

Do ponto de vista das práticas quotidianas da Educação Física, quais as metodologias predominantes e os seus pressupostos teóricos subjacentes?

Giovanina Gomes de Freitas Olivier¹

Resumo Abstract

Enfatizamos a importância dos paradigmas epistemológicos na determinação dos discursos e das práticas quotidianas que estes geram. Analisamos os paradigmas presentes em duas das principais concepções pedagógicas sistematizadas da Educação Física, tal como foram definidas por Castellani Filho, e as consequências que elas adquirem nas práticas da Educação Física e na formação da personalidade.

We emphasize the importance of the epistemological paradigms in the determination of the speeches and of the daily practices that they generate. We analyze the present paradigms in two of the main systematized pedagogic conceptions of the physical education, as they were defined by Castellani Filho, and the consequences that they acquire in the practices of the physical education and in the formation of the personality.

¹ Psicóloga, doutoranda da Faculdade de Educação Física da Unicamp.

A Educação Física parece ser uma das áreas de reflexão cuja identidade causa mais polêmicas. Os debates em torno de seu objeto de estudo, de sua pertinência ao universo científico e, dentro dele, a qual área de conhecimento ela pertence (Humanas? Biológicas?), e a discussão sobre um possível caráter tecnicista em seu entendimento e aplicação permanecem extremamente atuais no mundo acadêmico. No senso comum, a questão se resolve por meios mais simplistas: Educação Física é jogar, é esporte, é praticar uma atividade física. Neste sentido, ela está presente tanto na escola quanto na academia de ginástica, na pista de atletismo, na “pelada” de fim-de-semana, no esporte de alto rendimento.

Na tentativa de resolver essas polêmicas, a Educação Física já chegou até a querer mudar de nome, e o termo “Motricidade Humana” teve, em certa época, uma alta cotação. Mas não “pegou”, como se diz por aí. Isso porque, apesar da pompa e circunstância do nome, o conflito essencial – o de seu fundamento epistemológico – permaneceu. Em outras palavras, o perfume da rosa continua o mesmo, ainda que seu nome de flor seja outro.

O conflito de identidade reflete-se, obviamente, nas práticas quotidianas da Educação Física: quem acha que a identidade da Educação Física é o desenvolvimento e o incremento da aptidão física vai *educar* os outros seguindo esse parâmetro – e “dá-lhe” treino, dieta, esforço físico, técnica, etc. Já quem pensa a Educação Física inserida num projeto de sociedade global vai desenvolver uma prática da Educação Física de forma a mantê-lo (se concorda com esse projeto de sociedade dominante) ou a transformá-lo (se discorda dele).

Não podemos, portanto, abordar a questão das práticas quotidianas da Educação Física e das metodologias, presentes ou ausentes, que as sustentam, sem antes enfrentar o problema epistemológico. Este, por sua vez, aparece quando se tenta responder à pergunta que Freud certa vez se fez sobre o sexo feminino (e cuja resposta, ao que parece, não obteve): *O que querem as mulheres?* No nosso caso: *O que quer a Educação Física?* Essa questão antecede, de certa forma, à tradicional pergunta – *O que é a Educação Física?* – porque a Educação Física é alguma coisa, todos nós sabemos, já que ela está aí, diante dos nossos olhos,

embaixo do nosso nariz, nas nossas mãos e nos nossos pés. Se com tanta evidência e “prática cotidiana” (para retomar a questão norteadora deste *Ponto de Vista*), ainda não conseguimos definir o que é a Educação Física, isso se deve, provavelmente ao fato de que sua identidade se esconde sob suas práticas e que, conseqüentemente, andamos fazendo a pergunta errada.

O que quer a Educação Física brasileira? Historicamente, sabemos que ela surgiu como instrumento de higienização do povo e eugeniização da raça (Castellani Filho, 1988), legitimando, portanto, um projeto social fundamentado na idéia de uma perfeição física como suporte do desenvolvimento moral. A sociedade que se almejava seria construída por homens brancos, virís, saudáveis, o que deixava fora do campo de interesse e de atuação da Educação Física, todos aqueles que não se adequassem a esse arquétipo: que não pertencessem à raça branca, ao gênero masculino e a uma “normalidade” ditada pela ciência médica da época.

A Educação Física iniciava-se, assim, no Brasil, em bases biologizantes e seguindo um

paradigma epistemológico positivista. Neste, o único conhecimento válido é o que se apóia na razão; a sociedade deve se construir seguindo os princípios da ciência racional, única capaz de conduzir o homem aos pináculos da ordem e do progresso. O conhecimento sensível, corporal – aquele com que as práticas cotidianas da Educação Física estão, afinal, mais diretamente envolvidas – nem ao menos parece digno de ser levado em consideração. O corpo não está aí para ser ouvido, vivido, sabido e saboreado, mas para ser controlado, moldado, tornado economicamente eficaz e eficiente. As práticas da Educação Física devem incluir, portanto – e antes de tudo –, o adestramento, pela repetição incansável, monótona e automatizada dos movimentos – tal qual o movimento taylorizado que se esperava dos operários nas indústrias em expansão. E nesse ponto percebemos que o que aquela Educação Física queria – seu projeto social – correspondia aos anseios da sociedade capitalista e da classe burguesa, como bem lembra Maria Alice Nogueira, referindo-se à introdução da Educação Física nas escolas européias, no século XIX:

... o século XIX marca igualmente o início do acesso das crianças do povo ao ensino elementar público, vale dizer, a abertura da escola a novos contingentes, que outrora não tinham acesso a ela. Tal fato colocava a necessidade de dotar esses grupos populares de atitudes e comportamentos compatíveis com as normas da instituição e (o anverso da medalha), de desvencilhá-los de certos traços próprios do universo cultural do campesinato e do operariado (hábitos higiênicos, representação do tempo e do espaço, etc.), não conformes com as expectativas da instituição escolar. Tratava-se, indiscutivelmente, de disciplinarizar e de aculturar ao universo escolar as primeiras gerações de crianças provenientes dos meios populares, através de práticas ditas "racionalizadas". Ora, a disciplina induzida pelo exercício ginástico era vista, à época, como um meio útil para se chegar à padronização dos comportamentos (calcados no modo de vida urbano) que se buscava então (Nogueira, 1990, p.168).

A Educação Física do século XIX e de boa parte do século XX, calcada no domínio e controle dos gestos e movimentos corporais, sobrevive ainda hoje nos esportes profissionais, nos setores de "condicionamento físico" (nome sugestivo!) das academias de

ginástica e, na escola, como a concepção pedagógica do eixo paradigmático da aptidão física (Castellani Filho, 1998, p.65). Tal prática quotidiana da Educação Física não leva seus praticantes a questionarem o projeto social hegemônico, mas, ao contrário, a se adaptarem a ele. Essa adaptação não se faz diretamente, através do discurso – que resta aparentemente "neutro" ou, na melhor das hipóteses, alinha-se a um ideal de corpo saudável como forma de se alcançar uma sociedade "saudável" ou um comportamento moral individual "saudável". A adaptação ao *status quo* social se faz indiretamente, subrepticamente, pelas práticas quotidianas que essa Educação Física desenvolve. A idéia do "no pain, no gain" ("sem sofrimento, sem ganho") perpassa essas práticas fundamentadas no paradigma positivista e divulgam a crença de que apenas do indivíduo – e sobretudo do esforço do indivíduo – depende seu progresso social no interior da sociedade. Em outras palavras, levam o praticante a acreditar que, se ele se esforçar o bastante, dedicar-se com afinco e perseverança, então, um dia, receberá sua recompensa, seja esta a medalha olímpica (no esporte

profissional), um corpo modelado de acordo com os padrões estéticos socialmente vigentes (nas academias) ou o reconhecimento de professores e colegas, uma espécie de encarnação temporária do arquétipo do herói (na Educação Física escolar).

Além da concepção do *eixo paradigmático da aptidão física*, Castellani Filho trata também do que ele denomina concepção *crítico-superadora* (Castellani Filho, 1998, p.65), amplamente discutida pelo Coletivo de Autores (1996), que concebe a Educação Física como disciplina pedagógica que tem por objeto de estudos a cultura corporal, englobando o jogo, a ginástica, a dança, o esporte (Castellani Filho, 1998, p.66). A concepção crítico-superadora fundamenta-se no paradigma epistemológico materialista histórico-dialético: seu projeto social, ao contrário do preconizado pelo eixo paradigmático da aptidão física, não visa à manutenção – mas à transformação – do *status quo* capitalista dominante. A possibilidade de mudança social passa pelo incentivo ao desenvolvimento da consciência crítica: mediante o questionamento das práticas quotidianas (da Educação Física, inclusive) quanto às propostas e

aos interesses a que servem. O indivíduo é, portanto, incentivado a problematizar as relações sociais em que se insere, ao invés de aceitá-las passivamente como modelos de conduta, de metas ou de corpo. A problematização se faz primordialmente sobre as estruturas de dominação social, enfatizando as relações sociais de classe.

Se pensarmos as práticas quotidianas da Educação Física como componente da formação psicológica dos indivíduos – especialmente durante a infância, enfatizando-se, nesse caso, as práticas escolares da Educação Física – perceberemos que as práticas epistemológica e metodologicamente embasadas no eixo paradigmático da aptidão física favorecem a construção de um individualismo narcísico, em que o indivíduo acredita que tem o controle total da própria vida e que o sucesso (conseqüentemente, também o fracasso) são de sua exclusiva responsabilidade, ignorando as determinações dos jogos de dominação social. Por outro lado, a concepção crítico-superadora, ao enfatizar as relações sociais, favorece o desenvolvimento de uma personalidade que enfatiza um coletivismo crítico, dando à estrutura

social sua parte de responsabilidade (e, às vezes, *total* responsabilidade) na gênese e no crescimento do indivíduo.

Entre as concepções do eixo paradigmático da aptidão física e da crítico-superadora, é possível encontrar toda uma gama de práticas quotidianas, que ora valorizam o paradigma positivista, ora o materialista histórico-dialético, ou buscam seu fundamento em outras áreas do conhecimento humano (sociologia, antropologia, psicologia...) as quais, por sua vez, abrigam igualmente princípios epistemológicos. Estes, no entanto, nem sempre são claramente reconhecidos pelas abordagens teóricas da Educação Física avizinhas àquelas ciências, o que acaba por se refletir nas práticas quotidianas como uma confusão entre propostas e realizações, entre teoria e prática, ocasionando o fenômeno – que já mereceu discussão nessa mesma revista – de que a teoria, na prática, é outra.

O conhecimento do princípio epistemológico norteador das práticas quotidianas da Educação Física é, portanto, fundamental para que não só a coerência entre o discurso e a prática se mantenha, mas, ainda, a consistência do

discurso e a consistência da prática sejam possíveis.

Vimos falando das concepções pedagógicas e metodológicas centradas ora no eixo paradigmático da aptidão física (fundamentado no positivismo que remete, por sua vez, ao idealismo), ora na concepção crítico-superadora (fundamentada no materialismo histórico-dialético que, como o próprio nome indica, remete ao materialismo), tal como foram definidas por Castellani Filho (1998). No entanto, existe um terceiro paradigma epistemológico, que se situa além das divergências entre idealismo e materialismo, e que é dado pela fenomenologia. Enquanto o idealismo (e os sistemas filosóficos que o seguiram, como o positivismo, o neopositivismo, o romantismo) centra o conhecimento no sujeito cognoscente (o conhecimento existe como um *a priori* do indivíduo, relativamente independente do objeto material conhecido) e o materialismo o centra no objeto cognoscivo (o conhecimento existe no mundo material, relativamente independente do sujeito conhecedor), a fenomenologia vê o conhecimento como produto da relação entre sujeito e mundo, o conhecimento é, portanto, o ato

cognoscitivo, o ato de conhecer. Do ponto de vista fenomenológico, não é possível conceber uma separação entre cognoscente e cognoscivo, entre conhecedor e conhecido, entre observador ativo e objeto passivo: ambos se instituem e se constroem continuamente nessa relação que estabelecem entre si, na *intersubjetividade*, nessa relação de *ser-no-mundo*. Aqui, nem o indivíduo é privilegiado (não se produz a deformação psíquica do individualismo narcísico) nem o é o mundo (não se produz um coletivismo crítico no qual o indivíduo corre o risco de se perder). Quando um dos pólos dessa relação é enfatizado em detrimento do outro (como costuma ocorrer no idealismo e no materialismo), a **relação** deixa de existir para dar lugar à **dominação** (do indivíduo, que crê “conquistar” o mundo, ou do mundo, que se crê enredar o indivíduo em suas teias sociais). Por isso, para a fenomenologia, não há nem ser (idealismo), nem mundo (materialismo), mas ser-e-mundo, ser-no-mundo.

Como se manifestaria, na prática, uma Educação Física baseada no pressuposto epistemológico da fenomenologia? Principalmente, na liberdade – não através de uma liberdade prometida

ou conquistada, mas através do reconhecimento da liberdade original de cada indivíduo, pois antes de toda pressão social, antes de todo desejo pessoal, o indivíduo é livre, porque ele é em sua relação com o mundo:

Liberdade significa a possibilidade de integrar os limites de ordem física e os limites de ordem vital à totalidade dialética consciência-corpo, transformando esses limites e ultrapassando-os, num projeto existencial que vincula o homem ao seu mundo. Assim, a ação humana será tanto mais livre quanto mais o indivíduo conseguir superar suas próprias contradições, assimilando-as em um nível superior de integração. Ser livre é – no engajamento em um projeto existencial, com suas múltiplas exigências internas e externas – ser movido pela determinação de uma força interior, que seja mais forte que os condicionantes externos. Essa força interior é a expressão de unidade e coerência internas. A liberdade interior está, assim, relacionada ao nível de integração de nossas experiências, nossa capacidade de ligá-las à significação profunda de nossa vida, ao sentido que a transpassa, ao projeto existencial que a ilumina (Gonçalves, 1994, p.88).

Nas práticas quotidianas da Educação Física, o **lúdico** é o

elemento que melhor favorece a expressão da liberdade porque ele é, em si mesmo, liberdade, não serve de meio a nenhum interesse que lhe seja estranho, não é “útil” a qualquer outro fim. O lúdico valoriza a espontaneidade (ao invés das tarefas impostas de cima para baixo, do professor para o aluno), a criatividade (ao invés da repetição mecânica de gestos e comportamentos), a atualidade (ao invés de uma “preparação” visando ao futuro atleta ou ao futuro cidadão, à futura aptidão física ou a futura consciência crítica). Na atividade lúdica, o equilíbrio entre razão e sensibilidade, inteligível e sensível, é reencontrado, evitando as deformações provocadas pelo excesso de razão (que desemboca numa crítica desumanizadora) e pelo excesso de sentimento (que desemboca num romantismo piegas, de retorno a uma idealizada sociedade “natural”, ao estado do “born selvagem” rousseauiano).

O paradigma epistemológico da fenomenologia, ao enfatizar a liberdade fundamental do homem nas suas relações com o mundo, conduz à consciência crítica pela *vivência* que o ser tem de suas possibilidades. Ele percebe o mundo de um ponto de vista que não é o do seu narcisismo

(conquistar o mundo pelo esforço individual), nem o de sua classe social (conquistar o mundo pelo esforço coletivo). Percebe-o, ao invés disso, como *construção* (pessoal e social) que se faz a cada momento, sob formas múltiplas, porque múltiplos são os sentidos dessa relação. Para além da dimensão política e da dimensão das relações de dominação, a vida se constrói também por outras vias, a via da estética, a da ética, a da religiosidade, a da afetividade. Nas relações homem-mundo, todas elas estão presentes, interpenetrando-se, influenciando-se mutuamente, mas não sobressaindo-se umas em relação às outras. São os discursos – que fundamentam as práticas quotidianas – que elegem um aspecto em detrimento dos demais, como se estes não fossem senão a decorrência natural do predomínio do construto teórico (a idéia, algo simplista, de uma dominação linear da *infra-estrutura* sobre a *super-estrutura*). Assim, a estética se torna função da política, ou a ética se torna função da religião, tudo dependendo do prisma pelo qual o teórico enxerga o mundo: a beleza e as artes são explicadas como produtos sociais dos resultados das lutas de classes, enquanto os

princípios éticos se legitimam como forma de se alcançar uma “salvação” divina. Portanto, esses discursos recortam o mundo e nos apresentam a verdade das coisas **sob um certo ponto de vista**, mas não raro esquecem-se do seu caráter relativo e se convertem em discursos anunciando a verdade absoluta e final sobre o mundo. Nossas práticas quotidianas da Educação Física terão consistência interna e serão coerentes aos discursos que as fundamentam quanto mais conscientes estivermos do paradigma epistemológico que norteia a nossa visão de mundo e mais conscientes, ainda, de que a nossa visão de mundo é apenas uma dentre várias, sem que nenhuma delas detenha a certeza definitiva das coisas. O paradigma epistemológico fornece as bases para a ação, mas não pretende, em absoluto, solucionar a verdade filosófica.

Retomando a questão formulada neste *Ponto de Vista*, podemos observar que os pressupostos teóricos subjacentes à grande maioria das práticas quotidianas da Educação Física anunciam ainda hoje conteúdos, comportamentos, atitudes e elementos socializadores muito ligados à idéia de consumo, de competição exacerbada, de

individualismo ou do autoritarismo remanescente das práticas militares, seguindo, portanto, um paradigma positivista. Nesse sentido, algumas práticas alternativas fazem o contraponto inovador, como as aulas abertas e mesmo as propostas do Coletivo de Autores, mas tais práticas ainda são tímidas. Faz-se necessário um espaço mais amplo na Educação Física para o diálogo interdisciplinar, que poderá fornecer à área novos sentidos epistemológicos e novas práticas quotidianas neles fundamentadas. Como doutoranda na área de Educação Física e integrante do grupo de estudos e pesquisas *Lazer e Educação*, tenho observado o desmonte que as práticas corporais (e o ensino em geral) vêm sofrendo, sobretudo na escola pública, cuja prática quotidiana e real é comprometida pelos baixos salários dos professores, pela sua falta de motivação e dos alunos, pela carência de equipamentos e das condições materiais indispensáveis à efetivação de qualquer pedagogia, independente de seu pressuposto teórico. Antes *do que* fazer e *do como* fazer, é necessário que *seja possível* fazer.

Referências bibliográficas

- CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil – A História que não se Conta*. Campinas, Papyrus, 1988.
- _____. *Política Educacional e Educação Física*. Campinas, Editora Autores Associados, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo, Cortez, 1996.
- GONÇALVES, M.A.S. *Sentir, Pensar, Agir – Corporeidade e Educação*. Campinas, Papyrus, 1994.
- NOGUEIRA, M. *A Educação, Saber, Produção em Marx e Engels*. São Paulo, Cortez, 1990.