



## DIVERGÊNCIAS SOBRE O ENSAIO “RECONECTAR A EDUCAÇÃO FÍSICA À ESCOLA: UM DESAFIO PÓS-PANDÊMICO”

*DIVERGENCE ABOUT THE ESSAY “RECONECTAR A EDUCAÇÃO FÍSICA À ESCOLA: UM DESAFIO PÓS-PANDÊMICO”*

**Adroaldo Gaya** - Dedico este ensaio a memória de Michel Serres, importante filósofo francês e a memória de Paulo Cunha e Silva com quem tive a alegria de conviver na Universidade do Porto e com ele compartilhar momentos memoráveis de reflexões e aprendizagens sobre a corporalidade humana, a complexidade organizacional e a transdisciplinaridade. Dois pensadores essenciais sobre a corporalidade humana, não obstante distantes das leituras recomendadas nos currículos de licenciatura em Educação Física. - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Programa de Pós Graduação e Ciências do Movimento Humano

### RESUMO

Este ensaio é um contraponto ao texto “Reconectar a Educação Física à escola: um desafio pós-pandêmico” de autoria de Márcio Coelho, Luciana Nunes, Leandro Rocha, Samuel de Araújo e Fabiano Bossle, publicado na Revista Pensar a Prática, 25, 2022. DOI: 10.5216/rpp.v25.72512. Considerando a relevância do tema, que trata das práticas pedagógicas passíveis de legitimar o papel da Educação Física no currículo escolar em período pós-pandêmico e, considerando, que minhas convicções pedagógicas não coincidem com a dos autores, pretendo destacar um conjunto de divergências que considero relevantes para explicitar nossos diferentes pontos de vista. Divergência 1: Do lugar de fala: interpretações distintas e contraditórias sobre o significado de Cultura Corporal do Movimento; Divergência 2: Sobre a história da Educação Física escolar; Divergência 3: Sobre o conhecimento; Divergência 4: A Prática pela prática; e Divergência 5: Reconectar a educação física à escola: um desafio pós-pandêmico.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar; cultura corporal do movimento; história da Educação Física; epistemologia; pedagogia da Educação Física; pandemia de Covid-19.

### ABSTRACT

This essay is a counterpoint to the essay “Reconectar a Educação Física à escola: um desafio pós-pandêmico” by Márcio Coelho, Luciana Nunes, Leandro Rocha, Samuel de Araújo and Fabiano Bossle, published in Revista Pensar a Prática 2022, v. 25: e72512. Considering the relevance of the theme, which deals with pedagogical practices likely to legitimize the role of physical education in the post-pandemic period school curriculum and, considering that my pedagogical convictions do not coincide with those of the authors, I intend to highlight a set of divergences that I

consider relevant to make our different points of view explicit. Divergence 1: From the speech place: different and contradictory interpretations about the meaning of the Movement's Corporal Culture; Divergence 2: On the history of school Physical Education; Divergence 3: About knowledge; Divergence 4: Practice for the sake of practice; and Divergence 5: Reconnecting physical education to school: a post-pandemic challenge.

**Keywords:** school physical education; movement's corporal culture; physical education history; epistemology; pedagogy of physical education; covid-19 pandemic.

## INTRODUÇÃO

*A meus professores de ginástica a meus treinadores e meus guias de montanhismo que me ensinaram a pensar.*

(Michel Serres, dedicatória de seu livro *Variações sobre o Corpo*, 2004<sup>1</sup>).

O presente ensaio é um contraponto ao artigo “Reconectar a Educação Física à escola: um desafio pós-pandêmico” de autoria de Márcio Coelho, Luciana Nunes, Leandro Rocha, Samuel de Araújo e Fabiano Bossle, publicado na Revista *Pensar a Prática* 2022, v.25: e72512. Considerando a relevância do tema, que trata das práticas pedagógicas passíveis de legitimar o papel da Educação Física no currículo escolar em período pós-pandêmico e, tendo em vista, que minhas convicções pedagógicas não coincidem com a dos autores, pretendo destacar um conjunto de divergências que considero relevantes para explicitar nossos diferentes pontos de vista.

## DIVERGÊNCIA 1

### DO LUGAR DE FALA: INTERPRETAÇÕES DISTINTAS E CONTRADITÓRIAS SOBRE O SIGNIFICADO DE CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO

O mais esquecido de todos os estranhos é o nosso corpo – o nosso próprio corpo.

WALTER BENJAMIN<sup>2</sup>

Nenhum sistema educativo, nenhuma pedagogia pode cumprir integralmente sua tarefa se deixar do lado de fora dos muros escolares o corpo. Ora, se a educação física pretende manter o corpo subalterno a razão como imaginar que possa cumprir integralmente sua função pedagógica?(GAYA, 2006, p. 252)<sup>3</sup>.

Inicialmente esclareço que minha posição divergente sobre o conjunto de inferências manifestadas no artigo “Reconectar a Educação Física à escola: um desafio pós-pandêmico” decorre das distintas interpretações que nós, os autores e eu, assumimos sobre o significado de cultura corporal do movimento (CCM). Meu lugar de fala é diverso do lugar de fala dos autores e saliento que tais diferenças não são triviais. Sendo assim, é importante explicitá-las já de início porque tais divergências estão na gênese de nossas distintas convicções sobre a presença e o papel da

<sup>1</sup> Serres, M. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2004, dedicatória do autor.

<sup>2</sup> BENJAMIN, Walter apud CUNHA E SILVA, P. **O lugar do corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

<sup>3</sup> GAYA, A. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. *In: Sociologias*. Porto Alegre: UFRGS. IFCH, 2006.

Educação Física no currículo escolar.

Defino CCM como uma manifestação particular da cultura humana que trata de determinadas expressões dos movimentos corporais que detêm significados simbólicos de grupos humanos. São as técnicas e tecnologias corporais codificadas com significados e intencionalidades que acrescentamos aos determinismos da natureza. São expressões da CCM o brincar, os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas, as lutas, as atividades físicas alternativas, as práticas da aptidão física, o circo, o teatro, tocar um instrumento musical.

Portanto, ressalto que a interpretação de CCM que compartilho, tem fronteiras bem demarcadas corporalidade humana, ao corpo humano, à motricidade humana, ao movimento corporal humano. Daí denominá-la de Cultura Corporal do Movimento Humano (CCMH). A CCMH se manifesta através das práticas corporais que homens e mulheres ao longo de sua existência criaram, recriaram, compartilharam, desenvolveram, ensinaram e atribuíram formas, sentidos e valores diversos.

A partir dessa interpretação defino a Educação Física escolar como a manifestação pedagógica da CCMH, uma disciplina ou conteúdo curricular cujo objetivo é

introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, da dança, e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida (BETTI, 1998, p. 19)<sup>4</sup>.

Como tal, acredito que o principal propósito da Educação Física Escolar é ensinar a brincar, a jogar, praticar esportes, a dançar, a fazer ginástica, promovendo atitudes propositivas em relação a promoção da performance corporal, das práticas de lazer ativo, da estética, da promoção da saúde e de conhecimentos e saberes correlatos em prol de uma vida de qualidade.

Dar acesso a CCM é o objetivo da Educação Física escolar e significa contribuir para a formação de um sujeito fisicamente ativo e esclarecido para desfrutar de várias práticas corporais, esportivas, artísticas em prol de uma vida de qualidade.

Compartilho com Margaret Whitehead (2019, p.18)<sup>5</sup> o conceito de que sujeitos corporalmente cultos são aqueles que

(...) terão prazer nas atividades físicas, entusiasmo em participar e confiança que terão algum sucesso. Sentirão alegria em praticar e experimentar outras atividades e receberão de bom grado ajuda e orientação. Terão uma consciência aguçada de suas experiências de movimento e estarão aptos a expressar e articular os diferentes aspectos dessas experiências e discutir maneiras de melhorá-las. Compreenderão a importância da atividade física para uma saúde e um bem-estar duradouro e prontamente saberão falar sobre esses aspectos (WHITEHEAD, 2019, p. 18).

Dou um exemplo do que considero um sujeito corporalmente culto, digitem no *YouTube* <https://antonionobrega.com.br/site/>, acredito que as imagens possam ser mais esclarecedoras do que os discursos.

A interpretação de CCM que defendo tem uma abrangência bem demarcada à corporalidade humana. Daí denominá-la como Cultura Corporal do Movimento Humano. Ela se manifesta através das práticas corporais que homens e mulheres ao longo de sua existência criaram,

<sup>4</sup> BETTI, M. A janela de vidro. São Paulo: Papirus, 1998.

<sup>5</sup> WHITEHEAD, M. O Conceito de letramento corporal. In: WHITEHEAD, M. (org.). Letramento corporal. Porto Alegre: Penso, 2019. p.18.

desenvolveram e atribuíram formas e sentidos diversos. São as danças, os jogos, os esportes, as ginásticas, as atividades rítmicas e expressivas, as práticas de aptidão física, as artes marciais, as práticas corporais alternativas, o teatro, o circo. A partir dessa interpretação de CCMH afirmo que o principal propósito da EF-Esc é ensinar os esportes, danças, ginásticas, jogos, lutas etc., promovendo atitudes propositivas em relação a promoção do desempenho corporal, das práticas de lazer ativo e da promoção da saúde em prol de uma vida de qualidade (GAYA, 2014).

Por outro lado, tal como interpreto, a definição de CCM que está explícita no artigo *“Reconectar a educação física à escola: um desafio pós-pandêmico”*, é outra, claramente divergente. Herança da teoria crítico-renovadoras dos anos 1990, citada no texto como *“movimento renovador”*. A CCM na perspectiva do movimento crítico-renovador, que é o lugar de fala dos autores de quem divirjo, dá protagonismo nas aulas de Educação Física aos conteúdos teóricos e as reflexões críticas de origem sociopolíticas em detrimento da performance corporal.

(...) enfatizam a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros(-COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 42.)<sup>6</sup>

Deduzo Desta definição de CCM que os conhecimentos tácitos e as habilidades motoras inerente ao saber fazer não são relevantes para constituírem-se como conteúdo da Educação Física escolar. São insuficientes para justificar a função do professor de Educação Física na escola. Os conhecimentos práticos, o ensinar a jogar, a dançar, a fazer ginástica, a praticar esportes ou tocar um instrumento devem ser substituídos pelos conhecimentos declarativo inerente ao saber dizer, a reflexão, a compreensão, sobre a relação das manifestações da CCM (jogos, danças, esportes...) com os grandes problemas sociopolíticos (preconceitos sociais e raciais, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros). Portanto, nesta perspectiva, parece evidente que o objetivo principal é a formação intelectual em detrimento da formação corporal.

**Considera-se a Educação Física na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal.** Isso implica o trato articulado do conhecimento, de forma a possibilitar uma **nova lógica de pensar do aluno**, na elaboração de uma síntese que lhe **permita a constatação, interpretação, compreensão e explicação** da realidade acerca da cultura corporal<sup>7</sup> (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 79)<sup>8</sup>.

O saber intuitivo, prático, implícito, que no texto em análise é recorrentemente reduzido a expressão “prática pela prática”, deve ceder lugar ao saber racional-declarativo “pautado na problematização, na reflexão sobre aspectos relacionadas a cultura corporal do movimento”.

Portanto, se minha interpretação está correta, na Educação Física escolar crítica, defendida pelos autores do texto em análise, já não se ensina a brincar, a nadar, a jogar, a dançar, a lutar, a reunir repertórios de exercícios corporais, o que se impõe são predominantemente reflexões teóricas e discursos críticos de natureza sociopolítica.

Educação Física sem movimento, sem jogo, sem esportes, sem danças e ginásticas, sem alegria, sentimentos, emoções enfim, sem a participação plena do corpo humano. Divirjo absolutamente desta concepção. Não acredito que uma prática pedagógica em Educação Física escolar

<sup>6</sup> COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

<sup>7</sup> Os grifos são de minha responsabilidade.

<sup>8</sup> COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo, Cortez, 1992.

que prioriza objetivos e conteúdos centrados prioritariamente no conhecimento racional-declarativo ou teórico de cunho predominantemente sociopolítico que enfatiza exclusivamente a formação intelectual e que minimiza a relevância do ensino das práticas corporais possa efetivamente reconectar a Educação Física à escola, principalmente em tempos de pós-pandemia.

Os efeitos nefastos da pandemia sobre os níveis de alfabetização motora, desenvolvimento motor, sobre atividades físicas, sedentarismo e aptidão física relacionadas à saúde, ao desempenho esportivo e a saúde mental em nossas crianças e jovens são evidentes<sup>9</sup>. É neste contexto que defendo outro caminho para a Educação Física escolar. Não acredito que aulas de Educação Física exclusivamente pautadas na problematização, na reflexão e em discursos teóricos possam ser efetivas para minimizar os efeitos deletério da pandemia de Covid-19 e, por suposto, legitimar a Educação Física como conteúdo curricular.

Por outro lado, acredito que a cultura corporal do movimento humano, se manifesta num sujeito fisicamente ativo capaz de desfrutar de várias práticas corporais e esportivas e não num sujeito que apenas produz discursos e propõe reflexões e interpretações abstratas sobre as manifestações da cultura corporal do movimento. Insisto, é minha convicção que o principal propósito da Educação Física escolar é ensinar a brincar, ensinar os esportes, as danças, as ginásticas, os jogos, as lutas etc., promovendo atitudes propositivas em relação a promoção do desempenho motor, das práticas de lazer ativo, de valores estético, da promoção da saúde e de conhecimentos correlatos em prol de uma vida de qualidade (GAYA, 2014)<sup>10</sup>. A Educação Física como manifestação pedagógica da Cultura Corporal do Movimento Humano não se limita a falar do corpo, mas sim de jogar com o corpo.

O corpo em movimento federa os sentidos e os unifica no tempo e no espaço. Se esta pluralidade de movimentos, êxtases, desejos e frustrações parece óbvia no cotidiano da cultura, ela se encontra ausente nos ensinamentos que recebemos nas escolas. Aprendemos a valorizar o trabalho intelectual em detrimento das performances musculares, passionais, amorosas, como se elas constituíssem um produto descartável que atrapalha a objetividade e a pseudoneutralidade da ciência (CARVALHO, 2014)<sup>11</sup>.

## DIVERGÊNCIA 2

### SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Algo que um historiador nunca deveria fazer é julgar uma época pelos padrões de uma época posterior (RICHARD DAWKINS, 2018)<sup>12</sup>.

Tenho presente que a Educação Física escolar tem um passado relevante, tem história e

<sup>9</sup>Estudos recentes evidenciam os prejuízos sobre os níveis de atividade física e aptidão física em crianças e adolescentes causados pelo distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Ver: Sunda (2021); Zenic *et al.* (2020); Pombo *et al.* (2021); Kwork *et al.* (2020); Guerreiro *et al.* (2020); Mella (2021); Pinho *et al.* (2020); Ferreira (2022); Rocha (2022).

<sup>10</sup> GAYA, A. Educação Física: a ordem, o caos e a utopia. In: GAYA *et al.* **Educação Física: ordem, caos e utopia**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2014.

<sup>11</sup> CARVALHO, E. A. Apresentação. In: SERRES, M. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

<sup>12</sup> DAWKINS, R. **Ciência na alma**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.p. 84.



esta história traduz em diferentes tempos os caminhos trilhados pelas sociedades e suas culturas. O passado faz história. A história, pela sua relevância não permite que o tempo pretérito possa ser relegado ao esquecimento, todavia, tampouco deve ser contado com ideias fora de lugar. Entretanto, infelizmente, é o que encontro recorrentemente nos textos contemporâneos referenciados a história da Educação Física escolar no Brasil de autores associados à pedagogia crítico-renovadora e aparece com eloquência no artigo que analiso.

No início do século xx a Educação Física era constituída por práticas marcadas por instruções militares, por disciplina, pela higiene dos corpos e pelo reforço da saúde física e moral (MACHADO *et al.* 2020, p. 06). Nesta perspectiva, destaca-se a função eugenista, machista, eurocêntrica e racista que marcava o discurso dominante da sociedade brasileira da época (...) (idem, p.4).

Atrevo-me afirmar que as adjetivações como higienistas, esportivistas e outras que encontramos no texto, como militarista, eugenista, machista, mecanicista, racista, positivista atribuídos às práticas pedagógicas em Educação Física escolar dos períodos anteriores aos anos 1980 e 1990 e que foram todas incluídas sobre o apodo de Educação Física tradicional, que os autores do texto afirmam se tratar de“(...) perspectivas ultrapassadas que retornaram nos tempos de pandemia”, estão fora de contexto, são ideias fora de lugar.

São críticas anacrônicas que não levam em conta, com o rigor devido, as principais condições socioculturais dos distintos tempos históricos. É como se a Educação Física escolar fosse a mesma e com os mesmos propósitos, com os mesmos protagonistas nos tempos do império, da velha república, da ditadura de Vargas, da ditadura militar e da nova república.

Acredito que tais discurso partem do princípio equivocado de que, ao longo da história da Educação Física escolar no Brasil, as práticas corporais, como as ginásticas e os esportes, eram todas assumidas pelos professores de cada época acriticamente. Como se todos os professores fossem alienados e como tal, escravos dos mesmos ideais perversos que os autores do pensamento crítico renovador denunciam a partir de um contexto ideológico bem demarcado(o materialismo histórico-dialético). Repito, o que um historiador nunca deveria fazer é julgar uma época pelos padrões de uma época posterior.

Considero um equívoco o fato dos pedagogos da Educação Física crítica reunirem todas as distintas manifestações pedagógicas da Educação Física, os métodos de ginástica e a Educação Física esportiva anterior aos anos 1980 numa única categoria que denominam de Educação Física tradicional, e julgarem-na como uma atividade sem legitimidade (BRACHT, 1992)<sup>13</sup>, sem função social (BETTI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992), sem função política (GUIRALDELLI JR, 1988)<sup>15</sup> e, até mesmo, sem função educativa (MARIZ DE OLIVEIRA, 1991)<sup>16</sup>. É um exagero, mas que, todavia, encontra destaque no discurso ideológico que, enfim, orienta explicitamente a pedagogia crítica.

A educação física tradicional que trata da aptidão física contribui historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista(COLETIVO DE AUTORES, 1992)<sup>17</sup>.

A educação física tradicional valendo-se do esporte limita-se ao rendimento gestual

<sup>13</sup> BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

<sup>14</sup> BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

<sup>15</sup> GUIRALDELLI JR., P. **Educação Física progressista**. São Paulo: Loyola, 1988.

<sup>16</sup> MARIZ DE OLIVEIRA, G. Educação Física escolar: construindo castelos de areia. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.5, n.1/2, 1991.

<sup>17</sup> COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

podendo resultar no corpo-instrumento, ação sem reflexão, sinônimo de adestramento(MAGALHÃES, 2006)<sup>18</sup>.

Acredito que é nesta perspectiva estritamente ideológica que os autores do texto afirmam que a Educação Física que se preocupa com o “saber fazer”, com o conhecimento prático sucumbem às “perspectivas ultrapassadas, sejam elas higienistas ou esportivistas”.

Em síntese, os autores resgatam um discurso anacrônico e antigo dos anos 1990, e colam sem qualquer pudor aos professores de nosso tempo que com competência ensinam esportes, danças, jogos, lutas, práticas corporais alternativas a adjetivação de higienistas e esportivistas (...), afirmando que são práticas pedagógicas ultrapassadas. Não é apresentada no texto nenhuma evidência consistente que sustente ou justifique tais afirmações em nossa contemporaneidade o que, do meu ponto de vista, sinaliza que são críticas requeentadas, indevidas e descontextualizadas. São ideias fora de lugar.

É preciso saber desconfiar dos anacronismos e das ideias preconcebidas, elas correm o risco de nos proibir toda a compreensão da dimensão talvez excepcional de nossa intuição(LUC FERRY, 2004)<sup>19</sup>.

Do meu ponto de vista, as adjetivações pejorativas, produto de uma perspectiva ideológica radical proveniente de um tempo de pós ditadura militar, com pretensões revolucionárias e largamente associadas às ciências políticas e sociais de inspiração marxista, tinha como principal objetivo rejeitar as práticas corporais da Educação Física por constituírem-se, na visão desses críticos, como aparelhos ideológicos em “defesa dos interesses da classe no poder, dessa forma, mantendo a estrutura da sociedade capitalista” (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Neste ideário, concluo que todos os professores de Educação Física que adotavam(ou ainda adotam) exercícios ginásticos e práticas esportivas são considerados como sujeitos politicamente alienados, limitados apenas a reproduzir práticas que não exigem reflexões, “sinônimo de adestramento” (MAGALHÃES, 2006).

Todavia, é minha convicção que tal reducionismo ideológico trouxe muitos problemas à Educação Física escolar. Problemas que persistem em nossa contemporaneidade. Percebo que os professores de Educação Física, principalmente os mais experientes, que já a algum tempo lecionam nas escolas ao serem confrontados com a tese de que ao ensinar esportes, danças, práticas corporais alternativas, programas de aptidão física, deixam efetivamente de serem professores, já que, na opinião dos autores críticos, não passam de adestradores alienados, de uma hora para outra abruptamente foram defrontados com a Educação Física crítico-renovadora, onde tudo aquilo que haviam aprendido em seus cursos de formação, tudo que até então haviam praticado em suas aulas estava errado e deveria ser jogado no lixo da história. De agora em diante na Educação Física crítico-renovada não mais se ensina esportes, danças, jogos, lutas, dá-se protagonismo nas aulas de Educação Física aos conteúdos teóricos e as reflexões críticas de origem sociopolíticas em detrimento da performance corporal. Criou-se uma ruptura na identidade profissional do professor Educação Física escolar. De um lado os professores crítico-renovadores com ênfase nos discursos sociopolíticos em detrimento das práticas corporais e de outro os professores que enfatizam o ensino a partir das práticas corporais.

Entretanto, gostaria de reafirmar a minha crença na relevância da Educação Física escolar como disciplina pedagógica, à medida que se configura numa ação formativa (de valores, atitudes,

<sup>18</sup> MAGALHÃES, A. G. Psicomotricidade uma nova perspectiva de educar. **Norte Científico**, v.16, n. 1, 2006.

<sup>19</sup> FERRY, L. O **que é uma vida bem-sucedida?** Rio de Janeiro: DIFEL, 2004, p.15.

habilidades e condutas), levada a efeito por um agente pedagógico (o professor de Educação Física). Este, a partir dos elementos da cultura corporal do movimento humano (o esporte, o jogo, a dança, a ginástica), propõe intencionalidades (sistema de valores, conhecimentos, atitudes, condutas e habilidades) que são imprescindíveis (devido a sua especificidade) à educação de crianças e jovens. Ao pensar a Educação Física como a manifestação pedagógica da CCMH, penso estar colaborando com o debate sobre a identidade profissional do professor de Educação Física, um educador, um pedagogo do **movimento humano**<sup>20</sup>.

### DIVERGÊNCIA 3

#### SOBRE O CONHECIMENTO

O corpo atravessa os discursos e metamorfoseia-se, mas não se dissolve.  
(CUNHA E SILVA, 1999, p. 22)<sup>21</sup>.

(...). Os exercícios corporais são um ótimo início para um programa de filosofia básica: na alta montanha, qualquer hesitação, rotas equivocadas, mentiras ou má-fé equivale a morte. Em contrapartida, a linguagem escrita ou falada repetida sem nenhum risco faz proliferar pessoas irrefletidas que, imóveis, se agitam e se reproduzem (SERRES, 2004, p.12)<sup>22</sup>.

Minha Terceira divergência é epistemológica. Divirjo da definição de conhecimento que os autores implicitamente assumem e com a qual pretendem legitimar a Educação Física escolar. Interpreto, da leitura do texto, que a definição de conhecimento como “(...) conhecimento produzido através da problematização dessas questões (...)”, revela uma perspectiva fortemente racionalista, onde, por definição, não se reconhece como manifestação do próprio conhecimento os saberes empíricos, práticos, tácitos, os saberes do corpo, afinal “não adianta mais promover a repetição de gestos técnicos para ensinar esportes (...)”.

Educação Física é uma área capaz de produzir conhecimento e **colaborar para a formação intelectual, humana e crítica dos estudantes** – o que **não será possível se continuar a ser apenas o movimento de “jogar bola” ou fazer atividades físicas**<sup>23</sup> (p.9).

Parece-me que a Educação Física escolar, nesta perspectiva racionalista, se torna uma disciplina teórica que trata exclusivamente de discursos guiados pela razão, pela lógica formal e, como tal neste contexto, as práticas corporais apenas serviriam como temas para reflexões e enunciados teóricos. Noutras palavras, não mais se ensina esportes, danças, jogos, lutas, capoeira, teatro, yoga, tais manifestações provavelmente serão apresentadas aos alunos através de vídeos da internet numa sala de aula convencional e sobre eles se elucubram redações, discursos, teorias e especulações, “(...) conhecimento produzido através da problematização dessas questões.”

Do meu ponto de vista, a Educação Física Escolar ao descartar a relevância do conhecimento prático em suas aulas e ao dar protagonismo aos conteúdos teóricos se afasta daquilo que considero deva ser seu principal propósito: inserir o aluno no espaço da cultura corporal

<sup>20</sup> GAYA, A. But after all, what is physical education? In: MARTINKOVÁ, I.; PERRY, J.; REPPOLD FILHO, R. (org.). **Research in physical education and sport in the Czech Republic and Brazil**. Porto Alegre: Marca Visual: Esefid/Ufrgs, 2020. p. 129.

<sup>21</sup> CUNHA E SILVA, P. **O lugar do corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999..

<sup>22</sup> SERRES, M. *Variações sobre o corpo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

<sup>23</sup> Os grifos são de minha responsabilidade.



do movimento humano. É minha convicção que o papel da Educação Física escolar é formar um cidadão capaz de usufruir com competência das diversas manifestações da cultura corporal do movimento humano, um sujeito fisicamente ativo e devidamente instruído para administrar e usufruir de uma vida de qualidade. A cultura corporal do movimento humano se expressa num sujeito ou grupo de sujeitos através dos movimentos corporais, das expressões corporais e não exclusivamente através dos discursos teóricos e críticos. A Educação Física escolar deve privilegiar o corpo inteiro e não apenas a cabeça. O papel da Educação Física vai muito além da formação intelectual, ela tem como objetivo a formação de um sujeito integral que não suporta o dualismo corpo e mente, dualismo este que curiosamente os autores imaginam ter superado, todavia, pasmem, através da eliminação das atividades corporais nas aulas de Educação Física.

Esse movimento(a teoria crítica) tensionou as concepções vigentes (Educação Física Tradicional) da função da Educação Física na escola, pautadas na dicotomia corpo e mente(p.7).

”Saudemos o corpo.

Corpo dito / Corpo interdito;

Corpo curso / Corpo discurso;

Corpo festejado / Corpo flagelado:

Corpo que existe e, logo pensa.

Corpo que sente e fala.

Corpo que anuncia, denuncia, renuncia.

Corpo que insinua.

Corpo lugar / polissêmico e polimorfo

Corpo! Nossa existência.

Corpo! Nossa referência.

Corpo onde tatuamos o sentido de nossas vidas.

Corpo humano / Corpo cultura

Corpo movimento / Corpo vida.

Corpo.

(GAYA, 2014.)<sup>24</sup>

Faz-se necessário reconhecer que o conhecimento prático, o conhecimento corporal é um conhecimento essencial na nossa existência na medida em que nós conhecemos e somos capazes de realizar experiências que sequer somos competentes para declarar através do discurso racional (POLANYI, 2010)<sup>25</sup>.

A origem do conhecimento, e não somente a do conhecimento intersubjetivo, mas também do objetivo reside no corpo. Não se pode conhecer qualquer pessoa ou coisa antes que o corpo adquira a forma, a aparência, o movimento, o “hábitus” antes que ele com sua fisionomia entre em ação(SERRES, 2004)<sup>26</sup>.

O conhecimento tácito, implícito, prático ou procedimental é um tipo bem específico de saber que só pode ser construído pela experiência. Um saber que só pode ser manifesto na prática como produto de uma experiência corporal. Saber andar de bicicleta só pode ser demonstrado andando de bicicleta. Discorrer sobre o papel social e ecológico do uso da bicicleta nos centros urbanos, embora possa estimular uma reflexão importante, não garante que nossos alunos aprendam a andar de bicicleta, o que, convenhamos, torna a reflexão praticamente inútil. Daí a indispensável relevância das aulas práticas na Educação Física escolar, ensinar os alunos a

<sup>24</sup> GAYA, A. A Educação Física e a corporalidade. In. GAYA e Col. **Educação Física: ordem, caos e utopia**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2014, p. 37

<sup>25</sup> POLANYI, M. **A dimensão tácita**. Portugal: Inovatec., 2010.

<sup>26</sup> SERRES, M. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p. 68.

usufruírem das múltiplas manifestações da CCMH em prol de uma vida de qualidade.

O conhecimento prático é relevante e se manifesta na corporalidade, nas emoções, nas intuições, nos *olhos do corpo* (RORTY, 1994. p. 31)<sup>27</sup> e, como nos ensina Arthur Schopenhauer, o conhecimento tácito, prático, intuitivo antecede ao conhecimento discursivo racional.

Como da luz imediata do sol à luz emprestada e refletida da lua, passamos da representação intuitiva, imediata, autossuficiente e que se garante a si mesmo, à reflexão, isto é, aos conceitos abstratos e discursivos da razão, que tem seu conteúdo apenas a partir e em referência ao conhecimento tácito (SCHOPENHAUER, 2005)<sup>28</sup>.

Tenho a convicção que minimizar a relevância do conhecimento prático nas aulas de Educação Física não é a melhor estratégia para legitimar sua relevância nos currículos escolares. É uma visão iluminista já superada que pressupões a arrogância do ser humano ao afirmar que o conhecimento racional é o único capaz de ser tratado como o verdadeiro conhecimento digno de fazer parte dos currículos escolares.

A supervalorização arrogante da razão advém da era dos iluministas e de um racionalismo empenhado em eliminar as trevas (SERRES, 2004)<sup>29</sup>.

A vida tem lugar dentro da fronteira que define o corpo. A vida e a urgência de viver existem no interior de uma fronteira, a parede seletivamente permeável que separa o ambiente interno do ambiente externo. A ideia de organismo gira em volta da existência dessa fronteira (...). Se não há fronteira não há corpo e se não há corpo não há organismo (...). Para cada pessoa um corpo, para cada corpo uma mente, - um primeiro princípio. A mente é de tal forma modelada pelo corpo e destinada a servi-lo que uma mente apenas pode surgir nele. Sem corpo nada de mente (DAMÁSIO, 2000)<sup>30</sup>

Como publiquei em artigo anterior (GAYA, 2006)<sup>31</sup>, nenhum sistema educativo pode cumprir integralmente sua tarefa se deixar do lado de fora dos muros escolares o corpo. Se a Educação Física e a Educação Artística fossem disciplinas centrais nos programas escolares, então, provavelmente, teríamos uma pedagogia a tratar do corpo sensível, corpo expressivo, corpo artístico, corpo esportivo. Corpo! Sim, alma e mente encarnados. Corpo repleto de emoções. O ser humano em sua plenitude. Este corpo repleto de significados é um corpo humano que aprenderá facilmente a se expressar no discurso, aprenderá com facilidade o raciocínio formal, aprenderá com facilidade a fazer contas, escrever sua história e a conhecer as ciências e as filosofias. É o corpo no mundo, corpo vivido.

Portanto, é minha convicção que uma Educação Física restrita ao conhecimento teórico, racional, discursivo, abstrato e que minimiza a relevância do conhecimento prático, do ensino dos jogos, das danças, dos esportes, das práticas corporais alternativas, não será capaz de afirmar seu papel social e pedagógico nos currículos escolares.

<sup>27</sup> RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p.31.

<sup>28</sup> SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. São Paulo: Unesp, 2005, p.81.

<sup>29</sup> SERRES, M. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 74.

<sup>30</sup> DAMÁSIO, A. **O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência**. 5.ed. Mira-Cintra: Europa-América, 2000. p. 170–172.

<sup>31</sup> GAYA, A. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. In: **Sociologias**. Porto Alegre: UFRGS IFCH, 2006. p.252.

## DIVERGÊNCIA 4

### A PRÁTICA PELA PRÁTICA

Estudem, aprendam, certamente sempre restará alguma coisa, mas, sobretudo, treinem o corpo e confiem nele, pois ele se lembra de tudo, sem qualquer dificuldade ou impedimento. O que nos distingue das máquinas é unicamente nossa carne divina; a inteligência humana se distingue da artificial apenas pelo corpo(SERRES, 2004)<sup>32</sup>.

Afirmam os autores:

“Em outras palavras, Educação Física não é **prática pela prática**”(p.8).

Noutra passagem. “o discurso ainda dominante sobre Educação Física escolar a tornava submissa à **prática pela prática**<sup>33</sup>, cuja perspectiva educacional e formativa sucumbia a perspectivas ultrapassadas (...)”(p.3).

Em primeiro lugar confesso que tenho imensa dificuldade em entender o que possa ser definido como “prática pela prática” e tampouco encontrei no texto informações que esclareçam minha dificuldade. Considero a expressão “prática pela prática” absolutamente sem sentido prático (desculpem a ironia). É um pleonasma, uma figura de retórica que, neste caso, absolutamente sequer esclarece o que pretende anunciar.

Do meu ponto de vista se tratar de um reducionismo constrangedor definir as aulas práticas sobre ginásticas, esportes, danças, jogos, práticas corporais alternativas, aptidão física como “prática pela prática”. Isto porque jamais, em qualquer tempo histórico um professor que ensinou esportes, danças, lutas se limitou a prática pela prática, seja qual for o significado que os autores pretendem afirmar. Quando se ensina um aluno a jogar capoeira está implícito um conjunto de conceitos, de valores, regras, atitudes e habilidades motoras que vão muito além dos gestos técnicos<sup>34</sup>. O ensino de um esporte, uma dança, uma prática de exercícios físicos para a promoção da saúde ou do rendimento esportivo sempre se constitui numa práxis, ou seja, exige uma estreita relação dialética entre teoria e prática, portanto não pode excluir um ou outro. É o que nos ensina Paulo Freire (2002).

**A prática de velejar** coloca a necessidade de saberes fundamentante (sic) como o domínio do barco, das partes que o compõe e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, da sua força, de sua direção, os ventos e as velas. A posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e vela. **Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam os saberes**<sup>35</sup> (FREIRE, 2002.)<sup>36</sup>.

No entanto, fico surpreso quando os autores em defesa de suas propostas que pretendem excluir as aulas práticas da Educação Física escolar citam o próprio Paulo Freire (1992 e 2016). Sinceramente, não creio que se possa devidamente referenciar Paulo Freire para advogar em defesa da exclusão das práticas corporais e esportivas das aulas de Educação Física.

<sup>32</sup> Op. Cit., p. 18.

<sup>33</sup> Grifos de minha responsabilidade.

<sup>34</sup> Sugiro a busca no YouTube a consulta dos vídeos-resenhas de Marcos Neira. Educação Física Cultural: críticas e alternativas. [https://www.youtube.com/playlist?app=desktop&list=PL1hR4ziLfY\\_XxxYmV7\\_gvESS2ZlHzyLci&fbclid=IwAR2k9d\\_IM1QVaptAYjcJn3LbuYWNLOM4OwZrCuuz4Lr-3ULInzPNTUOVSY](https://www.youtube.com/playlist?app=desktop&list=PL1hR4ziLfY_XxxYmV7_gvESS2ZlHzyLci&fbclid=IwAR2k9d_IM1QVaptAYjcJn3LbuYWNLOM4OwZrCuuz4Lr-3ULInzPNTUOVSY)

<sup>35</sup> Grifos de minha responsabilidade.

<sup>36</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 23-24.

Por outro lado, percebo que os autores desse artigo minimizam o fato de que os esportes, as danças, os jogos, as ginásticas, os brinquedos, o teatro, o circo ou tocar um instrumento musical são manifestações da cultura corporal do movimento humano e, como tal, são manifestações antropológicas ricas em significados e sentidos humanos. Carregam consigo uma imensa possibilidade de representações. Sua aprendizagem permite que os sujeitos possam usufruir das práticas corporais atribuindo-lhe valores e significados. Permite ampliar as possibilidades das práticas de lazer, das práticas de atividades físicas relacionadas à saúde e ao rendimento esportivo, da melhor proficiência motora ao longo da vida e amplia os saberes discursivos. É um discurso impróprio e constrangedor, afirmar que uma aula prática de educação física que propõe exercício, jogos, esportes, danças se reduz ao fazer por fazer, “a prática pela prática”. Como ensinar a dançar o maculelê, a surfar, a jogar capoeira ou Rugby sem tratar do conjunto de conceitos, das regras, dos rituais, dos valores, da história e de treinar suas habilidades motoras? Reduzir as aulas práticas de Educação Física escolar a expressão “prática pela prática”, do meu ponto de vista, é um despropósito.

## DIVERGÊNCIA 5

### RECONNECTAR A EDUCAÇÃO FÍSICA À ESCOLA: UM DESAFIO PÓS-PANDÊMICO

O primeiro parágrafo da introdução do artigo faz referências à pandemia de Covid-19. Um texto genérico com informações sobejamente conhecidas. Todavia, é interessante destacá-las na medida em que os autores possivelmente queiram associar a Educação Física escolar com as consequências perversas advindas do distanciamento social imposto pela Covid-19 e, paradoxalmente, reafirmar suas convicções de que não será através das práticas de atividades físicas e esportivas na Educação Física escolar que poderemos minimizar seus efeitos.

Os autores reafirmam suas concepções racionalistas sobre a Educação Física e voltam a criticar as aulas práticas que envolvem exercícios, treinamento físico, práticas esportivas e atividades físicas alternativas. Voltam a promover aulas de Educação Física sem movimento.

Em outras palavras, Educação Física não é prática pela prática e os males decorrentes do sedentarismo e da obesidade não se combatem com atividades físicas durante as aulas, mas sim, com conhecimento produzido através da problematização dessas questões (p.8).

Que evidências científicas os autores apresentam sobre suas convicções de que uma Educação Física escolar teórica centrada unicamente na reflexão sobre as manifestações da CCMH poderá reverter os prejuízos à saúde impostos pelo distanciamento social proveniente da pandemia de Covid-19? Poderemos efetivamente recuperar os prejuízos explícitos na literatura sobre os efeitos do distanciamento social imposto pela Covid-19 no aumento da ocorrência do sobrepeso e obesidade, na redução dos níveis de capacidade cardiorrespiratória e osteomuscular, no aumento da gordura visceral, nos níveis elevados de depressão e ansiedade apenas através de reflexões e recomendações produzidas através da problematização dessas questões? Todavia, inúmeras publicações recentes evidenciam que aulas de Educação Física com conteúdos, práticas e bem planejadas que se preocupam com a promoção da saúde tem obtido sucessos e são relevantes para combater os efeitos perversos da pandemia. Quais os argumentos que justificam a afirmação de que não é papel da Educação Física escolar tratar das práticas esportivas e dos cuidados com a aptidão física relacionada à saúde?

Entretanto, noutra perspectiva de análise, gostaria muito que os autores explicitassem em

seu artigo qual a razão ou argumento para desconsiderar de forma tão explícita o conjunto significativo e relevante das evidências científicas<sup>37</sup> recentes oriundas das Ciências Biológicas aplicadas. São estudos que demonstram claramente os benefícios dos exercícios físicos, das práticas esportivas e das atividades físicas alternativas nas aulas de Educação Física sobre os efeitos nefastos do distanciamento social imposto pela Covid-19. Por que insistir que “os males decorrentes do sedentarismo e da obesidade não se combatem com atividades físicas durante as aulas, mas sim, com conhecimento produzido através da problematização dessa?”

Julgo que esta perspectiva teórica que nega ou desconsidera a produção científica proveniente das áreas das Ciências Biológicas em Educação Física traz implícita a visão de que as Ciências Biológicas em todas as suas vertentes devam ser excluídas ou desconsideradas na formação dos licenciados em Educação Física?

Em retrospectiva, tendo participado efetivamente dos debates dos anos 1980 e 1990, eu acredito que este evidente descrédito atribuído as Ciências Biológicas têm origem nas teorias críticas dos anos 1990. É a partir de então que se passa a adjetivar a Educação Física escolar como uma prática biologista onde “destaca-se a função eugenista, machista, eurocêntrica e racista (...)”. Discurso que prevalece no texto em que analiso, neste caso requeitado e atribuído aos professores de nossa contemporaneidade que se preocupam com a aptidão física relacionada à saúde na Educação Física escolar. Práticas pedagógicas que os autores insistem em tratar de “(...) *perspectivas ultrapassadas que retornaram nos tempos de pandemia*” (p.4). Do meu ponto de vista são afirmações que estão fora de contexto, enfim, são ideias fora de lugar.

Entretanto, pelo o que me parece estamos frente a outro reducionismo constrangedor que, ainda hoje, dá suporte em nossa comunidade científica e pedagógica ao impertinente dualismo entre Ciências Biológicas e Sociais e Humanas. Todavia, como é possível imaginar as Ciências do Movimento Humana, definida como o espaço de produção do conhecimento científico sobre as manifestações da CCMH, descartando as Ciências Biológicas. Como imaginar toda a complexidade da nossa motricidade humana, restritas às Ciências Sociais e Humanas? Por outro lado, num tempo em que tantas referências se faz a multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade, ao pensamento holístico, a complexidade será pertinente reivindicar tamanho reducionismo? Que argumentos científicos ou filosóficos os autores compartilham para respaldar tais convicções.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura do texto de Márcio Coelho, Luciana Nunes, Leandro Rocha, Samuel de Araújo e Fabiano Bossle, me proporcionou um conjunto alargado de reflexões, principalmente sobre as divergências filosóficas e pedagógicas em que assentam nossas convicções sobre Educação Física escolar. Todavia, a decisão em publicar este ensaio não tem a pretensão de revelar verdades definitivas, tampouco converter meus colegas às minhas crenças.

Levo em consideração que as ideias provenientes das teorias crítico renovadoras que fundamentam o texto em pauta têm em nossa comunidade acadêmica importante aceitação e protagonismo na formação dos licenciados em Educação Física. Mas, como acredito que a pretensão do discurso hegemônico é, ela mesma, arbitrária. Contradizer e dialogar é o que pretendo realizar com este ensaio. A intenção de publicá-lo decorre principalmente do intuito de provocar os novos professores e os estudantes de Educação Física à reflexão, à dialética, ao contraditório.

<sup>37</sup> Na décima nota de rodapé apresento um conjunto de autores que publicaram pesquisas que evidenciam os benefícios das aulas de Educação Física escolar sobre os efeitos nefastos da pandemia de Covid-19.



Tendências contrárias não rompem a unidade, equilibram-se, ao contrário, para garantir a atuação do conjunto(SCHÜLLER, 2002, p.223)

## REFERÊNCIAS

- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M. **A janela de vidro**. São Paulo: Papyrus, 1998.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CARVALHO, E. A. Apresentação. *In*: SERRES, M. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo, Cortez, 1992.
- CUNHA e SILVA, P. **O lugar do corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- DAMÁSIO, A. **O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência**. 5.ed. Mira-Cintra: Europa- América, 2000.
- DAWKINS, R. **Ciência na alma**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- FERRY, L. **O que é uma vida bem-sucedida?** Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GAYA, A. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. *In*: **Sociologias**. Porto Alegre: UFRGS. IFCH, 2006.p.252.
- GAYA, A. Educação Física:a ordem, o caos e a utopia. *In*: GAYA *et al.*, **Educação Física: ordem, caos e utopia**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2014.
- GAYA, A. But after all, what is physical education? *In*: MARTINKOVÁ, I.; PERRY, J.; REPPOLD FILHO, R. (org.). **Research in physical education and sport in the Czech Republic and Brazil**. Porto Alegre: Marca Visual: Esefid/Ufrgs, 2020.
- GUIRALDELLI JR, P. **Educação Física progressista**. São Paulo: Loyola, 1988.
- MAGALHÃES, A. G. Psicomotricidade uma nova perspectiva de educar. **Norte Científico**, v.16, n. 1, 2006.
- MARIZ DE OLIVEIRA, G. Educação Física escolar: construindo castelos de areia. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo,v.5, n.1/2, 1991.
- POLANYI, M. **A dimensão tácita**. Portugal: Inovatec,2001.
- RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. São Paulo: Unesp, 2005.
- SCHÜLLER, D. **Heráclito e seu discurso**. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- SERRES, M. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2004,
- WHITEHEAD, M. O conceito de letramento corporal. *In*: WHITEHEAD, M (org.). **Letramento corporal**. Porto Alegre: Penso, 2019. p.18.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao CNPQ pela bolsa de produtividade em pesquisa, aos professores Gabriel Bergmann, Eraldo Pinheiro, Júlio Brugnara Mello, Rodrigo Moreira e Anelise Gaya pela leitura atenta dos ensaios preliminares e as sugestões muito pertinentes que foram devidamente consideradas.

**Data de recebimento:**

**Data de aceite para publicação:**