências. Neste agir em um micro mundo, conforme já citado, o referido autor constata que o futuro está aberto para os mais fabulosos progressos ou retrocessos, para a criação de condições novas que a nossa imaginação atual não pode apreender.

Em suas buscas investigativas para entender a complexidade humana, Sérgio (2001) apresenta os seguintes elementos: corpo-mente-desejo-natureza-sociedade. Para ele é impossível isolar a pessoa do seu ecossistema, o indivíduo da sociedade e da natureza, o sujeito do objeto. E, no sujeito, o físico dos demais elementos que o compõem.

Manuel Sérgio (1995) nos diz que ao processo adaptativo, evolutivo e ativo, considerando a visão sistêmica do homem (corpo-alma-natureza-sociedade), aberto ao Mundo, aos Outros e a Transcendência, desperta para o surgimento de uma nova antropologia. Depois de o homem ter conquistado e devastado a Natureza, volta-se agora para si mesmo em um processo inteligível quando se percebe que o

sentido da vida humana consiste na passagem do ser ao dever-se, isto é, perceber-se como pessoa responsável pela vida planetária.

Considerando os elementos descritos, Sérgio (1995) expõe o seu embasamento das dimensões humanas:

[...] *corporeidade* (o Homem é presença e espaço na história, como corpo, no corpo, desde o corpo e através do corpo); na *motricidade* (que é virtualidade para o movimento intencional, que persegue a transcendência); na *comunicação e cooperação* (o sentido do outro nasce da sua indispensabilidade ao meu estar-no-mundo); na *historicidade* (a historicidade do homem consiste no fato de ele não poder conhecer-se, com uma análise exclusiva do presente, pois que vem de um passado-recordação, que o motiva para um futuro-esperança, onde se projeta); na *liberdade* (passar do reino da necessidade ao reino da liberdade é a expressão omnilateral de um sujeito histórico, simultaneamente *reflexo e projeto*); na *noosfera* (ou reino do espírito e da cultura, onde a especialização dos vários saberes readquire o sentido da totalidade humana); na *transcendência* (ser humanamente é agir para ser mais) (SÉRGIO, 1995, p. 22).

Contudo, a CMH no entendimento de Manuel Sérgio (2010, p117), “o corpo em ato é um espaço de signos onde cada pessoa emerge com suas vontades, desejos, aspirações, sentimentos e emoções diversos”, não mero desenvolvimento das qualidades físicas, mas colocando sentido ao movimento que visa à transcendência de ser mais. Efetivamente estar na condição de humano não indica um estado, mas um processo incessante à transcendência.

Segundo Manuel Sérgio (1995, 2010), a transcendência se caracteriza como condição de existência do ser humano, a razão de ser, a lógica da motricidade humana, o axioma fundamental, o ascese da vontade humana, do determinismo à liberdade. A transcendência é o processo normal de um ente cuja estrutura essencial é a consciência da incompletude e a vontade de superá-la, uma sucessão de superações, em direção ao mais ser, à completude.

Para o Prof. Dr. Carol Kolyniak Filho (2018), pesquisador experiente da CMH, explica a transcendência com base no conceito de Manuel Sérgio:

Transcendência: o que está além, ou fora, da realidade dada, daquilo que realmente pode esperar-se. Opõe-se a imanência. O ser humano, através da sua motricidade, prova que é um ente que anseia pela transcendência, pela capacidade de **ser mais** e de **ser melhor**. Porque sei que me posso transcender, procuro a invenção de um Futuro que não seja a dedução do que já existe, mas a emergência de novas possibilidades. Pela transcendência, o ser humano faz-se sujeito e não objeto da História. (KOLYNIK FILHO, 2018 apud SÉRGIO, 1996, p.165).

Carol Kolyniak Filho (2018, p.9), diante deste conceito, elucida que Manuel Sérgio não atribui um sentido metafísico ou religioso à transcendência. Para este pesquisador, “o foco da definição está na busca da superação de limites da realidade dada, dos limites existentes em dado momento, tanto no sujeito como nas circunstâncias”.

Neste sentido, Carol Kolyniak Filho (2018), de forma mais elucidativa, constata que a superação das limitações encontradas passa pela compreensão da historicidade da vida humana e pela busca de novas formas de compreensão e de ação no mundo.

Contudo, no mundo acadêmico buscar a transcendência, segundo este pesquisador que participa da Rede Internacional de Pesquisadores em Motricidade Humana – RED resulta:

[...] que a busca de transcendência envolve uma atitude contrária ao conservadorismo, em diferentes vertentes – política, religiosa, científica, socioeconômica. No plano epistemológico buscar a transcendência significa não permanecer atrelado exclusivamente a ideias, concepções, teorias, modelos explicativos do homem e do universo consagrados pela comunidade filosófica e científica e aclamados como legítimos referenciais para produção científica. (KOLYNIK FILHO, 2018 p.09).

Considerando a visão holística do homem, com a tomada de consciência de que não é objeto, mas sujeito fazedor da história, em diálogo constante com o mundo, doador de sentido pela *práxis transformadora*, de si mesmo extensivo na coletividade e num desejo imparável de transcendência. Neste sentido, a CMH se apresenta como um paradigma emergente, um corte epistemológico na área da Educação Física. Configura-se também como campo disciplinar, um salto qualitativo em relação ao dualismo e mecanicismo, racionalista. No campo da ciência, a MH se constitui como possibilidade de integrar as ciências ambientais, sociais e humanas.

No ‘chão da escola’, nas aulas de EF com base no paradigma da Motricidade Humana, podemos considerar neste tempo, espaço e conhecimento, um laboratório de reconhecimento do potencial de interação das pessoas entre si. Segundo Manuel Sérgio (1995) ressalta que esta aula pode favorecer a viver o movimento da transcendência. Sendo este o sentido das aulas de educação motora. “Aulas difíceis e belas, onde se cria e convive com a incerteza, com a inquietação, com o sonho, com a alegria, com a gratuidade, com a vontade de *ir mais além*” (SÉRGIO, 1995, p.62).

## 2.2 - A CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A CMH se apresenta em solo brasileiro no período que a Educação Física passava por profundas reflexões, início da década de 1980, reflexões influenciada pelas teorias críticas da educação que relacionavam a Educação Física ao contexto histórico-cultural.

Neste período, questionava-se o papel da Educação Física e sua dimensão política. Segundo Rodrigues, Zoboli e Calazans (2018):

Ocorria nesse momento uma mudança de enfoque, tanto no que diz respeito à natureza da área quanto no que se refere aos objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No primeiro, enfatizavam-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, abarcavam-se objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que possa sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas o adestramento técnico). (RODRIGUES, ZOBOLI, CALAZANS, 2018, p.34).

Segundo João Batista Freire (2017), relatando suas vivências de professor e pesquisador neste período de crise da Educação Física Escolar brasileira, fase em que a ditadura militar apresentava sinais de enfraquecimento, os profissionais da Educação Física passaram a se questionar: 'Por que a Educação Física é responsável em cuidar da saúde e do corpo das pessoas, enquanto que das pessoas cuidam as outras disciplinas em sala da aula?'

Neste ínterim, conforme apresenta Freire (2017), o professor pesquisador lusitano Doutor Manuel Sérgio esteve como professor visitante da FEF/Unicamp, por dois anos, defendendo a sua teoria, contribuindo na construção de respostas a tal questionamento e também subvertendo o pensamento de brasileiros da Educação Física, por exemplo, João Batista Freire, Ubirajara Oro, Kátia Brandão Cavalcante, Sidirley de Jesus Barreto, João Batista Tojal, João Paulo Medina, Regis de Moraes, entre outros. Influenciando em décadas seguintes, conforme identificado no percurso dessa investigação: Ana Maria Pereira, Carol Kolyniak Filho, Alfredo Feres Neto, Renato Basto João, José Antunes de Souza, Maria Henriqueta Camarotti, Cae Rodrigues, Fabio Zoboli, Adonis Lisboa, entre outros.

Diante das contribuições da teoria da Motricidade Humana em território brasileiro, a professora e pesquisadora paranaense Ana Maria Pereira, doutora em

Ciências do Desporto pela Universidade da Beira Interior – Portugal, em seus estudos, entende que a CMH tem seus pressupostos na fenomenologia, no pensamento complexo e no materialismo histórico dialético, configurando-se como um método integrativo de pesquisa científica.

Para ela, a CMH supera a visão reducionista da Educação Física, apresentando-se com a perspectiva bio-psico-sócio-filosófica que visa a transcendência, isto é, agir para ser mais.

A Motricidade Humana efetiva uma ruptura abissal, ou seja, um corte epistemológico com a Educação Física, porque promove a passagem do *físico tão-só* à *complexidade humana*, considerando o movimento intencional da transcendência, ao mesmo tempo em que sublinha a intencionalidade operante, que emerge da essência e da existência da pessoa humana, *ser-agente-encarnado* inserido no mundo (PEREIRA, 2011, p.378).

Ana Maria Pereira (2011), no que diz respeito ao sentido da Motricidade Humana, considerando o sentido da própria vida, foca o fenômeno da motricidade em diversas vertentes, tais como: a motricidade do cotidiano, a motricidade do treino de alto rendimento do esporte, a motricidade especializada do trabalho, a motricidade do lazer, a motricidade da saúde, a motricidade expressiva da arte (capoeira, folclore, dança e das atividades circenses), a motricidade funcional da terapêutica e da reabilitação e a motricidade da educação e da formação humana.

As diversas vertentes da Motricidade Humana apresentadas por Pereira (2011), que emerge da essência e da existência da pessoa humana, *ser-agente-encarnado* inserido no mundo, acrescentamos o pensamento de Keim (2012), ao destacar que essa interação é política, pelo fato de estar carregada com o poder e as forças que as pessoas sofrem e exercem. Estes elementos elucidam o campo de atuação da Motricidade Humana no contexto escolar, na qual se configura um tempo, espaço e conhecimento que pode desencadear processos educativos que possibilite em cada pessoa, *ser-agente-encarnado*, carregado com poderes e forças geradoras de tensões e com a tomada de consciência do movimento intencional operante, agir para ser mais.

Assim, investigar, vivenciar, aperfeiçoar, transformar as diversas possibilidades de manifestações da Motricidade Humana, concebe uma dimensão no processo educativo de impulsionar o exercício da liberdade, da criatividade e da autonomia.

## 2.3 – A MOTRICIDADE HUMANA COMO COMPONENTE CURRICULAR

O estudo de Elisabete Freire, Sheila Silva e Maria Miranda (2011), investiga a dimensão atitudinal presente no currículo da Educação Física escolar, constituído de valores, atitudes e normas. Segundo as pesquisadoras, essa dimensão faz parte do que se denomina “currículo oculto”, ou seja, com frequência, essa dimensão não aparece intencionalmente e de forma explícita nos planos de ensino dos professores.

As pesquisadoras partem da premissa que os valores são constructos sociais e estão presentes no currículo escolar e aparecem de diversas formas, seja relacionado com a convivência na escola, no trabalho pedagógico e de maneira específica em cada componente curricular. Diante desta especificidade curricular as pesquisadoras questionam:

- Existem conteúdos atitudinais específicos da EF?
- Qual é a especificidade da EF na escola?
- Qual é a especificidade acadêmica da EF?”

Em busca de resposta a estes questionamentos, as pesquisadoras identificam nos pressupostos da CMH, uma base axiológica que pode fundamentar o currículo da Educação Física escolar.

Os motivos desta identificação axiológica na CMH são justificados pelas respectivas autoras como sendo: o corte epistemológico, os questionamentos de valores vigentes e a superação de uma educação que promovia certa alienação humana, devido às suas práticas mecânicas, que produziam seres humanos conformistas e por uma EF que separava os aspectos físicos dos intelectuais e dos morais.

De acordo com Elisabete Freire, Sheila Silva e Maria Miranda (2011)

[...] acreditamos que o professor de EF que escolher a CMH para fundamentar sua prática pedagógica terá como desafio construir um projeto pedagógico adequado para possibilitar a construção e vivências desses valores e relacioná-los com a especificidade da área, aqui entendida como a disseminação de conhecimentos sobre o corpo e movimento (FREIRE, SILVA, MIRANDA, 2011, p.95).

Portanto, o professor de educação física que fundamente o seu trabalho nos pressupostos da CMH, observando a dimensão atitudinal, tem a possibilidade de

considerar no processo educativo os valores da liberdade, da transcendência, da intencionalidade, da criatividade e da autonomia.

Tais valores, situados social e historicamente na vivência da Motricidade Humana, podem desencadear na pessoa a compreensão a respeito de si mesma, na relação com o outro, com a cultura e com o ambiente, ou seja, realizar o seu refinamento humano diante da vida.

Nas palavras de Manuel Sérgio (1995) na motricidade humana o movimento é *status ontológico*, em busca incessante da transcendência, agir com intencionalidade para ser mais, e o ser humano, por ser *axiotrópico* (que persegue, apreende, cria e realiza valores), sendo intrinsecamente cultural, conhece, se conhece, transforma e se transforma.

No que diz respeito à produção do conhecimento relacionada ao tema da Ciência da Motricidade Humana no Brasil, Cae Rodrigues, Fabio Zoboli e Luiz Henrique Calalzans (2018), analisaram 12 periódicos da EF brasileira classificados como A e B pelo WebQualis da Capes no período de 2000 – 2015.

Os principais resultados da pesquisa analisados pelos professores de educação física e pesquisadores foram:

- A teoria da MH está fortemente vinculada aos cursos de formação em Educação Física do estado de São Paulo;
- As publicações sobre o tema estão veiculadas, predominantemente, em periódicos Paulistas.

No que se referem às temáticas investigadas, os pesquisadores consideram uma rica diversidade de temas contendo:

- Textos epistemológicos de análise de produção de conhecimento;
- Textos epistemológicos que tratam da concepção de corpo e saúde;
- Estudos que apresentam possibilidades com os tratos metodológicos, no ensino das práticas corporais relacionadas à aplicação em escolas e na formação inicial universitária, e;
- Textos que versam sobre práticas corporais – capoeira, ecomotricidade e circo sob o viés da MH.

Rodrigues, Zoboli, Calalzans (2018), diante dos 10 textos investigado constatam que a “Motricidade Humana” ainda é marginal no que tange a pesquisas e publicações no âmbito do campo da Educação Física no Brasil. Os autores

também consideram que os temas investigados nos textos não dão conta de problemáticas inerentes às ricas contribuições que a Ciência da Motricidade Humana pode oferecer ao campo da Educação Física. Neste sentido, eles reforçam a orientação de futuras pesquisas que possam ampliar o entendimento da Ciência da Motricidade Humana.

Com base nos referenciais de Rodrigues, Zoboli, Calzans (2018), evidenciamos que a CMH possibilita a integração entre o ser humano e o mundo e o ser humano com o seu corpo. O ser humano é formado pela alma e o corpo, assim, está em processo de tomada de consciência do seu papel no mundo, deixando de ser apenas um ser-diante-do-mundo e passando a ser elemento do próprio mundo, carregado com poderes e força, geradores de tensões, podendo agir com responsabilidade, frente à felicidade e ao bem-estar de todos os viventes planetários.

Neste sentido Rodrigues, Zoboli, Calzans (2018) compreendem o homem:

[...] um ser práxico, diferente dos animais que nascem providos de recursos biológicos e instintos que garantem sua existência. O homem é o ser maleável, que se modifica conforme a situação e através da cultura ele cria objetos, máquinas, seus produtos para sua sobrevivência. O homem modifica a si mesmo e o ambiente para permanecer vivo. (RODRIGUES, ZOBOLI, CALAZANS, 2018, p.35).

Rodrigues, Zoboli, Calzans (2018) apresentam o pensamento de Manuel Sérgio para pensar a Educação Física a partir do paradigma da Ciência da Motricidade Humana, substituindo o conceito anátomo-fisiológico por um conceito bio-psico-sócio-filosófico, no qual o prazer, o desenvolvimento integral e o aspecto educacional ficassem sempre ressaltados. Assim, o objeto de estudo da Motricidade Humana é o desenvolvimento humano a partir da motricidade, pelo estudo do corpo e suas manifestações na interação dos processos biológicos com valores socioculturais e a natureza.

João Batista Freire (2017), um dos precursores da Ciência da Motricidade Humana no Brasil, apresenta a sua compreensão da teoria em palestra proferida no Colóquio Internacional *Professor Manuel Sérgio: Obra e Pensamento*.

Na introdução da conferência, João Batista Freire inicia questionando quantas horas uma criança passa todos os dias sentada, posição estabelecida socialmente, em uma sala de aula. Considerando quatro horas diária, duzentos dias letivos, por 12 anos (ensino fundamental e ensino médio), o referido pesquisador e

professor constata que a escola nega o corpo que somos. Segundo ele, impor que os estudantes, nessas nove mil e seiscentas horas, permaneçam em sua maior parte do tempo ocupando o espaço de um metro quadrado, é um crime que conta com a convivência de nós adultos.

Quanto à concepção de corpo da sociedade ocidental, João Batista Freire (2017) evidencia a visão dualista, temos um corpo. Com base neste posicionamento, o conferencista apresenta o conceito que Manuel Sérgio defende, “*nós não temos um corpo, somos corpo*”. Tal posicionamento se justifica no argumento que para estar neste mundo e manifestar a vida do que somos dotados, precisamos ser corpo, precisamos encarnar e para realizar a intenção de viver, nosso desígnio primordial, precisamos nos mover, sendo na motricidade que se realiza a vida.

Freire (2017) enfatiza que o meio que recebe a criatura humana será sempre cultural, meio criado pelo próprio homem. O homem é um ser frágil, não nasce dotado de força e capacidade física para dar conta das dificuldades imposta pela natureza e todos os seres. Este meio cultural em permanente processo de mudança exige do humano uma inteligência criativa, plástica, capaz de transformar-se a todo o momento para adaptar-se. Portanto, faz-se necessário neste processo de adaptação uma motricidade inacabada e aberta, para o homem dar conta da tarefa primordial de viver e manifestar a vida. Assim, a inteligência humana que permite o ser humano realizar as coisas e superar os problemas se aprimora diante das desordens que o meio cultural impõe.

Para o homem dar conta de viver e manifestar a vida, Freire (2017) apresenta o recurso que ele julga ser o atributo mais importante da espécie humana, a imaginação. Para o autor a imaginação é a capacidade humana de reter os acontecimentos, de criar um tempo entre o percebido e a ação, em resposta ao percebido. O que vivemos pode ser representado na imaginação e essas representações são construtoras de cultura, criando toda a cultura que observamos em nosso meio.

Freire (2017) entende que a parceria entre movimento e imaginação constitui a Motricidade Humana, como sendo a capacidade de realizar as intenções humanas, a partir da intenção primordial de viver. Com base neste entendimento, ele afirma que a criatura humana só consegue realizar a vida movendo-se, desde suas tarefas básicas de alimentação, reprodução e abrigo. Para o referido pesquisador, nada se realiza neste mundo que não seja pela motricidade, ele enfatiza que é pela

motricidade, esse arranjo de gestos e imaginação que o homem realiza a vida no planeta Terra.

Na conclusão da conferência, Freire (2017) considera que uma abordagem de educação coerente com a natureza humana, reconhecendo que somos corpo e nos movemos, tornaria protagonista o ensino das matérias da vida, tais como: a motricidade, a imaginação, o meio ambiente, a cultura e a sociedade. As outras matérias, tradicionalmente ensinadas, continuam sendo importantes, porém passariam de protagonistas a coadjuvantes.

Nesse entendimento de educação, que valoriza o corpo que somos, não podemos permitir que nossas crianças e jovens passem boa parte da sua vida escolar ocupando pequenos espaços escolares, na posição sentada, quase imobilizados, por doze anos seguidos. Acreditamos em outra perspectiva de educação. Uma educação da emancipação da vida, que valorize a motricidade humana como processo dinâmico de aquisição do saber e de descoberta de nós mesmo, do outro e do ambiente.

### 3 A EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA: UM APELO POR DIGNIDADE E AMOROSIDADE

Este capítulo tem a intenção de fundamentar o propósito desta investigação que almeja perceber a dinâmica ambiental e a Emancipação da Vida com ênfase na tríade intensificação, sensibilização e ritmo, conforme a fenomenologia Goethiana.

A Educação da Emancipação da Vida (EEV), termo criado pelo professor Dr. Ernesto Jacob Keim, para expressar um termo substituto à educação ambiental. Essa proposta se confronta com o significado literal de educação ambiental que caracteriza uma postura de que devemos educar o ambiente para suportar os desmandos decorrentes das ações humanas institucionalizadas principalmente pela ideologia do mercado. A expressão educação da emancipação da vida segundo este autor, pretende direcionar o foco da reflexão sobre a responsabilidade dos humanos com a vida, na perspectiva de reconhecer o que significa emancipar e o que significa vida com dignidade, dessa forma, essa proposta busca consolidar a relação humana com os ambientes planetários com uma postura de responsabilidade com a vida. Essa abordagem é decorrente de quarenta anos de reflexão e investigação do autor sobre o tema, iniciada em 1981 quando, ao cursar mestrado em educação na UFRJ, investigou o tema “A questão ambiental nos livros didáticos de ciências”.

Esta concepção de educação tem como foco o refinamento das pessoas, diante das formas e dos modos de como elas interagem no cotidiano de suas vidas, movidos *para* e *pela* dignidade e amorosidade, no processo constante de *metamorfoses* como metáfora que aponta o fato de a borboleta jamais voltar a ser lagarta, ou seja, não existe involução.

Segundo Ernesto Jacob Keim (2018d), a Educação da Emancipação da Vida traz para a educação a dimensão epistemológica e ontológica referendada nas relações de poder, na ética, no cuidado, na alteridade e na dignidade com a vida planetária. Os referenciais teóricos que fundamenta esta proposta de educação estão na pedagogia freiriana, na educação anti-colonial, na fenomenologia de Johann W. von Goethe e nos princípios ECO-VITAIS.

Mas, afinal, o que é a Educação da Emancipação da Vida?

Almejar por um conceito pronto, estático e acabado para significá-la, seria impossível. A Educação da Emancipação da Vida referenciada em Ernesto Jacob Keim (2019a) caracteriza uma busca como postura que acontece no íntimo de cada

pessoa, mediante ao processo dinâmico de interação e responsabilização com o mundo (consigo mesmo, o outro e os ambientes planetários). Na medida em que a pessoa intensifica essa busca, superando a desumanização e a barbárie que permeia o atual contexto civilizatório, a vida se intensifica em sua plenitude.

Pensar a educação nessa abordagem é pensar a educação como processo, que transita da alienação para a conscientização, do individualismo para a coletividade, da acomodação para a ação e da naturalização para a historicização, configurando-se como possibilidade de gerar autonomia, emancipação e libertação com responsabilidade planetária.

### 3.1 EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA NO REFERENCIAL FREIRIANO E NA EDUCAÇÃO ANTI-COLONIAL

No referencial freiriano, esta proposta educativa se configura como uma esperança ao considerar a necessidade de cada pessoa se reconhecer como ser político, para então promover mudanças no modelo civilizatório, no qual estamos imersos. Esta ação segundo Ernesto Jacob Keim (2012), implica em promover uma dinâmica que contemple a compreensão de que a educação é algo maior e mais complexo que a escolarização, sendo uma:

[...] busca contínua de interação/superação, em conformidade com o inédito viável, considerando as tensões decorrentes de conflitos existenciais e transcendentais, inerentes ao contexto pós-moderno multireferencial a que estamos submetidos. É processo cultural de matriz ontológica que constrói discernimento historicizado e político, por isso crítico, a partir e em torno da raiz (KEIM 2012 p.28).

Outro referencial freiriano apresentado por Keim (2018b), diz respeito ao aspecto ontológico do ser humano gerador e promotor no processo educativo de libertação e autonomia, com vocação para *Ser Mais* a favor da vida com dignidade, sendo o ser humano: **incompleto** – por que está em permanente relação; **inacabado** – por saber que sempre pode ser diferente; e **inconcluso** – por saber que está em permanente processo de organização e desorganização, nas relações sociais e planetárias.

Nos aspectos que consiste a educação anti-colonial, diante da tríade: colonização – colonizador e colonizado, Ernesto Jacob Keim (2019b), explica que a colonização é o processo em que um agente externo impõe suas marcas, de forma

a serem elas as que devem ser seguidas, normalmente para ganhar alguma vantagem. O colonizador nega a liberdade de outrem, nesse processo de ocupação autoritária, sendo assim, aquele sujeito/instituição/país/ideologia que ocupa o lugar que antes era ocupada de forma tradicional/originária, por um sujeito/instituição/país/ideologia que traz e implanta um processo que abafa a forma de vida originária. O colonizado é aquele sujeito/instituição/país/ideologia que foi subjulgado e que incorporou os aspectos impostos. No colonizado fica implantada a dimensão colonialista que é a mentalidade do colonizador.

Segundo Ernesto Jacob Keim (2019c), diante deste processo colonialista, a cultura e a cosmovisão do colonizador passa a ser propagada pelo colonizado, sendo que muitas vezes não se dá conta de estar exercendo essa função de multiplicador e repassador da visão e desejos do colonizador.

Para entender como o colonizar se manifesta e se mantém vivo, selecionamos três exemplos debatidos por Ernesto Jacob Keim (2019c, p.01) para explicar como se dá esta manifestação:

Precisamos entender que colonialismo não é coisa do passado, mas é muito atual, caracterizado como neocolonialismo, que se manifesta pela imposição de formas de pensamento que sujeitam as políticas e as práticas sociais.

Imitar modelos europeus e norte-americanos, por exemplo: casas comerciais, como shopping Center; moda de vestir; gingas de corpo; gênero musical; gênero de filmes; etc. faz com que permaneçamos colonizados.

A libertação ocorre quando o EU consegue libertar a mente, o coração e a alma da pessoa, de forma a ela ser consciente da pessoa que é. (KEIM, 2019, p.01).

Com base nesses pressupostos de Ernesto Jacob Keim (2018b), podemos vislumbrar o que vem a ser este referencial na dimensão da Educação anti-colonial:

[...] se dá na medida em que considera o estudante como ser que possui cabeça, coração e pelve para conduzir o que as mãos farão.

[...] se utiliza do que é abstrato para alcançar o concreto. A visualização e a experimentação são fundamentais para esse fim.

[...] valoriza as pessoas para superar as diferenças de classe. A escola deve mediar de forma a adequar a sociedade ao homem e não o homem à sociedade.

[...] pode esclarecer o que é referencial para a vida com plenitude.

[...] desenvolve e possibilita, nascimentos e metamorfoses e não deve promover o sufocamento do novo nem viabilizar o esquecimento do que foi nocivo e danoso.

[...] estimula cada pessoa a se compreender como alguém, que está a todo tempo construindo seu próprio caminho. O ser humano, no processo anti-colonial está a caminho de si próprio.

[...] pode emancipar o ser humano para a dimensão planetária de forma a se comprometer com a vida, se colocando como parte, e não como o centro de todo o processo vital.

[...]se organiza para promover e despertar o vigor nas pessoas, sem embotá-las. (KEIM, 2018, slide 19)

Com esses argumentos, a educação da emancipação da vida tem como foco resgatar a liberdade, rompendo, extirpando e superando as marcas colonialistas de dentro de cada pessoa colonizada, configurando-se como ação por meio da qual a educação é algo maior e mais complexo que a escolarização.

### 3.2 – A EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA NO REFERENCIAL GOETHIANO

A Educação da Emancipação da Vida se referencia, também, na fenomenologia de Johann W. von Goethe, o que implica em compreender a educação como processo de refinamento do ser humano, no sentido de aprimorar suas posturas diante da vida.

Assim, se faz necessário caracterizar o que vem a ser humanização, humanidade e humano, referenciado em Friedrich Schiller e Johann W. von Goethe. Segundo Keim (2018e):

A **humanização** se caracteriza como uma condição própria dos humanos, a qual é diretamente condicionada ao conceito de Belo proposto por Friedrich Schiller, que se caracteriza por ações e atitudes pautadas pela graça e pela dignidade e por se mostrar surpreendente e inusitadas em busca da condição de sublime. Assim a humanização se manifesta como ato estético como ação permanente.

Nesse contexto, a **humanidade** se caracteriza tanto como o conjunto de humanos que ocupam o planeta Terra, caracterizando-o como Mundo, quanto o conjunto de humanos que se percebem imersos na perspectiva da humanização. Assim, humanidade implica em acolher todos os humanos, isto é, aqueles humanizados e os que apenas sustentam a dimensão corpórea de humano.

Assim, com base na dimensão de Belo proposta por Friedrich Schiller, e na Fenomenologia amparada em Johann W. Goethe, são humanizados na perspectiva planetária e de mundialização, aqueles que interagem com os demais humanos e componentes ambientais, motivados para a qualidade da vida.

O **humano** é aquele ser terráqueo que se mostra com consciência, de que tem uma forma bem especificada e reconhece que a vida se manifesta nela, sendo que a humanização se consolida e se amplia quando assume a dimensão estética da vida, que transcende impressões, representações e reconhecimentos. (KEIM, 2018e, slide 4)

Neste processo de humanização, entendemos que ela se consolida na medida em que cada pessoa busca compreender que viver é ampliar sua

sensibilidade quanto aos potenciais de relação e de responsabilidade inerentes à interação com tudo que está em volta, ou seja, estamos constantemente em processo de aprendizagem com o mundo.

Conforme constata Soraya Corrêa Domingues (2016), com base no corpo próprio a cada pessoa, Merleau-Ponty aponta que essa dimensão como forma e ambiente, abre perspectivas na aprendizagem no contexto escolar e na vida. Esta perspectiva amplia a abordagem histórica “biologicista” de compreensão de corpo como máquina da Educação Física.

Nesta abordagem, o homem como ser semovente, diante da condição de comportamento, consciência e linguagem no mundo, capaz de relacionar-se com a outra coisa e não sua própria massa, estabelece vínculos com o mundo exterior. Assim, a pesquisadora e professora afirma, “a existência é o resultado da aprendizagem entre interação, movimento e organismo, que se caracteriza como o corpo próprio” p.05.

Jonas Bach Jr. (2017), um dos pioneiros em apresentar aos educadores brasileiros a fenomenologia de Goethe na Educação, de forma aprofundada e abrangente aponta que essa abordagem, a Fenomenologia de Goethe, se caracteriza como um exercício, a partir do qual cada pessoa desenvolve suas qualidades da cognição, as quais não estão presentes nos moldes da educação formal.

Segundo Jonas Bach Jr. (2017), a fenomenologia de Goethe, base da Educação Waldorf de autoria de Rudolf Steiner, se apresenta como agente dessa proposta dialógica e holística ao inserir a transformação como metamorfose do ser humano, como condição para uma autêntica e efetiva compreensão da natureza, dizendo que:

A educação sob a abordagem fenomenológica é a realização de compromisso e manifestação de sentido de responsabilidade com a vida. Assim, a educação pela fenomenologia é um processo de resgate da formação humana [*Bildung*] na medida em que estabelece uma continuidade. Não basta superar uma vez a dicotomia do eu em relação ao mundo, sendo importante transcender a cisão como tarefa perene da educação. (BACH, 2017, p.17).

Diante deste processo de humanização o foco central do referencial Goethiano, apresentado na Educação da Emancipação da Vida, é a libertação. Segundo Ernesto Jacob Keim (2019b), os docentes motivados em realizar a

Educação da Libertação, desempenham uma ação corajosa e desafiadora ao que está estabelecido. Tal atitude caracteriza-se como processo revolucionário e insurrecional referenciado por Rudolf Steiner, por apontar que a liberdade se apresenta como processo educativo, na medida em que estimula a ruptura com tudo que prende a pessoa a algo, a que fica dependente, seja ao nível material e também imaterial e amaterial.

A Educação com o foco na libertação tem sintonia com o pensamento de Marcelo da Veiga e Tânia Stoltz (1994), que também almejam mudança radical no modo de fazer educação. Os respectivos autores e pesquisadores da teoria de Rudolf Steiner, explicam porque esta mudança torna-se necessária, ao dizer que:

[...] da forma como o processo educativo é conduzido, não se está contribuindo, efetivamente, para o desenvolvimento de um olhar significativo para o outro e para si mesmo. Entrega-se a possibilidade de desenvolvimento a uma razão instrumental, banalizam-se as relações, substitui-se o que é fundamental pelo ilusório e mergulha-se no labirinto sem sentido da própria existência. (VEIGA e STOLTZ, 2014, p.05).

Ernesto Jacob Keim (2019b) constata que as escolas como instituições se configuram como reduto atrelado a normas e regulamentos, preocupadas com a transmissão dos conteúdos, desconsiderando o elemento essencial: o ser humano em seu processo evolutivo. Cabendo à ação docente a ruptura desse processo. Para este pesquisador, cabe aos docentes, caso estejam sensibilizados no processo educativo de libertação e autonomia, desencadear ações educativas de resistência à barbárie e á desumanização, presente em nosso contexto civilizatório.

Jonas Bach Jr. (2017) apresenta o princípio da autoeducação como postura necessária que precisa ser assumida e concretizada pelos docentes. Segundo o professor e pesquisador, a evolução da educação tem como condição prévia uma evolução da consciência dos educadores. Neste sentido, é possível identificar na seguinte citação, a associação da autoeducação do docente com o princípio da liberdade no processo educativo: ênfase numa autoeducação conectada ao processo de liberdade humana vincula-se aos processos educacionais, pois o que ele [educador] é passa a criança, não o que ele lhe ensina (Bach, 2017, p.183).

A liberdade no processo educativo, associado ao princípio da autoeducação, coloca o docente diante da responsabilidade de transformação para construção de

outra base de valores, a fim de aprimorar o relacionamento do ser humano com o mundo (consigo mesmo, o outro e o ambiente).

A liberdade como princípio ético, é compreendido por Ernesto Jacob Keim (2019b), como estado em que a pessoa é totalmente responsável por si e por suas decisões, escolhas e ações em favor da vida com dignidade.

Marcelo da Veiga (2014, p.21), aponta que o problema resultante desta concepção de liberdade em relação à ética é, pois, duplo: como o ser humano pode ter certeza que determina a si mesmo e que não é determinado por um agente externo ou uma força inconsciente, e por outro lado: até que ponto um agir centrado na autonomia humana pode ser ao mesmo tempo sensível em termos sociais e compatível com a natureza?

Segundo Ernesto Jacob Keim (2019b), diante desta problemática da concepção de liberdade, aborda que as pessoas em processo de libertação conseguem viver momentos de liberdade, e não uma liberdade infinita. Essa posição é compreendida pelo autor da seguinte maneira:

Apenas se libertam as pessoas que reconhecem e assumem as amarras e prisões a que estão submetidos e com as quais atuam submetendo-as a outros. A libertação é postura de reconhecimento e adoção de atitudes que caracterizam novas possibilidades de relação e de responsabilização, focadas na superação da miséria, da opressão e da tirania. Os desafios que perpassam a vida assumida como permanente processo de libertação caracteriza-se como processo de refinamento da pessoa em sua essência, o qual, conforme as prerrogativas defendidas por Steiner transcendem a morte material da pessoa. (KEIM, 2019b, p.02).

Com base nestes argumentos podemos constatar que os docentes podem influenciar e transformar o seu meio pela postura diante da vida e por suas ações movidas pelo *Steigerung*, que significa intensificação, sensibilização e ritmo.

O *Steigerung* é o referencial Goethiano que fundamenta a Educação da Emancipação da Vida, é representado na língua portuguesa por Ernesto Jacob Keim (2018e) com a expressão Paranauê, pelo fato dela apontar para a dança da Capoeira, que está implicada com esses três referenciais, ou seja, intensificação, sensibilização e ritmo.

Essa posição se referencia na perspectiva de que a ação humana junto à natureza desenvolve-se a partir da **intensificação**, da **sensibilização** e da percepção e acolhida do **ritmo**, com que cada elemento que constitui a natureza se manifesta diferentemente a cada momento, e a cada evento

como possibilidade de interação, altamente complexa e caótica (KEIM, 2018e, slide 08).

Ernesto Jacob Keim (2019b) destaca a sensibilização como processo que possibilita alcançar a consciência, a imaginação e a fantasia, inerente ao tema e aos integrantes que promovem a vida dos integrantes da comunidade educativa. A Sensibilização integrada à Intensificação e aos Ritmos caracteriza-se como envolvimento para compreender os meandros da imaginação.

Ernesto Jacob Keim (2018b) reconhece a intensificação, sensibilização e ritmo, como:

**Intensificação:** se configura com o aumento do ritmo para refinar aquilo que se pretende obter, para alcançar melhorias provisórias, as quais se somam ao já estabelecido, num processo infinito e eterno. Intensificar é reconhecer a dinâmica caótica e quântica da dinâmica eco-reorganizativa que constitui o Cosmo.

**Sensibilização:** se manifesta como algo que se coloca em processo de metamorfose, sem se acomodar nem se colocar acima de tudo que um humano humanizado conhece e reconhece.

**Ritmo:** possibilita compreender e estabelecer uma harmonia na desordem, se caracterizando como possibilidade de dar vida e de reconhecer a vida em sintonia com a plenitude.

Segundo Ernesto Jacob Keim (2019b), essa relação triádica, intensificação, sensibilização e ritmo, mediante seus estudos aprofundados na fenomenologia de Goethe, apontam para o desenvolvimento da vida em relações triangulares.

A perspectiva triúna presente na Fenomenologia Goethiana se caracteriza como mais uma nuance do processo que rompe com a tradição dualista e binária que caracteriza o cotidiano de matriz eurocêntrica. A postura triádica tem a característica de consolidar suas posições com três pontos referenciais, que são ontológicos, os quais possibilitam equilíbrio como equivalência de três posições que se integram e que interagem entre si, ou seja: o corpo material; Corpo imaterial (alma / mente); corpo transmaterial (espírito / cosmo). (KEIM, 2019b, p.13).

No contexto da Educação da Emancipação da vida, referenciada na fenomenologia goethiana, movida pela valorização da pessoa e o seu processo de humanização, faz-se necessário considerar os elementos que constitui a **cosmovisão**, que se caracteriza como conhecimento da origem e da história de cada pessoa integrante de uma comunidade que possui hábitos e costumes próprios. A cosmovisão é um olhar para dentro de si mesmo e para dentro do mundo.

Ernesto Jacob Keim (2018a) esclarece cosmovisão na perspectiva de que:

[...] Cosmovisão se caracteriza como uma postura pessoal e coletiva, de olhar o mundo, para dentro do mundo. É uma ação de como cada pessoa, a partir de seu grupo social e de sua herança ancestral se sente mergulhada, no que considera como sendo seu mundo. Assim, Cosmovisão é muito mais que um olhar o mundo, é um olhar para o mundo, é um olhar do mundo para si mesmo, sendo você o mundo como parte integrada ao mundo, por isso se vê. É um olhar atento e assumido para o que vem a ser o seu mundo, construído com base nos conhecimentos ancestrais e nas tradições, costumes e crenças construídas e consolidadas pelos seus pares (KEIM, 2018a, p.03).

Esse referencial nos desafia para investigar sobre quais as matrizes que herdamos para com elas constituirmos nossas fortalezas e também nossas fragilidades, norteadoras das ações que realizamos. Diante deste desafio, estar na condição “vigilante” em manter a atenção e concentração no cotidiano, e nas relações mais imediatas, na busca de sentido e compreensão do papel que exerce e que exercem na vida de cada pessoa e na organização social do grupo aos quais pertence. Segundo Ernesto Jacob Keim (2018 apud KEIM, 2011), essa interação e intervenção pode ser um meio de emancipação do modelo civilizatório, ao qual cada pessoa pertence e atua como ser incluído e emancipado, ou como ser submetido e marginal.

Neste conjunto de referências, esta abordagem educativa emancipatória, referenciada na fenomenologia de goethiana, em síntese, caracteriza-se no exercício cognitivo que tem como foco educar o olhar para o outro e para o mundo, na tentativa de superar a visão egocêntrica que gera preconceitos e exclusão. Esse olhar constitui um processo de interação dinâmica que possibilita a promoção de metamorfoses, como aspecto que nos constituem como ser vital e vivente com responsabilidades planetárias, o que se caracteriza como essência do processo educativo.

### 3.3 A EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA E OS PRINCÍPIOS ECO-VITAIS

Os Princípios ECO-VITAIS surgem da necessidade de apontar aspectos fundamentais para disponibilizar a todos os humanos, recursos necessários à vida digna e plena. Por mais que a humanidade tenha alcançado progresso em ciência e tecnologia, também alcançou progresso na ganância e na sofisticação para

promover acúmulos individuais e barbárie. Em contrapartida, poucos foram os progressos no sentido de desenvolver poderes com a promessa de felicidade, bem estar, alegria, amorosidade e fraternidade como parte dos referenciais necessários para uma sociedade que valorize a vida.

Ernesto Jacob Keim (2018c) com a colaboração de Leonardo Boff, desenvolveu os Princípios ECO-VITAIS como referenciais para uma vida de qualidade e plenitude que atenda à condição ontológica e existencial das pessoas e dos demais integrantes ambientais. Esses são aspectos dos quais não se pode abrir mão, sendo uma proposição que referenda a condição humana como “ser de direito”, inalienável, para que todas as pessoas possam usufruir com dignidade de:

**Alimento:** bom e suficiente para garantir a vida com saúde.

**Abrigo:** que atenda as necessidades de proteção, conforto e respeito às condições regionais e climáticas.

**Ocupação:** que valorize a capacidade e o potencial de criação, produção e inteligência das pessoas.

**Afeto:** como meio que promove a amorosidade e a sensibilidade das pessoas com o que gera e promove vida.

**Partilha:** como garantia para que todos os humanos se beneficiem com o que é produzido pela humanidade ao transforme materiais e idéias, em melhores condições de vida com responsabilidade planetária.

**Cuidado:** como responsabilidade coletiva com o bem-estar de todos, para promover relacionamentos e meios que desencadeiem posturas de atenção, respeito às diferenças e aos diferentes.

**Pertencimento:** como reconhecimento de que a vida se manifesta como direito de todas as pessoas se reconhecerem inseridas e atuantes em dimensões de tempo, espaço e conhecimento que caracterizem suas formas de viver.

**Espiritualidade:** pela capacidade do ser humano agir de forma pessoal e coletiva, sentindo-se como parte e como parcela de um todo, capaz de ligar e religar cada coisa, de enxergar totalidades e de decifrar o Mistério que habita o universo e que resplende em cada ser (KEIM 2018,c).

Os Princípios ECO-VITAIS apontam para o desafio de construir uma dimensão de pertencimento planetário como algo disponível para todos os humanos. Diante desta possibilidade de responsabilidade com a vida coletiva, Ernesto Jacob Keim (2018a), considera fundamental que a ética conquiste o espaço que lhe é devido, sustentando a ruptura com os modelos e os paradigmas que subsidiam o referencial civilizatório eurocêntrico e antropocêntrico, vigente em nosso meio, assim:

Com base nessa possibilidade e ideal é importante o conhecimento e o confronto dos Princípios ECO-VITAIS, como parte inalienável ao Ethos, como Esteio, sob qual se ergue a vida de cada pessoa, no contexto do

processo civilizatório, como dinâmica que nos envolve, a fim de superar a Barbárie vigente com a produção e manutenção de miséria e exclusão as quais garantem riquezas indignas e injustas. Esse confronto pode ser importante base, para uma argumentação de emancipação e identidade humana, na medida em que organiza um movimento educacional, que evolua da resistência para insurgência, tendo como foco a superação da dinâmica escolar, que silencia, paralisa e subjuga corpos e mentes. (KEIM, 2018a, p.10).

Diante desta posição fundamental para a Educação da Emancipação da Vida, como ação insurgente<sup>2</sup>, na perspectiva de contribuir na educação de pessoas com base em uma ontologia planetária como Ser no Mundo, com vocação de Ser Mais, referendado nos Princípios ECO-VITAIS, apresentado por Ernesto Jacob Keim (KEIM, 2018a), cabe destacar a Educação como possibilidade de:

Dinamizar o debate referente ao resgate da humanidade dos oprimidos/desumanizados.  
 Desafiar o conhecimento sem alma, sentimento e ética para sua conversão em sabedoria.  
 Priorizar as responsabilidades com a comunidade com base na participação popular.  
 Debater as diferenças entre classes sociais que fragmentam a vida.  
 Incentivar a responsabilidade como algo maior que os ganhos e as vantagens.  
 Superar a ilusão de que os que têm mais mandam e quem têm menos obedece.  
 Perceber política, como participação, emancipação e organização de libertação.  
 Tratar a vida e a sociedade como dinâmica caótica, quântica, relativa e complexa.  
 Caracterizar cada pessoa como um potencial "ser totalmente vivente".  
 (KEIM, 2018a, p.11)

Diante do desafio de estarmos refletindo e deslumbrando forma de viver em outra lógica possível, pela nossa condição ontológica de Ser Mais, permeada pela amorosidade, esperança e responsabilização, acreditamos na educação como processo de refinamento das pessoas, desde crianças, jovens e adultos, de forma contínua por toda a vida. Precisamos agir com responsabilização para desencadear aprendizagens que possibilitem alcançar uma consciência crítica e fenomenológica diante da vida (KEIM, 2018a).

---

<sup>2</sup> Nas revoluções o eixo em torno do qual ocorrem as ações referentes à vida, fica estático, e nas insurreições, o eixo é deslocado, ficando em movimento até ser fixado nas bases dos ideais, que sustentam o processo insurrecional. (KEIM, 2018a, p.10).

### 3.4 A EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Identificamos que os referenciais e os propósitos da Educação da Emancipação da Vida estão em sintonia com a Política Nacional da Educação Ambiental. Conforme observamos no Artigo n.1º Lei n.º 9795/99:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimento, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Olhamos, porém, para a Política Nacional da Educação Ambiental de forma cautelosa. Juliana Rezende Torres (2018), no que diz respeito à EA no Brasil, considerando o processo histórico de consolidação desta área do conhecimento, alerta para o cuidado com o discurso progressista em que o sistema é revestido com uma roupagem neoliberal. Segundo a autora, assumir um discurso progressista na EA não caracteriza uma prática libertadora de caráter crítico-transformador voltada à humanização dos sujeitos, pode pelo contrário, voltar-se à ideologização das massas, com fins de adaptação dos sujeitos às condições de opressão e desumanização já estabelecidas.

Para Juliana Rezende Torres (2018, p. 163), adquirir uma postura de EA crítico-transformadora no contexto escolar significa:

[...] antes de qualquer coisa estar engajado com a transformação das situações concretas de opressão e desumanização na realidade vivida. Significa acreditar que a educação escolar, ainda que, fortemente inserida no contexto de reprodução da sociedade capitalista constituindo-se neste sentido como um obstáculo à produção de relações mais justas, igualitárias e humanizadoras, pode também ser compreendida como potencialidade em germe para a transformação destas relações. A educação escolar na concepção de EA Crítico-transformadora assume seu caráter de resistência contra hegemônica.

Segundo Torres (2018), a EA configura-se como uma área em vias de consolidação de seus aspectos filosóficos, epistemológico e pedagógico. Para esta pesquisadora, no que diz respeito ao contexto histórico, a EA emergiu na década de 1960 com o livro *Primavera Silenciosa* da jornalista Rachel Carson, publicado em 1962. Nos anos seguintes foram realizadas conferências e publicados documentos

importantes para impulsionar diretrizes e ações comuns entre as nações em prol da sustentabilidade planetária.

Porém, consideramos necessário citar como processo histórico da EA a resposta que o Chefe de Seattle fez no ano de 1854 ao presidente dos Estados Unidos, Franklin Pierce, diante da proposta de comprar uma parte das terras da tribo indígena, oferecendo outra reserva para eles viverem. A Carta do Cacique Seattle em resposta tem sido considerada um dos mais belos pronunciamentos já feitos a respeito da defesa do meio ambiente. Para João Paulo Freire Tinoco Machado (2016), em sua pesquisa formula a hipótese de que a Carta deveria ser concebida como um Monumento. Com base da concepção foucaultiana, o pesquisador propõe a noção de Monumento com algo que:

[...] permite-nos examinar os saberes, conhecimentos e posicionamento de que dão dimensão histórica, entre passado e presente, à Carta e refletir sobre eles. Além disso, é possível rastrear, por meio da materialidade linguística, traços identitários do processo e subjetivação e colonização do/sobre o povo indígena numa relação intersubjetiva de poder e saber. (MACHADO, 2016, P.20).

A temática da EA adquiriu força no contexto educacional mundial com a Conferência das Nações Unidas realizada em Estocolmo, 1972 e no Seminário Internacional de Educação Ambiental realizado em Belgrado, Iugoslávia, em outubro de 1975, além de outros que o sucederam. Estes encontros representam marcos conceituais na valorização nas questões ambientais. No seminário da Iugoslávia, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1975) na conclusão do encontro foi elaborada a Carta de Belgrado, afirmando a necessidade de uma nova ética global, individual e coletiva, que reconheça a dinâmica e a complexidade nas relações entre humanos e natureza e entre seus semelhantes.

Para Torres (2018), no Brasil, esta orientação no contexto educacional se efetivou tardiamente em relação aos países europeus, ainda no início da década de 1990, discutia-se se a responsabilidade pela EA seria da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) ou do Ministério da Educação (MEC). Após a Rio – 92 o cenário para o favorecimento da implementação da EA ganha forças com a criação do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e sua articulação ao MEC para proposição de políticas públicas ambientais.

Segundo o ProNea (BRASIL, 2018) – Programa Nacional da Educação Ambiental, documento orientador para quem atua na área ambiental, os Marcos Legais e Normativos da EA são: a Lei nº 9.795/99 que institui a Política Nacional da Educação Ambiental; o Decreto n.º 4.281/02 que regulamenta a Lei nº 9.795/99 e a Resolução do CNE nº2/12 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental.

A Lei nº 9.795/99 institui a EA como componente a ser desenvolvido no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas nas diversas modalidades de ensino. Estamos há duas décadas da EA como política educacional e consideramos louvável o esforço do Ministério do Meio Ambiente articulado com o MEC em realizar diversas ações para que o processo educativo seja permanente e contínuo, realizado nas diferentes modalidades de ensino e que seja extensivo por toda a vida dos estudantes. Porém, concordamos com Ernesto Jacob Keim (2018c), ao debater a expressão Educação Ambiental, a qual pode significar numa leitura linear, que devemos educar os ambientes para aguentarem as mazelas degradantes impostas ao planeta e à vida.

Outro ponto que devemos considerar é o surgimento desta expressão no contexto histórico. A quem interessa, realmente, a Educação Ambiental considerando as grandes potências mundiais? Podemos constatar que a expressão Educação Ambiental foi gerada quando os maiores poluidores do planeta foram forçados a tomar uma atitude frente às visíveis e constrangedoras reações da natureza às práticas poluentes e de extração desregrada.

Ernesto Jacob Keim (2018c), referenciado em Paulo Freire, destaca que devemos aprender com o que já existe e resiste. Neste sentido, ele chama atenção para o fonema “do” em lugar do convencional “para”. Deste modo, Pedagogia **do** Oprimido se refere a que devemos aprender com o oprimido (desumanizado), como superar o que desonra a vida em lugar de pedagogia **para** o Oprimido, expressão que aponta para uma posição de que teríamos os conhecimentos necessários, para que fosse recuperada a humanidade que lhe foi roubada.

Neste sentido, a Educação da Emancipação da Vida, se refere a que devemos aprender com os ambientes e com a vida, de como foi e como é que os ambientes e a vida se mantêm, apesar das constantes agressões sofridas.

Assim, precisamos inverter a indagação apresentada por Maria Monteiro Silva e Léa Tiriba (2014, p.12): “Como ensinar crianças, jovens e adultos a cuidar da

Terra, numa sociedade em que a NATUREZA é entendida como simples matéria-prima morta destinada à produção de mercadorias?” Entendemos o propósito educativo da indagação. Mas, neste processo investigativo queremos saber: Como crianças, jovens e adultos podem aprender com a Terra a suportar a violência sofrida por uma sociedade em que a NATUREZA é mercantilizada?

Neste sentido, identificamos na Carta de Belgrado (UNESCO, 1975), aspectos importantes que não foram considerados pelos demais documentos decorrentes de encontros plurinacionais.

### 3.5 – A EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA E A CARTA DE BELGRADO

A Carta de Belgrado (UNESCO, 1975), foi elaborada na conclusão do seminário realizado na Iugoslávia, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente).

Na contextualização histórica da temática ambiental, impulsionada pelo movimento ambientalista da década de 1960, diversas ações foram promovidas em torno da temática, em diferentes conferências internacionais: Estocolmo, 1972; Belgrado 1975; Tbilisi 1977; Moscou 1987; Rio 1992; Johannesburgo 2002, Rio +20 e mais recentemente, no mês de junho/2019, em Osaka no Japão a cúpula do G20 e políticos convidados analisaram temas relacionados aos novos desafios econômicos globais e compromissos ambientais.

Nesse estudo, optamos pela Carta de Belgrado como referencial das temáticas ambientais, por considerar que este documento, como dito antes, alcança aspectos para debater os sistemas econômicos de produção e distribuição, com foco nas responsabilidades próprias do capital e não do humano e da vida como um todo.

Ernesto Jacob Keim (2018c) compreende que o contexto vigente na Iugoslávia na época em que foi redigida esta carta, aponta que o debate referente às questões ambientais teve seu início, possivelmente, influenciado por um processo político-ideológico do cenário diferenciado do cenário mundial. Este cenário deve ser destacado, pois o debate ambientalista não se deu em clima de neutralidade ideológica ou sincera preocupação com a qualidade da vida no planeta. Neste período, predominava o que foi conhecido como socialismo eslavo, no qual todas as propriedades pertenciam a uma cooperativa, nas quais, quando todos integrantes

aferissem o valor estabelecido como salário máximo, cada cooperativa devia desenvolver novos postos de trabalho de forma a que a igualdade monetária da população era equivalente.

Quanto ao conteúdo do documento, na parte introdutória, apresenta-se a situação da problemática ambiental, evidenciando a preocupação com o crescimento e um progresso tecnológico, trazendo benefícios a muitas pessoas, porém com graves consequências ambientais. Também, destaca-se o aumento das desigualdades entre ricos e pobres, entre as nações dentro delas e a crescente degradação ambiental, sob diferentes formas, em escala mundial.

No segundo e terceiro parágrafo, diante das declarações dos representantes mundiais, pede-se um novo conceito de desenvolvimento que não tenham repercussões prejudiciais para as pessoas, para seu ambiente, nem para suas condições de vida. Clama-se um desenvolvimento que leve em consideração a satisfação e necessidades e os desejos de todos os habitantes da Terra e o equilíbrio entre o homem e o ambiente. Busca-se, assim, a erradicação das causas básicas da pobreza, da fome, do analfabetismo, da contaminação, da exploração e da dominação, detalhe, problemática de 1975.

No quarto parágrafo o documento clama:

Por uma nova ética global, uma ética dos indivíduos, e da sociedade que corresponda ao lugar do homem na biosfera; uma ética que reconheça e responda com sensibilidade as relações complexas, e em contínua evolução, entre o homem e a natureza e com seus similares (UNESCO, 1975, p.01).

Neste mesmo parágrafo se faz um pedido de paz duradoura, através da coexistência e da cooperação entre as nações, para garantir recursos substanciais à satisfação das necessidades humanas e restringir os armamentos militares, tendo como meta final o desarmamento.

No parágrafo quinto, destacamos que novos enfoques do desenvolvimento, exigem uma reclassificação das prioridades nacionais e regionais, as quais serão questionadas quanto às políticas que intensificaram ao máximo a produção econômica sem considerar as consequências danosas para a vida. Essas prioridades visam também alcançar a mudança de referencial, ao refletir que milhões de pessoas terão que adequar as suas posições de relação convencionais para assumir uma ética que seja individualizada e pessoal, mas com abrangência de um

comportamento global, como responsabilidade com a vida de todos os povos do mundo.

Os parágrafos derradeiros desta introdução vincula-se a educação. O documento aponta para a reforma dos processos e sistemas de ensino, ao ponto de instaurar uma nova ética do desenvolvimento e de ordem econômica mundial. Solicita-se que a juventude receba um novo tipo de educação, requerendo a instauração de novas e produtivas relações entre estudantes e professores, entre escolas e comunidades, entre o sistema educativo e a sociedade em geral.

O documento fecha a parte introdutória com os fundamentos para um programa mundial de Educação Ambiental:

[...] que possibilitará o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades, de valores e atitudes, enfim, um esforço direcionado a uma melhor qualidade do ambiente, e de fato, para uma melhor qualidade de vida para as gerações futuras (UNESCO, 1975, p.02).

Quanto às metas ambientais e objetivos da educação ambiental, decorrentes das Diretrizes Básicas dos Programa de Educação Ambiental, que consta no teor da Carta da Belgrado (UNESCO, 1975) os apresentaremos em forma de quadros a seguir:

#### QUADRO 2- METAS AMBIENTAIS / CARTA DE BELGRADO

##### **Metas Ambientais conforme a Carta de Belgrado:**

A meta da ação ambiental é melhorar todas as relações ecológicas, incluindo a relação da humanidade com a natureza e das pessoas entre si.

Assim, existem dois objetivos preliminares:

1. Para cada nação, de acordo com sua própria cultura, esclarecer o significado de conceitos básicos, tais como a “qualidade de vida” e a “felicidade humana”, no contexto do ambiente global, esforçando-se também para precisar e compreender essas noções como são compreendidas por outras culturas além das fronteiras nacionais.
2. Identificar as ações que garantam a preservação e melhoria das potencialidades humanas e que favoreçam o bem-estar social e individual, em harmonia com o ambiente biofísico e com o ambiente criado pelo homem.

FONTE: Carta de Belgrado (1975).

#### QUADRO 3- METAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL / CARTA DE BELGRADO

##### **Meta da Educação Ambiental conforme a Carta de Belgrado:**

Formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos.

Fonte: Carta de Belgrado (1975).

#### QUADRO 4- DESTINATÁRIOS CONFORME A CARTA DE BELGRADO / CARTA DE BELGRADO

##### **Destinatários conforme a Carta de Belgrado:**

O destinatário principal da Educação Ambiental é o público em geral. Nesse contexto global, as principais categorias são as seguintes:

1. O setor da educação formal: alunos da pré-escola, ensino básico, médio e superior,

- professores e os profissionais durante sua formação e atualização.
2. O setor da educação não-formal: jovens e adultos, tanto individual como coletivamente, de todos os segmentos da população, tais como famílias, trabalhadores, administradores e todos aqueles que dispõem de poder nas áreas ambientais ou não.

FONTE: Carta de Belgrado (1975).

#### QUADRO 5- DIRETRIZES BÁSICAS DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL/CARTA DE BELGRADO

<b>Diretrizes Básicas dos Programas de Educação Ambiental, conforme a Carta de Belgrado:</b>
1. A Educação Ambiental deve considerar o ambiente em sua totalidade – natural e criado pelo homem, ecológico, econômico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético.
2. A Educação Ambiental deve ser um processo contínuo, permanente, tanto dentro como fora da escola.
3. A Educação Ambiental deve adotar um método interdisciplinar.
4. A Educação Ambiental deve enfatizar a participação ativa na prevenção e solução dos problemas ambientais.
5. A Educação Ambiental deve examinar as principais questões ambientais em uma perspectiva mundial, considerando, ao mesmo tempo, as diferenças regionais.
6. A Educação Ambiental deve se basear nas condições ambientais atuais e futuras.
7. A Educação Ambiental deve examinar todo o desenvolvimento e crescimento a partir do ponto de vista ambiental.
8. A Educação Ambiental deve promover o valor e a necessidade da cooperação a nível local, nacional e internacional, na solução dos problemas ambientais.

FONTE: Carta de Belgrado (1975).

### 3.6 – A EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA E O FUTURO UTÓPICO POSSÍVEL

A história da humanidade se caracteriza como um complexo e inusitado processo de mudanças que fogem ao controle dos humanos. Com base em Alberto Acosta (2016), Ernesto Jacob Keim (2004) e Milton Santos (2009), a história contemporânea incorpora inovações tecnológicas extraordinárias, as quais possibilitam avanços na medicina, na engenharia, na comunicação, na robótica, no agronegócio com larga produção de alimentos e nas empresas que produzem inúmeros bens de consumo com curto prazo de validade; entre outros “progressos” e aspectos apontados como “desenvolvimento”.

Do outro lado, a história atual da humanidade aponta para os desafios postos com o alargamento das diferenças de classe e o aumento da pobreza; a ampliação da miséria caracterizada como desumanização que promovem deterioração da qualidade de vida com manutenção da fome e do desabrigo em escala mundial.

Neste contexto milhões de crianças morrem por causas que poderiam ser evitadas e milhões de pessoas ainda são impedidas de dominar os códigos básicos de comunicação, com os quais se constituem os saberes e os poderes. Também a

história contemporânea revela desafios gerados pela crescente degradação ambiental, alguns exemplos são: envenenamento do solo, da água e alterações em aspectos cruciais da vida como temperatura e pressão.

Milton Santos (2009) geógrafo, com viés na filosofia, na antropologia e na economia, considerado como um dos maiores geógrafos brasileiro, ressalta que estamos vivendo no período tecnológico, uma nova fase da história da humanidade, uma época em que a técnica:

[...] intermediário entre a natureza e homem desde os tempos mais inocente da história, converteu-se no objeto de uma elaboração científica sofisticada que acabou por subverter as relações do homem com o meio, do homem com o homem, do homem com as coisas, bem como as relações das classes sociais entre si e as relações entre nações (SANTOS 2009, p.16).

Alberto Acosta (2016) economista, político e pensador da filosofia em construção do Bem Viver (BienVivir), alerta para um fantasma que ronda o mundo. Esse fantasma é o “desenvolvimento”, que desde meados do século 20, mais precisamente em janeiro de 1949, com a posse do segundo mandato do presidente dos Estados Unidos, Harry Truman, mediante o discurso no Congresso, institucionalizou o desenvolvimento, ao definir a maior parte do mundo como “áreas subdesenvolvidas” e que haveria chegado o momento de superar o atraso nos países pobres. Diante deste mandato ideológico, o autor constata que a metáfora do desenvolvimento transformou-se em uma meta a ser alcançada por toda a humanidade, mediada pelas potências mundiais.

Alcançar o “desenvolvimento”, sair do “atraso”, ao longo das últimas décadas tem sido o caminho que países considerados não desenvolvidos têm procurado percorrer. Qualquer iniciativa é válida para conquistar o desenvolvimento. Para Alberto Acosta (2016, p. 51) “[...] o desenvolvimento pode inclusive não ter conteúdo, mas justifica seus próprios meios e até seus fracassos. Aceitamos as regras do “vale-tudo”. Tudo é tolerado na luta para deixar o subdesenvolvimento em busca do progresso.”

Por isso, aceitamos a devastação ambiental e social em troca de alcançar o “desenvolvimento”. Pelo desenvolvimento, para citar um exemplo, se aceita a grave destruição humana e ecológica provocada pela megamineração, mesmo sabendo que ela aprofunda a modalidade de acumulação extrativista herdada da colonização – e que é uma das causas diretas do subdesenvolvimento. Negamos inclusive nossas raízes históricas e culturais para modernizar-nos imitando os países adiantados. Assim, negamos as possibilidades de uma modernização própria. (ACOSTA, 2016, p.51)

Diante deste cenário perverso, mercantilista em relação ao ser humano e a natureza, que não trata a vida no planeta com dignidade, acarretando uma profunda crise civilizatória, com o mínimo de sensibilidade e de racionalidade, é nítido que algo precisa ser feito. Como educadores e também como seres humanos precisamos acreditar na construção de outro mundo possível.

Com base em Alberto Acosta (2016) impulsionar novas utopias para virar a página e construir um futuro diferente, mais humano, sustentado na fraternidade, na cooperação, que possibilite uma “metamorfose” social, não é por competência “técnica”, continua sendo de ordem “política”. Segundo Ernesto Jacob Keim (2012), implica na consciência, debate e responsabilidade das ações humanas com relação ao poder que cada humano sofre e cada humano exerce.

Assumir a responsabilidade da Educação da Emancipação, que se configura em sintonia com a proposta na Carta de Belgrado (UNESCO, 1975) em construir uma nova ética global, melhorando as relações ecológicas, a relação entre os seres humanos e a natureza e das pessoas entre si. Tal posicionamento reforça o elemento chave da visão de Alberto Acosta (2016, p.27) *“o centro das atenções não deve ser apenas o ser humano, mas o ser humano vivendo em comunidade e em harmonia com a Natureza”*.

Neste sentido se apresenta a perspectiva da Educação da Emancipação da Vida, como possibilidade de superação da alienação e da submissão colonial, apontando a necessidade de cada pessoa se reconhecer como ser político, para então promover mudanças no modelo civilizatório no qual estamos imersos, o qual se mostra a favor da vida com dignidade (KEIM, 2011).

A perspectiva de Educação da Emancipação da Vida encontra ressonância nos ideais de construção de outro mundo possível de Milton Santos (2008), no que diz respeito à tomada de consciência de cada pessoa, quanto à velocidade com que se apropria da verdade contida na história, quanto à profundidade e a coerência.

Para Milton Santos (2008) a descoberta individual é, já, considerável um passo à frente. Quanto ao passo seguinte:

[...] é a obtenção de uma visão sistêmica, isto é, a possibilidade de enxergar as situações e as causas atuantes como conjuntos e de localizá-los como um todo, mostrando sua interdependência. A partir daí, a discussão silenciosa consigo mesmo e o debate mais ou menos público com os demais ganham uma nova clareza e densidade, permitindo enxergar as relações de causa e efeito como uma corrente contínua, em que cada

situação se inclui numa rede dinâmica, estruturada, à escala do mundo e à escala dos lugares. (SANTOS, 2008, p.169).

Milton Santos (2008) ao defender a construção de outro modelo de globalização, não a globalização apontado como algo irreversível, um conjunto de idéias fabricado para servir de alicerce às ações hegemônicas dos Estados, das empresas e das instituições internacionais. Para este geógrafo premiado internacionalmente, a globalização como é vendida promove um conformismo desde a nossa juventude até a camada dos intelectuais, levando a pensar que não há alternativas para se pensar em outra economia, para outra relação entre nações e entre as pessoas. “O mundo datado de hoje deve ser enxergado como o que na verdade ele nos traz, isto é, um conjunto presente de possibilidades reais, concretas, todas factíveis sob determinadas condições” (SANTOS, 2008, p.160).

Milton Santos (2008) nos diz também que diante deste cenário de possibilidades como tendências e também como promessa de realização, jamais houve na história sistemas tão propício a facilitar a vida e a proporcionar a felicidade dos homens. O futuro são muitos e de acordo com o nosso grau de consciência, entre o reino das possibilidades e o reino da vontade resultará diferentes arranjos.

Na construção de outro mundo possível, Milton Santos (2008) aponta que a revalorização radical do indivíduo contribuirá para a renovação qualitativa da espécie humana, servindo de alicerce a uma nova civilização. Outra consideração relevante do autor é a humanidade poder se reconhecer como bloco revolucionário.

Para Santos (2008) tal reconhecimento da humanidade pode ser resultante da identificação com o todo, reconhecer a unidade, graças à interdependência das economias, dos governos, dos lugares. Neste movimento de atribuir um novo sentido à existência de cada pessoa e, também ao planeta, o geógrafo renomado, nos alerta:

[...] que uma história universal verdadeiramente humana está, finalmente, começando. A mesma materialidade, atualmente utilizada para construir um mundo confuso e perverso, pode vir a ser uma condição da construção de um mundo mais humano. Basta que se completem as duas grandes mutações ora em gestação: a mutação tecnológica e mutação filosófica da espécie humana. (SANTOS, 2008, p.174).

Paulo Freire (1996) apresenta contribuições na construção de outras possibilidades diante da problematização do futuro. Em advertência para a

necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as ações de desumanização, o educador e pesquisador, está entre os autores mais citados em trabalhos acadêmicos no mundo, nos traz como processo de tomada de consciência do inacabamento do ser humano, à radicalidade da esperança. “Sei que as coisas pode até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (FREIRE, 1996, p.52).

Diante da nossa condição humana em passagem pelo mundo de forma não predeterminada e preestabelecida, compreendendo que o destino não é dado, mas algo que precisa ser feito. A história em que faço com os outros são de possibilidades e não de determinismo. Tais elementos, conforme os pressupostos da Educação da Emancipação da Vida oferecem à pessoa condições para que ela seja capaz de gerar autonomia, emancipação e libertação, como responsabilidade planetária.

Neste conjunto de referências que apóiam esta abordagem educativa emancipatória, em síntese, caracteriza-se no exercício que tem como foco educar o olhar para o outro e para o mundo, na tentativa de superar a visão egocêntrica que gera preconceitos e exclusão. Esse olhar constitui um processo de interação dinâmica que possibilita a promoção de metamorfoses, aspecto que nos constituem como ser vital e vivente com responsabilidades planetárias, essência de quem participa do processo educativo.

### 3.7 A EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA E A LINGUAGEM DA ESTÉTICA:

Educação da Emancipação da Vida evidencia a estética como Linguagem referenciada na matriz Schilleriana, caracterizando-se representação de beleza, harmonia e deslumbramento. Essa referência confronta a visão geral de estética, como a que está de acordo com os preceitos de uniformização e moda, estabelecidos pelo mercado.

Ernesto Jacob Keim (2019 apud Schiller 2002) apresenta as três forças que movem e rege o homem na matriz Schilleriana, sendo: sensível/factual, o formal/racional e o lúdico/estético, chamados por Schiller de impulsos. Dos três, o lúdico, é quem estabelece o equilíbrio dessa tríade. O impulso lúdico, pela sua característica se faz imprescindível no aprimoramento humano em todas as suas dimensões.

A linguagem da estética na Educação da Emancipação da Vida, também se referencia na pedagogia freiriana, ao apontar a boniteza como característica que deve permear todas as relações educativas e interpessoais. A boniteza nessa perspectiva desafia o professor a motivar no estudante, o desenvolvimento de aprendizagem, com foco na dimensão triádica, em lugar da convencional dualista. Essa alternativa se apresenta como importante postura de resistência, pois considera que entre um e outro ponto existem inúmeras possibilidades, caracterizadas pelo campo que se organiza em três pontos e não fica restrito à linearidade existente entre apenas dois pontos.

Motivado por esse referencial freiriano, evidenciando a estética como linguagem pautada no diálogo, rompendo a tradição dual, como certo e errado, bom e mau, e assim por diante. Desse modo, insere-se o inesperado e o deslumbramento frente ao potencial inesgotável de cada pessoa, em Ser Mais. Assim, a estética se manifesta como linguagem essencial que pode sensibilizar as pessoas a realizarem os processos de metamorfoses, transformações que propicie novos modos de olhar o mundo, em uma lógica a favor da vida com mais dignidade e amorosidade.

Com a intenção de expressar a linguagem estética nesse estudo, selecionamos dois poemas e uma citação que fazem parte da história de vida dos envolvidos neste estudo:

**O Homem; As Viagens**

**Carlos Drummond de Andrade**

O homem, bicho da terra tão pequeno  
 Chateia-se na terra  
 Lugar de muita miséria e pouca diversão,  
 Faz um foguete, uma cápsula, um módulo  
 Toca para a lua  
 Desce cauteloso na lua  
 Pisa na lua  
 Planta bandeirola na lua  
 Experimenta a lua  
 Coloniza a lua  
 Civiliza a lua  
 Humaniza a lua.

Lua humanizada: tão igual à terra.  
 O homem chateia-se na lua.  
 Vamos para marte - ordena a suas máquinas.  
 Elas obedecem, o homem desce em marte  
 Pisa em marte  
 Experimenta  
 Coloniza  
 Civiliza  
 Humaniza marte com engenho e arte.

Marte humanizado, que lugar quadrado.

Vamos a outra parte?  
 Claro - diz o engenho  
 Sofisticado e dócil.  
 Vamos a Vênus.  
 O homem põe o pé em Vênus,  
 Vê o visto - é isto?  
 Idem  
 Idem  
 Idem. O homem funde a cuca se não for a Júpiter  
 Proclamar justiça junto com injustiça  
 Repetir a fossa  
 Repetir o inquieto  
 Repetitório.

Outros planetas restam para outras colônias.  
 O espaço todo vira terra-a-terra.  
 O homem chega ao sol ou dá uma volta  
 Só para te ver?  
 Não-vê que ele inventa  
 Roupa insidiosa de viver no sol.  
 Põe o pé e:  
 Mas que chato é o sol, falso touro  
 Espanhol domado.

Restam outros sistemas fora  
 Do solar a colonizar.  
 Ao acabarem todos  
 Só resta ao homem  
 (estará equipado?)  
 A difícilíssima e perigosíssima viagem  
 De si a si mesmo:  
 Pôr o pé no chão  
 Do seu coração  
 Experimentar  
 Colonizar  
 Civilizar  
 Humanizar  
 O homem  
 Descobrir em suas próprias inexploradas entranhas  
 A perene, insuspeitada alegria  
 De conviver.

Segundo Carlos Machado (2002), em homenagem ao centenário do poeta, explica que o poema Carlos Drummond de Andrade, "O Homem; As viagens" contrapõem uma visão humanista à tecnocracia da corrida espacial. Na década de 1960 e meados de 1970, foram épocas marcadas pela competição entre os Estados Unidos e a União Soviética em muitos campos, inclusive na exploração do cosmos, numa disputa que recebeu o nome de corrida espacial. O cronista cita que neste poema, publicado inicialmente como crônica no Jornal do Brasil, Drummond mostra que, mais importante do que chegar a Marte ou qualquer outro mundo distante, o fundamental para a humanidade é resolver os problemas da fome, da desigualdade e das injustiças aqui mesmo. Por isso, ele propõe que o ser humano faça uma viagem

de si a si mesmo e questione o que andamos fazendo com nossos semelhantes e com nosso velho e maltratado planeta Terra.

Manuel Sérgio (1995), com a CMH, nesta mesma pegada do homem se humanizar apresenta a seguinte narrativa:

Pelas ruas e praças de Atenas, rumorosas de gente enfautada, de lanterna em punho, Diógenes, o Cínico, procura um homem. É o homem em potência, existente em cada educando, que a educação motora deve procurar. E, como tal, importa aplicar a motricidade humana a situações problemáticas da realidade, de modo que seja a pensar na sua vida e na vida dos outros que o educando aprenda a movimentar-se. Mas não só a pensar na vida, num fazer pragmático. *Des-instalando* também o que *está ai* e jogando com a liberdade do poder ser, com transcendência. (SÉRGIO, 1995, p.62).

Nesse sentido atemporal de pensar a educação, o filósofo é precursor da CMH, apresenta o sentido original da autoridade (do latim *augere*) é *fazer crescer*. Assim, só *cresce*, segundo Manuel Sérgio (1995, p 62), “quem sabe perguntar, ou melhor: quem se sabe livre e está apto para questionar. A educação motora, dado que visa a transcendência (a superação), deve fazer sentir ao aluno a necessidade da pergunta e do movimento que a corporiza”.

Ainda na questão da linguagem como expressão de estética da vida, trazemos o poema “Ode à Alegria”, de Friedrich Schiller, o qual se popularizou na IX Sinfonia de Beethoven, na qual a amizade, a alegria e o amor são os combustíveis fundamentais para garantir vida com dignidade, mas as contradições do contexto civilizatório atual, permeado mais pela barbárie que pela emancipação da vida, utilizou esta sinfonia nos exércitos da maioria dos países integrados na II Guerra Mundial, independente dos lados, como o hino para entusiasmar as tropas para os combates, e esse processo continua tendo a IX Sinfonia como o hino da União Européia. A contradição do uso de referenciais de vida para alimentar a barbárie e a degradação da vida se caracterizam como um grande desafio à ser enfrentado pelas gerações futuras no sentido de recuperar e revitalizar a vida no planeta tão degradada pelas gerações atuais, conforme alusão de Ernesto Jacob Keim.

Assim, apresentamos a Ode à Alegria, de Friedrich Schiller:

Ó, amigos, mudemos de tom!  
Entoemos algo mais prazeroso  
E mais alegre!

Alegria, formosa centelha divina,  
Filha do Elíseo,

Ébrios de fogo entramos  
 Em tem santuário celeste!  
 Tua magia volta a unir  
 O que o costume rigorosamente dividiu.  
 Todos os homens se irmanam  
 Ali onde teu doce vôo se detém.

Quem já conseguiu o maior tesouro  
 De ser o amigo de um amigo,  
 Quem já conquistou uma mulher amável  
 Rejubile-se conosco!  
 Sim, mesmo se alguém conquistar apenas uma alma,  
 Uma única em todo o mundo.  
 Mas aquele que falhou nisso  
 Que fique chorando sozinho!

Alegria bebem todos os seres  
 No seio da Natureza:  
 Todos os bons, todos os maus,  
 Seguem seu rastro de rosas.  
 Ela nos deu beijos e vinho e  
 Um amigo leal até a morte;  
 Deu força para ávida aos mais humildes  
 E ao querubim que se ergue diante de Deus!

Alegremente, como seus sóis voem  
 Através do esplêndido espaço celeste  
 Se expressem, irmãos, em seus caminhos,  
 Alegremente como herói diante da vitória.

Abracem-se milhões!  
 Enviem este beijo para todo o mundo!  
 Irmãos, além do céu estrelado  
 Mora uma Pai Amado.  
 Milhões, vocês estão ajoelhados diante Dele?  
 Mundo, você percebe seu Criador?  
 Procure-o mais acima do Céu estrelado!  
 Sobre as estrelas onde Ele mora!

O poema Ode à Alegria de Friedrich Schiller, trabalhado em aula na disciplina Ética e Meio Ambiente, ministrada pelo prof. Dr. Ernesto Jacob Keim, no respectivo curso de mestrado, acompanhado da análise do filme: Minha Amada Imortal. No poema escrito em 1785 e revisado em 1803, Schiller expressa a visão idealista da raça humana como irmandade, alicerçada nos ideais de liberdade, paz e fraternidade humana. O poema inspirou Ludwig van Beethoven a compor a nona sinfonia, obra-prima do autor, considerada por muitos a maior composição musical da história, um hino à Fraternidade Universal, tema atual pelo mundo dividido pela ganância e dignidade da vida.

A citação de Heráclito de Éfeso, filósofo pré-socrático, nasceu em Éfeso, antiga colônia grega, na Ásia menor (atual Turquia), no ano de 540 a.C., escreveu que **“Tudo se faz por contraste da luta dos contrários nasce a mais bela**

**harmonia**". Esta citação é uma epígrafe da Tese de Doutorado de Soraya Corrêa Domingues (2011), possibilitando a seguinte argumentação:

O mundo, segundo Heráclito, é um fluxo permanente em que nada permanece idêntico a si mesmo. Tudo se transforma no seu contrário. "*A guerra é mãe e rainha de todas as coisas*". É da luta entre os contrários, ou seja, do devir, do tornar-se, do vir-a-ser, que eles se harmonizam numa unidade. O *Logos* (razão, discurso sobre o ser) é mudança e contradição. (CABRAL, 2019, não paginado).

O filósofo João Francisco P. Cabral (2019), aborda que o pensamento da Heráclito é uma concepção da realidade, que se configura pela multiplicidade contraditória que surge da unidade dialética, nos permitindo algum conhecimento, ainda que passageiro. Permite compreender que a doença torna valorosa a saúde; jamais entenderíamos o significado da justiça se não houvesse a ofensa; o dia que se torna noite que se torna dia novamente; a vida que se torna morte e vice-versa; o quente que se torna frio e o frio que se torna quente, etc.

Diante desta transitoriedade podemos nos indagar o que é imutável, não muda em nenhum momento?

## **4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Este capítulo foi inserido nesse texto pelo fato de que os sistemas escolares brasileiros estão obrigados a adequarem suas propostas curriculares ao que está proposto no documento federal conhecido como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como essa pesquisa está vinculada às atividades do componente curricular Educação Física, é fundamental que ocorra um debate para identificar distâncias e aproximações dos referenciais da Ciência da Motricidade Humana e da Educação da Emancipação da Vida (educação ambiental), com o que a BNCC aponta como referenciais para esse componente curricular.

Assim, esse capítulo tem três itens para desenvolver os argumentos com que a BNCC será confrontada com a CMH e a EEV. Essa introdução do capítulo tem o propósito de apontar o quanto a BNCC se caracteriza como um retrocesso no debate referente à Emancipação da Vida. Aparentemente ela atende ao que poderia ser apontado como referenciais que instrumentaliza as temáticas da Educação Física, mas essa pesquisa ao trabalhar a Educação da Emancipação da Vida, tem como foco ir além das ações pontuais de ensino para desencadear postura diferenciada da Educação Física.

### **4.1 A BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES FRENTE À EMANCIPAÇÃO DA VIDA**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, aprovado e homologado pelo Governo Federal e o Ministério de Educação (MEC), passa a integrar a política nacional da Educação Básica, estabelecendo as aprendizagens essenciais que todos os estudantes das escolas públicas e particulares devem desenvolver no percurso de sua vida escolar.

O documento está orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei, nº9.394/1996), reconhecendo que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Ao visar a formação integral dos estudantes, o documento estabelece dez competências gerais, que se inter-relacionam e se desdobram nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

No que diz respeito ao desenvolvimento humano global preconizado pela BNCC, causa estranheza diante desse compromisso explícito, a política nacional de educação utilizar o IDEB para medir a qualidade do aprendizado nacional e com esses dados estabelecer as metas para a melhoria do ensino. Segundo a BNCC:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica em compreender a complexidade e não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2017, p.14).

Entendemos que o IDEB não se configura como um indicativo nacional que possibilita mensurar a qualidade da formação integral dos estudantes. Medir a taxa de rendimento escolar e as médias de desempenho nos exames aplicado pelo INEP, não são suficientes para medir as competências que potencializam o desenvolvimento humano global. Apontamos, caso seja realmente o interesse da política nacional de educação com a formação integral (crianças, jovens e adultos), sintonizadas com as necessidades e potencialidades dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, a utilização ou criação de índices que sejam condizentes com o compromisso estabelecido a favor da vida com dignidade e não como programa de governo.

A BNCC define competência como sendo a tríade conhecer, saber e fazer caracterizados como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas, e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.08).

O enfoque ao desenvolvimento de competências, conforme citado na BNCC, é o resultado de discussão pedagógica e social das últimas décadas, está presente no texto LDB, a maioria dos Estados e Municípios brasileiros tem orientado seus currículos no desenvolvimento de competências e é também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (BRASIL, 2017).

Segundo, Ernesto Jacob Keim (2019a) é fundamental esclarecer que a BNCC se propõe a desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes como matriz direcionada pela dimensão da materialidade e da objetividade. Essa posição

confronta a Fenomenologia Goethiana que acrescenta a esse documento uma quarta competência caracterizada como a dimensão dos sentimentos, emoções e intuições. Esse autor faz essa observação durante o processo de orientação desse trabalho, ao mostrar que o humano é muito mais do que conhecer, saber e fazer. A tragédia da educação segundo esse autor está em relação à vida como farsa ou mesmo comédia, pois visualiza o humano sem a dimensão que caracteriza a sua dimensão de humano, ou seja, a transcendência reconhecida pela tríade sentimento, emoção e intuição. A Motricidade Humana nesse trabalho vem mostrar que a educação física e a educação como um todo no contexto escolar e não escolar, precisa romper a ideia de apenas conhecer, saber e fazer. Pois com essa tríade objetiva se tem o humano como máquina humana, a qual obedece e cumpre ao que está programado, e quando o humano se caracteriza como processo mediado pela tríade sentimento, emoção e intuição, conforme a Fenomenologia Goethiana e a Pedagogia Pachamama Tayta/Inti, ele sai da tragédia manifesta como farsa e comédia, caracterizando-se como possibilidade de liberdade e emancipação.

Na perspectiva da materialidade e da objetividade a BNCC estabelece dez competências gerais da educação básica, e também competências específicas de cada área cognitiva, acrescidas de competências específicas para cada componente curricular. No quadro 6 apresento as dez Competências Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2017,p.09):

QUADRO 6- DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA CONFORME A BNCC

01	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
02	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
03	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
04	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
05	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
06	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade,

	autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
07	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
08	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
09	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturais e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

FONTE: BRASIL, 2017, p.08

Segundo a BNCC, as exigências da sociedade contemporânea apontam que a educação é muito mais do que o acúmulo de informações. Ela requer o desenvolvimento de competências para que o estudante saiba lidar com a informação cada vez mais disponível, para atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais. Essa habilidade é importante para aplicar conhecimentos necessários a problemas objetivos que viabilizem decisões, com as quais a pessoa se apresenta proativa, para identificar os dados de uma situação e buscar por soluções aos problemas enunciados, muitas vezes direcionados para uma alienação que dificulta a percepção, do que de fato motiva as soluções dos problemas postos.

Nessa perspectiva a BNCC, ao nosso ver não tem os dispositivos para que a pessoa lide com divergências e diversidades. Neste sentido, o documento aponta que reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável são algumas qualidades apontadas no documento como exigência no novo cenário mundial de produção alienada e desumanizadora. A esse documento na perspectiva da ciência da Motricidade Humana e da Fenomenologia Goethiana cabe acrescentar como contraponto a subjetividade da tríade sentimento, emoção e intuição.

## 4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA: UM BREVE HISTÓRICO COMO COMPONENTE CURRICULAR

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física como prática pedagógica surge das necessidades sociais concreta, identificadas e interpretadas em diferentes momentos históricos.

Para Gonçalves (1994), filósofa e pesquisadora com contribuições significativas no entendimento do ser humano como unidade corpóreo-espiritual, identifica a Educação Física como fenômeno educativo relacionado diretamente a corporalidade e ao movimento do ser humano em relação com o processo da práxis humana.

A Educação Física como componente curricular, segundo o entendimento do Coletivo de Autores (1992), surge no âmbito da escola na Europa no final do século XVIII e início do século XIX, com os exercícios físicos na forma cultural de jogos, dança, equitação, característicos da sociedade burguesa. Neste período a sociedade capitalista estava em fase de ascensão e os exercícios físicos tornavam-se necessário para “construir” um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor. Nesta mesma época o trabalhador com a sua força física transformavam-na em força de trabalho e a vendia como mercadoria.

No Brasil, segundo Coletivo de Autores (1992) no início do século XX a Educação Física, influenciada pela filosofia positivista, se preocupava em formar um novo homem capaz atender as exigências do sistema capitalista. Período que ficou conhecido como Educação Física Higienista, com papel destacado ao médico higienista, voltado para o desenvolvimento das aptidões físicas (força física, agilidade e velocidade) e o desenvolvimento de hábitos para promoção da saúde (tomar banho, escovar dentes, lavar mãos) e também os exercícios físicos.

Na década de quarenta, ainda nos Coletivo de Autores (1992), as aulas de Educação Física eram ministradas por instrutores físicos do exército, com exercícios disciplinadores e rígidos dos métodos militares, voltados ao projeto de homem disciplinado, obediente, submisso e respeitador da hierarquia social. No período pós-guerra predomina o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, onde o esporte por influência da cultura européia, pouco a pouco, em todo País se desenvolve como elemento predominante da cultura corporal.

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p.54).

Na década de 70 o esporte ganha força e reordena a Educação Física escolar, fase que ficou evidenciada pelo tecnicismo esportivo. Segundo Marcio Antônio Raiol Santos e Pedro Paulo Souza Brandão (2018 apud Betti, 1991), neste período a alienação promovida pelo Estado brasileiro se refletiu no esvaziamento crítico da Educação Física nas escolas, pelo fato dos objetivos educacionais focarem exclusivamente na perfeição dos gestos técnicos dos movimentos com repetições exaustivas, sem reflexões sobre a sua prática.

Com base no Coletivo de Autores (1992) as décadas de 70 e 80 são marcadas pelos movimentos “renovadores” da educação física, destacando-se a “Psicomotricidade” que se apresenta como contestação à EF por considerá-la ligada a uma concepção dualista de homem. Outra característica marcante deste período é o movimento dito “humanista” que surge com base nos princípios filosóficos e de crítica as correntes oriundas da psicologia comportamentalista, reconhecendo que no ato educativo a aprendizagem do ser humano em relação com o mundo é muito mais do que aprender por estímulo-resposta.

Rodrigues, Zoboli, Calalzans (2018), contextualizam este período histórico, marcado por influência das teorias críticas da educação, que desencadearam uma mudança de enfoque, tanto no que diz respeito à natureza da área quanto no que se referem aos objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. As dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, possibilitam compreender o estudante em suas múltiplas dimensões, ou seja, de forma mais integral. Os professores e pesquisadores enfatizam que os objetivos passam a ser mais amplos, não apenas voltados para a formação de um físico que possa sustentar a atividade intelectual, conteúdos passam a ser mais diversificados, e pressupostos pedagógicos mais humanos.

Rodrigues, Zoboli, Calalzans (2018) citam, pesquisadores e obras que contribuíram para mudança na Educação Física e a sua inserção nas ciências sociais e humanas, tais como: o livro de João Paulo Subira Medina, “A Educação Física cuida do corpo e mente” lançado no ano de 1983, a obra “Metodologia do

ensino de Educação Física”, conhecida também como “Coletivo de Autores”, publicada em 1992 (Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht) e o livro “Educação Física: ensino e mudanças”, lançado em 1991 por Elenor Kunz, apresentavam uma Educação Física crítica e reflexiva, superadora e Gonçalves, com obra Sentir, Pensar, Agir – Corporeidade e Educação (Gonçalves, 1994), a intervenção do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, entre outros profissionais que contribuíram nessa renovação da área da EF.

A partir deste período “renovador”, termo como Cultura Corporal e Cultura de Movimento Humano, passam a fazer parte do universo epistemológico da EF.

Acompanhando o movimento histórico, em termos de Política Nacional da Educação Básica, em 1998 o MEC apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s. Os PCN’s de Educação Física apresenta o termo “Cultura Corporal”, buscando ampliar a visão biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Assim, pretende-se democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área (BRASIL, 1998).

Atualmente, integrando a Política Nacional da Educação Básica, temos a BNCC, em fase de implementação por parte dos Estados, Distrito Federal e os Municípios. Neste documento a Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais. O documento frisa que a EF oferece uma série de possibilidades para enriquecer os saberes corporais por meio das experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonista das crianças, jovens e adultos na Educação Básica (BRASIL, 2017). E a história continua...

#### 4.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR CONFORME BNCC CONFRONTADA COM A CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA

Na BNCC a Educação Física (EF) compõe a área das linguagens. As linguagens são consideradas no documento áreas de conhecimento por se caracterizarem atividades humanas manifestadas de diferentes maneiras na prática social. Sendo elas: verbal (oral ou visual motora, como Libras, e escrita, corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital.

Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricadas conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2017, p.63).

O documento apresenta as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, segundo, (BRASIL, 2017, p.65): **Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental:**

QUADRO 7- COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

01	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
02	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e lingüísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
03	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, idéias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
04	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
05	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
06	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

FONTE: (BRASIL, 2017, p.65).

Para o Ensino Fundamental – anos iniciais, o documento aponta para as necessidades dos componentes curriculares tematizarem diversas práticas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas, tendo a alfabetização o foco desta etapa. Nos anos finais desta etapa, permite a ampliação e o aprofundamento de práticas que se desdobram à vida social. O Documento considera importante aprofundar a reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes.

Na BNCC o componente curricular da Educação Física é compreendido como sendo:

[...] o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o

movimento está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de ou de um corpo todo. (BRASIL, 2017, p. 213).

Segundo o documento, sugere-se que nas aulas de EF as práticas corporais sejam tematizadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Com estas características evidenciadas é possível desencadear a construção e (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam aos estudantes ampliar sua consciência a respeito de seus movimento e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação do movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017).

A BNCC ressalta que a Educação Física, por meio das vivências oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso à diversidade de elementos do universo da cultural. Podendo se estender de forma autônoma em contextos de lazer e saúde.

Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola (BRASIL, 2017, p.213).

Apresentamos a seguir um quadro que confronta a forma como a BNCC se refere ao componente curricular da educação física, e como a motricidade humana de Manuel Sérgio (1995; 2010) caracteriza-se:

QUADRO 8- CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA (BNCC) E CARACTERIZAÇÃO DA CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA

<b>Caracterização da EF conforme a BNCC:</b>	<b>Caracterização da CMH referenciado em Manuel Sérgio (1995; 2010):</b>
Componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.	Área do conhecimento que se refere a totalidade do ser humano (corpo-mente-desejo-natureza-sociedade), em um processo dinâmico de aquisição do saber, pela e na motricidade que é o corpo em ato (da virtualidade para o movimento intencional). Estabelece-se na interação entre o organismo e o meio, ou seja, estar-no-mundo, como ser de cultura, na comunicação, na historicidade, na liberdade, na noosfera e na transcendência (ser humanamente é agir para ser mais).

FONTE: Elaborado pelos autores da pesquisa (2019).

Analisando esses dois argumentos, constatamos que a Ciência da Motricidade Humana, ao se referir a totalidade do ser humano, configura-se como área das Linguagens.

Ao enfatizar a motricidade (da virtualidade para o movimento intencional), a CMH se apresenta como ambiente propício para tematizar com profundidade e abrangência as unidades temáticas presentes na BNCC, a saber: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura, em suas incontáveis possibilidades de manifestações.

Ao estabelecer as interações entre o organismo e o meio, ou seja, estar-no-mundo, como ser de cultura, na comunicação, na historicidade, na liberdade, na noosfera e na transcendência (ser humanamente é agir para ser mais), abre outras perspectivas de aprendizagem, conforme apresentado por Soraya Corrêa Domingues (2016), considerando a interação, o movimento e o organismo em uma dinâmica dialética entrelaçada no e com o mundo.

Entendendo que na passagem da Educação Física à Motricidade Humana, não se educa o físico, e sim as pessoas. Nesta mudança de perspectiva de superação da visão dualista do ser humano, baseado no cartesianismo corpo (*res extensa*) e mente (*res cogitans*), segundo Carol Kolyniak Filho (2018), acompanhada de maior valorização da atividade mental e caracterizar o corpo das pessoas como mero instrumento. Para este pesquisador da CMH:

[...] à compreensão dual do homem opõe-se uma visão monista que postula a indissociabilidade entre corpo e mente e que, portanto, o sujeito não pode ser dissociado do próprio corpo. A partir de uma concepção monista, o corpo não pode ser considerado "instrumento", pois é constitutivo do próprio sujeito. (KOLYNIK FILHO, 2018, apresentação).

Assim, a BNCC (2017) aponta três elementos fundamentais comuns às práticas corporais, a saber:

- Movimento Corporal: elemento essencial;
- Organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica;
- Produto Cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou cuidado com o corpo e a saúde.

Diante dos três elementos fundamentais, identificamos na Educação Motora, ramo pedagógico da CMH (Sergio, 1995) o movimento como *status ontológico*, em busca incessante da transcendência, agir com intencionalidade para ser mais, e o ser humano, por ser *axiotrópico* (que persegue, apreende, cria e realiza valores), sendo intrinsecamente cultural, conhece, se conhece, transforma e se transforma.

Neste agir com intencionalidade, a BNCC destaca a **vivência** como acesso a dimensão de conhecimento das práticas corporais de modo particular e insubstituível e a entendendo como textos culturais passíveis de leitura e produção, evidencia:

A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2017, p.214).

A BNCC visando garantir aos estudantes o desenvolvimento das competências específicas da Educação Física, com base no caráter lúdico, apesar de não ser este o foco do documento, orienta de modo integrado o processo pedagógico da vivência do brincar, jogar, dançar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura.

O documento acima frisa que o lúdico, como linguagem, não é “[...] a finalidade da Educação Física na escola” (BNCC, 2017, p.220). No entanto, consideramos neste estudo o lúdico como força motriz que se faz imprescindível como linguagem humana no processo de emancipação, podendo desencadear ações de liberdade, criatividade e autonomia.

A BNCC (2017) apresenta oito dimensões do conhecimento para trabalhar as vivências das unidades temáticas, sendo: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão, reflexão sobre a ação, análise, construção de valores, compreensão e protagonismo comunitário.

No que diz respeito as oito dimensões do conhecimento presentes na BNCC, com base no paradigma da Motricidade Humana em torno da sua natureza teórica, metodológica e prática, Manuel Sérgio (1995, p.58) “ressalta que o ser humano no movimento da transcendência, tem ensejo de pôr à prova as suas qualidades físicas, mas também, a sagacidade, a perspicácia, a inventividade, a afetividade, a inteligência”. Neste contexto ele acrescenta:

[...] porque neste movimento da transcendência o praticante se sente permanentemente inacabado, ele está em incessante *diáspora*, ele pratica, não uma disciplina, mas uma *in-disciplina* – uma *in-disciplina* que nos remete ao corpo no ato poético da criatividade. A motricidade humana é bem a expressão corporal da incompletude! (SÉRGIO, 1995, p.58).

Manuel Sérgio (1995) lembra-nos quando falamos em ser humano, estamos falando também das pessoas com qualquer tipo de deficiência, dos doentes, dos convalescente, etc. A BNCC, com base em seus pressupostos da EF, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, deve garantir aos alunos o desenvolvimento pleno.

Assim, apresentamos no quadro seguinte as dez competências específicas da EF propostas pela BNCC confrontadas com base nesta investigação com as competências propostas por Manuel Sérgio em 1995, 2001 e 2010.

QUADRO 9- Competências da Educação Física (BNCC) e as Competências da Ciência da Motricidade Humana

	<b>COMPETÊNCIAS DA EF conforme a BNCC</b>	<b>COMPETENCIAS CMH conforme Manuel Sérgio (1995; 2001; 2010)</b>
01	Compreender a origem da cultura corporal de movimentos e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.	Na motricidade humana o movimento é <i>status ontológico</i> , em busca incessante da transcendência, agir com intencionalidade para ser mais, e o ser humano, por ser <i>axiotrópico</i> (que persegue, apreende, cria e realiza valores), sendo intrinsecamente cultural, conhece, se conhece, transforma e se transforma.
02	Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.	Problematizar situações para criar novas possibilidades de realização, exercitando a autonomia e a criatividade com perspectiva de responsabilização;
03	Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.	Reconhecer, a pessoa na condição de estudante ser corpo-mente-natureza-desejo-sociedade como um todo integrado e dinâmico, ou seja, a pessoa se reconhecer como um ser que pensa, sente e pelo movimento realiza a intenção primordial de viver com responsabilização (envolvendo os cuidados com a construção e manutenção da saúde).
04	Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.	Fomentar a transdisciplinariedade evitando a fragmentação do saber. Considerando as particularidades das intenções motoras (esporte, dança, jogo, luta, ginástica). Porém, salientando, a autonomia, a criatividade, a relação, a ética e a linguagem, visando uma perspectiva sistêmica onde a complexidade

		seja presente.
05	Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.	Fazer da CMH um conhecimento-emancipação e onde, por conseqüência, a fraternidade e o respeito estejam presentes, designadamente em relação ao diferente. A intersubjetividade pressupõe a diferença (a diferença das diversas subjetividades que a compõem).
06	Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.	Surgir como um sinal de resistência ao irracionalismo da barbárie fascista, do dogmatismo neoliberal e à semicultura do corporativismo dado que o ser humano, em movimento intencional, reflete e projeta valores.
07	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.	Buscar, cada vez mais, entender o que é concentrar em si, simultaneamente, corpómente-desejo-natureza-sociedade.
08	Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.	Sublinhar, na CMH, o diálogo homem-mundo. O movimento humano intencional presente na dinâmica da vida, um estar sendo plenamente em cada instante, tanto no lazer, na escola, no trabalho e na saúde.
09	Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.	Identificar e valorizar a interdependência uns com os outros no processo de humanização (o corpo individual está em relação entranhada com o corpo social).
10	Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	o ser humano no movimento da transcendência, tem ensejo de pôr à prova as suas qualidades físicas, mas também, a sagacidade, a perspicácia, a inventividade, a afetividade, a inteligência e a convivência, nas incontáveis possibilidades de manifestações motoras.

FONTE: Elaborado pelos autores da pesquisa (2019).

De certa forma os dados apontados nesse quadro referendam as posições defendidas anteriormente de que a BNCC não tem sintonia com a dimensão de transcendência e subjetividade que caracterizam a dimensão de humanização a que se refere a Pedagogia Freiriana, assim como os pressupostos de liberdade e libertação postos pela Fenomenologia Goethiana, conforme Ernesto Jacob Keim (2018).

## **5 O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE A MOTRICIDADE HUMANA E A EMANCIPAÇÃO DA VIDA**

Neste item como parte final deste trabalho, debatemos em que medida a educação ambiental conforme a Carta de Belgrado se confronta com a educação da Emancipação da Vida, e o segundo aspecto será a confrontação dos referenciais da educação de emancipação da vida frente aos referenciais das Ciências Ambientais e da Motricidade Humana conforme enunciada por Manuel Sérgio.

Antecipando essas duas análises, levantamos a possibilidade de a Educação da Emancipação da Vida juntamente com os referenciais de Motricidade Humana estarem sistematicamente ausentes das BNCC. Esse resultado aponta a necessidade de postura crítica e firme dos docentes, contra mais esse elemento oficial que desvaloriza a educação, em favor da escolarização.

### **5.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONFORME A CARTA DE BELGRADO DIALOGANDO COM EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA**

Este item aponta para a necessidade da educação física debater a todo o tempo a condição de pertencimento dos humanos nos ambientes planetários. Dessa forma, este trabalho aponta o importante documento caracterizado como a Carta de Belgrado, que debate a problemática da vida planetária frente aos meios como as instituições humanas lidam com o planeta. Entendemos que a motricidade humana é fundamental para que cada pessoa compreenda sua inserção e sua condição de pertencimento planetário para, por meio da educação, incorporar em seus referenciais vitais, a responsabilidade com a emancipação da vida.

Esta análise categoriza a educação ambiental presente na carta de Belgrado como diálogo possível com os pressupostos da Educação da Emancipação da Vida (EEV), referente a dinâmica ambiental com ênfase na tríade intensificação, sensibilização e ritmo. Dessa forma, destacamos que:

QUADRO 10- META DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL - CARTA DE BELGRADO E A META DA EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA

<p><b>Meta da Educação Ambiental conforme a Carta de Belgrado:</b></p> <p>Formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos.</p>
<p><b>Meta: EEV, conforme Ernesto Jacob, Keim (2018d)</b></p> <p>Educar com foco no refinamento das pessoas, desencadeando ações e posturas de libertação, autonomia e criatividade, com resistência à barbárie e a desumanização, presente em nosso contexto civilizatório, ou seja, no cotidiano de nossas vidas, com base em uma ontologia planetária como Ser no Mundo, com vocação de Ser Mais, movidos para e pela responsabilidade, dignidade e amorosidade, em constante processo de metamorfose.</p>

FONTE: Elaborado pelos autores da pesquisa (2019).

Identificamos neste diálogo que ambas as metas almejam educar pessoas com uma consciência planetária, trazendo a compreensão que todos, humanos e não humanos, compartilham da vida na biosfera terrestre. Diante das demandas preocupantes de degradação do planeta, o modo e a forma como interagimos com base em conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para agir com responsabilidade, dignidade e amorosidade com vocação de Ser Mais. Assim, almejam-se educar pessoas na busca por soluções para superar os problemas existentes e superar a nós mesmos, individual e coletivamente, construindo um ser humano melhor, mais fraterno, mais gentil, mais amoroso (consigo mesmo, com o outro e com o ambiente) a favor da vida com dignidade.

Assim, a carta de Belgrado, quanto aos destinatários, se integra com os destinatários da educação da Emancipação da Vida considerando que a Educação Ambiental conforme a Carta Belgrado aponta a educação formal que pode desencadear responsabilidade ambiental junto aos estudantes da pré-escola, ensino básico, médio e superior, bem como professores e os profissionais durante sua formação e atualização, da mesma forma que se caracteriza como possibilidade de responsabilização planetária por meio da educação não-formal, tanto individual como coletivamente, alcançando diferentes segmentos da população, tais como famílias, trabalhadores, administradores e todos aqueles que dispõem de poder nas áreas ambientais tanto urbanas como periféricas, rurais e de mais ambientes planetários.

Essas posições se harmonizam com o que é proposto pelos pressupostos que caracterizam a Educação da Emancipação da Vida.

Apesar dessa sintonia, cabe destacar no quadro 11 aspectos que delinham interações e complementarizações entre essas duas propostas de forma que a dimensão epistemológica e ontológica, referendada nas relações de poder, na ética, no cuidado, na alteridade e na dignidade com a vida planetária, configurem a educação como processo contínuo que acontece em interação constante nos diferentes ambientes de convivência no percurso de toda a existência materializada da pessoa.

O quadro 11, que segue aponta sintonias com as diretrizes básicas da Carta de Belgrado e a Educação da Emancipação da Vida.

QUADRO 11- DIRETRIZES BÁSICAS DA CARTA DE BELGRADO E OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA

Diretrizes Básicas dos Programas de Educação Ambiental, conforme a Carta de Belgrado:	Comparações com os pressupostos da EEV, conforme (Ernesto Jacob Keim, 2018a)
A Educação Ambiental deve considerar o ambiente em sua totalidade – natural e criado pelo homem, ecológico, econômico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético.	A EEV se refere a que <b>devemos aprender com os ambientes e com a vida</b> . Considerando o ambiente em sua totalidade - natural e criado pelo homem, ecológico, econômico, tecnológico, social, legislativo, cultural, estético, acrescido do político, religioso e da corporeidade.
A Educação Ambiental deve ser um processo contínuo, permanente, tanto dentro como fora da escola.	A EEV é compreendida como um processo contínuo, permanente, tanto dentro como fora da escola, em que se configura uma postura de cada pessoa diante da interação com a vida.
A Educação Ambiental deve adotar um método interdisciplinar.	A EEV adota o método disciplinar, multi e o transdisciplinar.
A Educação Ambiental deve enfatizar a participação ativa na prevenção e solução dos problemas ambientais.	A EEV enfatiza a participação ativa na prevenção e solução dos problemas ambientais, considerando a necessidade de nos reconhecemos, também, como ser político, consciente das forças e poderes que sofre e exerce para então promover mudanças no modelo civilizatório no qual estamos imerso.
A Educação Ambiental deve examinar as principais questões ambientais em uma perspectiva mundial, considerando, ao mesmo tempo, as diferenças regionais.	A EEV aponta para o desafio de construção da cidadania planetária, referenciada nos Princípios ECO-VITAIS como exigência primária em disponibilizar a todos os humanos recursos necessários à vida digna e plena (abrigo, ocupação, afeto, partilha, cuidado, pertencimento e espiritualidade).
A Educação Ambiental deve se basear nas condições ambientais atuais e futuras.	A EEV se baseia na realidade concreta para modificá-la a favor da vida com dignidade, considerando dilemas e desafios pautados no social, na materialidade e na historicidade. Emancipar o ser humano para a dimensão planetária de forma a se comprometer com a vida, se colocando como parte, e não como o centro de todo o processo vital.
A Educação Ambiental deve examinar todo o desenvolvimento e crescimento a partir do ponto	A EEV examina todo o desenvolvimento e crescimento a partir do ponto de vista ambiental

de vista ambiental.	e de garantia dos Princípios ECO-VITAIS a todos os humanos.
A Educação Ambiental deve promover o valor e a necessidade da cooperação a nível local, nacional e internacional, na solução dos problemas ambientais.	A EEV valoriza o coletivo, de modo participativo, com capacidade de gerar mudanças, para uma vida planetária com menos miséria e menos exclusões e com respeito ao uso dos recursos naturais.

FONTE: Elaborado pelos autores da pesquisa (2019).

Com base nas análises dos quadros comparativos, constatamos que a proposta da Educação da Emancipação da Vida contempla os propósitos educativos da Carta de Belgrado, documento que impulsionou a EA em diversos países, inclusive o Brasil. Assim a EEV, caracteriza-se como proposta de educação que pode desencadear novos conhecimentos, habilidades, competências, valores e atitudes, ou seja, educar na construção de novas posturas diante da vida para um bem viver as gerações contemporâneas e futuras.

Consideramos, na análise do referencial da fenomenologia Goethiana, neste contexto da dinâmica ambiental frente a Emancipação da Vida com ênfase na tríade intensificação, sensibilização e ritmo, com base em Ernesto Jacob Keim (2018b, slide, 29), com sendo:

“a percepção e interação de ritmos e timbres, sempre carregados de tensões, com os quais se modula a melodia sinfônica, chamada vida. E, na medida em que a percepção e interação se **INTENSIFICAM**, em cada pessoa, em cada grupo, em cada pesquisa, em cada experiência humana (motora), configura-se com o aumento do ritmo para refinar aquilo que se pretende obter, para alcançar melhorias provisórias, as quais se somam ao já estabelecido, num processo infinito e eterno. Assim, a **PERCEPÇÃO DOS RITMOS**, caracteriza-se como uma sintonia que se estabelece na dinâmica entre diferentes mundos”. (KEIM, 2018b slide, 29).

Diante destas constatações, essa posição se referencia na perspectiva de que a ação humana junto à natureza e aos ambientes, com base na tríade intensificação, sensibilização e ritmo, no processo de humanização e refinamento das potencialidades, a cada momento e a cada evento, caracteriza-se como possibilidade de aprendizagem com o mundo.

## 5.2 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA, APLICADOS À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR FRENTE AOS REFERENCIAIS DA CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA

O propósito deste item é de apontar como a Educação da Emancipação da Vida alinhada com a Carta de Belgrado, debatidos no item anterior, dialoga com os referenciais da Ciência da Motricidade Humana. Assim, caracterizamos no quadro abaixo, a motricidade humana como processo capaz de estimular a dimensão da Emancipação da Vida.

QUADRO 12- APRESENTAÇÃO DE ASPECTOS DE COMPLEMENTARIDADE E INTERAÇÃO ENTRE OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA E OS PRESSUPOSTOS DA CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA

	<b>Pressupostos da EEV, conforme (Ernesto Jacob Keim, 2018)</b>	<b>Referenciais da CMH, conforme Manuel Sérgio (1995; 2001; 2010)</b>
01	A EEV se refere a que <b>devemos aprender com os ambientes e com a vida</b> . Considerando o ambiente em sua totalidade - natural e criado pelo homem, ecológico, econômico, tecnológico, social, legislativo, cultural, estético, acrescido do político, religioso e da corporeidade.	Na motricidade humana o movimento é <i>status ontológico</i> , em busca incessante da transcendência, agir com intencionalidade para ser mais, e o ser humano, por ser <i>axiotrópico</i> (que persegue, apreende, cria e realiza valores), sendo intrinsecamente cultural, conhece, se conhece, transforma e se transforma.
02	A EEV é compreendida como um processo contínuo, permanente, tanto dentro como fora da escola, em que se configura uma postura de cada pessoa diante da interação com a vida.	Compreender o desporto, a dança, o jogo, a ginástica, etc., como sistemas abertos de aprendizagem, visto que se desenvolvem na relação de comunicação, decorrentes da CMH. De forma dialógica com o mundo, deve tornar-se visível a construção social da pessoa em interação nos diferentes ambientes de aprendizagem.
03	A EEV adota o método disciplinar, multi e o transdisciplinar.	Fomentar a transdisciplinariedade evitando a fragmentação do saber. Considerando as particularidades das intenções motoras (esporte, dança, jogo, luta, ginástica). Porém, salientando, a autonomia, a criatividade, a relação, a ética e a linguagem, visando uma perspectiva sistêmica onde a complexidade seja presente.
04	A EEV enfatiza a participação ativa na prevenção e solução dos problemas ambientais, considerando a necessidade de nos reconhecermos, também, como ser político, consciente das forças e poderes que sofre e exerce para então promover mudanças no modelo civilizatório no qual estamos imerso.	Surgir como um sinal de resistência ao irracionalismo da barbárie fascista, do dogmatismo neoliberal e à semicultura do corporativismo dado que o ser humano, em movimento intencional, reflete e projeta valores.
05	A EEV aponta para o desafio de construção da cidadania planetária, referenciada nos Princípios ECO-VITAIS como exigência	Considerando o processo adaptativo, evolutivo e ativo, a visão sistêmica do homem (corpo-alma-natureza-sociedade),

	primária em disponibilizar a todos os humanos recursos necessários à vida digna e plena (abrigo, ocupação, afeto, partilha, cuidado, pertencimento e espiritualidade).	aberto ao Mundo, aos Outros e a Transcendência, desperta para o surgimento de uma nova antropologia. Depois de o homem ter conquistado e devastado a Natureza, volta-se agora para si mesmo em um processo inteligível quando se percebe que o sentido da vida humana consiste na passagem do ser ao dever-se, isto é, perceber-se como pessoa responsável pela vida planetária.
06	A EEV se baseia na realidade concreta para modificá-la a favor da vida com dignidade, considerando dilemas e desafios pautados no social, na materialidade e na historicidade. Emancipar o ser humano para a dimensão planetária de forma a se comprometer com a vida, se colocando como parte, e não como o centro de todo o processo vital.	A pessoa se reconhecer corpo-mente-natureza-desejo-sociedade como um todo integrado e dinâmico, ou seja, a pessoa se reconhecer como um ser que pensa, sente e pelo movimento realiza a intenção primordial de viver com responsabilização.

FONTE: Elaborado pelos autores da pesquisa (2019).

Como vimos, a Ciência da Motricidade aponta para o ser humano em sua globalidade, não somente como um organismo anátomo-fisiológico, entendendo que educa pessoas que concentram em si, simultaneamente, corpo-mente-desejo-natureza-sociedade, em um apelo incessante à transcendência. Diante desta dimensão de educação que tem o movimento como *status* ontológico, bio-psico-sócio-filosófico em interação no e com o mundo, configura-se como agente de estimular a dimensão da emancipação da vida.

Os aspectos de complementaridade entre a Ciência da Motricidade Humana e a Educação da Emancipação da Vida, conforme apresentado no quadro 12, caracterizam-se como possibilidade de reconhecimento da existência da pessoa (crianças, jovens, adultos e idosos) em constante processo de aprendizagem e diálogo com o mundo, vivendo e pertencendo num ambiente histórico, social e cultural.

Diante deste reconhecimento da pessoa humana, destaca-se o movimento humano intencional, com ânsia de transcendência como fonte inesgotável de aprendizado, de manutenção da saúde e de possibilidade de desencadear ações de libertação, autonomia e criatividade.

### 5.3 O PRODUTO DESSA INVESTIGAÇÃO

O produto (anexo 2), parte integrante deste processo investigativo, está vinculado ao propósito específico que tem a intenção de compreender a Motricidade Humana como agente de reconhecimento do potencial de interação das pessoas entre si e os ambientes, referenciado na Educação da Emancipação da Vida e na Carta de Belgrado, que podem estar integrado ao planejamento pedagógico-didático do professor de Educação Física Escolar.

Assim, o produto, com base nesta análise, será a elaboração de um roteiro que poderá orientar o planejamento pedagógico-didático dos professores de Educação Física, caso estejam motivados em superar a visão mecanicista, reducionista e fragmentada vigente no contexto da educação física escolar vigente e nos argumentos que constituíram a BNCC. Dessa forma, este produto decorrente da presente investigação se mostra como desafio a ser enfrentado pelos docentes, que assumem posição de vanguarda voltada para a formação de pessoas, na dimensão da Emancipação da Vida e não na doutrinação de corpos como ossos e músculos.

A ciência da motricidade humana e a fenomenologia Goethiana, bem como a pedagogia da Pachamama/Tayta-Inti buscam por meio da educação a tríade sentimento, intuição e emoção como manifestação da espiritualidade que caracteriza o homem emancipado e inserido no cosmos.

Assim pretende-se que o tema dessa pesquisa, expressa como “Motricidade Humana e Educação Da Emancipação Da Vida Na Educação Física Escolar” e pretende-se também que o problema enunciado “Como a ciência da motricidade humana, atua na interação do humano com os ambientes planetários, promovendo argumentos a favor da libertação do que gera e promove barbárie, e da emancipação a favor da vida com dignidade, no contexto da educação física escolar e o propósito geral enunciado como “Compreender a motricidade humana como agente de emancipação da vida, (educação ambiental) por meio da Educação Física Escolar”, possam ser respondidos no contexto de ação profissional de cada leitor desse trabalho, na medida em que os elementos postos como Produto Final da pesquisa possam orientar para maior humanização dos estudantes a que se referirem projetos de Educação Física Escolar.

## 6 APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

O processo investigativo desse texto nasceu com a intenção de aprofundar o nível teórico como possibilidade educativa interdisciplinar entre a Educação Física e a Educação Ambiental, inseridas no contexto escolar. O diálogo entre essas áreas do conhecimento visa superar a concepção de educação ambiental preservacionista e o olhar fragmentário nas relações entre o ser humano, a sociedade e a natureza, as quais se mostram alinhadas com os poderes dominantes representados na economia, na legislação, na ciência e na organização da sociedade em classes.

Durante o percurso da pesquisa, as orientações recebidas foram fundamentais no processo de mudança de percepção, transitando do senso comum para uma reflexão crítica e fenomenológica, com foco nas possibilidades de agir a favor da Emancipação da Vida na perspectiva de interação entre o ser humano, a sociedade e a natureza.

A Busca pelo tema da investigação se delineou pelos cenários que se transfiguram na dinâmica: constatação – desconstrução – construção. Dessa tríade foi se intensificando o rastreamento para pesquisar algo significativo e inerente à vida humana no campo da educação. Essa busca resultou na sensibilização em investigar a Ciência da Motricidade Humana aliada à proposta de Educação da Emancipação da Vida.

Assim, o presente estudo concentrou a atenção em conhecer a proposta da educação motora fundamentada na Ciência da Motricidade Humana. Com base nessa matriz teórica, a pesquisa aponta para o crescente amadurecimento dessa proposta como ciência que visa a formação do ser humano em sua integralidade.

Entender o ser humano na sua integralidade passa a ser o desafio apontado no estudo, principalmente para o profissional que almeja transitar da visão linear, mecanicista, dualista e reducionista centrada em educar o físico.

A concepção integral de ser humano na definição apresentada por Manuel Sérgio (1995) se fundamenta na pessoa que concentra em si, simultaneamente, caracterizando-se como corpo-mente-desejo-natureza-sociedade, em um apelo incessante à transcendência, o que segundo Keim, (2019a) carrega poderes e forças geradoras de tensões promotoras de resistências.

Essa abordagem integral de ser humano se encontra em consonância com a proposta de Educação da Emancipação da Vida, a qual se apresenta como termo substituto a expressão Educação Ambiental.

O motivo desta substituição ocorre por esta proposta se confrontar com o significado literal desta expressão, que consiste em educar o ambiente para suportar os desmandos decorrentes das ações humanas institucionalizadas, principalmente pela ideologia do mercado, tais como: produção de alimento exclusivamente para especulação financeira e não voltada para amenizar o problema da fome; desmatamento das florestas; envenenamento do solo e da água; alterações em aspectos cruciais da vida como temperatura e pressão, entre outros.

Isto posto, a Educação da Emancipação da Vida, busca consolidar a relação humana com os ambientes planetários, movido pela amorosidade e dignidade, constituindo-se como postura de responsabilidade com a vida, cujo processo está em constante metamorfose.

A abordagem educativa aqui apresentada fundamenta-se nos referenciais freiriano, na educação anti-colonial, na fenomenologia goethiana e nos princípios EcoVitais, integrada à Ciência da Motricidade Humana, caracterizando-se como processos de humanização e refinamento das pessoas diante das formas e dos modos de como elas interagem no cotidiano de suas vidas.

A aprendizagem nessa perspectiva ocorre da ação humana junto à natureza e aos ambientes, com base na tríade que envolve a intensificação, a sensibilização e o ritmo. A pessoa ao estabelecer as interações com o mundo ao considerar a tríade citada, tem seu organismo como meio, constituindo vínculos afetivos com os quais se engaja e pertence com e no mundo ao ponto de configurar-se como importante ambiente de aprendizado.

Educar nessa abordagem visa também promover argumentos a favor da libertação do que gera e promove barbárie. Mas, afinal, o que gera e promove barbárie?

Motivado em desencadear ações emancipatórias, a perspectiva de Educação Motora aliada à Educação da Emancipação da Vida se caracteriza como um exemplo a ser citado. Para tal esse trabalho investigativo se refere a valorização do corpo que nos constitui para expressarmos a vida de que fomos dotados. Apontamos que não cabe na proposta de educação integral, permitir que crianças e jovens passem boa parte de suas vidas escolares confinadas em pequenos espaços

na posição sentados, quase imobilizados, quatro horas diárias, cinco dias da semana, duzentos dias letivos, por doze anos seguidos. Tal comportamento se configura como uma barbárie, e que infelizmente conta com a conivência da grande maioria dos profissionais da educação.

Para enfrentar essa problemática, considera-se necessário a valorização do corpo que somos de forma a promover argumentos a favor da emancipação da vida com dignidade em contexto escolar. O presente estudo centrou-se na área de educação física escolar, mas pode servir para uma reflexão aos educadores das diversas áreas do conhecimento, caso estejam motivados em compreender o significado integral da vida.

Durante o processo investigativo, além de buscar conhecer a Ciência da Motricidade Humana e a proposta da Educação da Emancipação da Vida, foi analisada a Carta de Belgrado que se caracteriza como documento referencial e marco conceitual para a Educação Ambiental e por extensão para a Educação da Emancipação da Vida.

Na Carta de Belgrado, constatou-se que a proposta da Educação da Emancipação da Vida, contempla os princípios de uma abordagem educativa que trata das problemáticas ambientais e, diante seus referenciais teóricos, educa na perspectiva da responsabilização com a vida no Planeta Terra.

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), os resultados geraram a confirmação da suspeita de que a Educação Motora como ramo da Ciência da Motricidade Humana, apresenta-se, mediante sua natureza teórica, metodológica e prática, em condições de confrontar as unidades temáticas da Educação Física presente no respectivo documento normativo, trazendo o desafio e a ação de resistência de educar na perspectiva da formação integral dos estudantes.

Como decorrência do suporte teórico utilizado, essa pesquisa apresenta como Produto um roteiro de orientação pedagógico-didática de Educação da Emancipação da Vida e de Educação Motora no contexto da Educação Física escolar.

Com base no levantamento teórico e nas análises realizadas, a respectiva investigação aponta para educação no contexto escolar em outra lógica com base em uma educação de valorização da existência humana permeada pela dignidade, amorosidade e responsabilização, mediante ao processo de emancipação e

libertação a favor da vida com dignidade. Por uma educação que reconheça o potencial de inteligência, intuição, criatividade e autonomia dos estudantes, que valorize a motricidade humana como processo dinâmico de aquisição do saber, de construção da saúde, de despertar potencialidades adormecidas e de descoberta de nós mesmo, do outro e do ambiente, mediado pelos impulsos lúdicos, formal e sensível, característicos da fenomenologia Goethiana.

Em síntese, a educação nessa cosmovisão implica em compreender que educação é algo superior, mais complexo e desafiador de que a realização única e exclusivamente focada à escolarização.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária. Elefante, 2016.
- ALMAGUER, Carlos Rodriguez. **José Martí – Pelos caminhos da vida nova**. Florianópolis: Insular, 2014.
- BACH Jr, Jonas. **Fenomenologia de Goethe e Educação: a filosofia da educação de Steiner**. Curitiba: Lohengrin, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2017.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.9795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 79, 28 abr. 1999.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.
- \_\_\_\_\_, Ministério do Meio Ambiente MMA, Ministério da Educação - MEC **Educação ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos [recurso eletrônico]**. Brasília, DF MMA, 2018.
- BRUNS, H.T. **O corpo visitando a natureza: possibilidades de um diálogo crítico**. In: SERRANO, C.M.T.,; BRUNS, H.T. (Orgs). Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente. Papyrus, 1997.
- CABRAL, João Francisco Pereira. **“Heráclito”**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/filosofia/heraclito.htm>. Acesso em 02 de julho de 2019.
- COLETIVOS DE AUTORES, **Metodologia de Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

DOMINGUES, Soraya Corrêa. **A dimensão da educação ambiental na teoria e prática pedagógica da formação de professores em educação física**. 2011. 319 f. Tese (Doutorado em Educação Física) Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

DOMINGUES, Soraya Corrêa. **Comportamento, Forma e Aprendizagem do Corpo Próprio no Ambiente Escolar**. In: ANPED Sul 2016. Anais da ANPED Sul. Curitiba: UFPR. V. 1 p.1-12.

KOLYNIK, Carol Filho. Prefácio. In: FERES NETO, Alfredo (Org.) **Motricidade Humana: novos olhares e outras práticas: à luz da transdisciplinariedade e das ciências emergentes**. Curitiba: Appris, 2018.

FAO (2019), Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura <https://nacoesunidas.org/fao-fome-aumenta-no-mundo-e-afeta-821-milhoes-de-pessoas/> Acesso em 16/02/2019.

FREIRE, Elisabete; MIRANDA, Maria L; SILVA, Maria L. **Valores como conteúdo da Educação Física escolar: perspectiva a partir da Motricidade Humana**. In: Revista brasileira de Ciência e Movimento, v. 19, n. 4, p. 89-96, 2011.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma – o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

\_\_\_\_\_. **O legado de Manuel Sérgio: a constituição da motricidade a partir das desordens motoras iniciais**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bxalUqhn8UU> Acesso em: 23/02/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **SENTIR, PENSAR, AGIR** – Corporeidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 2000.

SILVA, Fabiano Weber; SILVA, Ana Márcia; INÁCIO, Humberto Luís de Deus; MORAES. **A Educação Física frente a temática ambiental: alguns elementos teórico-metodológicos**. Revista Motrivivência, Florianópolis, SC, Ano XX, N.º 30, p. 44-60, jun./2008.

KEIM, Ernesto Jacob. **Educação da Insurreição: Emancipação humana, ontologia e pedagogia em Georg Lukács e Paulo Freire**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

\_\_\_\_\_, **Ecopedagogia como proposta transdisciplinar para a liberdade e a autonomia**. In: Painel 22 - VIII Congresso Luso-Africano-Brasileiro de Ciências Sociais – A questão social do novo milênio. Coimbra/Portugal, 2004.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Raul Fernando dos. **Educação e Sociedade pós-colonial: Linguagem, Ancestralidade e o Bem Viver**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_, **Princípios Eco-Vitais como referenciais do Bem Viver na educação da emancipação**. In: *Mimeo*. Disponível em: <http://profjacob.com.br/wp-content/uploads/2018/03/O-BEM-VIVER-E-OS-PRINC%C3%8DPIOS-ECO-revisado.pdf>. Matinhos PR, UFPR. /2018ª

\_\_\_\_\_, **Pedagogia Freiriana e Goethiana como processo anticolonial**. In Pedagogia da Pachamama/TaytaInti (Mãe Terra/Pai Sol) como Grito pela Vida. Matinhos PR, UFPR. 2018b. Disponível em <<https://profjacob.com.br>> Power Point. Bloco 2 Apresentação 2.2 Consultado em 28/06/2018.

\_\_\_\_\_, **Educação Ambiental como Educação do Ambiente e da Emancipação da Vida, referenciada nos Princípios Eco-Vitais**. In Pedagogia da Pachamama/Tayta Inti (Mãe Terra/Pai Sol) como Grito pela Vida. Matinhos PR, UFPR. 2018c. Disponível em <<http://profjacob.com.br>> Power Point. Bloco 2 Apresentação 2.3>. Consultado em 24/06 /2019.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia do Cuidado e a Educação da Emancipação da Vida**. In Pedagogia da Pachamama/TaytaInti (Mãe Terra/Pai Sol) como Grito pela Vida. Matinhos PR, UFPR. 2018d. Disponível em <<https://profjacob.com.br>> Power Point. Bloco 2 Apresentação 2.4. Consultado em 15/08/2018.

\_\_\_\_\_, **A Fenomenologia Goethiana na Educação e na Pesquisa como agente de Metamorfose.** In *Pedagogia da Pachamama/Tayta Inti (Mãe Terra/Pai Sol) como Grito pela Vida*. Matinhos PR, UFPR. 2018e. Disponível em <<http://profjacob.com.br>> Power Point. Bloco 3 Apresentação 3.1 . Consultado em 24/06/2019.

\_\_\_\_\_, **Ciência como Postura Fenomenológica Goethiana frente aos métodos Empírico-Analítico (positivismo) e Crítico.** In *Pedagogia da Pachamama/Tayta Inti (Mãe Terra/Pai Sol) como Grito pela Vida*. Matinhos PR, UFPR. 2018f. Disponível em <<http://profjacob.com.br>> Power Point. Bloco 3 Apresentação 3.2. Consultado em: 27/06/2019.

\_\_\_\_\_, **Orientações do processo investigativo.** Matinhos PR, UFPR. 01/2019a.

\_\_\_\_\_, **Depois de décadas, descobri que fui estudante Waldorf.** [*Mimeo*]. Matinhos - PR, UFPR. 2019b.

\_\_\_\_\_, **Em que consiste ser anti colonial.** [*Mimeo*] Matinhos PR, UFPR. 2019c

LAPIERRE, André. & AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação.** Curitiba,PR: Filosofart, 2004.

MACHADO, CARLOS (2002) **O Homem; As Viagens de Carlos Drummond de Andrade.** Disponível em: <http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond05.htm>. Acesso em 02 de julho de 2019.

MACHADO, João Paulo F. Tinoco. **O processo identitário do sujeito indígena: uma análise discursiva da Carta do Cacique de Seattle.** 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2016.

MARTINELLI, Marilu. **Aulas de transformação: o programa de educação em valores humanos.** São Paulo: Peirópolis, 1996.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.

PEREIRA, Ana Maria. **A ciência da motricidade humana e as suas possibilidades metodológicas**. In: Revista Digital do Paideia Volume 2, Número 2, outubro de 2010 – março de 2011

RODRIGUES, CAE; GONÇALVES JÚNIOR, LUIZ. **Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica**. In: Motriz, Rio Claro, v.15 n.4 p.987-995, out/dez. 2009.

RODRIGUES, Cae; ZOBOLI, Fábio; CALAZANS, Luis Henrique. **Motricidade humana como tema de produção em periódicos da educação física brasileira**. In: Motricidades, Rev. SPQMH, v. 2, n. 1, p. 32-44, jan.-abr. 2018

SANTOS, Marcio A. Raios; BRANDÃO, Pedro P. Souza. **Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural?**. In: Horizontes, v 36, n.1, p.105-118, jan/abr.2018.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5ª Ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SCHILLER, Friedrich. **Ode à Alegria**; Disponível: <https://poesiaspreferidas.wordpress.com/2013/05/26/ode-a-alegria-friedrich-schiller/>, Acesso em 02 de julho de 2019.

SILVA, Aida Maria M. Silva, Tiriba, Léa. (orgs.) **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade humana: um paradigma emergente**. Blumenau: Ed da FURB, 1995.

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade humana e saúde**. In: Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v.12, n. 2, p. 129 – 138, 2. sem. 2001.

SÉRGIO, Manuel. **O desporto e a motricidade humana**. In: Caderno de Educação Física, Marechal Cândido Rondon, v.9, n. 16, p. 111 – 122, 1. sem. 2010.

SILVA, Ana Márcia; SILVA, Fabiano Weber; INÁCIO, Humberto Luís de Deus. **A Educação Física frente a temática ambiental: alguns elementos teórico-metodológicos.** In: Motrivivência Ano XX , Nº 30, P. 44-60 Jun./2008.

TORRES, Juliana Rezende. **Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: um exemplar.** In: Educação ambiental na América Latina. Cláudia Battestin, Ivo Dickmann (Orgs). 1. Ed. – Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018.

VEIGA, Marcelo da; STOLTZ, Tania (orgs.). **O Pensamento de Rudolf Steiner no Debate Científico.** Campinas: Alínea, 2014.

UNESCO. **A Carta de Belgrado:** Uma estrutura global para a educação ambiental. 1975. p. 1-5.

## ANEXO – 1: CARTA DE BELGRADO

### Carta de Belgrado

#### Uma estrutura global para a educação ambiental

##### **A. Situação da problemática ambiental**

Nossa geração foi testemunha de um crescimento e de um progresso tecnológico sem precedentes, que mesmo quando aportou benefícios a muitas pessoas, provocou ao mesmo tempo graves conseqüências sociais e ambientais. Aumenta a desigualdade entre ricos e pobres, entre as nações e dentro delas; e existem evidências de uma crescente degradação ambiental, sob diferentes formas, em escala mundial. Esta situação, apesar de causada principalmente por um número relativamente pequeno de países, afeta a toda humanidade.

A recente Declaração das Nações Unidas para uma Nova Ordem Econômica Internacional (Resolução da 6ª Sessão Especial da Assembléia Geral da ONU, adotada em 10 de maio de 1974, Nova Iorque), pede um novo conceito de desenvolvimento, que leve em consideração a satisfação das necessidades e os desejos de todos os habitantes da Terra, o pluralismo das sociedades e o equilíbrio e harmonia entre o homem e o ambiente. O que se busca é a erradicação das causas básicas da pobreza, da fome, do analfabetismo, da contaminação, da exploração e da dominação. Tratar, como se fazia antes, estes problemas cruciais de modo fragmentado, não é de modo algum adequado à esta situação.

É absolutamente vital que todos os cidadãos do mundo insistam em medidas que apoiem um tipo de crescimento econômico que não tenha repercussões prejudiciais para as pessoas, para seu ambiente, nem para suas condições de vida. É necessário encontrar modos de assegurar que nenhuma nação cresça ou se desenvolva às custas de outra, e que o consumo de um indivíduo não ocorra em detrimento dos demais. Os recursos da Terra devem ser utilizados de modo que beneficiem a toda humanidade, e que proporcionem melhoria da qualidade de vida para todos.

Portanto, necessitamos uma nova ética global, uma ética dos indivíduos e da sociedade que corresponda ao lugar do homem na biosfera; uma ética que reconheça e responda com sensibilidade as relações complexas, e em contínua evolução, entre o homem e a natureza e com seus similares. Para assegurar o modelo de crescimento proposto por esse novo ideal mundial, devem ocorrer mudanças significativas em todo mundo, mudanças baseadas em uma repartição eqüitativa dos recursos do mundo e em sua satisfação, de modo mais justo, das necessidades de todos os povos. Esse novo tipo de desenvolvimento exigirá também a redução máxima dos efeitos nocivos sobre o meio ambiente, o uso de resíduos para fins produtivos e o desenvolvimento de tecnologias que permitam alcançar estes objetivos. Sobretudo, se exigirá a garantia de uma paz duradoura, através da coexistência e da cooperação entre as nações que tenham sistemas sociais diferentes. Se conseguirá recursos substanciais destinados à satisfação das necessidades humanas restringindo os armamentos militares e reduzindo a corrida armamentista. A meta final deve ser o desarmamento.

Esses novos enfoques do desenvolvimento e da melhoria do meio ambiente exigem uma reclassificação das prioridades nacionais e regionais. Devem ser questionadas as políticas que procuram intensificar ao máximo a produção econômica sem considerar as conseqüências para a sociedade e para a quantidade dos recursos disponíveis para melhorar a qualidade de vida. Para que se possa alcançar a mudança de prioridades, milhões de pessoas terão que adequar as suas, e assumir uma ética individualizada e pessoal, e manifestar, em seu comportamento global, uma postura de compromisso com a melhoria da qualidade do meio ambiente e da vida de todos os povos do mundo.

A reforma dos processos e sistemas educativos é essencial para a elaboração desta nova ética do desenvolvimento e da ordem econômica mundial. Os governos e formuladores de políticas podem ordenar mudanças e novos enfoques para o desenvolvimento, podem começar a melhorar as condições de convívio no mundo, mas tudo isso não deixa de ser solução de curto prazo, a menos que a juventude mundial receba um novo tipo de educação. Isso vai requerer a instauração de novas e produtivas relações entre estudantes e professores, entre escolas e comunidades, e ainda entre o sistema educativo e a sociedade em geral.

A Recomendação 96 da Conferência sobre o Meio Ambiente Humano de Estocolmo pediu um maior desenvolvimento da Educação Ambiental, considerada como um dos elementos fundamentais para poder enfrentar seriamente a crise ambiental no mundo. Essa nova Educação Ambiental deve se basear e se vincular amplamente aos princípios básicos definidos na Declaração das Nações Unidas sobre a “*Nova Ordem Econômica Internacional*”.

É nesse contexto que devem ser colocados os fundamentos para um programa mundial de Educação Ambiental que possibilitará o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades, de valores e atitudes, enfim, um esforço direcionado a uma melhor qualidade do ambiente, e de fato, para uma melhor qualidade de vida para as gerações presentes e futuras.

## **B. Metas Ambientais**

A meta da ação ambiental é:

*Melhorar todas as relações ecológicas, incluindo a relação da humanidade com a natureza e das pessoas entre si.*

Assim, existem dois objetivos preliminares:

1. Para cada nação, de acordo com sua própria cultura, **esclarecer o significado de conceitos básicos**, tais como a “qualidade de vida” e a “felicidade humana”, no contexto do ambiente global, esforçando-se também para precisar e compreender essas noções como são compreendidas por outras culturas além das fronteiras nacionais.
2. **Identificar as ações** que garantam a preservação e melhoria das potencialidades humanas e que favoreçam o bem-estar social e individual, em harmonia com o ambiente biofísico e com o ambiente criado pelo homem.

## **C. Meta da Educação Ambiental**

Formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos.

## **D. Objetivos da Educação Ambiental**

**Tomada de consciência.** Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir maior sensibilidade e consciência do meio ambiente em geral e dos problemas.

**Conhecimentos.** Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir uma compreensão básica do meio ambiente em sua totalidade, dos problemas associados e da presença e função da humanidade neles, o que necessita uma responsabilidade crítica.

**Atitudes.** Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir valores sociais e um profundo interesse pelo meio ambiente que os impulse a participar ativamente na sua proteção e melhoria.

**Aptidões.** Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir as aptidões necessárias para resolver os problemas ambientais.

**Capacidade de avaliação.** Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a avaliar as medidas e os programas de educação ambiental em função dos fatores ecológicos, políticos, sociais, estéticos e educativos.

**Participação.** Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a desenvolver seu sentido de responsabilidade e a tomar consciência da urgente necessidade de prestar atenção aos problemas ambientais, para assegurar que sejam adotadas medidas adequadas.

#### **E. Destinatários**

O destinatário principal da Educação Ambiental é o público em geral. Nesse contexto global, as principais categorias são as seguintes:

1. O setor da educação formal: alunos da pré-escola, ensino básico, médio e superior, professores e os profissionais durante sua formação e atualização.
2. O setor da educação não-formal: jovens e adultos, tanto individual como coletivamente, de todos os segmentos da população, tais como famílias, trabalhadores, administradores e todos aqueles que dispõem de poder nas áreas ambientais ou não.

#### **F. Diretrizes Básicas dos Programas de Educação Ambiental**

1. A Educação Ambiental deve considerar o ambiente em sua totalidade – natural e criado pelo homem, ecológico, econômico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético.
2. A Educação Ambiental deve ser um processo contínuo, permanente, tanto dentro como fora da escola.
3. A Educação Ambiental deve adotar um método interdisciplinar.
4. A Educação Ambiental deve enfatizar a participação ativa na prevenção e solução dos problemas ambientais.
5. A Educação Ambiental deve examinar as principais questões ambientais em uma perspectiva mundial, considerando, ao mesmo tempo, as diferenças regionais.
6. A Educação Ambiental deve se basear nas condições ambientais atuais e futuras.
7. A Educação Ambiental deve examinar todo o desenvolvimento e crescimento a partir do ponto de vista ambiental.
8. A Educação Ambiental deve promover o valor e a necessidade da cooperação a nível local, nacional e internacional, na solução dos problemas ambientais.

## APENDICE – 1: PRODUTO DA INVESTIGAÇÃO

# Roteiro para Investigação de Emancipação da Vida e Ciência da Motricidade Humana no contexto da Educação Física Escolar

### **AUTORES:**

Mestrando ► **Prof. Reard Michel dos Santos**

Orientador ► **Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim**

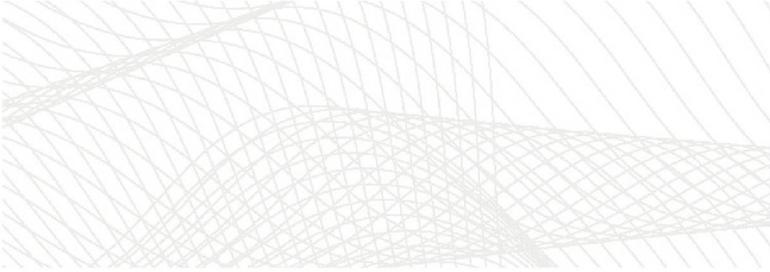
Co-orientação ► **Prof. Dra. Soraya Corrêa Domingues**





Este Produto Educacional faz parte da dissertação intitulada em A MOTRICIDADE HUMANA E EDUCAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DA VIDA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Rede para o Ensino das Ciências Ambientais – PROFCIAMB - polo da Universidade Federal do Paraná, pelo discente Reard Michel dos Santos e seus orientadores Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim e a Prof. Dra. Soraya Corrêa Domingues, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre Profissional no Ensino das Ciências Ambientais. Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Agência Nacional de Águas (ANA)

Matinhos, 2019



## Roteiro para Investigação de Emancipação da Vida e Ciência da Motricidade Humana no contexto da Educação Física Escolar.

Caro(a) professor(a),

Os elementos listados são sugestões de referenciais para que você possa avaliar e descrever em que medida os pressupostos de Emancipação da Vida e os argumentos que caracterizam a Ciência da Motricidade Humana estão presentes em seu cotidiano docente, seja nas atitudes ou nos planejamentos de aulas, programas e projetos.

**1** Avalie se sua proposta de educação física escolar contempla os seguintes aspectos:

- ✓ **Motricidade humana como responsabilidade ambiental;**
- ✓ **O pensamento como motricidade;**
- ✓ **A motricidade humana como prática para o refinamento.**

Verifique se os três aspectos listados acima são contemplados em sua atividade caracterizada como educação física escolar, mas antes, reflita se você como pessoa reconhece em si, os elementos de motricidade humana.



**2** Considere em que medida (presente, ausente, em parte) os quatro aspectos listados e descritos abaixo interagem nas atividades e ações propostas pelo seu projeto de Educação Física escolar.

- ✔ **A intencionalidade como dimensão dos poderes que envolvem as interações propostas em seu projeto;**
- ✔ **A intensificação como despertar de potencialidades que estão adormecidas para se transformarem em efetivação;**
- ✔ **Sensibilização como estar em movimento para saber e agir em participação colaborativa e não competitiva;**
- ✔ **Ritmo como valor, grandeza, tempo e espaço de linguagens mentais e corporais que caracterizam cada pessoa e cada coletivo.**

## ELEMENTOS DE ANÁLISE REFERENTES À EMANCIPAÇÃO DA VIDA



ELEMENTOS INDICATIVOS DE EMANCIPAÇÃO DA VIDA EM PROPOSTA EDUCATIVA	PRESENTE	AUSENTE	EM PARTE
<p>Em que medida a proposta pedagógico-didática em análise, aponta a Emancipação da Vida como dinâmica, que tem alcance perceptível de tempo e espaço, como agentes referenciais de valorização da vida, como educação e não apenas como ensino?</p> <p>■ <b>Isto é: Em que medida o estudante e o docente, com a atividade analisada aprende como valorizar sua relação com a vida?</b></p>			
<p>O material em análise aponta a Emancipação da Vida, como compreensão da premissa ética como pressuposto: de si, do outro, do grupo, da realidade, da sociedade, do mundo, da vida e do universo, com base nas interações humanas e sociais vigentes?</p> <p>■ <b>Isto é: O material analisado considera aspectos de vivencia motora integrados a vivências emocionais e afetivas que contribuam para a compreensão de tudo que constitui o entorno da vida social e coletiva?</b></p>			

<b>ELEMENTOS INDICATIVOS DE EMANCIPAÇÃO DA VIDA EM PROPOSTA EDUCATIVA</b>	<b>PRESENTE</b>	<b>AUSENTE</b>	<b>EM PARTE</b>
<p>A proposta educativa investigada aponta que a pessoa Emancipada, reconhece e representa em suas ações e reações, as forças e os poderes a que se submete e que exerce, caracterizando-a como ser político?</p> <p><b>Isto é: A proposta investigada possibilita o debate referente às forças e poderes que interagem com a ação proposta?</b></p>			
<p>A ação que está em debate estimula a percepção de que é direito inalienável, às pessoas Emancipadas, desfrutar de: alimento, abrigo, ocupação, afeto, partilha, cuidado, pertencimento e espiritualidade com dignidade (Princípios Eco Vitais)?</p> <p><b>Isto é: A ação proposta como atividade de Educação e de ensino, deixa claro que todas as pessoas têm direito de ter acesso ao que é apontado como Princípios Eco Vitais?</b></p>			
<p>A proposta em estudo aponta que a Emancipação da Vida se dá, por meio da justiça e não do Direito?</p> <p><b>Isto é: A proposta em debate considera relevante debater condições e formas como se manifestam a alienação, o individualismo, a tirania e o direito como algo maior que a justiça?</b></p>			

## ELEMENTOS DE ANÁLISE REFERENTES À CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA



ELEMENTOS INDICATIVOS DA PRESENÇA DE ASPECTOS REFERENTES DA CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA EM PROPOSTAS EDUCATIVAS	PRESENTE	AUSENTE	EM PARTE
<p>A proposta educativa em debate proporciona junto aos estudantes o entendimento de que movimentar-se é saber o que quer e o que vai fazer, e que essas atitudes são próprias da condição de ser humano, na medida em que se percebem como integração inseparável de corpo-mente-desejo-natureza e sociedade, consciente de transcendência?</p> <p>■ <b>Isto é: A atividade educativa possibilita que o estudante e o docente se sintam e se percebam como pessoas integradas à vida e aos ambientes?</b></p>			
<p>A proposta em debate incentiva o estudante e o docente a se reconhecerem como seres que se movem e se reconhecem com base na compreensão de suas qualidades físicas e cognitivas integradas, que possibilitam a sagacidade, a perspicácia, a inventividade, a afetividade, a inteligência e a convivência, nas diversas possibilidades das manifestações sociais e coletivas?</p> <p>■ <b>Isto é: A proposta em debate viabiliza que o docente e o estudante se percebam como seres que se reconhecem como agentes de interação e intervenção nos meios onde atuam?</b></p>			

<b>ELEMENTOS INDICATIVOS DA PRESENÇA DE ASPECTOS REFERENTES DA CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA EM PROPOSTAS EDUCATIVAS</b>	<b>PRESENTE</b>	<b>AUSENTE</b>	<b>EM PARTE</b>
<p>A proposta em análise possibilita a realização de ações que evidenciam aspectos referentes à autonomia da pessoa, viabilizando criatividade e responsabilização individual e coletiva?</p> <p><b>Isto é: A proposta educativa investigada se caracteriza como processo que estimula o docente e o estudante a ser criativo com autonomia e responsabilidade individual e coletiva?</b></p>			
<p>A proposta educativa tem como referencial reconhecer a pessoa como ser que incorpora a Motricidade Humana como meio de diálogo com o mundo de forma a que suas ações se mostrem como dinâmica de vida tanto nas atividades escolares como fora da escola?</p> <p><b>Isto é: A motricidade humana é identificada nessa proposta educativa como atributo específico da pessoa humana em suas atividades e ações cotidianas?</b></p>			
<p>A ação educativa em pauta tem o propósito de evidenciar a pessoa como ser de linguagem, capaz de interagir a complexidade da ludicidade e dos movimentos, com a relação efetiva e reconhecida a favor da vida como plenitude humana?</p> <p><b>Isto é: A proposta que está em avaliação aponta a Motricidade Humana sob a forma de signos que evidenciam uma linguagem de relação e interação que evidencia a vida como referencial de saúde e ética da e na sociedade?</b></p>			
<p>A proposta de ação educativa em pauta evidencia a Emancipação da Vida ao considerar que as ações educativas se orientam na fraternidade e na interdependência de uns pelos outros, com respeito e valorização aos diferentes e às diferenças ao considerar que o corpo individual está entranhado ao corpo social?</p> <p><b>Isto é: A proposta educativa em avaliação considera a alteridade como elemento referencial de sua ação social e de responsabilidade humana?</b></p>			