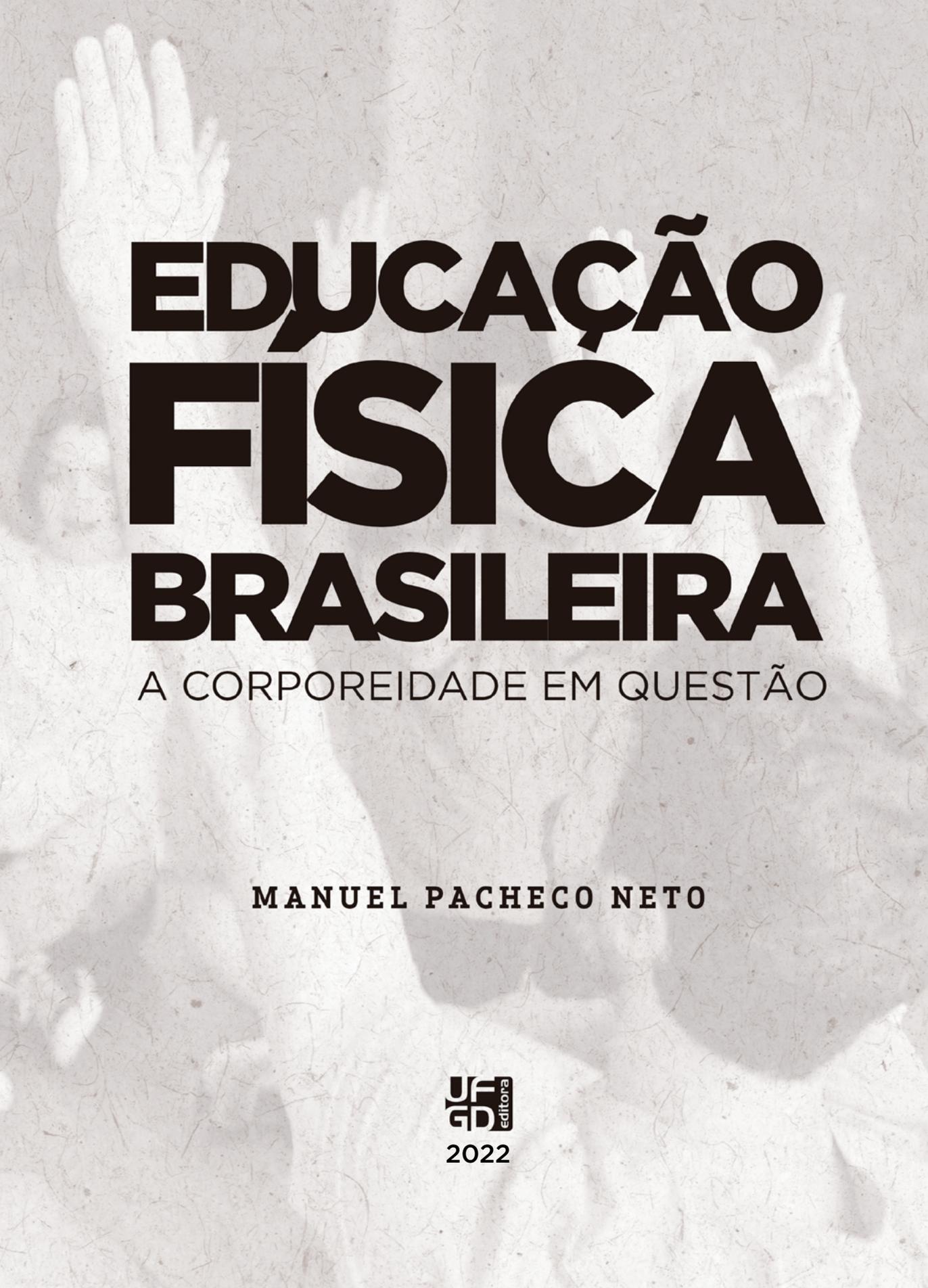
The background of the cover is a textured, light-colored paper. In the upper left and center, there are faint, overlapping shadows of hands, suggesting a physical or tactile theme. The main title is written in large, bold, blue capital letters, with the text 'EDUCAÇÃO' on the first line, 'FÍSICA' on the second line, and 'BRASILEIRA' on the third line. The letters are filled with a blue color and have a slight transparency, allowing the background image to be visible through them.

EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

A CORPOREIDADE EM QUESTÃO

MANUEL PACHECO NETO

UF
GD
editora



EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

A CORPOREIDADE EM QUESTÃO

MANUEL PACHECO NETO

UF
GD
editora

2022

Equipe EdUFGD

Coordenação editorial:

Giovani Ferreira Bezerra

Divisão de administração e finanças:

Givaldo Ramos da Silva Filho,
Rafael Todescato Cavalheiro

Divisão de editoração:

Brainer de Castro Lacerda,
Cynara Almeida Amaral Piruk,
Maurício Lavarda do Nascimento,
Rosalina Dantas da Silva,
Wanessa Gonçalves Silva
e-mail: editora@ufgd.edu.br

A presente obra foi aprovada de acordo com o
Edital n. 01/2020/EDUFGD.

Editora filiada à:



Gestão 2019-2021

Universidade Federal da Grande Dourados

Reitora pro tempore:

Mirlene Ferreira Macedo Damázio

Vice-Reitor pro tempore:

Luciano Oliveira Geisenhoff

Conselho editorial:

Giovani Ferreira Bezerra
Luciano Oliveira Geisenhoff
Maria Aparecida Farias de Souza Nogueira
Eudes Fernando Leite
Bruno Boti Bernardi
Eliane Souza de Carvalho
Gustavo de Souza Preussler

Revisão:

Cynara Almeida Amaral Piruk e
Wanessa Gonçalves Silva

Projeto gráfico, diagramação e capa:

Brainer de Castro Lacerda

Impressão e acabamento:

GDD Editora Gráfica Eireli

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

980.41 Pacheco Neto, Manuel.
P116e Educação física brasileira : a corporeidade em questão [recurso eletrônico]. /
Manuel Pacheco Neto. – Dourados, MS : UFGD, 2022.
169p.

Disponível em: <https://omp.ufgd.edu.br/omp/index.php/livrosabertos/catalog>
ISBN: 978-85-8147-184-6 (e-book)

1. Educação física. 2. Corporeidade. 3. Educação. I. Título.

SU MÁRIO

APRESENTAÇÃO

P. 05

1

CAPÍTULO 1 EM BUSCA DAS RAÍZES DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

P. 09

2

CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E CORPOREIDADE: REFLEXÕES COM BASE NAS OBRAS PRODUZIDAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

P. 21

3

CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E CORPOREIDADE: AS CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE WAGNER WEY MOREIRA E VILMA LENÍ NISTA- PICCOLO

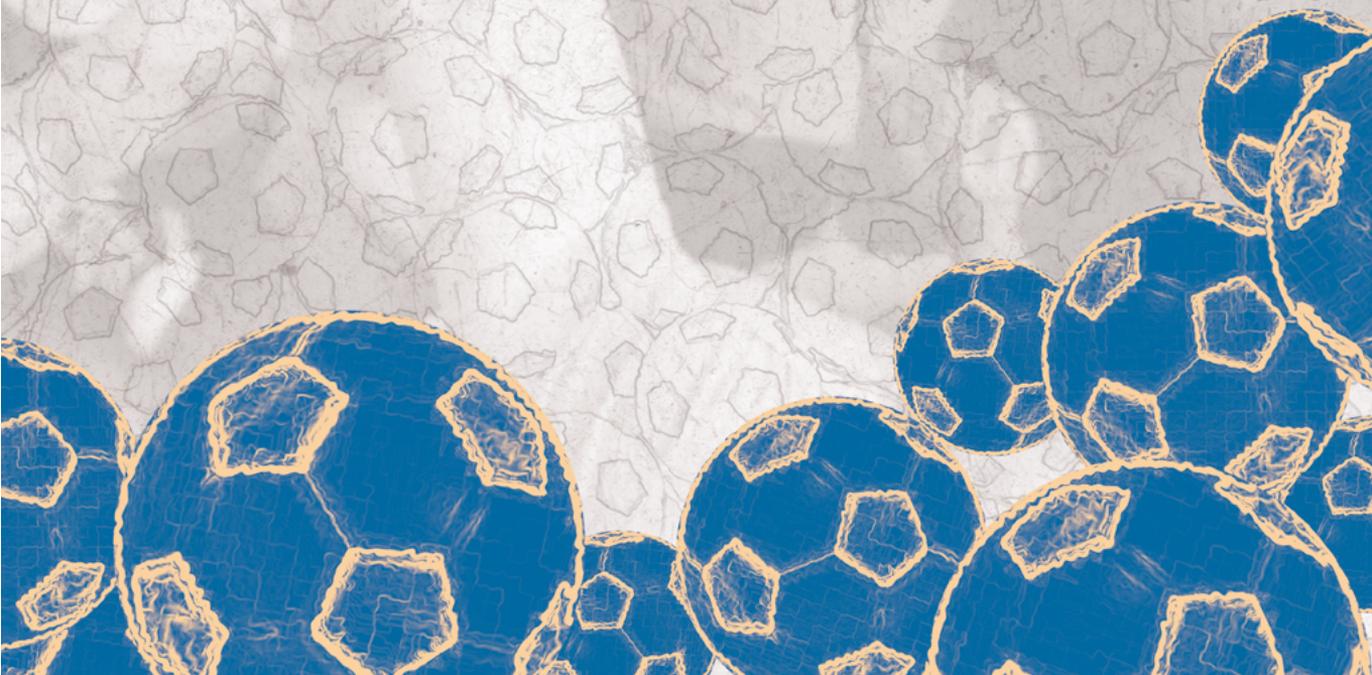
P. 57

PALAVRAS FINAIS

P. 161

REFERÊNCIAS

P. 163





APRESENTAÇÃO

Este livro persegue o objetivo de contribuir, em termos específicos, para o avanço das reflexões que envolvem as relações entre a Educação Física e a corporeidade no Brasil, tendo como alicerce a produção acadêmica dos mais abalizados pesquisadores que se dedicaram a esse tema. Resultantes de um estudo financiado pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/CAPES)¹, os três capítulos aqui presentes convergem, de maneira crescente, rumo às especificidades que compõem o universo reflexivo atinente aos pressupostos e aos fundamentos da corporeidade, proporcionando, assim, uma sustentação segura para se pensar uma Educação Física irrestrita e liberta de condicionamentos que atrapalham o alcance de um viés educacional capaz de contemplar, de forma inarredável, a plenitude humana².

No capítulo I, intitulado “Em busca das raízes da Educação Física brasileira”, buscamos propiciar a base para o entendimento das reflexões que perpassam o livro, apresentando uma visão histórica sintética e consistente – pelo menos em tese – sobre a trajetória da Educação Física em nosso país, de seus primórdios aos dias atuais. Ancorado em autores referenciais – como Spencer, Marinho, Resende, Ghiraldelli Júnior, Foucault, Lourenço Filho e Saviani –, o texto apresenta-se como o alicerce fundante do estudo realizado, abordando as tendências ou vertentes da Educação Física brasileira ao longo do tempo, pautando características, cronologias, contextualizações, imbricações, protomanifestações e permanências, ofertando uma possibilidade dialética de compreensão do tema focado. Sem essa breve, mas indispensável *historicização* de nossa área de atuação no Brasil, o estudo aqui apresentado careceria dos lastros reflexivos necessários à coibição ou mesmo à diminuição das possibilidades posteriores de divagações inoportunas que pudessem, eventualmente, aparecer nos outros dois capítulos do livro, assim comprometendo sua qualidade reflexiva. Não há caminho razoável para a compreensão da Educação e/ou da Educação Física sem que se considere, previamente, sua história, seus liames e suas interdependências contextuais.

No capítulo II, nomeado “Educação Física escolar e corporeidade: reflexões com base nas obras produzidas a partir da década de 1980”, apresentamos as amplas discussões que marcaram a Educação Física brasileira a partir do ocaso da ditadura militar, pautando as principais bandeiras e trazendo à baila os principais questionamentos daquela geração de professores – muitos deles ainda hoje em

1 A pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sob supervisão do Prof. Dr. Welington Araujo Silva.

2 A proposta formal desenvolvida no âmbito do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) compreende a investigação acerca do conhecimento que a academia produziu, tendo como foco a corporeidade na Educação Física escolar, no espaço temporal entre 1980 e 2016. Portanto, este livro atém-se a esse recorte cronológico, ressaltando-se a obviedade de que o estudo naturalmente não abarca a totalidade das obras produzidas nesse espaço de tempo, que abrange 36 anos, e sim uma grande parte delas, incluindo muitas que são consideradas clássicas da Educação Física brasileira.

atividade – que se insurgia contra a opressão, favorecendo, assim, a compreensão sobre a então urgente necessidade de mudança. A construção do capítulo em pauta assentou-se em leituras e posteriores análises – natural e necessariamente sintéticas – de diversos livros, vários deles clássicos, publicados entre o declínio da ditadura e anos bem mais recentes, ofertando um mapeamento – um entre outros possíveis – de parte da produção acadêmica da área da Educação Física em nosso país nas últimas três décadas, incluindo os seguintes autores: Castellani Filho, Bruhns, Alves, Iwanowicz, Lopes, Kofes, Medina, Freitas, Moreira, Morais, Santin, Soares, Taffarel, Varjal, Escobar, Bracht, Pinto, Perez, Bento, Lima, Simões e Nista-Piccolo. Buscamos, nas produções desses autores, teorizações sobre o corpo e a corporeidade no âmbito da Educação Física escolar, nosso objeto de estudo. Profícua se revelou essa busca, pois as reflexões de alguns dos autores em pauta sobre esse tema são de fato consistentes e, sem dúvida, devem ser postas como germinais, fundantes na formulação do pensamento acadêmico que associa corporeidade e Educação Física no Brasil. Essa salutar incursão por obras tão relevantes ensejou ainda outras possibilidades de fortalecimento do exercício reflexivo e do aguçamento da criticidade atinente à nossa área de atuação. Uma das evidências acerca dessa questão é a crítica recorrente que os autores estudados tecem ao esportivismo e ao biologicismo, bem como a defesa que fazem de uma Educação Física que possa contribuir para tornar as pessoas mais humanas pelo cultivo do sentido da corporeidade.

O capítulo III representa o ajuste final no foco de investigação do estudo realizado, pois apresenta a análise de parte da produção e coprodução de dois autores, cujos alicerces teóricos assentam-se nas reflexões sobre o corpo e a corporeidade no âmbito da Educação Física e dos esportes. Esse capítulo, intitulado “Educação Física escolar e corporeidade: as contribuições da produção acadêmica de Wagner Wey Moreira e Vilma Lení Nista-Piccolo”, é o texto fundamental deste livro. Tal qual o capítulo que lhe antecede, sua escrita é resultante de diversos livros, que foram percorridos e sintetizados analiticamente. Porém, nesse caso, as obras foram oriundas de lavras específicas, circunscritas e compromissadas inarredavelmente com a defesa e a disseminação da humanização por intermédio da corporeidade. Essa opção propiciou, naturalmente, um significativo aprofundamento das reflexões sobre a corporeidade e, principalmente, sobre suas relações com a educação formal, abrangendo todos os anos de escolarização, do ingresso na educação infantil ao término do ensino médio.

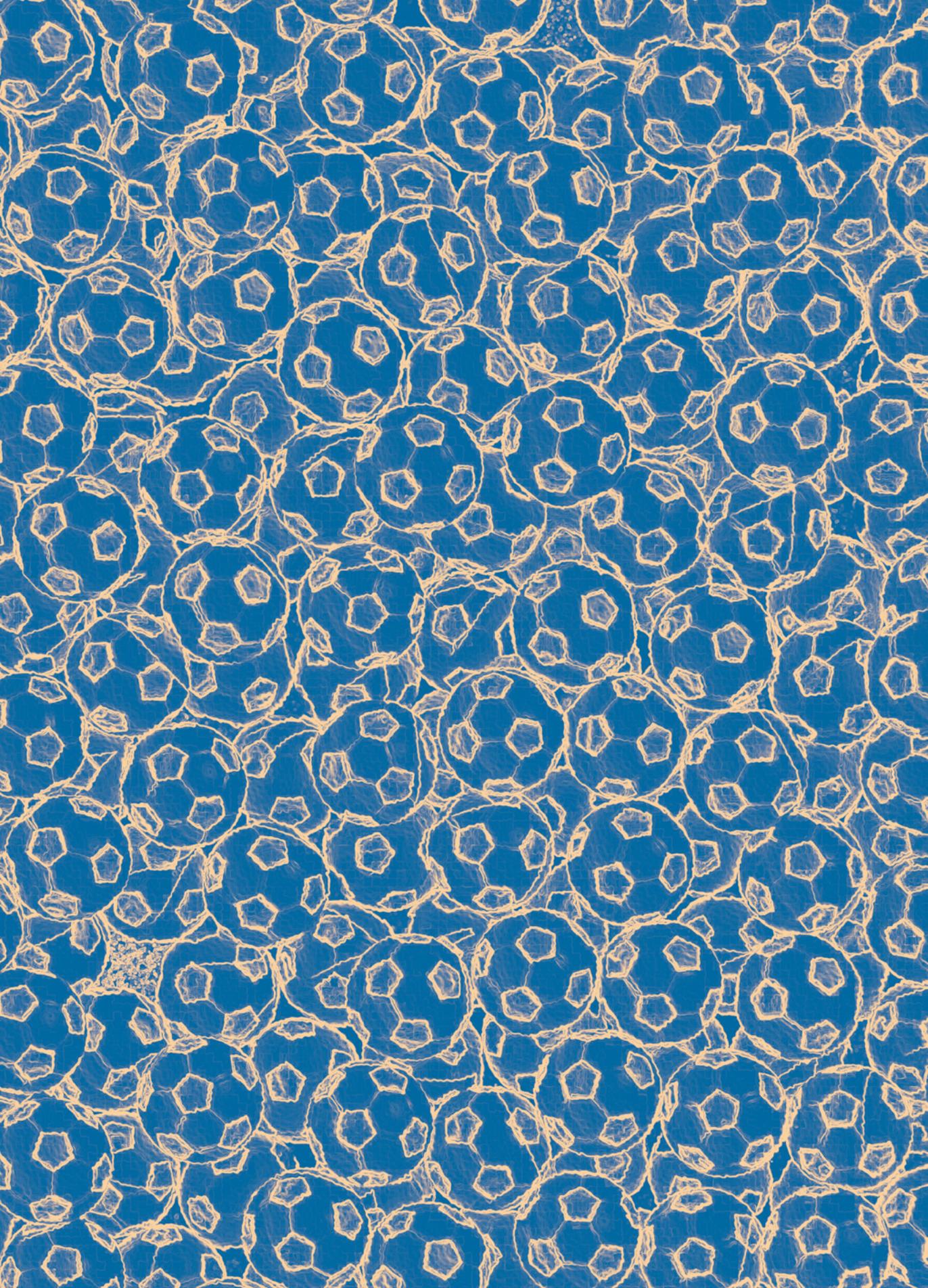
Em relação às Palavras finais, escritas depois do terceiro e último capítulo deste livro, firmamos nossa convicção sobre o descortino de panoramas alvissareiros para a Educação Física no futuro caso os preceitos da corporeidade medrem e alcancem a robustez necessária para a sua perduração no decurso do século XXI.

Avizinhando-nos do final desta apresentação, pensamos poder afirmar com segurança que, além do conseqüente aprofundamento reflexivo relativo às questões do corpo e da corporeidade na Educação Física escolar, o extenso percurso bibliográfico por nós cumprido revelou, transversalmente, a defesa de algumas ideias, tais quais: a da alteração dos currículos dos cursos de Educação Física no

sentido de torná-los mais humanos e críticos; a da disseminação massiva do novo conceito de esporte; a da imprescindibilidade do respeito às origens e às características culturais dos alunos; a da necessidade de que o professor trabalhe buscando a ampliação do repertório motor dos educandos; a da indispensabilidade da não repetição de conteúdos nas aulas para faixas etárias distintas; a da superação do ideal distorcido de corpo perfeito; a da obtenção e manutenção da saúde; e a da superação do *esportivismo* e do *biologicismo*. Todas essas questões salutarmente suscitadas, bem como outras que aparecerão ao longo do livro, demonstram, às escâncaras, que o estudo da corporeidade escorraça, perceptivelmente, o reducionismo. A corporeidade não circunscreve a si mesma, posto que é essencialmente libertária, e, assim, diante dessa essencialidade, é um fenômeno transcendental que, ao ser analisado ou estudado, *aponta* e *revela* as particularidades de seu entorno, de seu contexto. Estudar a corporeidade é entender o ser humano em sua inteireza e, por conseguinte, é também compreender a Educação Física, num sentido bem mais amplo e detalhado. Em termos derradeiros, pensamos que pode ser dito, numa só frase, que entender o sentido da corporeidade é entender a própria Educação Física atual e, até mesmo, lobrigar, dentro dos limites da cientificidade, sua projeção futura. Se este livro contribuir minimamente para o espraiamento dessa percepção, sua publicação terá sido justificada.

Manuel Pacheco Neto

Dourados-MS, março de 2022.



CAPÍTULO

1

EM BUSCA DAS RAÍZES DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Para iniciar as reflexões propostas neste livro, buscaremos as raízes mais remotas da Educação Física brasileira, contidas na obra *Educação intellectual, moral e physica*, de autoria do pensador inglês Herbert Spencer, publicada originalmente em 1861 e referência recorrentemente consultada por Rui Barbosa quando elaborou seus pareceres sobre a educação em 1882. Atualmente, a obra de Spencer é considerada uma verdadeira raridade bibliográfica. Para este capítulo, utilizaremos um exemplar da segunda edição portuguesa, publicada em setembro de 1888 por Alcino Aranha & Cia, editores da cidade do Porto que, logo no início de uma nota introdutória de duas páginas, intitulada “Explicação dos editores”, esclareceram:

Há muito tempo que tencionavamos dar á estampa a segunda edição da obra primorosa de Herbert Spencer, sobre a Educação. Reclamavam-a todos os nossos correspondentes e grande parte do público que nos honra, visitando a nossa casa. (ALCINO ARANHA & CIA, 1888, p. V).

Poucas linhas depois, os editores portenses escreviam sobre a publicação da mesma obra por parte de uma casa editorial de Lisboa, de nome não mencionado, que teria distribuído, nas livrarias da capital portuguesa, uma versão *mutilada* do livro de Spencer, posto que traduzida “segundo restrictamente” a versão francesa da *Bibliothèque Utile* (ALCINO ARANHA & CIA, 1888, p. V), a qual apresentava várias páginas a menos se comparada com a versão original inglesa publicada por editores londrinos em 1863, sendo essa a versão de opção para a então segunda edição – como também havia sido na primeira – que estava sendo traduzida novamente para a língua portuguesa. Sobre isso, escreveram os editores do Porto (ARANHA & CIA, 1888, p. VI):

[...] a nossa obra é a única versão portuguesa [que existe do original inglês, sendo, além disso, aquella a que não falta matéria alguma do volume publicado pelos respeitáveis editores ingleses os Snrs. Williams and Norgate [...] a razão porque preferimos a edição inglesa e não a adaptação franceza é [...] perfeitamente clara e patente. Embora nos custasse muito mais cara a versão da língua original e a publicação da obra completa (na franceza e na lisbonense a que nos estamos referindo faltam pelo menos 16

páginas de texto deste formato), quisemos contribuir para a obra de instrução nacional com um trabalho diretamente bebido do original e sem amputações extravagantes que não podem achar justificação possível.

Alcino Aranha & Cia.
Porto, setembro de 1888.

Assim, peremptoriamente, termina a nota introdutória intitulada “Explicação dos editores”, denotando palavras que revelam a grande importância da obra de Spencer na Europa do século XIX, uma importância tão acentuada que levava as casas editoriais a uma competição para publicá-la com qualidade e fidelidade ao texto inglês original. Nessa nota dos editores do Porto, também aparecem comentários às edições britânica, francesa e lisboeta.

A leitura integral desse raro volume de 1888 descortina a concepção que se tinha da Educação Física na Europa oitocentista, mais especificamente na Inglaterra, país natal de Spencer. A percepção acerca dessa concepção faz-se clara logo no início do capítulo IV, intitulado “A Educação Physica”, onde se lê:

Á meza dos cavalheiros depois da retirada das damas, na casa dos lavradores em dia de mercado, e nas tavernas d’aldeia, o assumpto principal de conversação [...] aquelle que maior interesse excita, é o tratamento dos animaes. Quando os caçadores voltam para casa, cavalgando, a conversação gravita ordinariamente sobre a criação de cavalos [...] emquanto que [...] raras vezes acaba sem se dizer alguma coisa sobre o tratamento dos cães. (SPENCER, 1888, p. 233).

São curiosas essas palavras do eminente pensador britânico, pois revelam os costumes ingleses da segunda metade do século XIX, os quais incluíam a *retirada das damas* após o jantar, as conversas nas tavernas e a prática constante da caça. No entanto, a principal inferência que se assoma dessas frases de Spencer é a preocupação das pessoas daquela época com o bom trato aos animais. Na página seguinte, o autor escreve em tom admoestante:

Mas, nas conversações de depois do jantar, ou em qualquer outra época de conversa, quem ouve falar da criação das crianças? Quando o fidalgo provinciano faz a sua visita [...] inspecionando [...] as condições e tratamento dos cavalos; quando lança um golpe de vista pelo seu gado mais pequeno, faz recommendações a seu respeito; quantas vezes vae ao quarto dos filhos e examinar o seu regimen alimentício, as horas em que ele é executado, e a ventilação do aposento? Nas prateleiras da sua livraria podem vêr-se o *ferrador*, de White, *O livro da granja*, de Stephens, e *Da caça*, por Nemrod [...], mas quantos livros tem lido sobre o tratamento da infância e da meninice? (SPENCER, 1888, p. 234-235).

Aqui é explícita a crítica do autor às pessoas que, em detrimento da preocupação com a saúde de seus próprios filhos, ocupam-se demasiadamente com as questões relacionadas à criação de animais e às práticas venatórias. O tom oburgatório prossegue aumentando paulatinamente até que se torna clara a intencionalidade encerrada no bojo de toda a trama discursiva anterior: “Vêmos os

infinitos trabalhos envidados para se obter um bello cavallo de corridas que possa vencer o Derby; não vemos nenhum para produzir um athleta moderno” (SPENCER, 1888, p. 236).

Observemos que é inequívoco, de fato, o entendimento do autor acerca da importante finalidade da Educação Física, quer seja a formação ou a “produção” – como literalmente se expressou – de atletas. Para que não corramos o risco de incursionar por caminhos divagantes, é válido rememorar que essas postulações de Spencer estão expressas no quarto capítulo do livro em pauta, o qual trata exclusivamente da “Educação Physica”. Noutras palavras, salientemos o óbvio³: o capítulo IV, ao qual nos referimos, apresenta o entendimento do pensador inglês, especificamente acerca da Educação Física, incluindo suas finalidades, seus conteúdos, sua importância histórico-contextual no final do século XIX e, como não poderia deixar de ser, a perceptível influência exercida pela medicina nessa área do saber, que foi desabridamente advogada pelo autor através de notas de rodapé reiteradas, informando fontes de consulta como a *Encyclopédia de medicina prática* (SPENCER, 1888, p. 241) e a *Encyclopédia de anatomia e de physiologia* (SPENCER, 1888, p. 261), além de citações de autores como Claud Bernard (SPENCER, 1888, p. 243), Andrew Combe (SPENCER, 1888, p. 244), John Forbes (SPENCER, 1888, 247), Goss e Stark (SPENCER, 1888, p. 261), Liebig (SPENCER, 1888, p. 267) e Lehmann (SPENCER, 1888, p. 268). Como se percebe, grande parte do arrazoado do autor é assentada sobre os alicerces da medicina, adentrando por intermédio dessa área do conhecimento nos campos da nutrição, da fisiologia e da anatomia. Isto não nos causa qualquer surpresa, posto que a Educação Física do final do século XIX “caracterizava-se pela ênfase na aquisição e preservação da saúde, com significativo aporte de conhecimentos da área médica” (PACHECO NETO, 2012a, p. 70).

Visando apontar algumas finalidades da Educação Física, Spencer buscou contextualizar o momento que estava vivendo, afirmando que:

A concorrência da vida moderna é tão viva, que poucas pessoas podem sahir da lueta sem feridas. Já muitos milhares de individuos morrem debaixo da alta pressão a que estão sujeitos. Se esta pressão continua a aumentar, como parece que sucederá, ella metterá a rudes provas até as constituições mais sólidas. É pois da maior importância que a Educação das crianças seja feita de tal ordem que não só as habilite intellectualmente para a lueta, mas também para poderem physicamente supportar todas as fadigas e trabalhos. (SPENCER, 1888, p. 237-238).

Por meio dessa citação, é possível identificar uma das principais postulações do autor, direcionada para a defesa de uma educação mais voltada às práticas corporais. Para que verifiquemos o quanto essa ideia se faz presente no fraseado do sociólogo britânico, examinemos estas palavras:

3 Na obra *Pedagogia histórico-crítica*, escreveu Saviani (2003, p. 15): “[...] é frequente acontecer com tudo que é óbvio, ele acaba sendo esquecido [...]”. Daí, a importância de, em momentos oportunos, pontuar a re-memoração do óbvio, assim, corroborando-o e, por conseguinte, contribuindo para a coibição de divagações de raciocínio durante o trabalho científico.

De quando em quando algumas cartas e artigos publicados nos jornaes mostram um progressivo interesse pela Educação Physica [...] supõe a opinião crescente de que os nossos methodos de educar crianças não teem sufficientemente em vista o bem estar do corpo. (SPENCER, 1888, p. 238).

Bem mais à frente, o autor é ainda mais incisivo: “a educação das crianças é por diversas maneiras sériamente errada. Não dá [...] exercício bastante [...], mas sobrecarrega as crianças com demasiadas applicações mentaes”. (SPENCER, 1888, p. 306). Assim como também defende que o estudo teórico, quando em grande quantidade, contribui para a degradação corpórea do ser humano: “a degeneração physica é uma consequência do estudo excessivo, como todos os que observam este assumpto podem ver [...], se deve condemnar gravemente este systema de excessos [...]” (SPENCER, 1888, p. 300).

Corroborando sua convicção acerca dos malefícios oriundos de um sistema educacional desproporcional, que preconiza a prioridade da formação intelectual em detrimento das práticas corporais, asseverou Spencer (1888, p. 306) que “é uma loucura persistir num systema que tanto prejudica a constituição das crianças só para lhes sobrecarregar a memoria”. Aqui, ao que parece, não há dúvida a respeito do viés reivindicatório favorável a uma nova educação que dispensasse mais atenção às práticas corporais. O autor queria uma escola em que os alunos se movimentassem mais, demonstrando que estava convencido da grande importância dos exercícios físicos para a formação humana. Não foi por acaso que Rui Barbosa, ao redigir seus pareceres acerca da educação brasileira, alicerçou-se na obra do sociólogo inglês – entre outras obras, de outros autores –, pois, como é largamente sabido, o ilustre jurista baiano também foi um destacado defensor da necessidade das práticas corpóreo-motoras nas escolas por intermédio da Educação Física.

Observemos agora que Spencer não apenas procurava apontar a imprescindibilidade da Educação Física na escola, mas também refletir sobre a pertinência maior ou menor dos distintos conteúdos dessa área de conhecimento no que dizia respeito à formação dos estudantes, chegando a tecer considerações comparativas acerca da ginástica e dos jogos:

Admitimos que a gymnastica é melhor do que a falta [...] de exercício; mas contestamos que ella seja um substituto de igual valor aos jogos. Os defeitos da gymnastica são de dois gêneros [...] em primeiro logar, aquelles movimentos musculares regrados, são [...] menos variados do que aquelles que acompanham os divertimentos juvenis [...] acresce ainda a circumstancia de que a quantidade de exercícios assim obtida é deficiente não só em consequência da sua singular distribuição, mas também em consequência da falta de interesse. Quando não se tornam repulsivos, como algumas vezes succede, tomando a forma de lições marcadas, esses movimentos monótonos tornam-se fatalmente prejudiciais por não serem agradáveis. (SPENCER, 1888, p. 277-278).

Aqui está expressa, preliminarmente, a ideia de que a ginástica é menos divertida do que os jogos, o que a tornaria menos prazerosa. Noutras palavras, o autor afirma que a ginástica é menos lúdica, ao passo que os jogos ofertam divertimento

mais pronunciado. Os movimentos “gymnasticos” são, na expressão do autor, até mesmo “prejudiciais”, por não ofertarem diversão. Pouco à frente, outras assertivas são feitas na mesma direção:

Os exercícios gymnasticos além de serem inferiores aos jogos como *quantidade* de exercício muscular, ainda são mais inferiores como *qualidade*. A falta de relativa satisfação que nós apontamos como causa de abandono em pouco tempo dos exercícios artificiaes, é também causa de inferioridade nos efeitos que produz sobre o systema. A presunção vulgar de que, comtanto que a somma de acção corpórea seja a mesma, pouco importa que a acção seja agradável ou não, é um grave erro. Uma excitação mental agradável tem uma influencia altamente fortificante. (SPENCER, 1888, p. 278, grifo do autor).

Vejam os que o autor advoga que a ludicidade – sem, no entanto, usar esta palavra – é um atributo importante para a continuidade ou constância das práticas físicas. Com o linguajar característico do final do século XIX, hoje arcaico, Spencer expressa a ideia de que é importante que haja diversão – “excitação mental agradável” – como fator estimulante para a prática de exercícios físicos, assim evitando o abandono dessas sabidamente salutares atividades.

O detimento que fizemos até agora na análise do livro *Educação intellectual, moral e physica* deve-se ao fato de que essa obra faz parte das mais profundas raízes da Educação Física brasileira. Pensamos, na verdade, que o entendimento acerca da Educação Física em nosso país passa, necessariamente, pelo entendimento do trabalho de Herbert Spencer, cuja obra, como já escrevemos, foi exaustivamente estudada por Rui Barbosa, que primeiramente ocupou-se de compreendê-la em profundidade antes de escrever seus famosos pareceres. Marinho (1980) debruçou-se longamente para analisar o papel desempenhado pelo intelectual baiano no que dizia respeito às atividades corporais no contexto escolar, pois o eminente jurista as defendia. O autor ressalta a influência exercida pela obra de Spencer, *Educação intellectual, moral e physica*, nos escritos de Rui Barbosa, além de destacar a ascendência das postulações do sociólogo inglês sobre a classe médica brasileira nos últimos anos da centúria oitocentista:

Spencer (1820-1903), [...] motivo de justo orgulho para a Inglaterra, com o seu ensaio “Educação Intellectual, Moral e Física”, contribuiu poderosamente para que o povo inglês se afeiçoasse aos jogos e aos desportos no final do Século XIX. Em sua obra [...], Rui Barbosa encontra importante subsídio para seu alentado Parecer. Spencer exerce diretamente grande influência no Brasil, pois numerosos são os médicos que, no Rio de Janeiro e na Bahia, apresentam teses de conclusão de curso com o título igual ao do ensaio em tela. (MARINHO, 1980, p. 27).

Para que possamos dimensionar, de uma forma mais aproximada, o quanto a influência de Spencer foi grande na escrita dos pareceres de Rui Barbosa, bastaria verificar que Lourenço Filho (apud MARINHO, 1980, p. 65) se refere aos “autores abundantemente citados no Parecer de setembro, como Herbert Spencer”. É importante lembrar que os famosos pareceres de Rui Barbosa, sobre os ensinamentos primário, secundário e superior, foram emitidos respectivamente em 1882 e 1883,

portanto, ainda antes da Proclamação da República no Brasil. Desde então, a Educação Física brasileira passou por mudanças no decurso sucessivo de contextos históricos distintos.

Depois dessa “viagem” que nos levou a esse livro tão antigo, escrito por um dos mais eminentes pensadores britânicos do século XIX, vejamos que, não por acaso, escreveu Resende (1994, p. 11):

As organizações sociais, onde se inclui a educação e a educação física, são elaboradas e transformadas em função dos seus respectivos contextos históricos e de uma certa lógica particular que as caracterizam através de normas, códigos e valores.

Para que possamos, então, situar contextualmente nossa temática específica de estudo – que não dispensa o suporte da dimensão histórica para que alcance uma razoável satisfatoriedade científica –, tracemos, doravante, um quadro histórico sucinto da Educação Física escolar no Brasil, de suas origens aos nossos dias. É válido corroborar que, pelas intenções do presente estudo, a abordagem será, necessariamente, breve.

Na obra *Educação Física progressista*, Paulo Ghiraldelli Júnior (1991) ofertou uma bem elaborada periodização da Educação Física em nosso país, em seguida tecendo algumas breves considerações que visavam assegurar ao leitor a consistência de suas postulações, bem como mencionar o cuidado que deve caracterizar a interpretação sobre períodos históricos que se sucedem. Vejamos o que escreveu o autor:

[...] foi possível resgatar cinco tendências da Educação Física brasileira: a Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930-1945); a Educação Física Pedagogicista (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós-64); e, finalmente, a Educação Física Popular. É preciso ter claro que essas classificações não são arbitrárias; elas procuram revelar o que há de essencial em cada uma dessas tendências. Também é necessário ressaltar que a periodicidade exposta deve ser entendida com cautela. Isso porque, de fato, tendências que se explicitam numa época estão latentes em épocas anteriores e, também, tendências que aparentemente desaparecem foram, em verdade, incorporadas por outras. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 16).

De ora em diante, empregando nossas próprias palavras, procuraremos explicar, laconicamente, cada uma das tendências apresentadas pelo autor.

Educação Física higienista

Embora a preocupação com a saúde esteja presente em todas as diferentes concepções de Educação Física, não parece restar dúvida sobre a acentuada ênfase dada a esse aspecto na tendência higienista, que esteve em vigência desde os últimos anos do império até aproximadamente 1930. A saúde, tanto a individual quanto a pública, estava em primeiro plano nas postulações higienistas. A ideia de tornar as pessoas mais saudáveis trazia em seu bojo, para os higienistas,

a culminância do robustecimento da própria saúde coletiva e, por conseguinte, o alcance de uma situação *sui generis*, configurada num quadro social livre, liberto de debilidades ou enfermidades. Totalmente acrítica, a Educação Física higienista reduz-se a um simples instrumento de saneamento público manipulado pelas mãos hábeis da medicina. Rui Barbosa acreditava que a Educação Física higienista, ao fortalecer o físico das pessoas, propiciava o favorecimento da assimilação de conteúdos escolares e de preceitos de preservação da saúde, assim contribuindo, sobremaneira, para a eliminação da “ignorância popular”, entendida por ele como um grande flagelo social. Grandemente influenciado pelo pensamento liberal inglês, Barbosa tinha como referência, entre outros, o filósofo Herbert Spencer. Essa foi a motivação para que fizéssemos, neste capítulo, algumas reflexões sobre a obra *Educação intelectual, moral e physica*, trabalho no qual o pensador britânico se debruçou sobre a Educação Física, defendendo-a sob um prisma predominantemente biologicista e, por conseguinte, higienista.

É interessante observar que Ghiraldelli Júnior não faz qualquer alusão a Spencer e, conseqüentemente, não o inclui na bibliografia de *Educação Física progressista*. Constata-se, aqui, uma lacuna considerável, de fato surpreendente, uma vez que o pensador britânico foi, inegavelmente, um dos baluartes do pensamento higienista e, além disso, influenciou bastante Rui Barbosa, justamente em seus escritos sobre a Educação Física. Também não podemos deixar de mencionar que, embora o jurista baiano apareça diversas vezes na obra de Ghiraldelli Júnior, seu nome não está listado na bibliografia.

Educação Física militarista

Em termos sintéticos, é a formação de soldados, em primeira instância, o norte de todo o sentido da Educação Física militarista. A promoção da saúde entra, nessa vertente, não como uma forma de instituir uma sociedade amplamente aséptica, mas sim como um instrumento de robustecimento da força e da vitalidade dos praticantes das mais diversificadas atividades, tais como os jogos recreativos, os esportes de competição ou os exercícios ginásticos, tudo isso visando aos aspectos utilitaristas da vida militar, tendo como escopo a formação de pessoas que possam suportar as dificuldades ou agruras de eventuais conflitos armados.

A Educação Física militarista, que no Brasil vigorou, segundo Ghiraldelli Júnior, de 1930 a 1945, tem suas origens em tempos remotos. A própria concepção de preparação para a guerra teve, em Esparta (surgida no século IX antes de Cristo), um de seus mais emblemáticos exemplos. O autor de *Educação Física progressista* não faz qualquer menção sobre essa conhecida origem histórica, não aludindo nem mesmo à célebre abordagem de Foucault (1994, p. 125) no capítulo I de *Vigiar e punir*, na qual este pensador reflete sobre tempos mais recentes, focando a formação dos soldados franceses nos séculos XVII e XVIII de nossa era, abordagem esta bastante conhecida no âmbito da Educação Física. A exemplo do que fizemos no final da descrição do que seria a Educação Física higienista, apontan-

do, com base em Paulo Ghiraldelli Júnior, algumas imprecisões ou lacunas, a nosso ver, significativas, porém propondo complementações que poderiam saná-las, os comentários de agora em relação à Educação Física militarista são motivados pelo mesmo objetivo, quer seja, noutros termos, a crítica propositiva, posto que, ao abordar a concepção militarista da Educação Física, Ghiraldelli Júnior omitiu – parece que não intencionalmente – as raízes mais elementares da prática de exercícios físicos com objetivos beligerantes, reduzindo bastante o entendimento acerca dessa questão.

Educação Física pedagogicista

Como sua própria denominação propõe, a Educação Física pedagogicista orientou-se para as preocupações diretamente relacionadas à ação educativa propriamente dita, diferentemente das concepções higienista e militarista, que, como já expusemos, refletiam a busca, respectivamente, pela assepsia social e pela formação do homem soldado.

Influenciada pelo modelo reinante de Educação Física nos Estados Unidos, a Educação Física pedagogicista, em voga no Brasil entre 1945 e 1964, tinha como alicerce teórico primordial o pensamento liberal do filósofo estadunidense John Dewey. A contribuição dessa concepção de Educação Física consistiu na postulação de que, como as outras disciplinas ou componentes da grade curricular, a Educação Física constituía-se como uma *instância* pedagógica com claro potencial educativo, ou seja, com possibilidades reais de contribuir para a educação dos estudantes, preparando-os para a vida em sociedade como cidadãos plenos. Nesse sentido, os diversos conteúdos trabalhados nas aulas, tais como os jogos recreativos, os esportes e os exercícios ginásticos, eram, em termos predominantes, perspectivados como instrumentos singulares, relevantes para o fortalecimento da aceitação das normas do convívio democrático. A Educação Física pedagogicista caracterizou-se ainda pela defesa do respeito às particularidades dos alunos, bem como pela busca da valorização do professor de Educação Física, cuja profissão devia ser situada acima da política – não sabemos como isso poderia ser concretizado, pois a neutralidade, nessa seara, é sabidamente inexistente – e dos conflitos de interesses classistas.

É importante mencionar que, precisamente no período em que a Educação Física pedagogicista predominava no Brasil, ocorreu o apogeu da divulgação, da disseminação do pensamento de John Dewey a partir dos Estados Unidos, seu país natal. Para que possamos averiguar isso, observemos o que escreveu Lourenço Filho, no prefácio da obra *Vida e educação*, uma das mais conhecidas de Dewey:

A 20 de outubro de 1949, grandes instituições de cultura nos Estados Unidos, celebraram o 90º aniversário de John Dewey. Foi ele, então, chamado “o maior americano vivo”, à época. Em 1959, ao ensejo do centenário de seu nascimento, publicaram-se numerosos livros e artigos, nesse país como em outros, sobre a extensa obra desse

grande renovador da educação e do pensamento filosófico. (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 11).

Ancorada nas postulações de um grande pensador da educação, a Educação Física pedagógicista representou, é fato, um avanço na trajetória da Educação Física brasileira. No entanto, é também fato que no bojo de sua prática cotidiana ainda permaneciam, perceptivelmente, elementos nada vagos do higienismo e do militarismo. O “chão da escola” – para usar uma expressão corrente nos meios pedagógicos – ainda guardava, sem dúvida, semelhanças com o passado.

Educação Física competitivista

A Educação Física competitivista é, não raro, denominada erroneamente como militarista. Esse equívoco se deve ao fato de que essa “tendência” surgiu após a subida dos militares ao poder no Brasil, em 31 de março de 1964. Embora tenha sido orientada pelo poder político-militar que se instalou após a queda de João Goulart, a Educação Física que passou a ser ministrada nas escolas não tinha o objetivo de formar soldados fortes e subservientes, prontos para a guerra, como ocorreu no período compreendido entre 1930 e 1945. O contexto que se desenhou a partir de 1964 se orientou para o adensamento da característica acrítica da Educação Física, que foi norteadá, sobremaneira, pelo tecnicismo e pela esportivização, visando à formação de atletas e engendrando o que ficou conhecido como competitivismo⁴. As escolas foram, nesse sentido, perspectivadas como estabelecimentos ideais para, por meio da massificação esportiva, propiciar o descobrimento e o aprimoramento inicial de talentos que, depois de trabalhados, participariam de competições internacionais, obtendo medalhas e, sobretudo, divulgando o nome do Brasil e de seu governo no exterior. Dessa forma, os conteúdos das aulas de Educação Física, como não poderia deixar de ser, foram trabalhados, predominantemente, na perspectiva do rendimento, da busca da performance. Foi assim com as modalidades “clássicas” (basquete, futsal, voleibol, handebol e atletismo) que, postadas no âmbito do treinamento desportivo, alijaram-se de suas possibilidades educativas, no sentido lato da palavra.

Educação Física popular

A Educação Física popular, claramente perspectivada por Ghiraldelli Júnior como uma vertente de contraposição ao competitivismo, embora acalentada com intenções louváveis, não conseguiu transcender os domínios da abstração utópi-

4 Paulo Ghiraldelli Júnior (1991, p. 43) adjetiva o competitivismo como “micróbio maligno implantado nas escolas pelo governo ditatorial”. Na obra *Para uma nova dimensão do desporto*, escreveu Manuel Sérgio (1984, p. 198): “Os campeões serão os ‘tumores malignos’ de uma sociedade enfraquecida, se a qualidade de seus ‘feitos’ e das regalias que lhes são dispensadas contrastar com as carências e a sub-cultura de seus concidadãos”.

ca. Essa concepção proposta, mas de fato não concretizada, aspirava ao alcance de um ponto de inflexão na Educação Física, mirando, como inspiração didático-pedagógica, o universo do operariado e de outros segmentos populares. A intencionalidade perceptível nessa concepção imaginada de Educação Física, apesar de legítima – é válido ressaltar isto –, parece se agermanar às tendências discursivas anti-hegemônicas específicas de seu próprio tempo e contexto. O livro *Educação Física progressista* recebeu o prefácio de José C. Libâneo em 1988 e foi publicado somente três anos depois, em 1991. Na época, os argumentos considerados de esquerda – encontrados não apenas na literatura de Educação Física, mas também na área de Educação em geral – eram pautados por acentos notadamente radicalizantes. Essa radicalização era necessária para que os fins então perseguidos pudessem ser alcançados – pelo menos era isso que se esperava.

Sobre esses pendores para a radicalização, tão comuns na época em que Ghiraldelli Júnior perspectivou a Educação Física popular, talvez seja ilustrativo observar as palavras de Dermeval Saviani, num dos trechos mais conhecidos de sua obra *Escola e democracia*:

[...] farei uma pequena consideração sobre a “teoria da curvatura da vara” [...] ela foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto [...]”. (SAVIANI, 1985, p. 41).

Em sua defesa da então denominada Educação Física popular, Ghiraldelli Júnior, na verdade, construiu um discurso que, em suas nuances, trazia acentos notadamente marcados pelas argumentações do célebre e clássico *Manifesto do Partido Comunista*, de Marx e Engels, embora sua verve não fosse tão contundente quanto a que caracterizou esse importante arrazoado libertário do século XIX.

Vejamos estas palavras:

A Educação Física Popular não se pretende “educativa” no sentido em que tal palavra é usada pelas demais concepções. Ela entende que a educação dos trabalhadores está intimamente ligada ao movimento de organização das classes populares para o embate da prática social, ou seja, para o confronto cotidiano imposto pela luta de classes. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 21).

Essas duas frases de Ghiraldelli Júnior parecem sintetizar, de certa forma, o prisma de crítica e de confronto que, de fato, frisemos, marcava boa parte das produções acadêmicas da década de 1980 e início da de 1990, efeito *rebote* dos anos de mordança e de repressão que acabaram gestando a radicalização, tão necessária para a instalação do salutar antagonismo dialético, naquele contexto de vazão de uma monumental e mortificante demanda reprimida, que clamava implacavelmente por liberdade de expressão, de ação e de alinhamento ideológico em busca de mediações sociais pautadas pela dignidade e pelo respeito ao ser humano. A Educação Física popular, então postada na expectativa do devir histórico, foi,

portanto, uma elaboração reflexiva resultante de seu próprio tempo e contexto, a qual, como sabemos, não foi concretizada.

Higienismo, militarismo, pedagogicismo, competitivismo, entre outras, foram tendências/vertentes que demonstram, claramente, a significativa *diversidade* presente na Educação Física brasileira e, por conseguinte, a constatação de que o estudo da história é, em relevante medida, o estudo das diferenças contextuais. Para que o conhecimento sobre o passado tenha sentido, um reputado historiador português apontou a necessidade de levarmos em consideração “a existência do homem no tempo” (MATTOSO, 1999, p. 12).

O ser humano sempre existiu e sempre existirá em tempos distintos e, por conseguinte, em contextos distintos. Cabe a nós, da Educação Física, entender a trajetória de nossa área dentro dessa perspectiva. Rememorando um apotegma oriental, escreveu Lilia Moritz Schwarcz (2001, p. 7): “Segundo um velho provérbio árabe, ‘os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais’. Ditos, pretensamente ingênuos, fazem mais do que simplesmente dispor sobre o óbvio [...]”. Os seres humanos geralmente tornam-se parte do amálgama das sociedades em que estão inseridos, submetendo-se aos determinismos contextuais que os condicionam.

Nós, professores de Educação Física, devemos nos atentar a isso para que não reproduzamos as práticas menos aconselháveis de nossa profissão, práticas estas que, ao longo do tempo, não focaram, necessariamente, a humanização dos estudantes e sim denotaram, de maneira diversificada, em conformidade com variados contextos, pendores condenáveis para o autoritarismo em detrimento de posturas e características atitudinais dialógicas tão necessárias à transformação social.

A teoria da História nos ensina que existem as chamadas “permanências” que perpetuam, ao longo de um determinado período, práticas fossilizadas, instrumentalizadas no passado. Quem observa a Educação Física atual, percebe, sem dificuldade, certas práticas não mais aceitáveis. O competitivismo, o esportivismo e a avaliação calcada na performance aí estão, evidenciando o apego a um didatismo rígido, completamente obsoleto.

Após esse breve e necessário capítulo introdutório, *historicizando* a Educação Física no Brasil, doravante desdobraremos nossas reflexões aproximando-nos de nosso objeto específico de estudo, a saber, a Educação Física escolar e a corporeidade, que, destituído das considerações até agora tecidas, pairaria descontextualizado, desprovido de seus fatores determinantes, de seus mecanismos de causa e efeito.



CAPÍTULO

2

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E
CORPOREIDADE:**REFLEXÕES COM BASE NAS OBRAS
PRODUZIDAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

Depois de cotejar as diferentes abordagens da Educação Física brasileira no decurso do tempo, podemos desdobrar as nossas reflexões afirmando, inicialmente, que os postulados higienista e competitivista são os que parecem ainda permanecer, em termos mais nítidos, na Educação Física atual. Aliás, é imperioso expressar nossa convicção de que, para fazer tal afirmação, basta vivenciar a docência nas quadras escolares por um período relativamente satisfatório. A evidência de tal permanência é, de fato, passível de ser percebida pelo professor de Educação Física caso ele esteja atento à conduta docente de seus pares no cotidiano e ao seu próprio trabalho diário junto aos seus alunos, caso ele faça uma autocrítica imparcial. Persistem, de fato, características claras do higienismo e, sobretudo, do competitivismo. É essa, ao que parece, a Educação Física que ainda temos.

Suspeitamos não haver dúvida de que a superação desse quadro passa, necessariamente, pela discussão e posterior implementação de concepções que possam, em termos efetivos, ensejar mudanças. As reflexões sobre a corporeidade parecem ser, de fato, pertinentes no tocante às perspectivas de humanização das práticas pedagógicas nas quadras escolares, bem como nas salas de aula.

É necessário informar que, neste capítulo, as abordagens acerca das produções dos autores estudados seguirão a ordem cronológica de suas respectivas publicações. Também é preciso esclarecer que algumas obras serão analisadas de maneira um pouco mais extensa⁵, ao passo que outras serão abordadas mais

5 A obra *Metodologia do ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992) foi abordada de maneira não apenas mais extensa, como também de forma diferenciada devido a uma asserção lá contida que pode causar uma impressão equivocada acerca da corporalidade humana. Destarte, fez-se necessária uma análise mais aprofundada, visando apontar não apenas a detecção da asserção mencionada, mas também apresentar elementos que possam contribuir para sua elucidação.

sucintamente. As abordagens mais breves ocorrerão, naturalmente, pela necessidade de coibir a repetição sequencial de conceitos anteriormente trabalhados – portanto já devidamente aclarados – e, por conseguinte, pela intencionalidade de evitar a prolixidade de uma pletora de asserções inoportunamente semelhantes.

Seguindo essas proposições, iniciemos as reflexões do presente capítulo lançando um olhar retrospectivo para as obras publicadas na década de 1980, quando se iniciou, no Brasil, um forte debate sobre a Educação Física. Para que possamos refletir melhor sobre isso, vejamos o que afirmou Lino Castellani Filho (1988, p. 196):

[...] temos que viajar de volta no tempo e nos localizarmos no ano de 1980, quando os ares de uma “abertura política” passaram a soprar, ainda que timidamente, acalentando as esperanças de democratização da sociedade, cujos segmentos sociais, em parcelas cada vez mais significativas, já vinham dando sinais cada vez maiores, de insatisfação e cansaço de todos aqueles anos de autoritarismo. Foi, portanto, no primeiro ano da década de 80, que participamos da organização, em São Luiz do Maranhão, do “Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – Região Norte/Nordeste”, evento este, realizado em setembro, promovido por uma instituição [...] de cunho científico, fundada dois anos antes, em 1978, denominada COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, CBCE.

O evento do qual fala Castellani Filho ocorreu, portanto, no alvorecer da década de 1980⁶ sob a responsabilidade do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), entidade científica que se fortaleceria cada vez mais com o passar do tempo, firmando-se e conquistando credibilidade não apenas por causa da excelência de seu trabalho coletivo na área das Ciências do Esporte, mas também por causa de seu viés crítico de atuação, característica que empertigou-se como um relevante elemento de resistência no final do regime militar, assim contribuindo, perceptivelmente, para que mudanças significativas ocorressem na área da Educação Física, mormente no que concernia à conscientização sobre o aspecto nocivo da condenável *neutralidade política*, numa conjuntura que clamava, gritantemente, por posições claras e isentas de ambiguidades.

No âmbito acadêmico, o debate sobre a Educação Física se adensou, ampliando as perspectivas de entendimento sobre o ser humano e propondo, cada vez mais incisivamente, uma visão que não mirava apenas a dimensão *mecanicamente biológica* dos alunos, mas, sobretudo, a vivência, a percepção no ato de experienciar a cotidianidade com toda a sua extensa gama de repertório de movimentos. A simples fruição da vida, antes sequer cogitada, passou a ser reivindicada como algo de valor. O aspecto meramente competitivo começou a ser severamente questiona-

6 O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em São Luiz em setembro de 1980, foi de singular importância para a produção acadêmica da Educação Física naquela década que se iniciava, contribuindo para que o pensamento de resistência à ditadura se fortalecesse na área. Por ter ocorrido bem no começo do decênio, bem como por suas características de contraposição ao regime ditatorial, o evento contribuiu, em termos germinais, para a produção acadêmica que se desenvolveria nos anos posteriores. Daí a iniciativa de demarcação deste estudo, em termos temporais, considerando o período que compreende entre o ano de 1980 (ano do evento) e o ano de 2016 (ano de realização da pesquisa).

do, ao passo que a busca pelo prazer passou a ser exaltada como uma característica primacial das aulas de Educação Física. A melhoria da performance motora e o aprimoramento do rendimento físico, prioridades claras durante a ditadura militar, começaram a ser criticadas cada vez mais pelos autores que, compreensivelmente, buscavam novos rumos para uma área então depauperada, uma área que fora instrumentalizada ideologicamente pelos militares, sem qualquer cerimônia ou reserva, mirando o granjeio de dividendos políticos no cenário internacional por meio de almeçados sucessos olímpicos, que jamais foram alcançados massivamente. Ao aproximar-se o final daquele malogrado engodo governamental, que pretendeu transformar as instituições escolares em celeiros de atletas, restaram nas quadras, como resquícios indesejáveis, o autoritarismo e o competitivismo resultantes dos 21 anos em que cinco generais se revezaram ocupando sucessivamente a presidência da República Federativa do Brasil.

De fato, na primeira metade da década de 1980, com a ditadura se exaurindo dia a dia, ladeavam-se, perceptivelmente, na área da Educação Física, uma mordaz resistência ao governo e, compreensivelmente, um estranho desnorteio em relação ao futuro. As verdades da época imediatamente anterior, aparentemente “pétreas”, começaram a ruir sob o crivo da criticidade cada vez mais abrangente, sob a oponência ofertada pelo anseio de liberdade de pensamento, processo que já se robustecia há alguns anos, como verificamos há pouco ao abordar as reflexões e reminiscências de Castellani Filho, que remontaram a setembro de 1980, quando da realização do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte no Maranhão.

Já em abril de 1984, outro evento de profundo teor crítico foi realizado: o simpósio, na Unicamp, intitulado “Uma visão multidisciplinar das atividades corporais”, com a participação de Lino Castellani Filho, Suely Kofes, Rubem Alves, Maria Isabel de Souza Lopes, Bárbara Iwanowicz e Heloísa Turini Bruhns, a qual organizou um livro a partir dos textos apresentados por seus pares no evento. A obra *Conversando sobre o corpo* (1986) adquiriu uma significativa relevância naquele contexto. As palavras a seguir, escritas pela organizadora, são lapidares para as intenções de entendimento sobre o momento pelo qual a Educação Física então passava.

Nesse momento é preciso repensar o corpo. Não podemos corrigir “marcha” sem proporcionar uma visão crítica do mundo. Não podemos pretender corrigir a postura, sem buscar um posicionamento diante da realidade [...], mas liberar os corpos obedientes, produtivos, úteis, alienados [...] requer um trabalho não apenas a nível superficial, mas que atinja outros níveis de consciência [...] somente as atividades que se dediquem a pensar e viver o corpo e que se proponham a modificar as regras que inibem a consciência corporal dificultarão a manipulação desse corpo no qual o homem vive. (BRUHNS, 1986, p. 107).

Parece que aqui pode ser percebida, claramente, toda a densidade dos grandes questionamentos que marcaram aqueles dias e que crescentemente marcariam os anos posteriores. Na mesma obra, com argúcia, refletiu Rubem Alves (1986, p. 37-38):

Pensei nas Olimpíadas, festival supremo de uma educação implacável do corpo, que chegou à inacreditável sofisticação de medir as diferenças por centésimos de segundo [...] o corpo que luta contra o tempo [...] aqueles corpos sobre-humanos, repetições sem fim dos mesmos movimentos, milhares de horas de disciplina e de abstenções, nervos, fibras, músculos, tudo unido num único propósito, aquele centésimo de segundo que faria toda a diferença deste mundo, cérebros esquecidos de tudo o mais, concentração total, como se o mundo tivesse apagado, e ao disparo da arma os corpos também seriam disparados. Afinal de contas fora para aquele momento que tinham sido armados através de anos [...] corpos contra as águas: luta contra o tempo [...].

Pouco à frente, o autor traça o seguinte paralelo comparativo:

[...] tão diferente das crianças, prá quem a água é parceira num jogo de amor, e nadar é ficar com ela o maior tempo possível... Para as nadadoras cada braçada era um *meio* apenas para se atingir um fim, que se encontra ao final... Já para as crianças cada braçada é um abraço, experiência de prazer, um *fim* em si mesmo. Não, a água não é resistência a ser vencida, é companheira de traquinagens... (ALVES, 1986, p. 39, grifo do autor).

Nessas palavras avultam significativamente a crítica ao competitivismo e a exaltação à ludicidade. Observemos agora a visão notavelmente avançada de Lino Castellani Filho, que defendia o seguinte perfil para o professor de Educação Física naqueles tempos de contestação e mudanças:

[...] um Profissional das Atividades Corporais que as perceba não mais como instrumentos de dominação da classe dirigente e que se coloque em campo na luta por uma sociedade justa e democrática, produtor e veiculador de conhecimentos que venham somar-se aos esforços de melhoria da qualidade de vida do homem brasileiro. (CASTELLANI FILHO, 1986, p. 106).

Aqui notamos uma rara referência naquele período à *melhoria da qualidade de vida do homem brasileiro*. Sabemos que o tema da qualidade de vida se instalou na Educação Física bem mais recentemente. Por isso, essa preocupação de Castellani Filho ainda nos primeiros anos da década de 1980 constitui-se, de fato, como um *avant premier*, uma nuance reflexiva vanguardista bem à frente de seu tempo.

Afiando ainda mais seu tom crítico ao autoritarismo, Bruhns afirmou que “o trabalho corporal mecânico, dissociado da emoção, da consciência e da busca de prazer, manipula o corpo com técnicas de controle sutis e dissimuladas sob o pretexto do ‘corretivo’. A repressão enfraquece nossas emoções” (BRUHNS, 1986, p. 61).

Vejam agora as palavras de Iwanowicz (1986, p. 68):

É através do corpo que recebemos as informações sobre o que acontece fora e dentro de nós. Essa “informática” corporal serve como base para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Essa aprendizagem e desenvolvimento ocorrem dentro de uma cultura, de uma sociedade organizada que tem suas regras, suas proibições, suas leis.

Aqui, os apontamentos da autora, dado o momento histórico em que foram feitos, voltam-se efetivamente – tal como ficou patente também em Bruhns – para a crítica à repressão, para a resistência ao cerceamento corporal. Observe-mos agora estas outras reflexões de Iwanowicz (1986, p. 73), ainda mais diretas:

O professor de Educação Física não se lembra que tratando uma criança pelos esquemas atuais de ensino, através da filosofia vigente nos cursos de Educação Física, ensinava os esquemas corporais e mentais rígidos, submissos, repetitivos. Aquelas pessoas que não se enquadram, sofrem algum tipo de repressão e, o que é pior, elas mesmas se reprimem.

Côncias palavras que, sobretudo, denotam o descortinamento, o desvelamento do cotidiano das aulas de Educação Física, propiciando claramente o lobrigar do que acontecia nas quadras das escolas naquele momento. Hoje, passados mais de trinta anos, é lamentável mencionar que, não raro, são observadas, em maior ou menor grau, as permanências desse autoritarismo rançoso na docência em Educação Física. No entanto, não nos demorem no presente, posto que, no momento, propomo-nos a buscar uma compreensão maior acerca do passado relativamente recente da Educação Física no Brasil, observando o que, na mesma coletânea, escreveu Lopes (1986, p. 85-86):

Há um tempo atrás existia um “slogan” que dizia o seguinte: “É nas quadras esportivas que se forjam os atletas”. Poderíamos completar essa frase afirmando o seguinte: são as condições de vida que forjam uma nação e mais, são as relações sociais de produção que explicam uma sociedade e seus fenômenos. E são as lutas de classe que permitem a transformação dessa sociedade. Portanto, a primeira frase colocada sobre o atleta, está ligada a todas as outras, porque os atletas “campeões” são sujeitos concretos que participam dessa mesma sociedade.

Eis aqui a argumentação de cunho marxista tão comum à época e, especialmente, tão necessária, é importante frisar. Parecem ser extremamente coerentes as cogitações de Lopes, pois não pairam dúvidas sobre a concretude nua e crua da vida, a qual se expressa profundamente subjugada às relações sociais que, por sua vez, sempre foram extremamente assimétricas no sistema capitalista naquela época e nos dias de hoje, guardadas as devidas diferenças.

Para que findemos as nossas reflexões sobre a obra *Conversando sobre o corpo*, vejamos o que escreveu Kofes: “na nossa sociedade [...] o corpo tem uma linguagem de afirmação ou transgressão. A linguagem do corpo é importante porque reformula, explicita, coloca questões que às vezes unicamente a fala é incapaz de expressar.” (KOFES, 1986, p. 60).

Durante tanto tempo postado em perspectiva utilitária e subserviente, a serviço das aspirações governamentais, então o corpo era convidado – pela resistência – à transgressão, posto que, nos domínios do discurso, o antagonismo já se tornara patente, embora não plenamente abrangente.

Como é possível constatar, os anos 1980 iniciaram de maneira notadamente insurgente as reflexões acerca da vivência corpórea do ser humano, bem como de

sua motricidade, de sua dimensão motora, não apenas em termos biomecânicos. Tais temáticas, de importância capital para qualquer intencionalidade de mudança da Educação Física, postavam-se predominantemente na perspectiva do fortalecimento da resistência – propositiva, é válido lembrar – ao conservadorismo.

João Paulo Medina, na obra *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”*, lançada originalmente em 1983 – portanto, antes que o livro organizado por Bruhns fosse lançado –, já sugeria que a Educação Física necessitava de uma crise, pois assim poderia se refazer, se robustecer e finalmente vencer os escolhos que a impediam de alçar-se a serviço do processo de humanização da sociedade, abandonando, por conseguinte, seu caráter alienante, domesticador. Observemos estas palavras de Medina:

A Educação e a Educação Física não se realizam de forma neutra e independente. Não se tornam práticas educativas se distantes dos costumes, das classes sociais, da política, de uma ética, de uma estética e, enfim, do contexto social mais amplo que as envolvem. (MEDINA, 1987, p. 32).

Em outro ponto de suas reflexões, apontando a subserviência que tem caracterizado a Educação Física, bem como opondo-se ao foco no rendimento motor, que, na época, traduzia-se na melhoria do desempenho nos esportes, e, por fim, criticando lacônica e objetivamente o capitalismo, escreveu o autor:

Lamentavelmente, a Educação Física tem vivido em demasia, ao sabor da moda. Ela tem sido prática condicionada a uma estrutura que a estrutura maior montou para ela. Seus profissionais não possuem um projeto autônomo para colocá-la a serviço da nossa coletividade, valorizando o corpo na totalidade de suas relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Esta área da atividade humana vem descambando obsessivamente para o rendimento motor, da mesma maneira como o nosso Sistema descambou obsessivamente para o lucro. (MEDINA, 1987, p. 91).

É interessante observar que, em meio à crítica social e ao sagaz apontamento sobre a submissão da Educação Física à “estrutura maior”, o autor ressalta a importância da autonomia, do trabalho em prol da coletividade e de algo de capital importância para essa área profissional, que é a valorização da corporeidade humana em toda a sua plenitude, em termos intrapessoais e interpessoais e no que diz respeito às relações com a natureza. Eis aqui um grande legado da produção acadêmica da Educação Física daquela época, que é a conscientização acerca da importância da vivência da corporeidade não apenas nas situações convencionais de aula, quando da prática da ginástica ou do esporte, como também além das linhas limítrofes das quadras. Para a Educação Física, a vivência corpóreo-motora era, até então, focada unicamente no aprimoramento das habilidades e destrezas necessárias ao andamento das aulas e à participação em eventos competitivos, como talvez já tenha ficado preliminarmente claro neste livro. A reminiscência sobre isso, que necessariamente será trazida à baila em outros momentos do presente capítulo, tem o propósito de apontar que essa concepção de Educação Física era extremamente capsular, insular, posto que restringia drasticamente as possibilidades pedagógicas da docência na área, atingindo as raias de um reducionis-

mo altamente questionável, que apequenava, amesquinhava a corporeidade humana, tornando os alunos não mais que títeres obedientes aos desígnios rígidos de mestres ditatoriais.

Noutro ponto da obra, Medina aponta a ineficiência da própria formação profissional como elemento contribuinte de relevo para a visão reducionista sobre o corpo humano, então reinante entre os professores.

O que temos visto no interior das Escolas de Educação Física, entretanto, não passa de uma caricatura científica e pedagógica. O próprio conhecimento do corpo, que elas promovem em seus cursos através de seus currículos é, na melhor das hipóteses, decepcionante. Além de não se poder compreender com propriedade o corpo humano e o homem por meio de estudos exclusivamente setoriais ou isolados de Anatomia, Psicologia, Biometria, Fisiologia, Sociologia, etc. [...]. Não se percebe qualquer sentido de totalidade [...]. As disciplinas não se identificam com a Educação Física. Não abordam, mesmo que sob o seu ângulo, a problemática mais ampla do corpo. (MEDINA, 1987, p. 88).

Tal como outros autores – Wagner Moreira e João Freire, por exemplo – Medina alonga suas reflexões sobre o reducionismo no trato com o corpo, nesse caso, focando a setorização dos saberes disciplinares que, desconectados das possibilidades dialogais, ilham-se sem maiores conexões, tornando-se peças fragmentadas nos currículos dos cursos de Educação Física.

Vejamos agora o que escreveu o autor sobre uma concepção dialogal e, sobretudo, libertadora de Educação Física, formulada por ele e perspectivada para o devir histórico, intitulada “Educação Física revolucionária”. Esta concepção:

Procura interpretar a realidade dinamicamente e dentro de sua totalidade. Não considera nenhum fenômeno de forma isolada. O ser humano é entendido por meio de todas as suas dimensões, e no conjunto de suas relações com os outros e com o mundo. Está constantemente aberta para as contribuições das ciências, na medida que o próprio conhecimento humano evolui como um todo. Procura primar sempre pela autenticidade e coerência, ainda que compreenda as dificuldades inerentes às contradições da sociedade. O próprio corpo, por sua vez, é considerado através de todas as suas manifestações e significações, não sendo apenas parte do homem, mas o próprio homem. Pode teorizar sobre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, mas age fundamentalmente sobre o todo. Por esta concepção é possível entender a Educação Física como uma “educação do movimento” e, ao mesmo tempo, uma “educação pelo movimento”. (MEDINA, 1987, p. 81).

Diferentemente da vertente intitulada “Educação Física popular”, perspectivada por Paulo Ghiraldelli Júnior, e de fato jamais *vingada* – como já verificamos neste livro –, a Educação Física revolucionária proposta por Medina permaneceu não apenas em seu terreno teórico fundante, mas foi, de certa forma, muito além de seu estágio germinal, inspirando novas produções acadêmicas e, acima de tudo, contribuindo para a disseminação de uma nova mentalidade na área, fortalecida pela conscientização acerca do caráter condenável de eventuais posturas arcaicas e inflexíveis denotadas pelos professores no exercício profissional junto aos seus alunos.

Podemos afirmar, com tranquilidade, que o livro *A Educação Física cuida do corpo... e "mente"* tornou-se, de fato, um dos mais significativos clássicos da área da Educação Física, por sua coerência, idoneidade, engajamento político, equilíbrio e, especialmente, clareza de linguagem. Em suas breves 96 páginas, a obra assemelha-se a um panfleto ou manifesto, porém sem incorrer na artificialidade ou superficialidade.

Em certo trecho, pouco depois de mencionar a contribuição dos trabalhos de Karl Marx para as reflexões acerca do corpo, afirmou enfaticamente Medina (1987, p. 46):

Quando se fala em corpo, a ideia que prevalece costuma ainda ser a de um corpo que se opõe ou se contrapõe a uma mente ou a uma alma. É preciso pôr abaixo essa construção realizada por nossas consciências. Tal visão representa [...] um erro de percepção com prejuízos à compreensão do ser humano. Apesar de serem essas divisões interpretadas como procedimentos didáticos que pretendam auxiliar o entendimento, na verdade o prejudicam se estacionarmos neste processo divisório. A divisão só é válida na medida em que não se perca de vista a totalidade na qual a particularidade se manifesta.

Nesse trecho, observamos um momento reflexivo emblemático, configurado como uma *amostra*, um pequeno fragmento do antagonismo, pois, naquele momento, estava se erguendo diante da dicotomia corpo/mente uma oposição que se acirraria e atingiria patamares cimeiros anos depois, com o crescimento e o refinamento das produções acadêmicas sobre a corporeidade, as quais foram se acumulando notavelmente. A obra de Medina de fato conferiu uma singular contribuição à Educação Física brasileira, que permanece, até hoje, suscitando novas reflexões em face de seu caráter propositivo.

Outro livro emblemático é *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, de autoria de Lino Castellani Filho. Publicado em 1988, essa obra, com prefácio de João Paulo Medina, se propôs a ofertar um enfoque crítico sobre a trajetória da Educação Física brasileira, granjeando, sem grandes delongas, o respeito da comunidade acadêmica progressista. No prefácio, Medina (1988, p. 11-12) escreveu:

[...] a Educação Física tem sido utilizada politicamente como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção das conquistas de melhores condições existenciais para todos, de verdadeira democracia política, social e econômica e de mais liberdade para que vivamos nossa vida plenamente. Pelo contrário, muitas vezes, ela tem servido de poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem alienadas e impotentes [...]. Por consequência escreve-se quase sempre uma história que é o próprio reflexo dessa situação de dominação que se pretende eterna. É contra isto que Lino Castellani se insurge neste seu trabalho. Procura interpretar a Educação Física com outros olhos, tentando fugir da leitura dominante que se faz dela.

Fica fácil perceber toda a verve *antialienante* tão característica daqueles anos, cuja tendência discursiva, notadamente contra-hegemônica, buscava denunciar ou mesmo desconstruir as urdiduras e manipulações oriundas das ma-

croestruturas que, nesse caso específico, provinham da escrita convencional da história.

Vejamos outro trecho do prefácio:

[...] uma das maiores virtudes do Lino [...] é a sua quase obsessão na crítica que faz à “neutralidade política” de todos os envolvidos com a causa da Educação Física, bem como o seu incansável engajamento na luta pela superação desse estado de coisas. É por isso que ele – a exemplo do grande pensador italiano Antonio Gramsci – parece desprezar os indiferentes. Crê que [...] “Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida.” Apoiada numa concepção histórico-crítica da educação [...] “Educação Física no Brasil: a história que não se conta” é obra fundamental para podermos entender melhor a nossa história e, a partir daí, melhor atuarmos como profissionais e cidadãos de um país que clama igualmente por mudanças e participação consciente. (MEDINA, 1988, p. 12).

Essas palavras, escritas em novembro de 1988, caracterizam com propriedade não apenas a marcante postura político-ideológica de Castellani Filho, como também a importância da obra que estava sendo prefaciada. Naquele momento, as discussões sobre a Educação Física nacional efervesciam cada vez mais no âmbito acadêmico, ensejando reflexões profundas sobre o papel desempenhado por atores históricos relevantes na trajetória cumprida pela área até então, tais como Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, que foram acidamente criticados na obra ora em análise. Sobre a compreensão de Azevedo concernente à sua convicção em torno da natureza dual do ser humano, bem como acerca de sua simpatia pela eugenia, posicionamentos estes também denotados por Barbosa, escreveu Castellani Filho (1988, p. 55-56, grifo do autor):

[...] Fernando de Azevedo [...] Sua compreensão [...] na esteira da de Rui, fez por reforçar a visão dualista de Homem, onde o *físico* se coloca a serviço do *intelecto*. Presente também estava, em seus artigos, sua compreensão – semelhante à de Rui – a respeito da importância da Educação Física na eugenia da raça brasileira.

Além dessas duas questões, dualismo e eugenia, o autor teceu considerações historiográficas críticas acerca da ascendência do pensamento militar sobre a Educação Física brasileira ao longo do tempo apoiado na produção acadêmica de Alcir Lenharo, que, com propriedade, discorreu sobre a intenção das forças armadas no que dizia respeito a um projeto de “docilização coletiva dos corpos” que visava à formação de contingentes prontos para a mobilização sob a argumentação do engrandecimento da nação. Para que isso possa ser verificado, Castellani Filho cita um trecho do artigo intitulado “A Educação Física e o Exército”, de autoria do comandante da Escola de Educação Física do Exército, tenente-coronel José de Lima Figueiredo:

[...] O Exército recebe os párias, os iconoclastas e os normais e os funde num só cadinho [...] Porém, dessa fusão não sai um tipo “standard” de soldado, não sai o cidadão ideal [...]. Concebendo os três círculos concêntricos [...] como órbitas descritas por três astros – a educação no lar, na escola e na caserna – teríamos como satélites gravitan-

do em torno deles, as artes, as indústrias, as comunicações, o comércio, as finanças [...]. Dentro desta estrutura, há povos respeitados e nações fortes [...] não podemos desprezar a fórmula [...] temos que incutir no cérebro, no coração, enfim, na inteligência e no sentido da criança, em primeiro lugar, acendrado espírito de nacionalismo, a única coisa que nos fará crescer aos olhos dos alienígenas, seguindo o exemplo de nações agonizantes como a Alemanha, a Itália e Portugal, que completamente sem vigor, de uma hora para outra se transmutaram em potências respeitadas pelas demais, graças aos esforços de Hitler, de Mussolini e de Salasar. (FIGUEIREDO, 1942 apud CASTELLANI FILHO, 1988, p. 88-89, grifo do autor).

Essas palavras, antes de serem impressas pelo Departamento de Imprensa e Propaganda⁷, foram proferidas em alto e bom som no Palácio Tiradentes, então sede do Congresso Nacional, em 16 de outubro de 1941, durante uma conferência comunicada pelo tenente-coronel em pauta, como parte integrante de uma série de outras conferências sob o patrocínio da Associação Brasileira de Educação Física.

É interessante a fala — que depois seria impressa — do comandante da Escola de Educação Física do Exército, pois revela três pontos de vista:

1) Num primeiro momento, a convicção sobre a função quase redentora desempenhada pelo exército junto a *párias*, *iconoclastas* e *normais* revela a mentalidade rígida do conferencista, que parte para a adjetivação a toda brida, sem muitas reservas. Segundo o *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*, a palavra *pária* (substantivo masculino) significa, em sua primeira acepção: “No sistema hindu de castas, a mais baixa, constituída pelos indivíduos privados de todos os direitos religiosos e sociais, quer pelo seu nascimento, quer pela sua exclusão da sociedade bramânica [...]”; em sua segunda acepção, ela significa “Hindu pertencente a qualquer das castas inferiores”; finalmente, em sua terceira acepção, o mesmo vocábulo significa: “Homem excluído da sociedade [...]” (PÁRIA, 1999). Em conformidade com o mesmo léxico, a palavra *iconoclasta* (adjetivo), em sua segunda acepção, significa: “[...] pessoa que não respeita as tradições, a quem nada parece digno de culto ou reverência” (ICONOCLASTA, 1999). Vejamos que, ao usar estas palavras para adjetivar os jovens que integravam as fileiras do exército — ao lado dos *normais* —, o tenente-coronel Lima Figueiredo os desqualificava, sem qualquer indício, mesmo que remoto, de respeito humano. Se os *párias* são os excluídos, como ficou claro nessa nossa incursão ao dicionário, é certo que não o são unicamente por características de índole própria, mas, sem dúvida alguma, por insuficiência do meio em que foram concebidos, mormente em termos socioeconômicos. No capitalismo, parece ser assim, uma parte relevante dos mais desfavorecidos é empurrada impiedosamente para a exclusão. Portanto, em sua compreensão estúpida da realidade da população brasileira de então, o comandante da Escola de Educação Física do Exército não contemplou a concretude nua da profunda assimetria, da complexa e cruel desigualdade social em que viviam seus compatriotas. Na mesma configuração social, viviam — ou sobreviviam — também

7 Órgão governamental que tinha como principais atribuições o controle da opinião coletiva e a promoção da imagem pública do presidente Getúlio Vargas.

os *iconoclastas*, desrespeitadores das tradições mais caras da nação brasileira, entre elas, decerto o próprio exército. Na verdade, transparece, na adjetivação aplicada pelo tenente-coronel, um profundo ressentimento causado pela simples existência de pessoas que não se dispõem a cultivar ou reverenciar o estilo de vida da caserna. Ao aplicar tais palavras – *párias* e *iconoclastas* – para qualificar pejorativamente os recrutas do exército, o tenente-coronel demonstra toda a sua insensibilidade em relação à existência da pluralidade e da desigualdade na sociedade brasileira.

2) O segundo ponto de vista perceptível na fala do comandante é sua crença pétrea no robustecimento de um tripé educativo formado pela família, pela escola e pelas forças armadas, cujo objetivo era o de inculcar nas pessoas, desde a infância, acendrados e apurados valores nacionalistas.

3) Finalmente o terceiro, derradeiro e lamentável ponto de vista explicitado pelo tenente-coronel José Lima Figueiredo diz respeito à sua admiração por Hitler, Mussolini e Salazar, comandantes nacionalistas que figuram no rol execrável dos maiores tiranos e genocidas do século XX, líderes que não titubearam em manchar a Europa de sangue sob o espectro do autoritarismo e do totalitarismo. Na opinião de Lima Figueiredo, Alemanha, Itália e Portugal se ergueram de suas situações degradantes por causa desses homens, que depois de serem alijados de sua aura mítica pelos historiadores, acabaram sendo conhecidos, massivamente e à exaustão, como personagens que deixaram milhões e milhões de cadáveres em suas esteiras. Rejeitados e odiados até mesmo em seus respectivos países, que, até hoje, procuram se redimir nas pautas da história, esses malsinados líderes eram, em 1941, os magnos heróis do tenente-coronel José de Lima Figueiredo, comandante da Escola de Educação Física do Exército que, na memorável conferência proferida no Palácio Tiradentes – base para o artigo que posteriormente foi publicado –, exaltou-os ao mesmo tempo que diminuía os próprios recrutas brasileiros, adjetivando-os como *párias* e *iconoclastas*. O rígido militar sequer suspeitava que estava, na verdade, ao enaltecer Hitler, Mussolini e Salazar, elogiando os reais e legítimos *párias*, que mostrariam suas verdadeiras faces no devir histórico.

Cumprido esclarecer que os comentários que aqui nos aventuramos fazer, acerca das palavras do comandante da Escola de Educação Física do Exército, expressam, sem reboços, nossa própria visão sobre o que entendemos ser a quintessência da absurdidade em termos discursivos, posto que as palavras em destaque são denotadoras de uma verve claramente defensora de uma das características – “uma das”, pois existem outras, como a tortura e a matança, por exemplo – mais repugnantes do autoritarismo: a intenção de controlar as pessoas a qualquer custo.

Além da conferência de Lima de Figueiredo, Castellani Filho ainda trouxe à pauta de seu debate outra conferência, da mesma série patrocinada pela Associação Brasileira de Educação Física em 1941, proferida pelo diretor da Escola Nacional de Educação Física, major Inácio Rolim. A fala, intitulada “Educação Física nas classes trabalhistas”, voltava-se, despudoradamente, para o aspecto utilitarista da Educação Física, visando ao robustecimento físico do trabalhador: “O desenvolvimento e a conservação conscientes da capacidade de trabalho e da saúde do

operário, constituem para toda a sociedade econômica uma necessidade de real importância" (ROLIM, 1942 *apud* CASTELLANI FILHO, 1988, p. 97).

Vemos que o major expressa a preocupação com a saúde do trabalhador, porém não visando ao seu bem-estar, mas unicamente à sua performance no trabalho, traduzida em melhoria na obtenção de lucros por parte de seu empregador. É óbvio que o então diretor da Escola Nacional de Educação Física não chegou a expressar a intenção do aumento do lucro do empregador, mas parece não restar dúvida a respeito dessa ideia oculta, pois o próprio operário, como sabemos, comumente não se beneficia da excelência de sua performance, mas sim o contratante de sua força de trabalho. Deixada de lado essa intenção não revelada, mas facilmente perceptível, explicita-se, às escâncaras, a ideia de que a saúde e a força de trabalho do operário são necessárias, importantes *para toda a sociedade econômica*, nada sendo mencionado a respeito da importância da força de trabalho e da saúde para o próprio trabalhador. Altamente alienante, a fala do major Rolim, que ecoou no interior do Palácio Tiradentes em 1941, certamente fez um certo pensador do século XIX⁸ revirar-se em sua sepultura a milhares e milhares de quilômetros dali, no Cemitério de Highgate em Londres.

Crítico das posturas desumanizantes no âmbito da Educação Física – tais como a militarista, a higienista e a competitivista – Castellani Filho apontou ainda, no livro ora em pauta, duas formas de reducionismo: o da *biologização* e o da *psicopedagogização*. O primeiro, foca o ser humano de maneira marcadamente mecanicista:

Caracteriza-se por reduzir o estudo da compreensão e explicação do Homem em movimento apenas a seu aspecto biológico, dissociando-o – como se fosse possível fazê-lo sem incorrer em equívocos teóricos danosos e irremediáveis – dos demais aspectos que caracterizam o movimento humano, antropológicamente considerado. Tal “reducionismo biológico” configura-se na ênfase exacerbada às questões afetas à performance esportiva, à correspondente na Educação Física, à ordem da produtividade, eficiência e eficácia, inerente ao modelo de sociedade na qual a brasileira encontra identificação [...]. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 217-218).

Vemos que, aqui, o autor exerce sua crítica ao biologicismo de maneira notavelmente engajada num projeto social contra-hegemônico, posto que, com percuciência, associa a ênfase na performance esportiva ao modelo de sociedade calcado no modo de produção capitalista, cujos sustentáculos ancoram-se em elementos como a produtividade, a eficácia e a eficiência. Tal viés de raciocínio, somente possível aos estudiosos que percorrem as produções teóricas críticas ao capitalismo, contribui perceptivelmente para a oportunização de novos prismas reflexivos.

Ainda sobre o reducionismo biologizante, o autor afirmou:

Reflete [...] a presença sempre marcante da categoria médica na Educação Física em nosso país. Percebe saúde somente em seus aspectos biofisiológicos, não acompa-

8 Karl Marx.

nhando o conceito difundido pela Organização Mundial da Saúde, que trabalha a ideia de “Saúde Social”. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 218).

Já sobre a *psicopedagogização*, também nomeada reducionismo psicopedagógico, escreveu o autor:

[...] se caracteriza pela análise das instituições sociais – a escola, por exemplo – enquanto “sistemas fechados”, forjando formulações abstratas, a-históricas de “criança”, “homem”, “idoso”, como se existissem “em si mesmos”, ao largo das influências das relações sociais de produção que se fazem presentes na sociedade em que se encontram inseridos [...]. Tal reducionismo psico-pedagógico responde, na Educação Física, às imposições decorrentes da “Teoria do Capital Humano” – que encontrou eco nas políticas educacionais brasileiras, notadamente em fins da década de 60, início da de 70 –, uma das responsáveis pela observância do predomínio das concepções pedagógicas de cunho “tecnicista” [...]. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 219).

Objetivando alertar os então desavisados sobre a falácia que seria entender a pedagogização como antagonista à biologização, afirmou o autor:

Poder-se-ia, através de uma leitura superficial, apostar-se na contraposição desta tendência à da biologização. Porém, tal entendimento não suportaria o crivo de um posicionamento menos sincrético, mais a nível do “concreto pensado”. A apenas aparente contraposição e essencial identificação entre as duas tendências explica-se pelo fato de, tanto uma como a outra, integrarem o quadro das concepções acrílicas de Filosofia da Educação, lançando-se mão, aqui da classificação formulada por Saviani. Fortemente “molhadas” por uma teoria e prática tecnicista, trazem em si uma influência da filosofia neopositivista que as fazem portadoras de posturas identificadas com a ideia da neutralidade científica. Não se apercebem que, ao assim se posicionarem, deixam de atentarem para os “objetivos do conhecimento”, colocando-se e colocando-o, com esse proceder, a serviço do Status Quo. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 219-220).

A essas duas tendências, segundo o autor, perceptíveis quando da escrita de sua obra, em 1988, contrapunha-se uma outra, da qual ele era claramente partidário, notadamente progressista, também perceptível naquele momento histórico:

[...] uma terceira tendência começa a ganhar corpo no cenário da Educação Física no Brasil. Para ela, educar caracteriza-se como uma ação essencialmente política à medida que busca possibilitar a apropriação, pelas Classes Populares, do saber próprio à cultura dominante, instrumentalizando-as para o exercício pleno de sua capacidade de luta no campo social. Trata-se, portanto, no concernente à Educação Física no Brasil, de apostar na imperiosidade de traduzir o acesso ao saber – produzido, sistematizado e acumulado historicamente – pelas Classes Subalternas, nas “coisas” pertinentes à Motricidade Humana, através da socialização do corpo de conhecimento existente a respeito do Homem em movimento. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 220).

Na sequência, apresentando claramente a base filosófica de sua visão social, bem como defendendo a intrínseca natureza cultural do ser humano, que transcende enormemente sua vivência puramente biológica, escreveu o autor:

Interessa, portanto, a esta terceira Tendência, que se respalda na Concepção Histórico-Crítica da Filosofia da Educação, veicular o entendimento de que o *Movimento* [...]

enquanto elemento por excelência da Educação Física, reveste-se de uma dimensão humana, uma vez que extrapola os limites humanos e biológicos [...] pois o homem é um ser eminentemente cultural e o movimento humano, por conseguinte, representa um fator de cultura, ao mesmo tempo em que também se apresenta como seu resultado. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 220).

Ao aproximar-se do final de sua obra, ainda refletindo sobre esta concepção crítica de Educação física, o autor teceu considerações relevantes acerca da consciência corporal e da corporeidade do ser humano:

[...] a Consciência Corporal do Homem é a sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos sócio-culturais de momentos históricos determinados. É fazê-lo sabedor de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que a compreensão do significado desse “discurso”, bem como de seus determinantes, é condição para que ele possa vir a participar do processo de construção de seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos a serem gravados em seu corpo. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 221).

Chegando ao fim dessa breve análise sobre *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, deve ser dito que a obra se estabeleceu como um autêntico clássico da Educação Física nacional, contribuindo, sobremaneira, para que Castellani Filho se tornasse um dos mais respeitados pesquisadores acadêmicos dessa área de investigação devido a seus posicionamentos claros, coerentes e, sobretudo, solidamente embasados em termos argumentativos.

Três anos depois, em 1991, Francisco Máuri de Carvalho Freitas publicou *A miséria da Educação Física*, talvez o livro mais contundente sobre Educação Física já escrito no Brasil. A obra, rigorosamente demarcada em termos filosóficos, não claudica ou falseia em nenhum momento ao longo de suas 166 páginas, denotando argumentações firmemente ancoradas numa massa consistente de leituras engendradoras de criticidade. Numa só frase, o trabalho de Freitas é um escrito denso, compacto, um arrazoado inflexível que perceptivelmente anima-se pelo propósito de contribuir para a dissipação das trevas da alienação, apregoando o devir socialista, no momento mesmo em que a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas estava implodindo, levando muitas pessoas ao convencimento de que a utopia de uma sociedade livre do capital permaneceria, para sempre, nos domínios da abstração. Algumas das referências — frise-se, não todas — de Freitas são, além de Marx e Engels, Afanasiev, Artiomóv, Bakthin, Chalaév, Freire, Freitag, Gadotti, Gramsci, Gúriev, Kollontai, Krapívine, Lefebvre, Lenin, Manacorda, Medina, Plekhanov, Politzer, Saviani, Titarenko e Zamóschikine. Ao constatar esses autores listados na bibliografia, talvez seja possível a quem ainda não tenha lido a obra presumir o seu viés ideológico e sua posição ou postura educacional. Freitas, de fato, não é um autor que permanece *em cima do muro*. Muito pelo contrário, desenvolve um discurso mordaz, cerrado, isento de brechas ou concessões às posturas vacilantes, as quais questiona frontalmente, sem rodeios ou esquivas. No prefácio da obra, assinado por Celi Nelza Zulke Taffarel, então presidenta do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e profissional reconhecida por suas convicções, as frases são precisas, diretas, objetivas:

Conceituar a Educação Física em bases filosófica, epistemológica e política marxista é uma preocupação predominante nos diversos trabalhos divulgados pelo professor Francisco Máuri de Carvalho Freitas. O livro “A miséria da Educação Física” não foge a este propósito. O sentido marxista de conceituar esta disciplina é tratado aqui como uma categoria explicativa, que ordena, compreende e expressa uma realidade empírica, síntese de múltiplas determinações. Desta forma, é analisada a Educação Física e sua miséria, interpretando-se o sentido e o significado da mesma no *locus* do sistema capitalista periférico e dependente [...]. (TAFFAREL, 1991, p. 9).

Claramente agermanada com as postulações contidas na obra que prefaciava, a autora escreveu:

Obra oportuna e bem-vinda, justamente em um momento em que se intenta difundir predominante e equivocadamente a “morte” do marxismo, da luta de classes, do socialismo, do comunismo, da História. Equivocadamente porque tenta dar por “morto” o que está em “movimento”, está por nascer. Nesta obra, encontramos indicadores e referências a respeito do que nos cabe fazer nessa “gestação”, no que diz respeito à Educação Física [...]. (TAFFAREL, 1991, p. 10).

É perceptível a enfática satisfação da autora com a publicação da obra em tela. Já quase finalizando seu proêmio, ela afirmou:

[...] este trabalho provavelmente será considerado na Educação Física brasileira como uma importante contribuição teórica, e servirá de indicador para os que buscam tanto a construção do projeto histórico comunista e suas consequências pedagógicas, quanto aos que antagonizam tal projeto. (TAFFAREL, 1991, p. 10).

De fato, por seu caráter marcadamente engajado, a obra em pauta é uma referência importante para as reflexões acerca da militância ideológico-crítica no âmbito da Educação Física.

Após esse necessário detimento reflexivo sobre o prefácio em questão, doravante examinaremos, sinteticamente, as postulações contidas no próprio texto de Freitas. Logo na introdução, após enaltecer o papel de professores como Vitor Marinho e Nilda Teves, com os quais conviveu no mestrado, o autor afirmou que:

Este convívio, rico em embates e percalços ideológicos [...] permitiu-nos entender que a teoria do conhecimento veiculada por “certos” professores, doutores e mestres da Educação Física, atuantes nos diversos cursos de mestrado no Brasil, rege-se por uma visão de mundo ingênua, acrítica e “conserviológica” (conservadora e fisiológica), com explicações simplistas que reduzem o homem ao seu aspecto meramente biológico. (FREITAS, 1991, p. 13).

Aqui, é perceptível o entendimento do autor de que, no âmbito da Educação Física, o conservadorismo e o fisiologismo se expressavam — naquele contexto histórico — até mesmo nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ainda reduzindo o entendimento da corporeidade humana ao ponto de vista unicamente biológico, mecânico.

Na continuidade de seu raciocínio acerca dessa questão, afirmou o autor:

Agravando o quadro, a maior parte desse professorado, que atua também nos cursos de graduação, procura explicar a estrutura, a organização e o funcionamento do corpo humano, desmembrando-o do seu contexto político, econômico, cultural e social. (FREITAS, 1991, p. 14).

Vejam a denúncia – também presente nas produções de Moreira, Medina e Castellani Filho – sobre a desconexão, o alheamento da vivência corpórea humana em relação ao seu próprio contexto. A corporeidade humana, para Freitas, deve ser considerada no âmbito das relações em que está inserida, pois é no bojo dessas relações – onde se explicitam as dimensões política, econômica, cultural e social – que o ser humano se movimenta, expressando, através dessa motricidade, sua presencialidade somática e visceral, que traz consigo, sempre, as *tatuagens* ou *signos* – como se expressam Moreira e Castellani Filho – de seu próprio tempo ou contexto histórico.

Na sequência de suas reflexões, o autor refere-se à sua luta como partidária da:

[...] crítica radical (sectária e dogmática, dizem os “conserviológicos”) à concepção de mundo idealista e genérica, liberal-conservadora, que detém, a partir de 1964, a hegemonia sobre os rumos políticos e pedagógicos da Educação Física e dos Desportos neste país. (FREITAS, 1991, p. 14).

É perceptível que, além de frisar sua radical postura crítica à configuração política de então – quando da publicação do livro –, o autor defende a ideia de que tal configuração foi iniciada em 1964, portanto com a chegada dos militares ao governo do Brasil. Parece-nos pertinente esta reflexão, pois, de fato, a esportivização e o competitivismo na Educação Física são apontados, por diversos autores, como legados da ditadura militar que, com sua postura política nada contrária aos valores burgueses, disseminou-os amplamente, consagrando a cultura do sucesso e da obtenção de vitórias.

Radicalmente ancorado em pensadores como Lênin, Marx e Engels, que são abundantemente citados durante a obra em tela, Freitas rejeita acidamente o posicionamento filosófico de quem não contempla o mundo através de suas lentes. Autores conhecidos da área da Educação Física são severamente criticados devido aos seus posicionamentos não radicais. Entre esses autores estão Manoel Tubino, Helder Guerra de Resende e Lamartine Pereira da Costa, este último adjetivado como *arquidefensor da burguesia* (FREITAS, 1991, p. 19).

Até mesmo João Paulo Medina, reconhecidamente propositor de uma Educação Física revolucionária, não escapou ao crivo do autor de *A miséria da Educação Física*, que aponta nele a ausência do suporte teórico de Marx: “Há algo que escapa (ou escapava) a esse autor. Seria a ‘mão invisível’, o toque de classe, da filosofia marxista?” (FREITAS, 1991, p. 51). De fato, o nome do pensador alemão quase não aparece ao longo de todo o texto de *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”*, principal obra de Medina, sendo citado uma única vez na página 46 e, mesmo as-

sim, de forma indireta por intermédio de uma referência a Rubem Alves⁹, que não era, *por excelência*, um pensador marxista.

Embora tenha questionado a obra em tela, demorando-se numa minuciosa crítica teórica que abrangeu três páginas (p. 50, 51 e 52) de *A miséria da Educação Física*, apontando o que seriam as inconsistências de Medina, Freitas (1991) não considerava o autor em pauta um “conserviológico”, ou seja, alguém ao mesmo tempo conservador e fisiológico que claramente não professava a crença no devir socialista antes do advento da sociedade comunista propriamente dita. Escreveu Freitas (1991, p. 51): “Longe de querer alocar Medina no mesmo grupo de um Tubino *et caterva*, é necessária a crítica ao primeiro e a reprovação, a nosso juízo, ao segundo [...]”. Essas palavras postam Medina como passível de crítica, mas não como alguém de viés político condenavelmente convencional, e nos permitem entrever a natureza do engajamento de quem as escreveu e que mais adiante refletiu:

[...]o jogo da direita, que usa e abusa da Educação Física como instância de transferência ideológica, tem determinado uma luta desigual, contrária à transformação social [...]. Não entender essa mecânica de correlação de forças, nos conduz a um patamar de ingenuidade, incompatível com o nosso pretense “revolucionarismo”, nos coloca no pódio dos intelectuais utópicos e visionários. Como acreditamos no não-utopismo de professores como Medina, Adroaldo Gaia, Lino Castellani, Celi Taffarel, Carmem Lúcia e outros do mesmo “quilate”, temos a certeza de que é possível inverter a curvatura da vara, modificar a nosso favor a correlação de forças, reflexo da modificação da correlação de forças da sociedade. (FREITAS, 1991, p. 53).

Atacando a pretensa e altamente questionável neutralidade política, tal como fez também a maioria dos autores progressistas da Educação Física, escreveu Freitas (1991, p. 120):

A teoria da “desideologização” procura pelo desarme, no plano das ideias (e o homem sem ideias é um robô otimista) [...] desacreditar que a revolução social representa a mola propulsora da transformação das sociedades nas quais a realização plena e “livre” dos indivíduos-proletários¹⁰ é a preocupação central.

9 Dessa forma, por ter sido citado somente uma vez e indiretamente, o autor de *O Capital* não está listado na bibliografia que dá sustentação às argumentações de Medina, o que é de certa forma surpreendente, dado o viés das postulações de sua obra. Aliás, cumpre mencionar que duas outras obras de relevo dos anos 1980, de autoria de pensadores considerados marxistas, não referenciam o pensador alemão em suas respectivas bibliografias, como é o caso de *Metodologia do ensino de Educação Física*, de 1992, que abordaremos mais à frente (autoria do Coletivo de Autores composto por: Valter Bracht, Celi Nelza Zulke Taffarel, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar, Carmem Lúcia Soares, Elizabeth Varjal) e *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, de 1988, de Lino Castellani Filho, obra já abordada aqui.

10 No *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*, a palavra *proletário*, em sua segunda acepção, que é a pretendida por Freitas (1991), significa: “Homem de nível de vida relativamente baixo, e cujo sustento depende da remuneração recebida pelo trabalho que exerce em ofício ou profissão manual ou mecânica [Cf. camponês, operário e trabalhador]” (PROLETÁRIO, 1999).

Com essas palavras, o autor contribui, notadamente, para o aguçamento das reflexões acerca da falácia, do engodo da neutralidade política. Vejamos agora estas outras palavras:

Atolado no lamaçal da alienação, o proletário é impedido, ideológica e politicamente de perceber que há muito tempo teria derrubado os seus verdadeiros opressores se não tivesse sido conduzido a tolerar a opressão e se não a apoiasse ele próprio. (FREITAS, 1991, p. 150).

Essa frase, já próxima do final de *A miséria da Educação Física* é, de certa forma, representativa da verve inarredável de Freitas que, sem dúvida, legou um texto de grande utilidade para se pensar a Educação Física brasileira à luz da produção dos mais clássicos pensadores críticos. O livro traz ainda a denúncia acerca da visão essencialmente mecanicista ou biologicista da corporeidade, visão esta que alija o ser humano da dinâmica social e dos determinismos do contexto em que vive. O competitivismo também não escapa ao crivo peculiar do texto que, servindo-se da perspectiva analítica anticapitalista, enseja reflexões de fato oportunas, especialmente se levarmos em conta o momento em que a obra veio a público, no alvorecer dos anos 1990, embora tivesse sido escrita, pelo menos, dois anos antes, pois Freitas assina a introdução em 14 de fevereiro de 1989. Literalmente, a obra em pauta é fruto de seu tempo e contexto, mercê de seu viés discursivo.

Crescendo em quantidade e qualidade no decorrer dos anos, a crítica ao dualismo corpo/mente, no caso específico da Educação Física, adentrou a década de 1990 com vigor exponencial, expresso reiteradamente nos diversos textos que compõem a obra *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*¹¹, organizada por Wagner Wey Moreira (1992a). Para que nos certifiquemos acerca disto, observemos as percucientes palavras advindas do capítulo confiado a Regis de Moraes (1992, p. 76):

Caminhou até nós, vindo de remotos tempos, um dualismo ontológico que distingue o corpo da consciência, o organismo físico da alma (ou essência interior). Talvez trazido do Oriente, esse dualismo aparece antes de nossa era como, por exemplo, em Pitágoras e Platão, prosseguindo jornada com figuras do porte de Santo Agostinho e Plotino, após o primeiro século depois de Cristo, muito bem apoiado – no ocidente cristão – no pensamento do apóstolo Paulo. Há hoje textos que nos deixam a impressão de que teria sido Descartes, no século XVII, o criador do mencionado dualismo. Leitura precária da história do pensamento e da filosofia cartesiana. Todavia, precisamos convir em que Descartes terá sido aquele que, no mundo moderno, foi às últimas consequências na distinção entre *res extensa* (extensão, corpo, matéria) e *res cogitans* (pensamento, consciência racional), considerando que o filósofo em foco foi quem atribuiu inequívoca substancialidade ao corpo, deste desenvolvendo uma concepção maquinal atualmente conhecida como mecanicismo cartesiano.

11 Essa é apenas uma abordagem sucinta e preliminar da relevante obra, que visa não mais que situá-la no âmbito da cronologia das produções acadêmicas que, ao longo dos anos, contribuíram para o avanço das reflexões sobre a corporeidade na Educação Física escolar em nosso país. No terceiro capítulo deste livro, será realizada, necessariamente, uma análise mais detida e detalhada acerca dessa coletânea, buscando oportunizar um entendimento mais abrangente sobre a consistência de sua contribuição.

Na mesma coletânea, escreveu Silvino Santin (1992, p. 57):

Em nenhum momento da história do conhecimento racional houve preocupação em definir o corpo humano a partir do próprio corpo. O pensamento filosófico grego partia da *psyqué* para chegar à realidade corpórea. O corpo era sempre entendido como o oposto da *psyqué*. Sempre que se buscava uma definição do corpo – ocorre ainda hoje – acrescentava-se o dado de que ele é o oposto da alma [...].

Pouco à frente, na continuidade de seu arrazoado, refletindo sobre o enfoque dado pela Educação Física ao corpo, o mesmo autor escreveu que “a Educação Física age sobre o corpo em nome do princípio da utilidade. Ela pensa no uso do corpo. Atualmente, esse uso está quase exclusivamente voltado para as práticas esportivas” (SANTIN, 1992, p. 63).

Vejamos que, em 1992, sete anos depois da redemocratização do país, já era apontada a permanência do princípio da esportivização, entulho da ditadura. Na verdade, as palavras de Santin são, em grande medida, atuais dada a clara evidência da permanência desse princípio nas quadras escolares, ainda hoje, à revelia da densa e crítica discussão acadêmica que se robusteceu posteriormente, ao longo dos anos.

Em 1992, veio a lume a obra *Metodologia do ensino de Educação Física*, organizada e escrita por Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Walter Bracht. Tal livro, cuja autoria é amplamente conhecida no mundo acadêmico como Coletivo de Autores, constituiu-se como uma referência no que concerne às reflexões de cunho crítico acerca da Educação Física no Brasil.

No primeiro capítulo, os autores já permitem ao leitor uma antevisão da profunda criticidade contida na obra:

Nas sociedades de classe, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses. Tais interesses podem ser classificados em imediatos e históricos (Souza, 1987:11) [...] os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência. Os interesses imediatos da classe proprietária correspondem às suas necessidades de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio etc. Ainda com relação a essa classe, seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio. Sua luta é pela manutenção do *status quo*. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 23-24).

Nesse trecho, expressa-se a convicção acerca da sociedade de classes, o que implica, consequentemente, na existência concreta da luta pelo poder à luz do entendimento sobre os interesses das classes trabalhadora e proprietária. Sinteticamente, os autores defenderam que a classe trabalhadora tem como interesse imediato a sobrevivência com dignidade e apontaram como sendo os interesses

da classe proprietária o aumento da riqueza, do acúmulo de bens e do consumo, por exemplo, mencionando ainda os interesses históricos da mesma classe, que dizem respeito à continuidade no poder e, por conseguinte, a manutenção de todos os diversos apanágios decorrentes de sua hegemonia.

Portanto, temos até o momento uma concisa explanação, a qual esclarece que há dois tipos de interesse para cada uma das duas classes presentes na sociedade brasileira: interesses imediatos e históricos. Talvez já tenha ficado perceptível, até aqui, que da classe proprietária já foram abordados os interesses imediatos e históricos. Os interesses imediatos da classe trabalhadora também foram comentados. Ficou faltando, por ora, a abordagem, mesmo que sucinta, dos interesses históricos da classe trabalhadora, a qual poderia já ter sido feita no conjunto das frases da última citação que acabamos de comentar. Os autores fizeram isso na mesma página, um pouco adiante, no entanto, nos deu a impressão de que a unidade e a precisão da explanação se perderam um pouco. Fazemos esta observação com fins unicamente didáticos, pois um livro de fins metodológicos – o que, nesse caso, se expressa já desde o título – não deve prescindir, ao que entendemos, de imprimir rigor na ordem ou disposição das ideias, assim facilitando a apreensão da comunicação construída por parte do leitor. O apontamento dessa particularidade não diminui, no entanto, o valor da obra em análise, o qual reconhecemos como tantos outros profissionais da área da Educação Física.

Feitas essas considerações de ordem não conceitual, mas estrutural, tornemos ao sentido dialógico do texto, observando que as reflexões dos autores sobre a sociedade de classes – no caso, a brasileira – são eficazes ao esclarecimento de que à classe trabalhadora são desejáveis, e não pouco, as transformações macroestruturais visando à inversão hegemônica, e à classe proprietária convém a permanência, a perpetuação, a conservação do *establishment*. Agora, confirmamos o que, conforme apontamos há pouco, ainda não havia sido abordado no texto:

Os interesses históricos da classe trabalhadora vêm se expressando através da luta e da vontade política para tomar a direção da sociedade, construindo a hegemonia popular. Essa luta se expressa através de uma ação prática, no sentido de transformar a sociedade, de forma que os trabalhadores possam usufruir do resultado de seu trabalho. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 24).

Pouco à frente desse trecho, está escrito: “O presente texto trata de uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de crítico-superadora” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25).

Mais adiante no texto, buscando contribuir para a construção de uma compreensão mais aproximada sobre como o ser humano evoluiu e chegou até aqui, em termos corpóreo-motriz, escreveram os autores:

A espécie humana não tinha, na época do homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Aquele era quadrúpede e este é bípede. A transformação ocorreu [...] como resultado da relação do homem com a natureza e com os outros homens. O erguer-se, lenta e gradualmente, até a posição ereta é uma resposta do homem aos desafios da natureza [...] talvez necessitou retirar os frutos da árvore para se alimen-

tar, construindo uma atividade corporal nova: “ficar de pé”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Um livro que se propõe a tratar da *Metodologia do ensino de Educação Física* se impõe natural e inevitavelmente o compromisso de abordar, mesmo que brevemente, aspectos da trajetória evolutiva da corporeidade e da motricidade humanas. Portanto, a iniciativa de contribuição para a compreensão acerca do andar ereto do homem é bem-vinda. Todavia, ao que parece, os autores não levaram em conta as práticas venatórias como um grande estímulo para que o homem primitivo se postasse de pé. Nossos antepassados eram caçadores, predadores eficazes, que buscavam alimento nos mais inconcebíveis lugares – aos olhos do homem contemporâneo –, tais como cavernas extremamente profundas, onde o gigantesco urso das cavernas (*Ursus spaelaeus*) habitava, um animal de proporções impressionantes, muito mais avantajadas que as do urso pardo atual, seu descendente, a quem supera em aproximadamente 30% no que diz respeito ao tamanho geral.

A estratégia de caça do homem primitivo para predação o enorme animal consistia em agrupar diversos caçadores e, empunhando tochas, adentrar nas cavernas escuras com ímpeto e resolução, marchando rumo aos mais recônditos recessos das galerias rochosas onde o espécime, tornado mais agressivo pela invasão de seus domínios penumbrosos, partia para cima dos invasores com movimentos rápidos, determinados, denotando visivelmente a ânsia cega e instintiva direcionada, inapelavelmente, para a sobrevivência pela eliminação da ameaça inusitada que se apresentava de maneira abrupta. Com os tímpanos quase se rompendo com os urros do feroz animal, que se amplificavam de maneira ensurdecadora nos “salões” rochosos como se fossem produzidos no interior de uma caixa de ressonância rústica de dimensões ciclópicas, os caçadores enfrentavam aquele ser agigantado fustigando-o e desnorteando-o com o fogo das tochas, golpeando-o com clavas, machados de pedra e lanças até abatê-lo, lançando ao chão seu corpo de mais de meia tonelada de peso.

Outro animal comumente caçado pelo homem naqueles prístinos tempos era o mamute, ancestral do elefante atual, mas bem maior, com cinco metros de altura, várias toneladas de peso¹², presas enormes e corpo coberto por espessa camada de pelos, que brotava de uma epiderme grossa, extremamente resistente. A estratégia de caça desse paquiderme ancestral, também realizada em grupo, consistia em persegui-lo pelas planícies das áreas geladas do norte do planeta, instando-o a prosseguir para um precipício e quando sem possibilidades de continuar o animal era fustigado com lanças, sem tréguas, até que, já gravemente ferido, despencava dezenas de metros. Os caçadores, então, desciam ao fundo do penhasco e, caso necessário, terminavam de matar a presa para, na sequência imediata, despedaçá-

12 Para que possamos dimensionar, em termos aproximados, a enormidade do tamanho de um mamute, observemos as dimensões de nossos elefantes atuais: um elefante africano pesa aproximadamente 6.000 quilos e atinge a altura de 4 metros; um elefante asiático pesa aproximadamente 2.700 quilos e atinge a altura de 3,5 metros.

-la, tirando-lhe grandes pedaços de carne e, por fim, subtraindo-lhe a pele, valiosa proteção contra a inclemência do frio.

Além de sobreviver da caça desses e de outros animais, bem como da coleta de frutos agrestes, nossos ancestrais coexistiram com um temível predador carnívoro, o esmilodonte, também chamado tigre-dente-de-sabre, um felídeo extremamente feroz, maior e mais pesado que todos os seus descendentes de hoje, tais como o leão, o tigre ou o leopardo. Seu corpo era singular: suas patas dianteiras apresentavam feitiço longo e robusto, adaptado para o ataque frontal, suas duas presas superiores eram extremamente extensas e, devido à excepcional abertura mandibular que lhes dava apoio, causavam, junto com as enormes garras, lacerações fatais nos animais atacados. Vivendo no mesmo ambiente que o homem, este perigosíssimo animal o atacou, forçando-o a defender-se com as armas das quais dispunha, tais como machados de pedra, lanças e clavas.

Talvez tenha sido perceptível que nos demoramos um pouco nas reflexões sobre o passado remoto do homem visando demonstrar, sobretudo, o quanto foram superficiais as considerações do Coletivo de Autores (1992) sobre os fatores que levaram o ser humano a adquirir a postura bípede. Ao inferir que o homem ficou de pé para colher um fruto, os autores quase chegam a proporcionar o entendimento de que o ser humano era predominantemente coletor de frutas agrestes em vez de hábil caçador, afeito à perseguição e ao abate de animais grandes e perigosos. Não há dúvida de que o homem primitivo era também frugívoro, mas sua alimentação predominantemente carnívora o levava a assumir grandes riscos durante o enfrentamento de presas que, de fato, poderiam transmutar-se ocasionalmente em predadores. A obra do Coletivo de Autores obviamente não tem como objetivo o aprofundamento na História da Motricidade Humana, principalmente em suas mais priscas eras, porém a forma como a aquisição da postura bípede foi abordada apresenta-se no mínimo falha, a nosso ver, posto que entenebreceu um aspecto essencial, fundamental da vida do homem primitivo: as práticas venatórias. Ao assumir postura bípede, a perspectiva de eficiência do caçador se ampliava enormemente, pois, assim, os arbustos rasteiros não mais se empertigavam ante sua visão, permitindo-lhe perscrutar presas ao longe, bem como lobrigá-las a uma distância que, anteriormente, quando da postura quadrúpede, não era de forma alguma possível. A postura bípede, portanto, não foi adquirida unicamente para que a coleta de frutas pudesse ser feita.

Mais à frente no texto, os autores tecem algumas considerações que, de fato, não os redimem em termos historiográficos, mas contribuem para postar a corporeidade do ser humano numa perspectiva cultural e, por conseguinte, relacional:

Alguns antropólogos e historiadores afirmam que o primeiro instrumento de trabalho do homem foi a mão. Supõe-se que a descobriu quando teve que atirar uma pedra para se proteger dos animais. Nessa ação, ele distendeu os tendões e compreendeu que com as mãos poderia fazer muitas coisas: caçar, pescar, lascar a pedra, construir cabanas e instrumentos de trabalho para garantir a sua sobrevivência. Assim o homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade, foi criando

outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

Aqui infere-se, com base antropológica e histórica, que, antes do trabalho intelectual, considerado bastante refinado em nossos dias, o trabalho *manual* e, por conseguinte, corporal, foi *descoberto* por nossos antepassados, o que teria contribuído, ao longo do tempo, para a *construção* de nossa corporeidade e, por extensão, de nossa *cultura*. Não há dúvida de que, nesta reflexão, o corpo assoma como *locus* privilegiado, nada minoritário no processo que fez com que sobrevivêssemos e chegássemos onde estamos. Para a Educação Física, isso é relevante certamente, em especial se levarmos em conta a necessidade de antagonizar o dualismo corpo/mente, concepção tão deletéria quanto antiga, engastada de maneira aparentemente inextirpável na consciência coletiva ocidental. É importante, contudo, que não nos esqueçamos de que, antes de *instrumentalizar* sua mão a serviço do lançamento de qualquer objeto, o ser humano primitivo tencionou, ou seja, teve a intenção de executar tal ato. Destarte, houve uma elaboração intencional, um processo mental, por assim dizer, antes da ação propriamente dita, resultando na concretização da corporeidade em plena motricidade, aí constando, evidentemente, o funcionamento cerebral como integrante da expressão corpóreo-motora, no caso em pauta, no ato de atirar uma pedra.

Avizinhando-nos do final da análise da obra em pauta, vejamos agora a sucessão dos capítulos que a compõem para que possamos visualizá-la panoramicamente, bem como palmilhá-la breve e sequencialmente conforme as temáticas tratadas: capítulo I, intitulado “A Educação Física no currículo escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal”; capítulo II, intitulado “Educação Física escolar: na direção da construção de uma nova síntese”; capítulo III, nomeado “Metodologia do Ensino da Educação Física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica”; capítulo IV, denominado “Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física”. Essas quatro proposições para subsidiar o trabalho docente nas escolas, de fato, coadunam-se com o primeiro parágrafo escrito na introdução da obra:

Escrevemos este livro pensando no professor de Educação Física que encontramos, em várias oportunidades, nas reuniões das escolas, nas associações, nos cursos de aperfeiçoamento e formação, nos congressos. Temos em mente um professor sufocado pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e do seu trabalho, mas sempre esperançoso em transformar sua prática, sedento do saber, inquieto por conhecer e suprir o que não lhe foi propiciado no período de sua formação profissional. Pensamos, também, nos futuros docentes de Educação Física que estão nos cursos de habilitação ao magistério e nos cursos de licenciatura. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 17).

Essas asserções são complementadas na próxima página:

Este livro expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, as ginásticas, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Este

é o conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 18).

Finalizando nossos comentários à obra *Metodologia do ensino de Educação Física*, suspeitamos poder afirmar sua essencialidade, no conjunto dos trabalhos relevantes da Educação Física nacional nas últimas décadas. Os deslizos de cunho histórico, caracterizados por excessivos laconismo e superficialidade – os quais já foram apontados –, são claros, evidentes, levando o leitor ao entendimento acerca da construção de uma outra corporeidade humana ao longo dos milênios, uma corporeidade desenvolvida predominantemente a partir da coleta de frutos agrestes, não da caça – a qual é mencionada de maneira surpreendentemente fugaz – e da predação violenta de outros animais visando à sobrevivência num contexto hostil. Para as intenções desta pesquisa, que convergem para as questões relativas à corporeidade, isso não é de somenos importância. Porém, cumpre lembrar que as intenções da obra ora em análise não se voltavam, prioritariamente, para a discussão mais aprofundada acerca da *construção da corporeidade* – para usar uma expressão dos próprios autores –, mas sim para subsidiar os professores em seu trabalho cotidiano. E essa proposta específica foi desenvolvida a contento, com clareza e concisão.

Ainda na década de 1990, José Rizzo Pinto publicou o livro *Corpo, movimento e educação*, contribuindo não pouco para as reflexões e as relativizações acerca da condição humana a partir de um entendimento que a contempla através do prisma da unicidade, da não dualidade. Nessa obra:

Discute-se também a questão da inteligência e da educação, extraindo-se uma proposta de viabilização da corporeidade e motricidade como instância pedagógica, para se concluir, finalmente, da necessidade de mudar a mentalidade para que haja saída capaz de reverter o quadro. (PINTO, 1997, p. 33).

O autor ainda afirma que “corporeidade e motricidade têm o mesmo significado e a motricidade é uma decorrência natural da corporeidade” (PINTO, 1997, p. 255). Pouco antes, buscando valorizar o corpo, em termos filosóficos reflexivos, contrapondo Descartes e reforçando Manuel Sérgio, escreveu o autor: “Baseando-se no princípio de Descartes: *Penso, logo existo*, Manuel Sérgio [...], em *Por uma epistemologia da motricidade humana* estabelece seu princípio: *Movo-me, logo existo*” (PINTO, 1997, p. 254, grifo do autor).

Sobre o entendimento de Manuel Sérgio acerca da corporeidade, asseverou o autor que, para ele, “a corporeidade é uma característica humana básica, um corpo que é humano, pensa, por isso movimenta-se conscientemente, e como tal, torna-se plenamente ser” (PINTO, 1997, p. 254).

Alicerçando-se na obra *Paradigmas educacionais e corporeidade*, de autoria de Hugo Assmann (1994), escreveu o pesquisador em tela que “somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica” (ASSMANN *apud* PINTO, 1997, p. 255).

Algumas páginas à frente, escreveu o autor:

Viver é mover-se e movimento é existência [...]. O movimento é, num organismo vivo, a própria expressão da vida, derivado da energia, e tão mais complexo se torna o mover-se quanto mais complexo for o vivente [...]. Vida é movimento. Os seres vivos movem-se, mas o movimento humano apresenta características que lhe são próprias: é um ato sempre pessoal, consciente, intencional e, como tal, significativo, comunicativo, peculiar e expressivo. Ele é a expressão de um “eu”, de uma personalidade e, embora possa ser semelhante, não é idêntico ao de nenhum outro homem e, menos ainda, ao de qualquer outro ser vivo [...]. Os movimentos exprimem o “eu” [...]. (PINTO, 1997, p. 259).

Essas palavras são de grande relevância, pois, além de serem extremamente fecundas para o desdobramento das reflexões e dos diálogos sobre a corporeidade e a motricidade, que são, na visão do autor, dois aspectos indissolúveis de um mesmo amálgama existencial, contribuem claramente para a conscientização sobre a essencialidade da identidade única e irrepitível do ato de mover-se, nos seres humanos. Não há, de maneira alguma, uma pessoa que se movimenta exatamente como a outra. Essa é uma assertiva estabelecida e irretorquível na literatura da Educação Física no final da segunda década do século XXI, uma asserção oriunda de profundos debates que se robusteceram nos últimos decênios em busca da humanização da Educação Física. A visão de que o ato de se mover é absolutamente único em cada vivente humano favorece, de maneira robusta, o respeito a cada aluno. No entanto, embora seu caráter de evidente inclusão seja desejável para o exercício docente, ainda hoje remanesce, de maneira infelizmente evidente, o viés lamentavelmente padronizado que caracterizou a Educação Física escolar no passado, nos mais diferentes contextos e espaços temporais. O movimento individual, único e irrepitível, ou seja, específico de cada ser humano, continua a ser ignorado e, conseqüentemente, impelido à padronização, forçado à negação de sua própria essencialidade nas aulas de Educação Física. O gesto “correto” ainda é perseguido no ensino das mais diversas modalidades e na aplicação das mais distintas atividades em busca da eficiência e, em alguns casos mais exacerbados, da excelência. Como sabemos, a Educação Física escolar não deve perseguir, obsessivamente, o aprimoramento das habilidades esportivas. Vem daí a importância das reflexões de Pinto (1997) em defesa da identidade única de cada ser humano em relação ao seu *mover-se*. Essa visão, estimuladora do respeito à alteridade e à inclusão de todos nas aulas de Educação Física, não deve estar de fora das discussões sobre a corporeidade e a motricidade.

Embora pouco conhecido, *Corpo, movimento e educação* é um livro que oferece possibilidades reflexivas interessantes para pensarmos a corporeidade e a motricidade do ser humano sob o ponto de vista educacional. A obra ainda apresenta o conceito de *deficiente social*, de relevante interesse para que o debate sobre a corporeidade e a motricidade não demonstre desconexão em relação à realidade da sociedade brasileira, que produz e reproduz a precarização socioeconômico-cultural de considerável parcela de sua população.

Tempos depois, em 2004, foi lançado o livro intitulado *Educação Física: intervenção e conhecimento científico*. Organizada por Wagner Wey Moreira e Regina Simões, a obra foi apresentada ao público na Universidade Metodista de Piracicaba, que, na ocasião, sediava três eventos simultâneos: o III Congresso Científico Latino-americano de Educação Física, o I Simpósio Latino-americano de Motricidade Humana e o I Simpósio Latino-americano da Universidade do Futebol. O livro é dividido em duas partes: I) Corporeidade, pedagogia do movimento e lazer (agregando quinze capítulos); II) Performance humana (agregando sete capítulos). A primeira parte, que mais interessa para o presente texto, apresenta reflexões consistentes acerca da corporeidade em seus mais diversos matizes, mormente em suas relações com a educação e com o próprio trabalho do professor de Educação Física.

No capítulo nomeado “Conhecimento científico: capacidade humana de intervir reinventando e revertendo a sina Severina”¹³, Tânia Mara Vieira Sampaio demonstra notável atilamento reflexivo, sobretudo no subitem denominado “Da corporeidade à construção do conhecimento”, onde está escrito:

[...] partilhamos da concepção de que a corporeidade é categoria indispensável para tratamento do tema da *construção de saberes*, uma vez que os seres humanos buscam conhecimentos e vivenciam seus desejos a partir dos reflexos da realidade em seu corpo [...]. Está no corpo, em sua integridade concreticidade, a condição dos seres vivos de construir suas experiências de relações no mundo e os saberes que respondam às interações de seu cotidiano. A categoria *corporeidade* é expressão concreta da existência humana vivenciada [...] num processo complexo de relações sociais. (SAMPAIO, 2004, p. 178, grifo do autor).

Pouco adiante, a autora ressalta a “associação do corpo das pessoas aos seus diversos movimentos de construção e experimentação de seus saberes” (SAMPAIO, 2004, p. 179). Parece não haver dúvida sobre a característica de notável consistência que caracteriza as asserções da pesquisadora acerca das relações que permeiam as dimensões corporeidade-saberes-conhecimento, principalmente quando aparece o acrescentamento de que “a concepção de corporeidade [...] proporciona que [...] experiências humanas [...] constituam a produção de conhecimento” (SAMPAIO, 2004, p. 179).

Pode ser dito que esse capítulo se constitui como um coeso contributo para o estudo da corporeidade na construção dos saberes – incluída nesse processo a Educação Física –, bem como, nos dizeres da própria autora, para a “compreensão da complexa experiência de tornar-se humano” (SAMPAIO, 2004, p. 190).

No capítulo intitulado “Aspectos da motricidade na Educação Física como prática pedagógica”, de autoria de José Pereira de Melo, ressaltam-se algumas asser-

13 Nesse texto, a autora entremeia a discussão científica com trechos do célebre poema “Morte e vida severina”, de João Cabral de Melo Neto, publicado em 1955, visando situar suas reflexões no contexto brasileiro, especialmente no Nordeste, onde a vida é experienciada por muitos “Severinos”, tal como são chamados pelo autor do poema os viventes vergados pelas mesmas circunstâncias existenciais, repletas de carências socioeconômicas.

ções fecundas para o entendimento acerca da corporeidade no processo educativo. Talvez um dos mais significativos posicionamentos do autor se direcione para a defesa do entendimento de que corporeidade e motricidade não se apartam, posto que estão inextricavelmente juntas. Assim, não há como abordar a motricidade alijando a corporeidade e vice-versa. Noutras palavras, o discurso sobre a corporeidade é também – mesmo que não intencionalmente – o discurso sobre a motricidade. Alinhando suas reflexões sob essa perspectiva articulada, postando-a como instrumento analítico para as intencionalidades de compreensão acerca da Educação Física brasileira, com percuciência escreveu Melo (2004, p. 128):

[...] visualizo três contribuições na Educação Física brasileira em decorrência das discussões sobre motricidade e corporeidade, a saber: a) um novo enfoque para o movimento humano; b) os aspectos subjetivos que dele emergem; c) a transição para uma prática pedagógica centrada no homem em movimento.

Notadamente profícuo no que concerne às amplas possibilidades de melhoria na Educação Física escolar diante dos estudos acerca da corporeidade e da motricidade, o texto de Melo (2004) é também altamente dialógico e, sobretudo, convergente com as reflexões expressas num outro capítulo do livro ora em pauta, que doravante abordaremos. O capítulo mencionado intitula-se “La Motricidad, corporeidad y pedagogia del movimiento en Educación Física: un asunto que invita a la transdisciplinarietà”. Assinado pela pesquisadora colombiana M. M. Benjumea Perez, o texto apresenta momentos de frutíferas reflexões, tais como este:

A motricidade não é impessoal, ela se transforma, através da História social, na consciência concreta e criadora, acompanha a corporeidade e ambas não se distinguem, pois quando nos movemos nossa corporeidade se manifesta, ensejando a exploração multissensorial e a adaptação ao nosso entorno. (PEREZ, 2004, p. 158, tradução nossa)¹⁴.

Nota-se claramente a postulação acerca do amálgama, da intrínseca união, da unicidade, posto que “não se distinguem”, da motricidade e da corporeidade no vivente humano tal como já havia defendido Melo (2004) no capítulo analisado anteriormente. Pouco à frente, buscando distinguir as funções dessas duas dimensões unas da concretude humana, afirmou a autora que “a motricidade é a capacidade do homem de mover-se no mundo e a corporeidade é o modo do homem nele estar” (PEREZ, 2004, p. 158, tradução nossa)¹⁵.

Na visão da pesquisadora colombiana, a motricidade expressa, como o seu próprio sentido vocabular permite antever, o movimento do ser humano ao passo que a corporeidade exprime e *materializa*, por assim dizer, a *estada* desse mesmo

14 “La motricidade no es impersonal, se transforma a través de la historia social en la conciencia concreta y creadora, acompanha a la corporeidade y ambas no se distinguen, pues cuando nos movemos es el cuerpo el que se mueve y nuestra corporeidad la que se manifiesta, es el medio de exploración multisensorial y de adaptación al entorno.”

15 “La motricidade es la capacidad del hombre para moverse en el mundo y la corporeidad el modo del hombre estar en él.”

ser no mundo. É importante verificar ainda a convergência das postulações de Perez (2004) não apenas em relação às reflexões de Melo (2004), como também no que diz respeito às asseverações de Rizzo Pinto (1997), pois, se para a estudiosa da Universidade de Antioquia a *“corporeidade e a motricidade não se distinguem”*, para Pinto (1997), ambas *têm o mesmo significado*.

Também José Maria Pazos Couto, no capítulo *“Aspectos de la motricidad en Educación Física, corporeidad – pedagogía del movimiento”* da mesma obra organizada por Moreira e Simões, ora em pauta, defende a natureza amalgamada da corporeidade e da motricidade. Pesquisador da Asociación Española de Motricidad Humana, Couto (2004, p. 142, tradução nossa)¹⁶ ainda afirma que:

Ser corpo implica habitar com outros corpos a dimensão da intercorporalidade. Podemos entender que a corporeidade implica a inserção de um corpo humano num mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos e com objetos.

Noutro capítulo da mesma obra, nomeado *“La didáctica de la Educación Física en el inicio del siglo XXI”*, o pesquisador argentino Jorge R. Gómez, em convergência com a ideia de inextricabilidade flagrante concernente à corporeidade e à motricidade – defendida por vários autores, como já explicitado neste livro –, ressaltou *“a nova visão da corporeidade e motricidade humanas, constructos complexos e contínuos de si mesmos no devir histórico-social [...]”* (GÓMEZ, 2004, p. 94, tradução nossa)¹⁷.

Antes disso, na introdução de seu escrito, afirmara o autor:

O século XXI se inicia com certos delineamentos epistemológicos que tendem a sustentar o reencontro do homem com seu corpo, de uma tomada de consciência gradativa da integridade de seu ser, superando lentamente as concepções filosóficas que estabeleceram uma divisão fictícia, abstrata, entre mente e corpo, entendendo-os como unidades separadas e necessariamente conviventes, mas com claro prejuízo para o corpo, em termos de valoração cultural. (GÓMEZ, 2004, p. 94, tradução nossa)¹⁸.

Como se nota, as discussões envolvendo o estudo do ser humano em movimento atingem, no livro organizado por Moreira e Simões, culminâncias de excelência em seu rigor científico e em sua diversidade de abordagens, reunindo investigadores acadêmicos de vários países. O capítulo de abertura foi intencionalmente

16 “Ser cuerpo implica habitar con otros cuerpos em la dimension de la intercorporalidad. Podemos entender que la corporeidad implica la inserción de un cuerpo humano en um mundo significativo, en la relación dialéctica del cuerpo consigo mismo, con otros cuerpos y con los objetos.”

17 “La nueva visión de la corporeidad y la motricidad humanas, constructos complejos y contínuos del sí mismo en el devenir histórico-social [...]”

18 “El siglo XXI se inicia con ciertos planteos epistemológicos que tienden sustentar el reencontro del hombre con su cuerpo, de una toma de conciencia paulatina de la integridad de su ser, superando lentamente los efectos rupturistas de las concepciones filosóficas generadoras de un cisma fictício, abstracto, entre la mente y el cuerpo, conceptualizados como unidades separadas y necesariamente conviventes, pero con claro perjuicio para este ultimo en la valoración cultural.”

deixado para o final da discussão sobre esse livro, posto que, escrito por um prócer da Educação Física lusófona, traz *pensares* de grande utilidade para profissionais de Educação Física. De autoria de Alberto Trovão do Rosário, pesquisador português radicado em Lisboa e membro da Sociedade Internacional de Motricidade Humana, o escrito intitula-se “Presente e futuro das actividades corporais: a nossa responsabilidade”.

Sobre a noção de corpo compartilhada por muitos estudiosos da corporeidade/motricidade, escreveu o acadêmico português:

[...] o corpo, a que [...] muitos outros pensadores aludem, é a única fonte de informações e de comunicação de que a mente dispõe. O corpo é a nossa janela para o mundo, para a vida. E, chegados a esse ponto, é oportuno lembrar que somos nós que estudamos, e devemos estudar cada vez mais, o corpo e a relação que este estabelece com todo o meio que o circunda. (ROSÁRIO, 2004, p. 14-15).

Diz mais o pesquisador:

O corpo, cujos movimentos tentamos perceber, é o mesmo, no seu todo, quer jogue basquetebol ou toque piano, quer dance [...] ou suba aos Himalaias, quer pinte um quadro ou reme num barco. Creio que é indiscutível que, todos os movimentos que o corpo faz, ou pode fazer, devem ser estudados por nós. Seria confissão de dramática incapacidade, mormente científica, se admitíssemos que os únicos movimentos do corpo que percebemos são os contidos nas formas mais ou menos estereotipadas de praticarmos uma modalidade esportiva. (ROSÁRIO, 2004, p. 19).

O capítulo faz jus ao seu título, “Presente e futuro das actividades corporais: a nossa responsabilidade”, chamando à responsabilidade os estudiosos e os professores de Educação Física no sentido de atuarem no presente e no futuro como profissionais comprometidos com o embasamento teórico-científico de nossa área.

Em termos derradeiros, ao analisarmos as reflexões sobre a corporeidade em suas relações com a Educação Física e o esporte na obra *Educação Física: intervenção e conhecimento científico*, organizada por Wagner Wey Moreira e Regina Simões, podemos afirmar, com segurança, que se trata de um volume de sólido rigor científico, o qual agrega pesquisadores de renome oriundos de diversos países e que teve considerável projeção internacional desde a sua publicação.

Em 2008, José Milton de Lima e Márcia Regina Canhoto de Lima organizaram o livro *Corpo e movimento: textos e contextos*. A publicação resultou de um interessante projeto desenvolvido entre uma instituição de ensino superior e um veículo da imprensa escrita na região oeste do estado de São Paulo. Na apresentação da obra, escreveram os organizadores:

Esta coletânea é resultado de uma parceria entre o Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente e o Jornal *O Imparcial* [...] semanalmente, professores e alunos do Curso de Educação Física publicam, aos domingos, na coluna Corpo e Movimento, do referido jornal, artigos relacionados à área de Educação Física. O objetivo principal da coluna é divulgar junto à comunidade, a partir de uma linguagem acessível, conhecimentos, concepções e experiências, visando a esclarecer dúvidas, ampliar o conhecimento dos leitores so-

bre temas abordados e criar um espaço de debate, considerando distintas concepções expressas pelos autores, nos seus artigos. (LIMA; LIMA, 2008, p. i).

Como se percebe, o projeto é pautado pela diversidade de enfoques, assim não se constituindo, a exemplo de várias outras obras, como uma agregação de trabalhos unicamente direcionada às discussões sobre a corporeidade na Educação Física e no esporte. É importante que essa particularidade seja ressaltada para que possamos, desde já, justificar a brevidade que caracterizará a abordagem desse livro, o qual apresenta variados temas sobre Educação Física e esporte, mas poucas incursões reflexivas no âmbito da corporeidade e seus pressupostos. Embora sejam poucas, as reflexões em questão apresentam qualidade de elaboração e, sobretudo, denotam, em termos inconfundíveis, a defesa dos principais elementos do *discurso* da corporeidade. Senão vejamos:

[...] é necessário que avancemos em propostas que adotem perspectivas mais humanizadoras, em oposição à competitivista. A competitividade deve ser trabalhada com cautela, pois acaba acirrando o individualismo, trazendo à tona sentimentos de inferioridade e fracasso. Tais sentimentos dificultam e até mesmo impedem o florescer do prazer e do interesse pela atividade lúdica. Quando a busca pela vitória passa a ser a principal finalidade das atividades, os valores de cooperação e ludicidade são secundarizados. (LIMA; LIMA, 2008, p. 38-39).

Esse viés argumentativo perpassa a produção acadêmica de diversos autores que se ocupam dos estudos da corporeidade. Observemos agora outras palavras que corroboram esse viés científico:

[...] a função do professor de educação física nas escolas é de extrema importância, pois o desenvolvimento de uma cultura consciente e crítica pode contribuir para questionar e superar valores já cristalizados, nos quais a predominância do desrespeito, do individualismo e da violência estão cada vez mais presentes em nossa sociedade. (LIMA; LIMA, 2008, p. 39).

Pouco à frente, no mesmo texto, é feita a seguinte reflexão:

[...] devemos nos conscientizar que ensinar, aprender e viver a corporeidade é desenvolver intensamente todas as dimensões humanas, em todas as situações vividas. É viver um corpo crítico, lúdico, solidário, que brinca, que sente, que ama, que vive a própria história e que busca ser feliz. (LIMA; LIMA, 2008, p. 39).

Essas palavras acerca da vivência humana na perspectiva da corporeidade agermanam-se com várias asserções contidas em diversas obras consideradas clássicas nessa seara de investigação. Pode ser dito, com tranquilidade, que, ao escrever as palavras em pauta, os autores expressaram de maneira inequívoca a autêntica verve que caracteriza o discurso da corporeidade.

Em trecho anterior, escreveram os autores:

A tradição cultural da civilização ocidental promoveu, ao longo de sua história, a separação entre corpo e mente. Acreditava-se que as operações mentais eram mais ele-

vadas e as ações feitas com o corpo eram menos importantes [...] diversas pesquisas e estudos rebatem esse equívoco [...]. (LIMA; LIMA, 2008, p. 39).

Com essas palavras, os autores se aproximam do pensamento dos maiores questionadores de Descartes, entre eles Capra, que é um dos maiores críticos da proposição de *dividir para entender* e que, logo à frente, será citado.

Finalizando essa sucinta análise das reflexões sobre a corporeidade na obra *Corpo e movimento: textos e contextos*, expressamos nossa impressão favorável a esse projeto de real valor, especialmente por levar o conhecimento academicamente produzido para além do circuito universitário, apresentando-o semanalmente aos leitores de um jornal do interior paulista e, por conseguinte, democratizando o acesso aos mais diversos temas da Educação Física e do esporte em linguagem descomplicada, palatável.

Antes de analisarmos o próximo livro deste estudo, corroboremos que muitos dos cientistas que, na atualidade, se ocupam das questões relativas à corporeidade apontam, predominantemente, para a negação do mecanicismo biológico, volvendo argumentos em busca de uma discursividade que seja capaz de deslindar novos panoramas para a experiência da existência humana, visando a alçar a compreensão de nossa espécie acima dos dogmatismos e esquematismos cartesianos. No entanto, isso não é, de fato, fácil. Para que possamos refletir acerca dessa dificuldade, observemos o que escreveu Fritjof Capra, autor austríaco que é uma das referências para o entendimento do próximo livro que será analisado:

No decorrer de toda a história ocidental, o desenvolvimento da biologia caminhou de mãos dadas com o da medicina. Por conseguinte, é natural que uma vez estabelecida firmemente em biologia a concepção mecanicista da vida, ela dominasse também as atitudes dos médicos em relação à saúde e à doença. A influência do paradigma cartesiano sobre o pensamento médico resultou no chamado modelo biomédico, que constitui o alicerce conceitual da moderna medicina científica. O corpo humano é considerado uma máquina que pode ser analisada em termos de suas peças; a doença é vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, que são estudados do ponto de vista da biologia celular e molecular; o papel dos médicos é intervir, física ou quimicamente, para consertar o defeito no funcionamento de um específico mecanismo enguiçado. (CAPRA, 2006, p. 119).

Capra é um autor respeitado mundialmente, em especial por sua produção crítica em relação ao pensamento cartesiano, que foi e ainda é a base para diversos estudos científicos, com seu reducionismo que sustenta a ideia de que para entender o todo, é necessário que secções sejam analisadas separadamente. O autor contribuiu de maneira relevante para o avanço das discussões sobre o pensamento sistêmico — oposto ao cartesiano —, que entende o todo como indissociável e, por conseguinte, não partilha do princípio de que para conhecer o funcionamento do organismo é necessário seccioná-lo em pedaços. Para Capra, o conhecimento do todo se constrói com a análise a partir do princípio da inextricabilidade, da indissociabilidade entre as partes que o integram. Vem daí a pertinência da aplicação de sua produção no avanço dos debates atinentes à corporeidade. Essa aplica-

ção ocorreu e continua ocorrendo em diversas publicações, inclusive no próximo volume que será focado, como veremos a partir de agora.

Em 2012, Jorge Olímpio Bento e Wagner Wey Moreira lançaram a obra *Homo sportivus: o humano no homem*. O livro é composto por dois extensos textos, o primeiro deles intitulado “Pelo regresso do desporto: ensaio epistemológico”, de autoria de Bento, e o segundo nomeado “Formação profissional em Ciências do Esporte: *homo sportivus* e humanismo”, assinado por Moreira. Não analisaremos o primeiro texto, já que as relações entre corporeidade e Educação Física não o permeiam em termos prioritários. Centraremos nosso foco de análise no segundo texto, posto que seu conteúdo apresenta diversas cogitações sobre a corporeidade, assim ajustando-se às intenções deste estudo.

No escrito que ora iniciamos a abordar, chama a atenção a seguinte reflexão:

Ao associar o corpo humano a uma máquina, mais precisamente a um relógio, Descartes propiciou o estabelecimento de uma ciência que passou a tratar o corpo como uma máquina que pode ser analisada em [...] suas peças. Neste sentido, por exemplo [...] o papel do médico é intervir, física ou quimicamente, para consertar o defeito do funcionamento de um específico mecanismo enguiçado. Mais ainda, ao concentrar-se em partes cada vez mais minúsculas do ser humano, a medicina moderna perde de vista, com muita frequência, o paciente como ser humano e o corpo como um todo. (MOREIRA, 2012, p. 119).

É possível notar aqui uma evidente convergência com o pensamento de Capra (2014), que é, como já foi evidenciado, uma recorrente base de sustentação para os estudos que se ocupam da corporeidade.

No desdobramento de suas cogitações, escreveu o autor:

A relação entre ciência e corpo não é nova, considerando que há mais de quatrocentos anos o corpo do homem vem sendo progressivamente desvelado. O preocupante, nos dias atuais, é continuarmos a considerar o corpo como uma máquina a ser melhorada em seu rendimento para atingir a perfeição, porque nesta via já partimos do princípio de que o corpo humano é imperfeito, justificando todo tipo de manipulação e de invasão. (MOREIRA, 2012, p. 122).

Alicerçando-se em Michel Foucault (1994), visando propiciar o aguçamento da criticidade acerca da disciplinarização e do adestramento presente na Educação Física ao longo do tempo, o pesquisador em pauta elaborou uma sintética e pertinente problematização:

Não esteve a Educação Física/Esporte ao serviço desta missão ao longo do tempo? Nossa formação profissional não trazia e ainda traz, com muita intensidade, o domínio de conceitos de aptidão, de capacidade, de preocupação com o detalhe do movimento, todos voltados para a ação de disciplinar corpos? Historicamente não fomos hábeis adestradores de corpos? (MOREIRA, 2012, p. 123-124).

Na subseção nomeada “O lugar da corporeidade e os reflexos na área das Ciências do Esporte”, aparecem as seguintes asserções:

[...] a Educação Física, tal qual a Medicina, possui uma visão de corporeidade associada simplesmente ao corpo físico. Corporeidade necessariamente está vinculada às questões de ordem social, política, religiosa e econômica. Daí depreender-se que corporeidade não pode ser analisada apenas na perspectiva individual e amarrada aos padrões das ciências experimentais. Corporeidade ganha uma dimensão muito ampliada em relação ao conceito tradicional de corpo. (MOREIRA, 2012, p. 132-133).

Para o autor, situar a corporeidade no âmbito da educação, postando a aprendizagem sob seu prisma, significa considerar o aprendente em sua inteireza, assim contribuindo para sua humanização. Para que isso possa ser verificado, observemos estas palavras:

Advogar corporeidade [...] no sentido educacional, é lutar pelo princípio de uma aprendizagem humana e humanizante, em que, em sua complexidade estrutural, o ser humano passa a ser considerado, a um só tempo, totalmente antropológico, psicológico e biológico. O corpo do homem não é um simples corpo, mas corporeidade humana, só compreensível através de sua integração na estrutura social. Falar de uma educação do corpo, é falar de uma aprendizagem humana, é aprender de maneira humana (por isto existencial) a ser homem, a existir como ser humano. Falar de uma educação do corpo é explicitar a corporeidade. (MOREIRA, 2012, p. 135).

Não há dúvida de que a consolidação de uma educação com essa orientação passa, necessariamente, pela formação universitária dos profissionais que a sustentarão. Ciente disso, afirmou peremptoriamente o autor: "Corporeidade, educação e humanismo, três pontos básicos que devem preocupar os profissionais que atuam na formação profissional em Ciência do esporte" (MOREIRA, 2012, p. 138).

Na continuidade das explanações sobre sua preocupação com a formação profissional para a atuação sob o prisma da corporeidade, escreveu o pesquisador:

A Ciência do Esporte deve levar a seus profissionais o sentido da corporeidade, porque a aprendizagem do mundo se faz com o corpo, mesmo considerando que sempre numa síntese inacabada. Aprender o mundo significa considerarmos as representações intelectuais, motoras e sensitivas. O sentido da corporeidade evidencia-se quando sabemos que o uso do corpo ultrapassa o nível biológico, o nível dos instintos, chegando à criação de um mundo simbólico, de significações. Mundo natural e mundo cultural formam uma unidade que a corporeidade vivencia. (MOREIRA, 2012, p. 140).

Mais à frente, na mesma obra, são notadas semelhanças claras com as postulações de vários autores, já citadas neste livro. Para que possamos averiguar a veracidade dessa assertiva, observemos estas palavras:

O corpo expressa a unidade do ser humano, a sua existência, a qual é caracterizada pela motricidade e pela corporeidade. Este enfoque se diferencia do corpo máquina apregoadado pelo paradigma cartesiano. Somos corpos que habitamos o espaço e o tempo, existencializando-nos através do movimento. (MOREIRA, 2012, p. 141).

Trazendo à baila aspectos característicos da vivência corpórea, ressaltando a importância do saber profissional nessa seara, e elencando alguns dos benefícios do trato com a corporeidade na docência, entre eles o rechaço à dissociação entre

ciência e esporte e contemplando, como resultado, a elevação do ser humano à condição de corpo-sujeito, afirmou o autor:

O corpo, portanto, é uma das mais significativas formas de linguagem. É no corpo que estão incorporados valores de tipos de cultura física, bem como padrões de referência de saúde, bem-estar, dor, envelhecimento entre outros. Tudo isso é de suma importância para o conhecimento do profissional da Ciência do Esporte. A corporeidade pode favorecer a associação da ciência e do esporte, deixando a primeira de manipular corpos para, através do segundo, habitá-los, deixando para trás a ideia de corpo-objeto e caminhando na direção do estudo do corpo-sujeito. (MOREIRA, 2012, p. 142).

Finalizando a abordagem dessas reflexões, pensamos que pode ser ressaltada a sua clara significância para o futuro da Educação Física, posto que defende, nas relações entre corporeidade e Ciência do Esporte, um acentuado propósito de, por intermédio do redimensionamento da formação profissional, propiciar uma pedagogia mais humanizante para as novas gerações, com reflexos dentro e fora da escola.

Em setembro de 2012, tivemos a oportunidade de publicar um livro que organizamos, intitulado *Educação Física, corporeidade e saúde*. No capítulo IV, refletindo acerca do arraigamento das cogitações duais sobre o ser humano, escrevemos:

Historicamente, a educação física sempre foi concebida sob a sombra dogmática do pensamento ocidental, que divide o homem ao meio, fragmentando-o dicotomicamente, entendendo-o como um ser *bipolar* [...] seccionado em corpo e mente. Esta maneira de pensar valoriza o *intelecto* ou o *espiritual*, ao mesmo tempo em que sobrepuja, diminui ou adjetiva pejorativamente a corporeidade humana. (PACHECO NETO, 2012a, p. 65, grifo do autor).

Na continuidade dessa linha de raciocínio, levando em conta a longa tradição de desvalorização da corporeidade humana na história, argumentamos:

O homem, segundo a concepção dicotômica, não apenas divide-se em duas partes, como também, notadamente, é entendido como um ser cuja divisão é profundamente desigual, posto que a supremacia do incorpóreo, do intangível, sobrepuja o concreto, o corporal. (PACHECO NETO, 2012a, p. 67).

No capítulo I, nomeado “Corporeidade e motricidade humana: uma possibilidade de transcendência para a área”, Regina Simões e Vilma Lení Nista-Piccolo entendem ser imprescindível:

[...] um projeto de resistência à cultura do hiperconsumo, que pode ser encontrado na atitude da corporeidade, enquanto antagonista à estética padronizada, ao narcisismo sem limites, ao controle generalizado. Pensamos numa corporeidade que nos faça cuidar de nós mesmos e de melhorar as nossas relações com os próximos, que nos faça ao mesmo tempo mais saudáveis e mais conscientes de nossas possibilidades, de nosso entorno, de nosso limite. (SIMÕES; NISTA-PICCOLO, 2012, p. 18).

Seguindo na defesa da corporeidade, bem como na ênfase concernente à necessidade de antagonizar o atual *status quo*, afirmaram as autoras:

A corporeidade [...] implica numa atitude ética, na qual o ato de movimentar-se, na Educação Física e no esporte, demanda transcendência, aprimoramento de si mesmo, obtenção de conhecimento e preocupação com o outro. E isto envolve atitudes responsáveis perante o mundo, visando a contribuir para a construção de um futuro melhor, no qual a vida seja vivida com qualidade, pela maior parcela possível de seres humanos. Para que isto se materialize, é preciso produzir *resistência* ao que nos cerca, nos dias atuais. (SIMÕES; NISTA-PICCOLO, 2012, p. 18, grifo das autoras).

A Educação Física escolar pode contribuir significativamente para esse projeto de resistência caso seja orientada pedagogicamente para perspectivas francamente humanizantes que propiciem a vivência da corporeidade em sua plenitude e, como consequência, se distancie dos grilhões, das peias do passado.

Da Educação Física escolar não se deve esperar um trabalho centrado na formação de atletas, na obtenção de vitórias. Isto deve ser da *alçada* das turmas de treinamento. Nas aulas de Educação Física, devem prevalecer os pressupostos da humanização na perspectiva da corporeidade, uma vez que “percebemos o mundo com nosso corpo [...], o corpo é [...] o sujeito da percepção.” (MERLEAU PONTY, 1994, p. 279). É preciso refletir sobre isso, tendo como meta a condução da Educação Física a patamares mais elevados, livres de permanências lamentáveis e ranços atitudinais fossilizados, oriundos da *longa noite* que entenebreceu o Brasil entre 1964 e 1985. O competitivismo aí está para nos mostrar isso. Em tempos de democracia, aguçarmos o olhar para a realidade dessas indesejáveis permanências, no âmbito da Educação Física, configura-se, talvez irrefutavelmente, como algo de necessidade. É necessária a contraposição não apenas a isso, como também a todas as formas deturpadas de entendimento da vivência corpórea humana, que transformam o ser humano num ente submisso ao hiperconsumo, à necessidade da alta performance, a padrões estéticos, enfim, à robotização.

A energia, o vigor, a lucidez, a verve genuína que emana da defesa dos pressupostos da corporeidade serão evidentes no próximo capítulo deste livro, no qual serão abordadas obras autorais e organizadas – individualmente ou em parceria – publicadas entre 1992 e 2016, oriundas da lavra de Wagner Wey Moreira e Vilma Leni Nista-Piccolo, dois acadêmicos reconhecidos na Educação Física e no esporte não apenas no Brasil, como também em termos internacionais, com várias obras publicadas ao longo dos anos, cujo foco está na defesa da corporeidade.



CAPÍTULO

3

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E
CORPOREIDADE:**

AS CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO
ACADÊMICA DE WAGNER WEY MOREIRA E
VILMA LENÍ NISTA-PICCOLO

Por sua trajetória extremamente prolífica, Wagner Wey Moreira legou uma contribuição de relevo à Educação Física contemporânea. Sua produção acadêmica abrange a organização e a autoria de diversos livros, capítulos e artigos em revistas científicas, bem como a docência na graduação e na pós-graduação, incluindo a orientação de dezenas de dissertações de mestrado e de teses de doutorado. Em sua vasta literatura, estão presentes, de maneira recorrente e dominante, as reflexões sobre a corporeidade no âmbito da Educação Física escolar, incluindo ainda trabalhos sobre o desporto, a pedagogia do movimento e a formação profissional.

Não menos significativa é a contribuição de Vilma Lení Nista-Piccolo à Educação Física escolar. Sua consistente produção acadêmica inclui a organização e a autoria de diversos livros, capítulos e artigos em periódicos. Atuando na graduação e na pós-graduação, a autora também acumula um trabalho de grande monta na orientação de teses e de dissertações. O conjunto de sua obra é marcado pela sustentação teórica dos estudos da corporeidade, das inteligências múltiplas, com ênfase na inteligência cinestésica, e das intervenções pedagógicas na Educação Física e nos esportes.

Ambos os autores, Moreira e Nista-Piccolo, lançaram livros relevantes no início da década de 1990 quase em simultaneidade: *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*, organizado por Moreira e publicado em 1992 pela Editora Papirus¹⁹, e *Educação Física escolar: ser... ou não ter?*, organizado por Nista-Piccolo e publicado em 1993 pela Editora Papirus. Essas duas obras serão,

doravante, analisadas com o detimento naturalmente imposto pela proposta primordial deste livro, que é a de investigar a corporeidade na produção acadêmica da Educação Física escolar. É importante pautar que, anos depois de organizar individualmente tais livros, Nista-Piccolo e Moreira iniciaram uma frutífera parceria, ensejando relevantes produções conjuntas.

Neste capítulo, além das duas obras escritas separadamente, analisaremos também outros cinco títulos, todos eles escritos a quatro mãos, demarcando a lavra acadêmica assinada por Nista-Piccolo e Moreira: *Corpo em movimento na educação infantil*, *Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do ensino fundamental*, *Esporte para a saúde nos anos finais do ensino fundamental* e *Esporte para a vida no ensino médio*²⁰, que formam a coleção intitulada Educação Física Escolar, publicada pela Cortez Editora em 2012; e *Educação Física e esportes no século XXI*, publicado pela Editora Papirus em 2016.

Serão, portanto, sete obras analisadas neste último capítulo visando ajustar – pelo menos pretensamente –, em termos derradeiros, o foco das lentes analítico-investigativas unicamente sobre parte da produção de dois autores que discutem, ora direta, ora indiretamente, a corporeidade na Educação Física escolar, objetivo maior deste estudo. É importante frisar que essa opção se deveu à contribuição destacada desses pesquisadores, a qual delineou caminhos para o adensamento e o avanço dos estudos sobre o tema em pauta. Tal como no capítulo anterior, as obras serão abordadas em ordem cronológica de publicação.

Passemos, então, à análise das obras organizadas e/ou escritas por esses dois cientistas cujas trajetórias descortinaram panoramas relevantes para o entendimento acerca do sentido da corporeidade no âmbito educacional.

Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI **(Organizador: Wagner Wey Moreira. Campinas: Papirus, 1992.)**

Empreendimento acadêmico de fôlego, esse livro reúne trabalhos de dezesseis pesquisadores, ostentando uma diversidade ímpar em termos de visões ou enfoques. O leitor que percorre as páginas desse clássico da Educação Física brasileira percebe o sólido embasamento teórico dos autores dos catorze textos que totalizam suas 259 páginas de reflexões rigorosas²¹. A lucidez de argumentação

20 Cada uma dessas quatro obras apresenta, em suas páginas finais, uma seção intitulada Repertório de Atividades. Por fugirem ao foco deste estudo, não analisaremos tais seções.

21 A obra foi organizada e estruturada em sete partes distintas, cada uma delas contendo dois capítulos especificamente tematizados. Vejamos: a primeira parte é dedicada às “Perspectivas na História”, contendo contribuições de Ademir Gebara e Lamartine Pereira da Costa. A segunda parte enfoca as “Perspectivas na corporeidade”, contendo textos de Silvino Santin e J. F. Régis de Moraes; a terceira parte, intitulada “Perspectivas na motricidade”, assinala as contribuições de Manuel Sérgio e João Batista Freire. A quarta parte, que trata das “Perspectivas no esporte”, apresenta os escritos de Manoel Tubino e João Paulo Medina. Na quinta parte, nomea-

é patente e, sobretudo, denotadora de uma linearidade – a despeito da variedade das abordagens – surpreendente, o que de fato não é comum em obras que agregam olhares distintos. É importante pautar, à guisa de esclarecimento, que linearidade não significa, aqui, homogeneidade. Os diversos textos, embora com enfoques diferentes – e, portanto, não homogêneos –, apresentam, inequivocamente, acentuadas qualidades epistemológicas ou referenciais e, por isso, devido ao caráter evidente de tais características, denotam entre si perceptível linearidade.

Talvez o fator propiciador dessa notável singularidade da obra em tela seja a liberdade de escrita assegurada aos autores convidados, uma vez que, ao lançar mão de suas particularidades discursivas e individualidades próprias de raciocínio e argumentação, bem como de suas referências preferenciais, esses pesquisadores conseguiram construir escritos que não apenas ostentam maciça cientificidade, mas também exprimem ideias coerentes, assentadas em sustentáculos confiáveis, consagrados, oriundos de diversas *linhas* ou *escolas* filosóficas.

Na apresentação da obra, escreveu Moreira (1992a, p. 10):

[...] por opção consciente, foi propiciada total liberdade aos professores redatores dos textos, não sendo imposta uma diretriz fechada, tanto metodológica como em função da cobrança de posturas ideológicas, para possibilitar aos leitores um universo amplo e fidedigno do pensamento brasileiro em relação à Educação Física e aos esportes.

Também na apresentação, afirmou o organizador:

As décadas de 70 e 80 caracterizaram-se por importantes modificações no quadro da Educação Física brasileira. Passamos de uma situação onde verdades absolutas eram transmitidas para, através da reflexão crítica, adentrarmos em um período de crise (entendida aqui como uma oportunidade de mudança). Nessa passagem muito foi dito e escrito, o que nos permite afirmar que a produção teórica dessas duas décadas suplantou, qualitativa e quantitativamente, tudo o que já vinha sendo redigido na área da Educação Física e dos esportes. Se a análise retrospectiva nos permite essa conclusão, faltava uma interpretação com perspectiva para o futuro, onde se alojam nossos sonhos e utopias, razão principal do presente trabalho (MOREIRA, 1992a, p. 9).

Essas palavras expressam a originalidade e a essencialidade do livro em análise num contexto em que muitas outras obras haviam sido lançadas, obras relevantes, que debatiam criticamente o passado e o então momento presente da Educação Física brasileira, propondo, no bojo desse debate crítico envolvendo o pretérito e a atualidade, caminhos possíveis para o futuro dessa área de atuação. No entanto, tais caminhos futuros, embora apontados com clareza e, sobretudo, honestidade por diversos autores – Medina (1987), Freitas (1991) e Coletivo de Autores (1992), por exemplo –, não alcançavam, em tese, o descortino mais pleno dos panoramas ocultos pelas “brumas de um futuro desconhecido” – expressão

da “Perspectivas na recreação e no lazer”, há contribuições de Antônio Carlos Bramante e Nelson Carvalho Marcellino; na sexta parte, que trabalha as “Perspectivas na Educação Física escolar”, Wagner Wey Moreira, Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel e Micheli Ortega Escobar apresentam suas contribuições; na derradeira e sétima parte, que projeta as “Perspectivas na formação profissional”, as reflexões ficam por conta de Alfredo Faria Júnior e Mauro Betti.

utilizada por Norbert Elias (2001, p. 125) —, posto que enredados excessivamente pelos meandros tortuosos dos dias idos e dos dias que então corriam. A marcante diferença da obra organizada por Moreira residia, em 1992, justamente em sua proposta extremamente objetiva: perquirir o *vir a ser*, o devir da Educação Física e dos esportes no século que estava por vir. É indispensável pautar que, embora tenha conferido liberdade metodológica e epistemológica aos autores que convidou, o organizador conclamou-os à utilização de seus aparatos instrumentais teóricos na direção de um tempo que ainda não estava sendo vivenciado. Noutros termos, em sentido figurado, os dezesseis pesquisadores que participaram do livro assestaram suas lentes investigativas para os limites da perspectivação, onde os caminhos são inçados de possibilidades de erros, repletos de convites a divagações.

Logo no capítulo I da primeira parte, intitulado “Educação Física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI”, escreveu Gebara (1992, p. 13):

O exercício da futurologia é uma tarefa ao mesmo tempo delicada e perigosa, particularmente quando, no exercício dessa tarefa, tem-se que tratar da história. É preciso não esquecer que, tradicionalmente, o historiador debruça-se sobre o passado no sentido de interpretar e reinterpretar fatos. Como então falar das perspectivas na história para a Educação Física e os esportes no Brasil?

Depois de buscar na história a trajetória da Educação Física e dos esportes, o autor adentrou os domínios perspectivos, tecendo considerações sobre: o crescimento da inserção dessas áreas de conhecimento no âmbito da pós-graduação; as novas interfaces, em termos de pesquisas e intervenções, da Educação Física; o acesso massivo, propiciado pelo crescimento e aprimoramento dos meios de comunicação, aos eventos esportivos; a continuidade dos desportos como importantes componentes da Educação Física; e, por último, a acentuação da espetacularização dos desportos com suas decorrentes implicações de obtenção de lucro.

Parece que, de fato, as perspectivas formuladas por Gebara não apenas se cumpriram, como também continuam a se cumprir atualmente. Os cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) experimentaram uma significativa expansão e as novas interfaces da Educação Física se delinearam com mais nitidez devido ao crescente diálogo interdisciplinar que oportunizou e continua oportunizando a construção e o fortalecimento de pontes com diversas áreas de conhecimento.

Começamos agora a investigar as reflexões sobre a corporeidade — objeto deste estudo — contidas na obra em análise, debruçando-nos primeiramente sobre o capítulo “Perspectivas na visão da corporeidade”, que é iniciado já revelando a costumeira sagacidade de seu autor, Silvino Santin (1992, p. 51):

Falar em corporeidade parece simples. Mas que corporeidade? Sempre que nós podemos expressar alguma coisa através de um termo ou de um conceito, sentimo-nos aliviados, pois julgamos ter certeza do que se está falando e, ainda, estamos seguros de que os outros nos entendem. É o que parece estar acontecendo com o termo corporeidade. Pela facilidade com que o termo entrou na linguagem acadêmica, tem-se a

impressão de que ele significa alguma coisa com muita precisão e clareza, assim como dizemos, por exemplo, a palavra água.

Eis aqui o alerta, o chamamento à atitude de vigília, a reprimenda sutil às simplificações reducionistas, mormente turvadoras da apreensão mais profunda dos mais diversos fenômenos. Na sequência de suas lúcidas reflexões, escreveu Santin (1992, p. 52):

Precisamos [...] pensar mais profundamente o que significa corporeidade. Por isso, a pergunta: que corporeidade? Como atingir o significado ou os possíveis significados de corporeidade? O hábito de recorrer ao sentido dicionarizado não esclarece muito. As definições dos manuais fornecem-nos os aspectos inteligíveis e o domínio científico da corporeidade. A etimologia mostra-nos sua raiz latina. Corporeidade é um derivado de corpo que, por sua vez, significa a parte material dos seres animados ou, também, o organismo humano, oposto ao espírito, à alma.

Essas palavras pontuam, parece que com clareza, primeiramente a necessidade da inquirição, da indagação que provoca a busca pela resposta, pautando, na sequência, a insuficiência das acepções ou definições lexicológicas e, por fim, o significado material do corpo, que o posta como antítese da alma. Como corroboração à apreensão sobre isso, observemos o desdobramento do raciocínio do autor:

É interessante observar que a definição de corpo, quando se trata de corpo humano, acrescenta de maneira explícita sua distinção com o espírito ou com a alma. A corporeidade, dentro dessa ótica, é entendida como o oposto da espiritualidade. A corporeidade passa a ser um conceito que diz respeito a algo material. (SANTIN, 1992, p. 52).

Essa dicotomia corpo-espírito, assimétrica e hierarquizante, contribui sobremaneira para que o corpo, concebido no ocidente cristão como fonte do pecado, seja entendido como elemento deletério, prejudicial ao espírito. Em desdobramento, essa concepção contribui, de forma indireta, porém significativa e determinante, para a subalternidade vivenciada pela Educação Física em relação a outros componentes da grade curricular das escolas públicas ou particulares.

Esse é um processo que se retroalimenta indefinidamente. Senão, vejamos: “A Educação Física prestou-se para garantir essa inferioridade corpórea em nossa tradição antropológica que, no fundo, é a história da alma, da consciência ou da razão, nunca a história dos corpos” (SANTIN, 1992, p. 54).

Pouco à frente, inquirindo, problematizando, escreveu o autor:

Está na hora de perguntar: que compreensão de corporeidade deveria orientar os exercícios da Educação Física e fundamentar as nossas atividades esportivas? De que maneira seria possível estabelecer uma imagem de corporeidade capaz de cultivar corpos humanos? (SANTIN, 1992, p. 55).

Certamente, para que a Educação Física escolar possa encetar a ascensão que todos nós almejamos, será necessária a superação da visão biologicista, predominantemente assentada em conhecimentos biomecânicos e anatomofisiológicos. Na visão biologicista, o aluno na quadra é como um boneco que se movimenta, re-

gado por princípios internos físico-químicos. Sua locomoção obedece, unicamente, ao *dínamo* fundamentalmente mecânico do funcionamento anatomofisiológico. Nesse momento, lembramo-nos de um texto que estudamos em 1988 – na disciplina Cinesiologia, ainda na graduação – intitulado “O corpo como um sistema de alavancas”. Excessivamente minudente e complexo em suas extensas explicações sobre o corpo em movimento, o material – que seria cobrado com rigor na prova – descia, de fato, a detalhes quase infinitesimais acerca da locomoção geral e das mais diversificadas particularidades móveis do tronco, dos braços, das mãos, das pernas, dos pés, do pescoço, o que fazia parecer que não estudávamos a estrutura de um ser humano, mas a de um títere, um fantoche destituído de vida, cheio de alavancas, faltando apenas os cordéis.

Parece ser sensato pensar que a corporeidade na Educação Física deve voltar-se para a humanização, nunca para a robotização. A corporeidade, na perspectiva da humanização, nutre-se na seara da própria vida, no viver cotidiano no qual se inclui a escola e, lá, a vivência das aulas de Educação Física. Na perspectiva da humanização, quando em plena motricidade nas quadras escolares, a corporeidade não deve ser entendida única e meramente como uma estrutura anatomofisiológica, que para realizar seus movimentos aciona maquinamente suas diversas “alavancas”. Ainda não foi percorrida a distância que nos leva ao alcance de contextos em que a corporeidade, numa perspectiva mais humanitária, possa ser uma realidade.

Vejamos agora estas palavras de Santin (1992, p. 66):

Nas atividades esportivas ocorre [...] o [...] fenômeno disciplinador. O corpo é um artefato a ser aperfeiçoado para as práticas esportivas dentro de padrões de rendimento impostos pela ciência e pela técnica para cada modalidade esportiva. Nos esportes, também, não se pensa em cultivar o corpo, mas em treiná-lo e automatizá-lo para que possa obter o máximo de rendimento. O corpo não vive o esporte ou o movimento, ele é apenas uma máquina ou uma peça que produz movimento dentro de uma atividade maior que chamamos de esporte. Assim, não se corre enquanto a corrida é um movimento agradável, mas corre-se para superar barreiras, para vencer uma distância ou para superar um limite de tempo. Mais uma vez constata-se que somente é possível fazer isso com corpos disciplinados, fortes, resistentes, sadios e jovens. Os outros corpos não interessam.

O tom crítico envolve não apenas a disciplinarização ditatorial, a imposição do rendimento e o entendimento do corpo como máquina. Abrange ainda o aspecto desumano e excludente, que lança no limbo do desprezo – às vezes, mas nem sempre, velado – o corpo inapto, inábil, lento, destituído de destreza, carente de eficiência, de rendimento. Talvez seja difícil encontrar um ser humano que, tendo frequentado a escola, não tenha presenciado um episódio revelador da precedência concedida aos alunos de rendimento motor acima da média e, por outro lado, o descaso reservado àqueles menos afortunados, que não conseguiram atingir o nível de eficácia motriz perspectivada não apenas pelo professor de Educação Física, mas também pelos seus próprios colegas estudantes. Parece que a Educação Física escolar ainda precisa aprender muito sobre a “realidade corporal humana”

(SANTIN, 1992, p. 67). O autor acrescenta que “a corporeidade deve alcançar [...] plenitude de seu desenvolvimento [...] livre [...] de qualquer coerção” (SANTIN, 1992, p. 68).

Vejam, agora, esta postulação: “Esse trabalho [...] não pode ser realizado através de uma Educação Física que privilegie as técnicas, os exercícios estafantes, os automatismos [...]” (SANTIN, 1992, p. 68). Parece estar suficientemente claro que as perspectivas de Santin voltam-se para uma Educação Física que nutra e cultive respeito pelos seres humanos, uma Educação Física liberta de qualquer ranço domesticador, uma Educação Física que, como área intrinsecamente ligada às questões relativas à corporeidade, possa contribuir, em termos efetivos, para que valores mais humanitários possam ser cultivados nas quadras, durante as aulas.

Seguindo na análise de *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*, obra organizada por Wagner Moreira, passemos agora ao texto intitulado “Consciência corporal e dimensionamento do futuro”, de J. F. Regis de Moraes, assim iniciado:

A tematização da corporeidade é, em si mesma, complexa e mesmo insidiosa. Uma coisa é a abordagem de um corpo que se esquadrinha observacional e laboratorialmente, no deslindamento de suas estruturas anatômicas e de suas fisiologias; nesse caso, o distanciamento e certa objetividade tornam-se possíveis, possibilitando ao estudioso básica serenidade. Mas outra coisa muito distinta é voltarmos sobre o corpo que somos e vivenciamos, no complexo horizonte da existencialização. Pode ocorrer que os mais interessantes discursos sobre o corpo façam-se em véus de fumaça que mais dificultem a “visibilidade” do motivo proposto; há textos sobre a realidade corporal que se afastam (e nos afastam) assustadoramente da corporeidade enquanto reflexão. A despeito do mérito de nos dedicarmos a tão delicado assunto, belas e explicativas ideias em sequência jamais substituirão as vivências subjetivo-objetificantes da corporeidade. Isto é: estou convicto de que um bioenergeta tem possibilidades muito mais diretas de levar seu cliente a profundas meditações sobre o corpo do que um filósofo. (MORAIS, 1992, p. 71).

Pertinentes palavras que delineiam, conscienciosamente, as distinções entre as abordagens biologicistas e filosófico-existenciais do corpo, além de assinalarem a existência de textos sobre a corporeidade que nada ou pouco dizem sobre o objeto de discussão que pretensamente focam. A maior facilidade de abordagem sob o ponto de vista biológico também é convenientemente lembrada em contraste com as muitas armadilhas que obstam o avanço da abordagem filosófica, podendo enveredá-la por rumos que conduzem à ininteligibilidade discursiva, repleta de palavras, mas vazia de sentido.

Mais à frente, o autor complementa seu raciocínio:

[...] diferente do anatomista ou do fisiologista, o filósofo se aproxima cuidadosamente do tema da corporeidade. Curiosa é a dialética que marca a intencionalidade filosófica, pois que o projeto da filosofia é ao mesmo tempo pretensioso e humilde; pretensioso no sentido de que a reflexão filosófica se deseja abrangente e aprofundada, não fugindo às exigências de sutileza dos temas a que se propõe, mas humilde, por saber

que uma realidade plurívoca, multifacetada, nunca se deixa enclausurar numa *leitura* unívoca. (MORAIS, 1992, p. 72-73, grifo do autor).

Aqui, além de corroborar sinteticamente suas palavras anteriores, o autor comunica sua convicção de que não há nas reflexões filosóficas sobre a corporeidade, uma abordagem única, que exprima uma verdade incontestável — como ocorre nos estudos anatomofisiológicos —, posto que, devido à essência própria da Filosofia, abrem-se caminhos para o surgimento de vozes plurais. Tem razão o autor, pois, o próprio enfoque de Santin, que analisamos anteriormente é diferente do dele. Ambos os escritos, embora unívocos no que concerne à argumentação libertária, utilizam-se naturalmente de referenciais distintos.

Sobre a concepção dual do ser humano, escreveu Morais (1992, p. 77-78, grifo do autor):

[...] apesar de não ter inventado o dualismo, Descartes acentuou drasticamente certa concepção *instrumentalista* de corpo, que caminhava já com movimentos de pensamento nascidos na Antiguidade. Marguerite Yourcenar, escritora belga e grande conhecedora do pensamento romano antigo, ao escrever *Memórias de Adriano*, após cerca de 27 anos de pesquisas históricas e filosóficas, põe na pena do imperador Adriano trechos como os seguintes: “Esta manhã, pela primeira vez, ocorreu-me a ideia de que meu corpo, este fiel companheiro, este amigo mais seguro e mais meu conhecido do que minha própria alma, não é senão um monstro sorrateiro que acabará por devorar seu próprio dono” (1980: 14) e mais adiante: “... carne, esse instrumento de músculos, sangue e epiderme, essa nuvem vermelha da qual a alma é o relâmpago” (*Ibid.*, p. 21). Uma tal concepção tem atravessado os séculos e tem vindo até nós, revelando-se o próprio Descartes herdeiro dela. Na linha da recíproca irredutibilidade entre corpo e consciência defendida por Descartes, encontramos, na comum conversação cotidiana e também em textos que se querem científicos, afirmações do tipo “eu tenho um corpo” ou “cabe à alma pilotar essa máquina sem inteligência que é o corpo”; a esse traço esquizoide da autoconcepção humana é que estamos chamando de visão *instrumentalista*.

A resistência a essa visão *instrumentalista* passa, inclusive, pela vigília em relação ao emprego dos vocábulos. Assim, o autor lembra que “somos (e não temos) um corpo” (MORAIS, 1992, p. 78), bem como revela que “contra o fato de que somos um corpo, não há postura ideológica que o possa anular” (MORAIS, 1992, p. 72).

No entanto, a despeito desse alerta, dessa conclamação ao devido cuidado na formulação da linguagem, o autor faz esta lúcida ressalva:

[...] mesmo defendendo uma concepção não-*instrumentalista* e mais unitária do homem, utilizo-me de forma inescapável de uma linguagem dualista. “O sofrimento humano, seja organísmico ou moral...” Aí está a linguagem da qual não logro fugir. Ocorre que, após tantos séculos de visão dualista e com o forte acento a esta dado por Descartes, naturalmente instalou-se na comunicação o que já foi chamado *dualismo semântico*. Simplesmente não alcançamos uma linguagem unitária, ainda que no interesse de combater o dualismo. Há uma linguagem para as coisas do corpo e uma outra para as coisas da mente. Notando isso e compreendendo minhas razões, o leitor será compassivo para com esta linguagem dual que seguirei, inevitavelmente, utilizando. (MORAIS, 1992, p. 79, grifo do autor).

É interessante verificar que as significativas contribuições do autor acerca do arraigamento da concepção dual do ser humano – procurando refutá-la – caminhem, sem conflito, ao lado de uma perceptível perplexidade perante os fenômenos anatomofisiológicos.

Voltando-nos [...] para a adequação das funções fisiológicas em sua perfeita sincronia vital, aumenta-se nossa admiração ante esse fantástico *experimento cósmico*, que é o corpo. Complexos laboratórios bioquímicos como as grandes glândulas (fígado, pâncreas, tireóide etc.), os órgãos nobres como o cérebro, os pulmões ou os rins – cada qual cumprindo funções indispensáveis –, enfim, tudo isso põe-nos atônitos perante o que nos é dado esquadriñar cientificamente. (MORAIS, 1992, p. 75, grifo do autor).

Eis aqui uma postura interessante, que alia a profundidade libertária da reflexão filosófica, a qual busca uma compreensão una, inconsútil do ser humano, com a não menos coerente contemplação do corpo na plenitude de seus processos vitais. Se aqui o autor expressa sua perplexidade acerca do que ele nomeou *fantástico experimento cósmico* – o corpo –, pouco antes refletiu:

[...] há coisas [...] encantadoras que vão do macro ao microscópico nesse corpo, objeto de investigação – nesse corpo-problema. Em uma obra importante intitulada *Segreti e sagezzadel corpo*, A. Salmanoff lembra-nos, por exemplo, de que “o comprimento total dos vasos capilares de um homem normal alcança os 100 mil quilômetros; o comprimento dos vasos capilares dos rins é de 60 quilômetros; a dimensão dos capilares abertos e distendidos em superfície forma um total de 6 mil metros quadrados; a superfície dos alvéolos pulmonares em extensão forma quase 8 mil metros quadrados” (1966: 11). Se aqui nos dermos conta de que a circunferência da Terra mede 40 mil quilômetros, espantar-nos-á o fato de que a capilaridade de um corpo dá duas voltas e meia no Planeta. Certamente não chegaremos a conhecer um mais sábio aproveitamento do espaço do que o que encontramos no corpo humano. (MORAIS, 1992, p. 74-75).

Esses dados surpreendentes – e até onde sabemos, escassamente conhecidos – revelam, sem dúvida, uma estrutura vital altamente organizada, incrivelmente sofisticada e, sem dúvida, sábia, posto que detém em si mesma – cuja pequenez alcança, em média, entre um metro e sessenta (mulheres) e um metro e setenta e dois (homens) de altura (CONHEÇA..., 2014) – elementos orgânicos que, alijados de seus nichos e desdobrados, abraçam a Terra não uma, mas duas vezes e meia. De fato, em termos de aproveitamento de espaço, a corporeidade parece ter sapiência de sobra, diga-se de passagem.

Pouco à frente citando um grande filósofo alemão e uma de suas clássicas obras, escreveu Morais (1992, p. 82, grifo do autor): “Saí [...] pensando em um trecho de Nietzsche do *Assim falou Zaratrusta* [...] no qual, em outras palavras, o filósofo diz que se o corpo não *souber* não há *sabedoria* possível”. O raciocínio do autor prossegue em seu tom claro, dialogal, inarredável no posicionamento diametralmente oposto ao cartesianismo até que, de chofre, lança a seguinte perspectiva, mirando o século ainda vindouro: “Nossa grande esperança é que a máquina sem inteligência de Descartes se transforme apenas numa lembrança

do passado, e o século XXI possa dar início ao espiritual vivido nas atitudes corporais” (MORAIS, 1992, p. 85).

Já na conclusão, à guisa de aconselhamento, aparece o seguinte trecho:

O estudioso da corporeidade tem que se interessar, em primeiro lugar, pelo corpo-objeto que interessa a anatomistas, fisiologistas e médicos. É esse corpo, objeto de conhecimento (corpo-problema), que se revela a nossos sentidos e nossa inteligência, a autêntica base da tematização da corporeidade em sua globalidade; todavia, “a posição absoluta de um só objeto é a morte da consciência”, no sentido da paralisação de tudo o que o envolve, a ele se liga, explica-o e ultrapassa-o. Eis por que a nossa reflexão tem que se aprofundar na direção do corpo-sujeito (vivido, existencializado de forma individual e subjetiva); isto é: o corpo que sou é minha realidade radical porque coincide comigo mesmo; existencializo-o como uma aventura que sou e que não é repetível; mas um corpo que *observo* em mim (ou tenho como corpo-objeto), este é uma realidade radicada em aparências, dados e situações, tanto quanto os corpos alheios que observo ou estudo. (MORAIS, 1992, p. 85-86, grifo do autor).

Essas palavras expressam a conscienciosidade do autor que, longe de demonstrar qualquer indício de insensatez que o impelisse à negação do valor dos estudos anatomofisiológicos, revela, inequivocamente, a busca pela quebra da barreira que foi erguida entre as ciências biológicas e humanas, assim perseguindo o sentido da complementaridade em que aportes biológicos concorrem para sustentar a reflexão filosófica em busca da superação do corpo-objeto e rumo não à idealização, mas ao alcance concreto da vivência plena do corpo-sujeito.

Vejamos agora as palavras finais do texto:

Na perspectivação das décadas vindouras não é difícil visualizarmos o grande papel a ser desempenhado pela consciência corporal, fora dos esquematismos dualistas que rompem o fluxo dialético do viver; e os profissionais da corporeidade, os que ensinam e preparam bailarinos, treinam atletas, fazem preparação física, sentirão cada vez mais nitidamente a necessidade da reflexão filosófica sobre o seu *quê-fazer*, deixando para velhos tempos o preconceito tolo de que só filósofos filosofam e também desconfiando de seus velhos vícios cientificistas, coisas estas que os têm relegado à posição de “tecnicões” de um corpo que não conhecem na devida profundidade. (MORAIS, 1992, p. 86-87).

Aqui estão contidas, conjuntamente, a necessidade do fortalecimento da consciência corporal e a refutação ao dualismo, além de um chamamento aos profissionais que atuam com a corporeidade em movimento — cumpre dizer, professores de Educação Física —, no sentido de que também participem ativamente das reflexões que entendem o corpo como um todo, inconsútil, uno e indivisível. Desde 1992, quando o texto em análise foi escrito, essas questões sugeridas e perspectivadas avançaram no Brasil, em parte, devido à produção acadêmica que continuou sendo produzida por Moreira e Nista-Piccolo. No entanto, é igualmente constatável que muito ainda precisa ser feito em face do abismo e mesmo do antagonismo verificável, não entre os pesquisadores conscienciosos que miram a expansão dos horizontes globais da ciência, mas entre os sectários das ciências biológicas e os prosélitos das ciências humanas.

Continuando a análise do livro *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*, foquemos agora o texto intitulado “Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento”, de autoria do próprio organizador da obra. No início, o autor faz as seguintes observações:

O tema central do livro, do qual este texto faz parte, é “Perspectivas da Educação Física e do esporte no século XXI”. Por esse motivo, nossa escrita caminhará, no que tange à Educação Física escolar, tendo sempre presente duas molduras que adornam o quadro:

- a primeira, demonstrando a convicção de que não podemos ter uma educação e uma Educação Física no próximo século – entrada de um novo milênio – que finquem suas bases nos modelos educacionais ou propostas pedagógicas originários no século XIX, ou mesmo nos 80 anos iniciais deste século;
- a segunda, definindo o entendimento de perspectiva à luz das ideias de expectativa, de esperança, de probabilidade, todas encontradas no Novo Dicionário Aurélio. (MOREIRA, 1992b, p. 199).

A partir dessa refutação à Educação Física que vigorou até a década de 1980, bem como da delimitação dos termos que dariam base às perspectivas que seriam formuladas, o autor traça o roteiro de seu escrito, conotando-o como uma viagem aérea:

Feitas as observações, já podemos nos aventurar nas asas da probabilidade e da esperança, num vôo a caminho do horizonte de nossas utopias [...] e para que os leitores não sintam temor do passeio, vale lembrar que o vôo é seguro e consciente. A paisagem que será vista na viagem, estrutura do trabalho, pertence a um roteiro estipulado na lógica do hoje para o amanhã e do mais geral para o mais específico. Assim, as observações iniciar-se-ão pelo modelo de ciência e de educação presentes em nosso processo escolar, que também determinam a pedagogia do movimento, e aterrizarão, no final desta viagem, na perspectiva de uma concepção sistêmica no desenvolvimento da Educação Física Escolar. (MOREIRA, 1992b, p. 199-200).

Refletindo sobre a ciência e a educação do século XX, o autor enfoca a hegemonia do paradigma mecanicista, que:

[...] explicita-se no modelo newtoniano-cartesiano, onde o todo é constituído da soma de suas partes, em uma clara expressão do credo reducionista, crença essa que advoga o princípio básico de que acumulando-se os conhecimentos dos detalhes pesquisados com rigor, chegaremos ao conhecimento científico. (MOREIRA, 1992b, p. 200).

Pouco à frente, com base em Fritjof Capra, o autor tece críticas contundentes ao paradigma mecanicista, centrando foco na concepção cartesiana que entende os organismos vivos como máquinas integradas por partes separadas. É claro que tal concepção, mercê de sua própria essência, contrapõe-se à ideia de ser humano uno e indivisível, defendida por tantos autores da área da Educação Física, em busca da refutação do dicotomismo que, ao longo do tempo, vem relegando a corporeidade a uma inferioridade de difícil reversão.

Sobre o panorama da Educação Física brasileira naquele início da década de 1990, afirmou o autor:

Apesar de algumas tentativas isoladas, o quadro da Educação Física escolar, no momento, assim se apresenta: sem identidade, acrítica, transmitindo e controlando o ritmo das atividades mecânicas, desenvolvendo conteúdos ao sabor dos modismos, buscando a perfeição do gesto e descompromissada com o indivíduo e com a sociedade. (MOREIRA, 1992b, p. 204).

Na ciência e na educação do século XXI, uma sólida contraposição ao mecanicismo seria, em conformidade com o texto, a concepção sistêmica. Para que possamos entender o universo argumentativo no qual Moreira buscou alicerces para sustentar suas reflexões, observemos o que escreveu Capra (2014, p. 260) na obra *O ponto de mutação*:

A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos ou substâncias básicas, a abordagem sistêmica enfatiza princípios básicos de organização. Os exemplos de sistemas são abundantes na natureza. Todo e qualquer organismo – desde a menor bactéria até os seres humanos, passando pela imensa variedade de plantas e animais – é uma totalidade integrada e, portanto, um sistema vivo. As células são sistemas vivos, assim como os vários tecidos e órgãos do corpo [...].

Nota-se, claramente, que embora seja bem mais ampla e abrangente, a concepção sistêmica altera, sensivelmente, a percepção acerca do corpo humano, contribuindo, sobremaneira, para as reflexões contemporâneas sobre a corporeidade, pois no “paradigma cartesiano [...] o corpo humano é considerado uma máquina que pode ser analisada em termos de suas peças” (CAPRA, 2014, p. 119).

Vejamos agora a contraposição frontal da visão sistêmica:

A plasticidade e a flexibilidade internas dos sistemas vivos, cujo funcionamento é controlado mais por relações dinâmicas do que por rígidas estruturas mecânicas, dão origem a numerosas propriedades características que podem ser vistas como aspectos diferentes do mesmo princípio dinâmico [...]. (CAPRA, 2014, p. 263).

Observemos o que escreveu Moreira (1992b, p. 206):

Do ponto de vista sistêmico, a vida não é substância e a mente não é uma entidade que controla e comanda a matéria. Vida e mente são manifestações do mesmo conjunto de propriedades sistêmicas, conceito esse que alterará a forma das pesquisas e o caráter da educação.

Vemos aqui a corroboração acerca da mudança que a visão sistêmica propõe sobre a concepção de ser humano, com implicações significativamente pertinentes para a ampliação das discussões atinentes à corporeidade. Percebemos ainda que o autor formulou a perspectiva de alteração das pesquisas e da própria educação devido a esse novo conceito de ser humano.

Já no que diz respeito especificamente à Educação Física escolar no século XXI, escreveu Moreira (1992b, p. 206):

Vimos que nos anos deste nosso século, a Educação Física escolar sempre veio a reboque no trem da concepção mecanicista em educação, atrelada em seus últimos vagões. Nossa esperança é a de mudar essa configuração, mesmo porque o conceito sistêmico não produz um pensamento linear, impossibilitando a ideia de um comboio com início, meio e fim.

Na sequência imediata, afirmou o autor:

A pedagogia do movimento, dentro de novos modelos, já começa a ser esboçada. Manuel Sérgio tem elaborado a teoria da motricidade humana onde o termo “motricidade” significa um processo adaptativo, evolutivo e criativo de um ser prático, carente dos outros, do mundo e da transcendência. Na motricidade o físico, o biológico e o antropológico estão presentes. O homem é um ser carente, que caminha intencionalmente na direção de sua transcendência. Por essa razão, é dotado de motricidade, que não se confunde com movimento, pois este é a expressão da motricidade. O conceito de motricidade, transportado para a ação educativa, propiciará a vertente pedagógica da educação motora, que procurará o desenvolvimento das faculdades motoras iminentes no indivíduo, através da experiência, da autodescoberta e da autodireção do educando. (MOREIRA, 1992b, p. 206-207).

Um pouco à frente, o organizador da obra em pauta formulou as seguintes perspectivas:

A educação motora, possibilitando ao educando um dinamismo intencional, criativo e prospectivo, proporá ao mesmo mais do que um saber fazer, chegando mesmo a um saber ser [...]. Os meios que a educação motora utilizará em sua pedagogia do movimento poderão ser o esporte, o jogo, a ginástica etc., bem como os vários processos de reeducação, readaptação e expressão corporal, desde que neles se construam espaços onde o homem se torne humano, sendo reconhecido como consciência e liberdade. (MOREIRA, 1992b, p. 207).

Na sequência, após citar João Freire, o autor tece outras perspectivas:

João Batista Freire, após denunciar a dualidade existente em nossa tradição intelectual e cultural, procura superar a ideia do sensível versus inteligível, ambos alojados no corpo. Afirma que o ser que pensa é o mesmo ser que sente; o ser que pensa, sem o ser que sente, já não é o ser. Se um dos dois faltar, é o mesmo que faltar o todo. Uma pedagogia do movimento, atenta a esses conceitos, vasculhará o corpo e encontrará em sua ação o sensível e o inteligível misturando-se e não se digladiando ou se opondo. São entidades diferentes, mas que não têm significado desintegradas. (MOREIRA, 1992b, p. 207).

Já próximo do final de seu escrito, perspectivou Moreira (1992b, p. 208):

A pedagogia do movimento, que deverá ser veiculada nas escolas no próximo século, não poderá deixar de atentar para as questões conceituais anteriormente mencionadas. Esses conceitos deverão mudar as preocupações com relação ao corpo do aluno que está na escola [...]. A pedagogia do movimento do século XXI provavelmente privilegiará a cooperação na competição, o prazer da atividade realizada com consciência, o lúdico perdido ao longo do tempo pela exacerbação do alto rendimento e o movimento expressivo em detrimento do movimento corporal imitativo.

Esse trecho demonstra, primeiramente, uma acuidade analítica e um embasamento teórico notavelmente consistentes. Com o suporte dos pensamentos de Capra, Sérgio e Freire, o autor realizou, como prometeu no início, um vôo seguro que propiciou o descortino de um panorama – então futuro – significativamente convergente com as principais linhas argumentativas do pensamento hoje presente – pelo menos em tese – nos cursos de Educação Física: o respeito à individualidade, o cultivo da ludicidade, a resistência ao alto rendimento, a negação do mecanicismo, o questionamento da concepção dual do ser humano e as reflexões acerca da corporeidade. De fato, nos cursos superiores da área, especialmente nos de licenciatura, predominam essas ideias. Nas escolas, embora não com tanta predominância, são observáveis as mudanças. As aulas ocorrem apresentando, cada vez menos, os ranços do passado, embora, cumpre deixar claro, ainda sejam detectáveis as permanências fossilizadas de tempos idos, como ecos que, a despeito de teimarem em se fazer ouvir, não conseguem esconder que estão evanescendo em termos gradativos. É importante afirmar que, no discurso, o processo de humanização da Educação Física apresenta-se robusto e convincente, mas, na prática, na concretude das quadras escolares, não raro revela-se o arcaísmo das intervenções mecanicistas, competitivistas.

Ao avizinhamo-nos do final da análise da obra *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*, lembramo-nos, dada a proposta da obra, de um livro de Eric Hobsbawm (2009) intitulado *O novo século*. Resultado de uma entrevista concedida ao jornalista italiano Antonio Polito, em 1999, o livro em pauta reflete o pensamento do entrevistado que, naquele momento, traçava as perspectivas para o século que se iniciaria muito em breve.

Considerado por muitos estudiosos de renome como um dos maiores historiadores do século XX, Hobsbawm nasceu em 1917 na cidade de Alexandria (Egito) e morreu em 2012, na capital inglesa. Fez seus estudos em Viena, Berlim, Londres e Cambridge, legando à posteridade uma densa e profusa produção acadêmica, que inclui, entre outras obras clássicas: *Era dos extremos*; *Sobre história*; *Ecos da Marsehesa*; *A era dos impérios*; *A era do capital*; *A era das revoluções* e *Tempos interessantes*. Sua notável trajetória intelectual foi marcada por estudos profundos sobre as relações entre passado, presente e futuro. Logo no início da obra *O novo século*, na introdução intitulada “A bola de cristal do historiador”, Antonio Polito faz uma pergunta a Hobsbawm sobre a natureza do trabalho de elaborar perspectivas para o futuro. O trecho revela claramente o apreço que o iminente historiador nutria pelas perspetivações. Observemos, na sequência, a pergunta formulada pelo jornalista, seguida pela resposta do historiador:

[Antonio Polito] Embora não pretenda tratá-lo como profeta, o objetivo desta conversa é identificar algumas tendências do século que está prestes a começar. Dois são os motivos que me levaram a procurá-lo, enquanto historiador renomado e não como astrólogo ou oráculo. Primeiro, o senhor mesmo disse que “dentro de certos limites, é desejável, possível e até necessário prever o futuro”, e que essa “função prognóstica” foi equivocadamente posta de lado por seus colegas de profissão. Parafraseando Auguste Comte, o senhor declarou que as previsões são parte de nosso conhecimento [...]. O senhor estaria disposto a tentar delinear as tendências gerais do próximo milênio

com base em seus conhecimentos históricos, a partir da conexão entre as tendências do século XX e as que vêm a seguir, isto é, a partir do vínculo entre passado e o futuro? [Eric Hobsbawm] Todos nós, na medida do possível, tentamos prever o futuro. Faz parte da vida, dos negócios, nos perguntarmos sobre o que ele nos reserva. Mas a previsão do futuro deve necessariamente basear-se no conhecimento do passado. Os acontecimentos futuros precisam ter alguma relação com os do passado [...] é preciso que nos arrisquemos a fazer previsões, mas tomando certos cuidados. Entre os quais, tendo sempre a consciência do perigo de macaquear o cartomante. Precisamos entender que, na prática e por princípio, grande parte do futuro é inteiramente inacessível. Creio que são imprevisíveis os acontecimentos únicos e específicos [...]. (HOBSBAWM, 2009, p. 6-7).

Para não promovermos entendimentos equivocados, que possam sugerir divagações de raciocínio de nossa parte, corroboraremos que nos lembramos da produção de Hobsbawm a partir da proposta e da estrutura da obra *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*, cuja análise no momento estamos finalizando. O pensamento desse destacado historiador, trazido para este texto, talvez possa contribuir para demonstrar o quão pertinente foi a iniciativa de Moreira ao idealizar e organizar uma obra no final do último século, trabalhando as probabilidades, as expectativas, enfim, o dever da Educação Física brasileira numa era cujo início se aproximava. A obra organizada por Moreira não buscou, inadvertidamente, os recessos mais obscuros do futuro, tais como eventos ou acontecimentos específicos. Com base no passado e no presente de então (1992), ele apontou as linhas menos imperceptíveis – nem por isso óbvias – que poderiam ser percorridas pela Educação Física brasileira. Obra extensa que, como já informamos, contém catorze textos de dezesseis pesquisadores²², *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*, além de ser, inequivocamente, um trabalho clássico – isso é unânime –, apresenta ainda uma característica que a distingue de todas as outras importantes obras publicadas na área da Educação Física no recorte temporal por nós investigado (1980 a 2016). A característica à qual nos referimos é sua originalidade devido à ousadia temática que mirou o descortinar de panoramas futuros.

Doravante, focaremos a próxima obra proposta para análise neste capítulo.

Educação Física escolar: ser... ou não ter? (Organizadora: Vilma Lení Nista-Piccolo. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.)

A obra organizada por Nista-Piccolo foi publicada em 1993, reunindo textos de nove professores²³ que participaram do curso de especialização nomeado Edu-

22 Entre tais textos, analisamos, aqui, aqueles que focam mais diretamente a corporeidade e a Educação Física escolar, nosso objeto de estudo.

23 Vilma Lení Nista-Piccolo (organizadora), Wagner Wey Moreira, João Francisco Rodrigues de Godoy, Jocimar Daolio, Maria José Girardi, Ademir de Marco, Flávia Camargo Junqueira, Ídico Luiz Pellegrinotti e Jorge Sérgio Perez Gallardo.

cação Motora na Escola, na época oferecido anualmente pela Unicamp aos docentes das redes pública e particular de ensino. No prefácio da obra, João Batista Tojal (1993, p. 5) nos diz que os textos que compõem a obra “representam, [...] o esforço de um grupo de docentes pertencentes ao curso de especialização ‘Educação Motora na Escola’, pela busca de caminhos [...] no momento de crise em que a Educação Física brasileira se encontra”.

Aqui, aparece a menção à *crise* pela qual passava a Educação Física na época. Essa *crise*, de fato abordada – ou simplesmente mencionada – por muitos autores que publicaram obras naqueles anos, foi proposta pela primeira vez por João Medina, quando da publicação de seu célebre *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”*, em 1983²⁴. Ao prefaciá-la, Tojal estava, portanto, trazendo à baila a tão propalada *crise*, uma década após o *discurso fundador* sobre ela ter sido publicado. Não queremos dizer, com isso, que o prefaciador mencionava uma questão ultrapassada, superada, posto que, em 1993, a Educação Física brasileira ainda se debatia, de fato, em busca de sua identidade contemporânea depois da perda de diversas *certezas* que haviam vigorado durante a ditadura militar. Ao esclarecer que Tojal escrevia sobre esse tema dez anos depois de Medina, pretendemos tão somente delimitar, em termos temporais, que ambos os autores (o primeiro, partidário da ideia de *crise*, e o segundo, propriamente o proponente dessa ideia) faziam parte do processo de adensamento das reflexões críticas sobre a Educação Física, que ocorreu dentro de um contexto de reinvenção, ou mesmo de renascimento da área profissional em tela, na sequência histórica de um período governamental de mais de duas décadas de *travas*. Ainda no prefácio, escreveu Tojal (1993, p. 6):

Entendo [...] que a publicação desta coletânea de textos, antes de pretender ser uma crítica, como possa parecer pela simples observação do título “Educação Física Escolar, ser... ou não ter?”, deva ser entendida como a possibilidade de oferecimento de uma contribuição que leve à capacitação específica na formação do profissional para essa área [...].

Na apresentação da obra, escreveu a organizadora Vilma Lení Nista-Piccolo (1993a, p. 11):

Atualmente a Educação Física Escolar deixou de ser aquele espaço de novas experiências de movimento – onde o aluno se integra socialmente, desenvolve seus domínios cognitivo, motor e afetivo-social, com oportunidade de criar, experimentar, tomar decisões, avaliar e se relacionar – para ser o espaço reservado às crianças que possuem bom desempenho no esporte, geralmente escolhido pelo professor para preparar equipes competitivas ou demonstrativas representando a escola. É claro que isso vem contrariar o que diz a legislação, tornando-se uma prática discriminatória, ou seja, oferecendo atividades apenas aos mais habilidosos.

Essas palavras são essenciais para que possamos ter uma noção preliminar sobre as características reflexivas da obra em análise, que apontam para a ideia

24 Obra já analisada no segundo capítulo deste livro.

de participação massiva nas aulas de Educação Física e, por conseguinte, orientam-se para o combate à exclusão dos alunos menos desenvolvidos em termos corpóreo-motores.

Adiante, a organizadora escreveu uma conscienciosa ressalva, ressaltando que “não se pretende com isso eliminar o desporto das escolas, mas não se pode considerar treinamento desportivo como Educação Física Escolar” (NISTA-PICCOLO, 1993a, p. 11). De fato, o desporto não deverá nunca ser excluído das escolas. Contudo, quando orientado para o rendimento, deve ser trabalhado nas chamadas *turmas de treinamento*, que são instâncias adequadas para o aprimoramento das habilidades específicas relativas às mais distintas modalidades. Parece que, na verdade, não oferecer oportunidades de aprimoramento aos alunos mais habilitados configura, talvez de forma clara, sua exclusão simplesmente por denotarem habilidades acima da média. Cumpre corroborar, contudo, que o *locus* adequado para qualquer trabalho que se aproxime do rendimento não é, de forma alguma, a aula de Educação Física:

É inegável a importância da exploração dos movimentos naturais da criança, mas quando as atividades só valorizam o desempenho motor podem, de certa forma, conceituar o desporto competitivo como meio educativo, fazendo com que professores e dirigentes acreditem nesta concepção utilitarista da Educação Física. (NISTA-PICCOLO, 1993a, p. 12).

Após essa ênfase na refutação da valorização do rendimento, valorização esta que pode, por conseguinte, conduzir à concepção da competitividade como elemento educacional – o que é altamente passível de críticas, dado seu caráter saturado de utilitarismo –, com muita propriedade escreveu a autora:

Para que a Educação Física faça parte do ato educativo, ela não pode ter uma ação pedagógica mecanizada [...]. A Educação Física Escolar deve objetivar o desenvolvimento global do aluno, procurando formá-lo como indivíduo participante; deve visar a integração desse aluno como ser independente, criativo e capaz, uma pessoa verdadeiramente crítica e consciente, adequada à sociedade em que vive [...]. (NISTA-PICCOLO, 1993a, p. 12).

Da mesma forma que é perceptível em trechos de outros bons textos da área, escritos nos anos 1980 e início dos 1990, esse trecho de Nista-Piccolo também parece antecipar, em termos notavelmente semelhantes, algumas diretrizes que seriam *oficializadas* poucos anos depois nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física* (BRASIL, 1998) publicados pelo Ministério da Educação.

Avizinhandose do final da apresentação da obra ora em análise, Nista-Piccolo teceu ainda considerações acerca da falta de identidade que, naquele momento, caracterizava a Educação Física escolar e também da falta de atualização de muitos professores, do distanciamento entre os conhecimentos acadêmicos e sobre a docência nas quadras.

Eis o parágrafo final da apresentação:

Pretende-se aqui, abrir mais um espaço para a contribuição do crescimento dessa área. Um espaço de posicionamentos, discussões e propostas onde se possa comprovar que na escola não basta “ter” Educação Física, mas é preciso “ser” uma educação de corpo inteiro. (NISTA-PICCOLO, 1993a, p. 14).

Percebe-se, inequivocamente, que a obra em tela busca um compromisso com a defesa de uma Educação Física que contemple a corporeidade humana em toda a sua plenitude.

Passemos agora à análise do próprio capítulo de Nista-Piccolo na obra por ela organizada. O texto intitula-se “Um programa de Educação Física adequado ao desenvolvimento da criança”, e começa assim:

Embora ainda hoje muitos professores de Educação Física procurem resultados imediatos em seus trabalhos, sabe-se que um programa adequado às necessidades da criança deve ter um processo contínuo e prolongado. O que se pode perceber é que poucas escolas seguem um programa condizente com a faixa etária da criança. (NISTA-PICCOLO, 1993b, p. 59).

Aulas por diversas vezes iguais para faixas etárias distintas. Isso não é raro nas escolas, decorrendo ora por inadequação estrutural das instituições, ora por despreparo do professor. Essas preocupações somadas a outras, tais como a ausência de um objetivo integrando todas as áreas, a má distribuição dos conteúdos, a limitação da participação dos alunos devido ao caráter impositivo de algumas intervenções e ainda o próprio ritmo do processo ensino-aprendizagem, são expressas no texto em tela.

Numa reflexão clara e sintética, a autora propõe, objetivamente, caminhos para um fazer pedagógico que contemplem o aluno, respeitando-o enquanto corporeidade, e conseqüentemente fortaleçam a Educação Física enquanto componente curricular:

É através de atividades que, além de proporcionarem o prazer na execução promovam o crescimento evolutivo do educando, que a Educação Física Escolar vai encontrar um caminho coerente com o seu compromisso educacional. (NISTA-PICCOLO, 1993b, p. 60).

Na seqüência, a organizadora defende uma Educação Física calcada no humanismo:

O ensino torna-se mais humanista quando se respeita o aluno em sua individualidade pessoal. Numa concepção humanista que permite o aluno ampliar suas limitações em todas as dimensões, a Educação Física pode alcançar o seu verdadeiro posicionamento na formação do indivíduo. (NISTA-PICCOLO, 1993b, p. 60).

É interessante verificar que também Moreira, autor que, como Nista-Piccolo, é objeto de análise neste capítulo, advoga acentuadamente o humanismo na Educação Física. No texto que assinou na obra *Educação Física & esportes: pers-*

pectivas para o século XXI, livro que enfocamos anteriormente, escreveu Moreira (1992b, p. 202): “Ciência e Educação do século XX; a marca do mecanicismo, do assistencialismo, do acriticismo, da passividade, da neutralidade, da perda do humano no homem”. Em tempos mais recentes, esse autor, em parceria com Jorge Olímpio Bento, publicou a obra intitulada *Homo sportivus: o humano no homem*²⁵ (2012) e, por fim, em 2016, assinou, junto com Inforsato e Fiorante, o texto nomeado “Esportes, Educação Física e pensamento científico: contribuições para o humanismo”²⁶.

A busca pelo humanismo parece ser uma convergência teórica clara entre Moreira e Nista-Piccolo. Uma convergência que talvez possa ter sido um elemento propiciador importante no que concerne à parceria que acabou unindo esses dois pesquisadores, culminando na publicação da Coleção Educação Física Escolar, que contém quatro livros e os quais serão analisados por nós mais adiante.

Por ora, prossigamos na análise do texto “Um programa de Educação Física adequado ao desenvolvimento da criança”, de autoria de Nista-Piccolo, publicado no livro de sua organização: *Educação Física escolar: ser... ou não ter?* Já vimos anteriormente que, nesse texto, a autora reflete com percuciência sobre a importância da elaboração de programas que considerem as peculiaridades etárias das crianças, priorizando o prazer que elas deverão experienciar ao realizarem as atividades propostas. Vimos também a clara defesa da autora no que diz respeito a uma Educação Física mais orientada pelos princípios do humanismo.

Observemos, a seguir, uma lúcida reflexão acerca das consequências que podem, provavelmente, advir de aulas de Educação Física que não respeitam os limites da corporeidade da criança em termos motrizes. A reflexão em questão inclui ainda o apontamento de elementos que caracterizam pedagogicamente um bom programa de Educação Física para a educação infantil:

[...]pode-se prejudicar o desenvolvimento afetivo-social se as habilidades exigidas em algumas situações de aula não estiverem de acordo com as possibilidades do aluno. Isto pode ser até mesmo desmotivante. A motivação no comportamento motor acontece muitas vezes em função da auto-realização, sendo que o contrário, ou seja, execuções deficientes podem desencorajar a prática do aluno. Um bom programa objetiva estimular a criança para desenvolver o seu autoconceito e diminuir o seu medo de errar. A participação, a cooperação, a responsabilidade são fatores muito importantes de serem trabalhados em aulas de Educação Física, objetivando o comportamento social. (NISTA-PICCOLO, 1993b, p. 63).

Mais à frente, a autora corrobora sua preocupação acerca da adequação do programa às peculiaridades da criança, levando em conta sua faixa etária, e acrescenta comentários concernentes à correção e ao equilíbrio dos elementos teórico-pedagógicos perspectivados, contemplando, no fecho de seu raciocínio, a refutação à concepção dicotômica do ser humano, explicitada por meio de sua

25 Obra comentada no segundo capítulo deste livro.

26 Trata-se do primeiro capítulo do livro *Educação Física e seus diversos olhares*, organizado por Júnior Wagner Pereira da Silva, Luiza Lana Gonçalves Silva e Wagner Wey Moreira.

afirmação clara, objetiva e direta sobre sua unidade e indivisibilidade. Sobre essas questões, a pesquisadora propugna:

[...] um programa de Educação Física Escolar adequado às características, necessidades, expectativas, interesses e capacidade da criança e apropriado à faixa etária, conjugando sempre os objetivos propostos com a metodologia escolhida e esses dois elementos coligados à estratégia de ensino. Qualquer que seja a teoria do desenvolvimento da criança, é preciso fundamentar as diretrizes do planejamento escolar, mas antes de tudo o professor tem que entender que os três domínios do comportamento (cognitivo, afetivo-social e motor) podem ser desenvolvidos de forma integrada, porque a criança deve ser compreendida como um ser uno e indivisível que é. (NISTA-PICCOLO, 1993b, p. 65).

Na sequência do texto, são feitas reflexões valiosas para um entendimento mais preciso acerca da criança como corporeidade na vivência de sua motricidade. Tais reflexões incluem saberes relevantes para o profissional de Educação Física.

Sobre a tonicidade corporal propiciada por algumas atividades, mencionando Le Boulch, a escritora revela:

Ao pendurar-se numa barra, a criança experimenta sensações com o seu corpo, diferentes dos movimentos comuns de seu dia a dia. Suas possibilidades de ação corporal propiciam a “tonicidade” que, muito bem lembrada por Le Boulch (1982), só é desenvolvida quando o corpo vivencia o máximo de sensações em exercícios, que implicam num controle de tónus dos músculos. (NISTA-PICCOLO, 1993b, p. 66).

Já sobre a oportunidade de exploração de diferentes possibilidades motoras, bem como sobre a vivência da ludicidade e o estímulo à criatividade, escreveu a autora:

Quando a criança tem um arco em suas mãos, tenta explorar todas as possibilidades de movimento que ele sugere; com uma bola a criança descobre o prazer e a alegria de se movimentar. Em atividades propostas, com bola, pôde-se observar o quanto esse aparelho estimula a criatividade. (NISTA-PICCOLO, 1993b, p. 66).

Sobre a importância do desenvolvimento do equilíbrio, Nista-Piccolo afirmou:

Com relação ao próprio corpo, há o equilíbrio estático e o dinâmico, sendo que um é realizado na ausência de movimentos e o outro na presença de movimentos. Para a criança é extremamente saudável aprimorar seu equilíbrio porque, de certa forma, afeta a construção de seu esquema corporal. Os exercícios desenvolvidos sobre uma trave de equilíbrio são fáceis de serem aplicados porque são baseados nas formas naturais de andar, saltitar, girar, rolar etc., aumentando apenas a complexidade de buscar o equilíbrio nessas atividades. (NISTA-PICCOLO, 1993b, p. 66-67).

Essas são considerações de grande relevância para o trabalho que tem como objetivo o desenvolvimento do equilíbrio da criança²⁷.

27 Uma única ressalva deve ser feita em relação à disponibilidade da trave de equilíbrio nas escolas. Não são todas as instituições de ensino que dispõem desse material, principalmente fora do eixo geográfico sul/su-

Na sequência, a organizadora tece considerações sobre a importância da percepção espacial, que:

[...] muito pode influir na organização das sensações relativas ao próprio corpo, ou seja, na elaboração do “esquema corporal” que acontece simultaneamente à evolução sensório-motora. As atividades propostas no solo, em colchões ou gramados, auxiliam o conhecimento do próprio corpo. Isso é claramente observável quando se ensina à criança a executar movimentos na posição vertical, ou seja, uma “parada de mãos” ou uma “estrela”. Perceber os seus pés nessa posição traz uma conscientização corporal de suma importância ao desenvolvimento da criança e isso pode acontecer através de formas recreativas dos elementos acrobáticos. (NISTA-PICCOLO, 1993b, p. 67).

À frente, a pesquisadora aborda a lateralidade na infância no âmbito do desenvolvimento motor geral:

[...] é uma sensação de que o corpo tem dois lados e duas metades que são diferentes, e essa sensação ocorre internamente através de movimentações que proporcionem o trabalho bilateral. Esse predomínio de um lado do corpo só acontece com a evolução neurológica, mas com atividades que proponham o fortalecimento dos dois lados, a criança pode constituir a base da orientação espacial e da coordenação motora geral. Exemplos dessas atividades são os movimentos característicos do trabalho com fita, maçãs, arco, corda e bola [...]. (NISTA-PICCOLO, 1993b, p. 67).

Na sequência, a pesquisadora aborda a percepção temporal apontando os fundamentos da ginástica rítmica como de grande importância, explicando que a noção de tempo se aprimora na execução de atividades que envolvam seguir ritmos.

O texto de Nista-Piccolo caminha na direção da importância da ginástica artística e da ginástica rítmica desportiva no que concerne ao trabalho com alunos da educação infantil. Contudo, embora tal orientação seja expressa com franqueza é também comunicada com clareza a ideia de que o próprio profissional de Educação Física é a pessoa mais indicada para a escolha das atividades que deverão constar em seu programa de ensino, pois conhece o perfil de seu alunado:

Neste trabalho não se pretende dar “receitas” de como dar aula, com modelos de exercícios, porque ninguém melhor que o professor para conhecer seus alunos e adequar um programa de atividades baseado em suas necessidades e potencialidades. No entanto, faz-se necessário ressaltar o quanto é possível conseguir, propondo, nas aulas de Educação Física, atividades fundamentadas na Ginástica Artística e Rítmica Desportiva [...]. O que se pode perceber é que os elementos acrobáticos destes esportes trazem à criança um alto grau de motivação, talvez por se tornar desafiante e, ao mesmo tempo, prazeroso e excitante. Muitas vezes essa não é a visão do adulto que não teve oportunidade de vivenciar esses esportes. (NISTA-PICCOLO, 1993b, p. 68).

deste, o mais desenvolvido do Brasil. Contudo, as considerações de Nista-Piccolo não deixam de ser valiosas. Deve ser esclarecido que, anteriormente nesse mesmo texto ora em análise, a autora refletiu sobre os fatores que determinam a ausência de um trabalho satisfatório na Educação Física infantil – levando em conta um programa condizente com as faixas etárias da criança – e afirmou que “algumas vezes a falta de condições da escola é que impede a sua aplicação.” (NISTA-PICCOLO, 1993b, p. 59). Essas palavras parecem demonstrar que a autora não desconhece a realidade material de parte das escolas brasileiras que, é sempre necessário lembrar, em alguns lugares é, de fato, insatisfatória.

No desfecho de seu texto, refletiu a autora:

Torna-se, portanto, *desnecessário* mencionar que o educador não se preocupe com a precisão de qualquer fundamento desses esportes, mas sim com o resultado que a aprendizagem de um movimento pode causar ao educando. A Ginástica Artística e a Ginástica Rítmica Desportiva muito podem contribuir para a formação geral do indivíduo, partindo de uma aprendizagem motriz, desde que não seja ensinada através de um sistema de adestramento convencional. A presente abordagem é apenas uma alternativa teórica que propõe, na prática, o desenvolvimento global da criança, com proposta de atividades motoras de Educação Física Infantil. (NISTA-PICCOLO, 1993b, p. 69, grifo da autora).

Em suas palavras finais, a organizadora assinala a importância de que não se trabalhe buscando o aprimoramento minucioso dos gestos específicos, necessários à realização prática do programa proposto. A última frase é de significativa importância, pois comunica a característica alternativa da proposição envolvendo o trabalho com as duas modalidades focadas, sugerindo a ideia de que essa é uma dentre outras possibilidades de abordagem capazes de contribuir para o desenvolvimento global da corporeidade infantil.

Prosseguindo na análise do livro organizado por Nista-Piccolo, doravante focaremos o capítulo intitulado “Educação Física escolar: a busca da relevância”, de autoria de Wagner Wey Moreira. Assim começa o texto:

A proposta deste trabalho é refletir sobre o conceito de Educação Física Escolar que tradicionalmente esteve, e ainda está, vinculado aos valores: ordem, disciplina e imutabilidade. Para tanto, iremos apresentar os resultados de uma recente pesquisa empreendida junto a professores de Educação Física em escolas de primeiro e segundo graus da rede oficial de ensino, com o objetivo de se repensar valores para a ação docente nessa área. (MOREIRA, 1993, p. 15).

Antes de falar mais sobre a pesquisa, refletiu o pesquisador:

A Educação Física Escolar, objeto deste estudo, sempre foi para nós inquietante. Rememorando a passagem por essa disciplina escolar, em todos os graus, identificamos o profissional desenvolvendo seu trabalho de forma mecânica, repetitiva, reproduzindo os mesmos testes no início e no final dos períodos letivos, ao longo dos anos. Esse mesmo profissional “planejava” as suas aulas segundo um modelo estanque, independente da faixa etária, que poderia ser resumido em: correr em coluna, por um ou por dois, no sentido anti-horário, um determinado número de voltas ao redor da quadra – essa é a fase denominada *aquecimento*; realizar uma série de exercícios ginásticos localizados, no modelo e ritmo do professor, e uma prática desportiva na fase da aula denominada *principal*. (MOREIRA, 1993, p. 16, grifo do autor).

Após dividir essas inquietações com o leitor, o autor problematizou:

Por quais razões a Educação Física Escolar está historicamente enraizada nas meras práticas? A Educação Física Escolar tem transformado algo no seio da escola ao longo desse tempo, ou ela tem-se prestado a servir de mascaramento ideológico, onde a inconsciência ocupa o lugar da consciência ou da crítica? (MOREIRA, 1993, p. 16).

Na sequência imediata, foram explicitadas as bases estruturais e metodológicas da pesquisa:

[...] o objetivo básico era: Será possível compreender a ação do Professor de Educação Física na escola? Partimos do princípio de que analisando o dia-a-dia do *fazer* pedagógico do professor na sua relação com os alunos, seria possível identificar os valores estruturais presentes nessa relação. Empreendemos a pesquisa, dentro de uma abordagem qualitativa de análise de fenômeno situado, segundo formulação conceitual e metodológica de Giorgi (1978) e Martins (1989). (MOREIRA, 1993, p. 16).

Sobre o que resultou da investigação em pauta, Moreira revela:

Como resultado, apareceu um quadro preocupante da Educação Física Escolar, na qual a ação dos professores converge para um modelo único, dando a impressão de que sua formação é realizada em série, como por exemplo: uma eficiente montadora de automóveis onde no final da linha de produção temos um produto acabado, pronto para ser lançado no mercado e com um padrão de comportamento único. (MOREIRA, 1993, p. 17).

Depois de expor esse resultado, o autor direciona seu texto para o estabelecimento de um diálogo reflexivo com os professores de Educação Física. Vejamos estas palavras:

Foi possível identificar com clareza que o professor de Educação Física mantém relações autoritárias e formais com os alunos; explicita a aula como sinônimo de cumprimento mecânico e rigoroso dos exercícios; transmite o conteúdo da Educação Física como um produto acabado, adquirido através da ordem estabelecida e não enquanto um processo a ser descoberto, desenvolvido e, finalmente, a Educação Física é simbolizada pela uniformidade no ritmo e na realização dos exercícios. (MOREIRA, 1993, p. 17).

As reflexões prosseguem com afirmações alicerçadas em Silvino Santin sobre a unicidade do ser humano, bem como de sua motricidade, de seu pendor para a ludicidade e de sua sensibilidade, características que lhe são intrínsecas.

Sobre o esporte de rendimento e a Educação Física escolar, o autor escreveu:

Tempos atrás, redigimos um artigo que refletia sobre o fenômeno esporte e afirmávamos que ele é dependente dos valores praticados pelos sujeitos em sociedade. Portanto, para a sociedade que valoriza a competição, o individualismo, a “filosofia” de que o certo é levar vantagem, o esporte objetivado pelos indivíduos dessa sociedade terá conotação dogmática, onde o lema será vencer ou morrer. Isso está sendo vivenciado nas aulas de Educação Física na escola. (MOREIRA, 1993, p. 19).

Na sequência, com base em Merleau-Ponty, é feita uma valiosa reflexão sobre a corporeidade e a Educação Física escolar:

[...] nos lembramos de Merleau-Ponty quando afirma que nas nossas relações interpessoais a visão que prevalece é a de corpo-objeto, de coisificação do corpo que leva invariavelmente a não consciência corporal. Associando essa ideia com os resultados do fenômeno pesquisado, preocupa-nos uma Educação Física onde o corpo do aluno é visto como um objeto a ser manipulado e melhorado em seu rendimento; as atividades

físicas não são adequadas aos corpos dos alunos e o corpo não atlético é ridicularizado ou desprezado [...]. (MOREIRA, 1993, p. 20-21).

Continuando suas reflexões sobre corporeidade e Educação Física escolar, Moreira afirmou que em nenhum momento de sua pesquisa se deparou com um trabalho reflexivo sobre o corpo ou sobre o desenvolvimento da consciência corporal, lembrando em seguida que, embora já existisse, naquele momento (1992), uma produção acadêmica acumulada sobre esses temas, os professores que participaram da pesquisa pareciam não ter conhecimento a respeito.

Citando João Batista Freire, pensador da Educação Física com significativas contribuições às discussões sobre o corpo e a corporeidade, escreveu o pesquisador:

João Freire (1987), escrevendo sobre o universo do corpo, deixa claro seu desejo de que a Educação Física deveria deixar de ser uma técnica de adestrar homens para se transformar em uma técnica que possibilite ao ser humano realizar o movimento com arte. Correr, andar, saltar e jogar são coisas executadas com arte, quando os meios utilizados para estas ações são compreendidos. (MOREIRA, 1993, p. 21).

Também Manuel Sérgio, filósofo e educador português, elaborador da teoria da motricidade humana, foi citado por Moreira:

Manuel Sérgio, dissertando acerca dos valores ético-políticos do corpo (s.d.), insiste na tese de que o homem não pode conhecer e nem se conhecer afrontando ou desprezando o corpo. A partir desta premissa, ele enumera esses valores ético-políticos, dentre os quais destacamos:

- pelo corpo é que podemos atingir uma concepção global do homem;
- pela linguagem corporal é que o homem ganha um meio extraordinário de comunicação e diálogo;
- o corpo constitui, tanto interior como exteriormente, o primeiro e mais importante ponto de referência e de relação;
- o corpo revela uma personalidade, uma cultura e, por decorrência, uma sociedade;
- o corpo não pode ser concebido como simples máquina a serviço do espírito, porque sem ele o espírito é impensável;
- é através do corpo que a cultura capta seus limites, tanto os de ordem biológica como psicológica;
- é pelo corpo que a cultura deixa de ser platônica e tenta realizar a unidade humana com o nascimento da ideia onde está presente o homem integral;
- as atividades corporais podem e devem estimular o senso estético e, dessa forma, contribuir para a valorização da educação e do lazer;
- as atividades corporais podem e devem, através do jogo e do desporto, exercitar a criatividade, a liberdade, a alegria e o bem-estar. (MOREIRA, 1993, p. 21-22).

À frente, embasado na produção de Nelson Marcellino, o autor foca as questões relativas à ausência do prazer e da ludicidade nas aulas de Educação Física, algo que havia sido, inclusive, constatado na pesquisa realizada junto aos professores das escolas da rede pública. Sobre isso, ficou claro seu descontentamento ao declarar que é “[...] de se lamentar a constatação do desrespeito ao prazer e da perda de espaço para vivência do lúdico, prejuízos inalienáveis aos direitos da criança e do aluno na escola” (MOREIRA, 1993, p. 24).

Outra questão que também aparece nitidamente nas preocupações do pesquisador é a do conteúdo programático da Educação Física escolar. Observemos:

[...] todas as propostas curriculares na escola possuem sequencialidade, dessa forma acompanhando o desenvolvimento da atividade curricular do aluno nas diversas séries. Em Educação Física isso não ocorre, pois o mesmo “conteúdo”, os mesmos “procedimentos de ensino”, os mesmos “objetivos” propostos, são vivenciados por alunos de diferentes faixas etárias, de diferentes séries, de diferentes conhecimentos ou experiências nessa disciplina curricular.²⁸ (MOREIRA, 1993, p. 24).

Na conclusão de seu texto, escreveu o autor:

Um artigo que procura refletir sobre a situação da Educação Física Escolar, na busca de sua relevância, não pode ter como alvo ser conclusivo. Deve, por seu turno, provocar inquietação, ansiedade [...] levando os professores de Educação Física ao dinamismo da incerteza, da ação pedagógica, que deverá substituir a passividade da certeza na transmissão de informações. Também não tem este escrito a pretensão de haver descoberto fórmulas que irão “salvar” a Educação Física Escolar. Mesmo porque as fórmulas deverão ser criadas na estrutura educacional e não para a estrutura educacional [...]. (MOREIRA, 1993, p. 25).

No último parágrafo, o autor escreve sobre a necessidade de situar a Educação Física no contexto da educação nacional para que as reflexões sobre a busca de sua relevância possam contemplar aspectos imprescindíveis à aproximação da verdade. Aparece também, nesse derradeiro parágrafo do texto, a necessidade da superação da neutralidade e da ingenuidade, algo essencial, indispensável a todo o processo proposto.

Chegando ao final da análise desse texto podemos afirmar sua clara consistência teórico-científica, posto que apresenta o alicerce de uma pesquisa de campo e o embasamento de autores como Santin, Freire, Sérgio e Marcellino. Algumas percepções importantes são externadas, tais como os prejuízos do esporte de rendimento, a polarização entre a teoria e a prática da Educação Física, a ausência da ludicidade nas aulas e a inconsistência do conteúdo programático. A presença da base conceitual da corporeidade é evidente ao longo das reflexões e proposições.

Prosseguindo na análise da obra organizada por Nista-Piccolo, focaremos agora o capítulo nomeado “Educação Física escolar: uma abordagem cultural”, assinado por Jocimar Daolio. O texto é iniciado com algumas considerações sobre a visão predominantemente *organicista*, fundamentada estritamente no campo biológico, oriunda da medicina, que estaria, perceptivelmente, predominando nos cursos de Educação Física. Nas quadras escolares, os reflexos desse quadro seriam também constatáveis:

Se focarmos nossa atenção para o tipo de aula que os professores ministram veremos a tendência da biologização, naturalização e universalização do corpo humano. Essa compreensão do corpo justifica programas que tendem a homogeneizar o grupo de

28 Percepção muito semelhante a essa foi explicitada por Nista-Piccolo (1993) em texto de sua autoria que integra essa mesma obra, já analisado aqui.

alunos. O raciocínio é simples: se o corpo é um conjunto de ossos, músculos e articulações, todos os corpos são iguais, por possuírem os mesmos componentes. Portanto, a mesma atividade serve para todos os alunos em qualquer lugar e em qualquer época. Todos os alunos devem correr o mesmo número de voltas, saltar a mesma altura, nadar a mesma distância, enfim, se comportar corporalmente do mesmo jeito, a despeito das diferenças físicas existentes entre eles. (DAOLIO, 1993, p. 49).

Na sequência, é feita uma síntese histórica que, pertinentemente, demonstra a predominância da instrumentalização da Educação Física com finalidades notadamente biológicas, cujo processo remonta ao Brasil Imperial. Depois disso, Daolio enuncia a proposta maior do texto:

Interessa-nos mais especificamente, neste trabalho, a proposta de um contraponto possível à ênfase biológica que até hoje assola a Educação Física. Estamos chamando esse enfoque de abordagem cultural, que acreditamos ter por vantagem principal a não exclusão do caráter biológico, mas a sua discussão vinculada ao surgimento da cultura ao longo da evolução dos primatas até culminar com o aparecimento do "Homo sapiens". (DAOLIO, 1993, p. 50-51).

A seguir, o autor expõe reflexões de alguns pesquisadores que atuam na área da Antropologia, tais como Geertz, Leontiev e Gehlen, buscando demonstrar o quanto o surgimento da cultura foi importante na trajetória evolutiva humana, posto que as primeiras manifestações desse surgimento, propiciadas pelo desenvolvimento do cérebro, já em estágio relativamente avançado, impeliram o homem à utilização de ferramentas, ao convívio social e aos estágios iniciais da linguagem. Todas essas *atitudes culturais*, assim nomeadas por Daolio, teriam determinado, por seu turno, o desenvolvimento final do cérebro. O autor, no entanto, não nega a importância dos aspectos biológicos na evolução do homem, mormente em seus primeiros tempos, quando o ambiente extremamente adverso e hostil interpunha obstáculos significativos à sobrevivência. Trazendo a discussão para os dias atuais, o pesquisador aponta elementos que conduzem ao entendimento de que o corpo é uma construção cultural:

Esta discussão sobre a natureza e cultura humanas relaciona-se diretamente com a questão do corpo. Existe um arcabouço biológico semelhante a todos os seres humanos, mas que se expressa e se desenvolve diferentemente dependendo das influências culturais [...]. De fato, os movimentos realizados pelo corpo humano são desenvolvidos e determinados em função de uma cultura. Desde que a criança nasce ela é submetida a um conjunto de regras, valores e normas sociais que vão influenciando seu comportamento. O bebê, poucos dias após o nascimento, começa a ter fome em intervalos determinados pela sociedade em que ele vive. A postura que o bebê assume no colo da mãe, e que vai conformando seus ossos, músculos e articulações é social. As vestimentas que recebe, a estimulação que sofre, os reforços para determinados comportamentos e a punição para outros, o tipo de higiene, as cantigas que ouve para dormir, os brinquedos que ganha, tudo é específico de uma determinada cultura. Podemos falar que o corpo do homem é construído culturalmente. (DAOLIO, 1993, p. 52).

Essa afirmação acerca da construção cultural do corpo é densa e, caso não houvesse sido feita após um bom embasamento teórico, poderia ser refutada com relativa facilidade. No entanto, como é perceptível, o autor não a fez desavisada-

mente e sim como o corolário de reflexões consistentes, coesas, que a antecederam.

Na sequência do texto, é ensejada uma reflexão concernente à relação entre o biológico e o cultural na corporalidade do ser humano:

No corpo humano há uma interação dinâmica tal entre o biológico e o cultural que não é possível encontrar o limite claro entre os dois níveis. Uma pessoa sente fome por determinado alimento e não por outro. A sensação de dor pode ser biológica, mas o limite do suportável é variável de cultura para cultura. A capacidade para sentir cheiros é biológica, mas a avaliação entre o agradável e o desagradável é cultural. O choro é uma capacidade biológica, mas os motivos que o determinam podem ser os mesmos que fazem rir numa outra sociedade. Pode-se pensar que a excitação e a relação sexual sejam comportamentos naturais, determinados geneticamente. A excitação sexual em si é natural, mas o que excita em uma cultura pode causar repulsa noutra. (DAOLIO, 1993, p. 52).

O texto continua procurando demonstrar, embasado em outros autores da Antropologia, como a cultura é determinante sobre o corpo:

Marcel Mauss [...] em 1935, [...] sistematizou [...] ideias sobre o corpo do ponto de vista cultural ao definir as técnicas corporais como as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos. (DAOLIO, 1993, p. 53).

Vejamos agora o desdobramento desse raciocínio:

Segundo Rodrigues (1986), o corpo humano, como qualquer outra realidade do mundo, é socialmente concebido e a análise de sua representação social oferece uma via de acesso à estrutura de uma sociedade particular. Damatta (1987) afirma que existem tantos corpos quanto há sociedades. Um exemplo do componente cultural presente no corpo humano pode ser esclarecedor. Duas seleções de futebol de dois países, a despeito de jogarem dentro das mesmas técnicas e regras e com treinamento físico e tático semelhantes, podem possuir estilos de jogo diferentes, provenientes de diferentes desenvolvimentos das técnicas corporais. (DAOLIO, 1993, p. 53).

Ancorado na discussão que estabeleceu, Daolio adentra novamente os domínios da Educação Física escolar — lembremos que o texto começou tratando da predominância da *biologização* nesse campo de atuação — afirmando que:

O que fica evidente é que o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais de uma sociedade. Portanto, atuar no corpo implica em atuar na sociedade na qual este corpo está inserido. A Educação Física, como prática institucional que trabalha cotidianamente com o corpo, deve ser pensada neste contexto. E a Educação Física Escolar, que se propõe educar os alunos através de seus corpos, deve estar atenta para a importância cultural de sua prática. (DAOLIO, 1993, p. 54).

Eis aqui a defesa — no nosso entendimento, propícia — de uma Educação Física que considere a inserção cultural dos alunos e que, por conseguinte, respeite suas decorrentes manifestações e particularidades, explicitadas na corporeidade

e nas diferentes vivências motoras durante as aulas. Observemos as palavras a seguir:

[...] a Educação Física escolar deve partir do acervo cultural dos alunos. Porque os movimentos corporais que os alunos possuem extrapolam a influência da escola, são culturais e têm significados. O professor não deve encará-los como movimentos errados, não técnicos e tentar eliminá-los. O professor pode ampliar o acervo motor dos alunos, proporcionando assim uma aquisição cultural maior por parte deles. Um exemplo disso ocorre quando o professor de Educação Física numa escola de periferia tenta ensinar a parada de mãos e desconsidera que os alunos, em grande maioria, sabem “plantar bananeira”. Uma técnica não é melhor do que a outra. Aliás, são muito parecidas. Uma faz parte de um conhecimento sistematizado de uma prática esportiva e outra faz parte de um conhecimento corporal popular. (DAOLIO, 1993, p. 54).

Sobre a questão do ensino das técnicas e dos gestos esportivos, escreveu o pesquisador:

[...] as técnicas esportivas não devem castrar as técnicas de movimento que os alunos já possuem. Os gestos esportivos não devem se limitar aos movimentos padronizados ensinados pelo professor, mas devem contemplar a experiência dos alunos e incentivar sua criatividade e capacidade de exploração. Normalmente, o professor de Educação Física valoriza os alunos que melhor repetem as técnicas esportivas que ele deseja. Muitas vezes o aluno que tem uma outra experiência de movimento, que poderia ser considerada e valorizada nas aulas de Educação Física, é punido pelo professor e torna-se alvo de chacotas por parte dos colegas. Nossa posição não é contrária à utilização das práticas esportivas nas aulas de Educação Física. Acreditamos somente que os movimentos esportivos não podem se tornar uma camisa-de-força que impeça os alunos de expressarem corporalmente outros movimentos, frutos de histórias de vidas diferentes e de especificidades culturais diferentes. (DAOLIO, 1993, p. 54-55).

Essa é, sem dúvida, uma proposta para o ensino do esporte que considera a expressividade motora trazida pelos alunos.

Aproximando-se do final de seu texto, Daolio faz uma salutar problematização que propõe um conhecimento mais profundo e abrangente sobre a essência das modalidades esportivas trabalhadas na escola. O conhecimento proposto não se relaciona ao aprimoramento das técnicas e dos gestos esportivos, como também não se restringe apenas aos esportes, estendendo-se à ginástica e às atividades recreativas:

[...] trabalhar com uma prática esportiva nas aulas de Educação Física é muito mais do que o ensinamento das regras, técnicas e táticas próprias daquele esporte. É necessário, acima de tudo, contextualizar esta prática na realidade sociocultural onde ela se encontra. Como essa prática esportiva chegou ao nosso país? Quando foi inventada? A que interesses sociais ela responde? Qual a história das suas técnicas? Como podem ser modificadas? Acreditamos que se estes aspectos forem trabalhados com os alunos, será possível ter como meta nas aulas de Educação Física a contínua avaliação e reconstrução das práticas esportivas, ao invés da repetição de movimentos padronizados. Isso vale não só para o esporte, mas também para as práticas recreativas e exercícios ginásticos, atividades que fazem parte da rotina dos professores de Educação Física nas escolas. (DAOLIO, 1993, p. 55).

Sem dúvida, uma abordagem que se orientasse por essas proposições contribuiria, não pouco, para que a Educação Física tomasse uma feição mais educativa no sentido corrente do termo. Além disso, ao levar em conta a cultura, a Educação Física proposta pelo autor se distanciaria diametralmente das características mecanicistas que sempre estiveram presentes na área e, por conseguinte, em decorrência desse distanciamento, a Educação Física se aproximaria do pensamento humanista, o que seria um avanço significativo.

No último parágrafo de seu texto, o Daolio reflete sobre o agir do professor de Educação Física, no âmbito da abordagem cultural:

Acreditamos que um professor de Educação Física atento ao alcance cultural de sua prática tem mais condições de realizar um trabalho competente, pois encontra-se conectado com a realidade sociocultural em que vive. Resta alertar que a função do professor não é apenas considerar os ditames culturais e, a partir daí, orientar sua prática. A prática educacional, o próprio professor e seus alunos são influenciados pela cultura. Mas a cultura é criada, recriada e transformada pelas pessoas nela inseridas. Podemos, portanto, vislumbrar uma prática de Educação Física escolar que leve à transformação da realidade, permitindo ao homem uma evolução em todos os aspectos. Porque o homem, mais do que fruto, é agente da cultura. (DAOLIO, 1993, p. 55).

Tais palavras conclamam o professor de Educação Física a desenvolver um trabalho que não se detenha apenas no conhecimento passivo da abordagem cultural e sim que ultrapasse essa esfera, contribuindo para a transformação social, como agente ativo, dinâmico.

Continuando a análise da obra organizada por Nista-Piccolo, focaremos agora o capítulo nomeado “Brincar de viver o corpo”, assinado por Maria José Girardi, que se propôs a discutir as questões relativas ao corpo nas aulas de Educação Física priorizando, especificamente, crianças na faixa etária entre sete e oito anos. O motivo exposto para esse enfoque é o trabalho que a autora vinha desenvolvendo há vários anos com a faixa etária em pauta.

Refletindo sobre o corpo, citando Saint-Exupéry e Gaiarsa, escreveu a autora:

Percebemos [...] que não há ação nem pensamento sem o corpo, e o que fizeram com ele? Podemos verificar que os adultos, (“as pessoas grandes”, como diria o Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry) têm medo de sentir, de ver e viver seu corpo porque ao longo da história procurou-se mostrar que ele é feio, podre (Gaiarsa). Lembremos a Inquisição, na Idade Média, que punia “o corpo” numa tentativa de ferir as ideias e purificar o “espírito”: as cenas de filmes de guerra, incêndios que mostram corpos mutilados, agonizantes, dilacerados, que tornam-se símbolos do ruim e deplorável. (GIRARDI, 1993, p. 75).

Pouco à frente, depois de abordar gestos, expressividade, atitudes e emoções, buscando refutar a dicotomia corpo-mente, Girardi traz para a discussão o apoio das reflexões de Vilma Lení Nista-Piccolo:

As emoções, as sensações boas ou ruins, são apresentadas no contato que se tem com o próprio corpo, assim como os limites, as capacidades e as dificuldades. Se pararmos para observar veremos que em determinadas ocasiões expressamos através do olhar,

do sorriso, do corpo, reações de carinho ou de repulsa; em certos momentos até tentamos disfarçar essas sensações, percepções, sentimentos, porém, como o corpo não é escravo da mente, mas com ela expressa o que somos, temos o que se chama de “deslizes” e ora choramos, explodimos de violência, raiva [...]. “Viver o corpo sem separá-lo da mente é viver intensamente por completo. Uma desarmonia corpo-mente, pode deteriorar o físico trazendo consequências emocionais” [Piccolo]. (GIRARDI, 1993, p. 76).

Na sequência, no subcapítulo “Consciência corporal e a aprendizagem”, alicerçando-se novamente em Gaiarsa, escreveu a autora:

O corpo pede para ser conhecido, desde o nascimento. Gaiarsa afirma que “tomar consciência do corpo, perceber que ele existe, é tomar pé em nossos desejos e temores, os mais verdadeiros e os mais profundos... O corpo gera sensações, emoções e imagens, uma percepção visual do mundo e para o mundo”. Tomar consciência de si mesmo, enxergar-se realmente, (ter raciocínio consciente) pode levar também a uma consciência do corpo do outro, portanto, permitirá uma compreensão recíproca (consciência social), uma evolução do ser, acesso ao desejo e a felicidade de todos. (GIRARDI, 1993, p. 76).

Na continuidade de seu raciocínio, Girardi expõe a necessidade da abordagem sobre o corpo junto à criança já no início de sua vida escolar:

Logo, parece importante desde cedo, principalmente na idade em que a criança entra na escola (mais ou menos 7 anos), saber quem é o seu corpo-mente e como ele funciona; não como uma máquina, com peças separadas que se juntam para desempenhar determinada função, mas como uma unidade que em conjunto e só assim poderá dar harmonia e vida ao ser que é movimento e transformação. (GIRARDI, 1993, p. 77).

Adiante, é feita uma reflexão alicerçada em João Batista Freire e John Holt:

Essa noção de ser um todo nos faz repensar no que diz Freire: “Criança é movimento, ação corporal” logo é vida e é “Na ação corporal que ela transforma em símbolos, linguagens, raciocínios, suas exigências”; mas precisa ser provocada, estimulada para poder conhecer, criar, transformar. Freire vai mais longe: “Deixem a criança viver seu corpo; [...] prendem as crianças numa carteira, onde o aprender fica ligado ao ficar quieto; não há pensamento que se forme, que não passe pelo gesto; [...] crianças vão para a terra de imobilidade para se preparar para a vida [...]”. John Holt (in Gelb) reforça Freire quando diz que “a vontade de aprender e a integridade psicofísica das crianças, por causa do processo educacional desenvolvido nos lares e nas escolas, são destruídas”. (GIRARDI, 1993, p. 77-78).

Desdobrando esse raciocínio, ainda com base em João Freire, escreveu a pesquisadora:

Freire completa que tanto o corpo quanto a mente deve ir a escola, mas ambos para transformarem-se e crescerem, não um para aprender e outro para transportar. Com essa concepção, chega-se à suposição que realmente “o corpo é um estorvo e quanto mais quieto ficar, menos atrapalhará. A cada ano os pais devem matricular o corpo das crianças também na escola”. (GIRARDI, 1993, p. 78).

Sobre o cerceamento do brincar, um pouco adiante aparece a seguinte reflexão:

A brincadeira é fundamental na vida das crianças; não permitir que elas brinquem é uma violência, porque são nessas atividades que ela constrói seus valores, socializa-se e vive a realidade de existir de seu próprio corpo, cria seu mundo, desperta a vontade, adquire consciência e sai em busca do outro pela necessidade que tem de companheiros. (GIRARDI, 1993, p. 80).

Já sobre o conhecimento e o respeito que se deve ter – no âmbito educacional formal – no que concerne à natureza de grande mobilidade corporal da criança, está escrito no texto:

Quando numa escola tem-se a consciência de que a criança é um ser em constante comunicação com tudo que a cerca, que é movimento e é vida, o trabalho poderá desenvolver-se de forma participativa, criativa e transformadora. (GIRARDI, 1993, p. 83).

Neste momento, já tendo percorrido e comentado os trechos do texto de Girardi que, em nossa compreensão, contribuem para os diálogos e debates envolvendo corporeidade e Educação Física escolar, entendemos ser necessário fazer breves anotações acerca de alguns pontos que merecem questionamentos. Há uma seção nomeada “Nosso corpo, nossa casa” que, a partir de seu próprio enunciado, já causa alguma estranheza do ponto de vista do antagonismo à visão dual do ser humano, o qual é defendido recorrentemente ao longo de todo o escrito. Noutros termos, nos parece que o raciocínio expresso nesse trecho do livro desdiz, ou seja, contrapõe a defesa da concepção de ser humano uno, indivisível, que é reforçada várias vezes pela autora. Senão, vejamos:

O corpo é nossa casa, lugar onde somos plenamente. Comunica-se por gestos ou expressões, com uma parte ou pelo todo, com ou sem intenção, percebendo ou sem perceber, diz o que somos ou pensamos; comunica-se através das palavras pronunciadas, porém, o tom de voz e a musicalidade da frase colocada revelam o tempo todo o emocional [...]. Outra forma de comunicação é a “dança gestual”: caras, poses, gestos..., que acompanham a frase e podem também determinar o sentido que se dá à mesma. Portanto, para qualquer forma de expressão de um pensamento, utilizamos todas as estruturas, todos esses elementos e uma alteração qualquer em um deles modifica o sentido daquilo que pretendemos comunicar: daí a importância de conhecermos nossa “casa” para podermos ser mais verdadeiros e humanos. O autor Paulo Coelho cita, em seu livro “O Alquimista”, a mensagem de um sábio que diz: “Você não pode confiar num homem se não conhece sua casa” e acrescentaríamos, o homem que não conhece sua própria casa, não conhece seu corpo. (GIRARDI, 1993, p. 74).

Essa ideia de corpo como “casa” é, até onde percebemos, claramente dual, dicotômica. Além disso, nos parece que a citação de um autor não acadêmico, no caso Paulo Coelho, em nada contribuiu, até porque a citação em pauta não se refere absolutamente à corporalidade.

Afora esses apontamentos acerca da seção “Nosso corpo, nossa casa” – que constitui 23 linhas, num escrito de doze páginas –, entendemos que Girardi contribuiu para as discussões que envolvem o corpo e a Educação Física escolar. Seu

texto nos parece bem-intencionado, alicerçado em autores relevantes da área da Educação Física, tais como João Freire e Nista-Piccolo. Ademais, Girardi busca um diálogo, uma conexão entre seus longos anos de docência na Educação Física — junto a alunos na faixa etária entre sete e oito anos — e a teoria produzida na área.

Ao finalizar a análise da obra *Educação Física escolar: ser... ou não ter?*, faremos algumas considerações voltadas para o objeto deste estudo, a corporeidade na Educação Física escolar. Guardando esse necessário balizamento para que evitemos divagações que possam levar nossas reflexões a um alheamento indesejável, a um desnorтеio nada pertinente, podemos afirmar — corroborando dentro dos limites do foco deste livro — que a obra organizada por Vilma Leni Nista-Piccolo se configura como uma contribuição de relevo para as reflexões que envolvem corporeidade e Educação Física escolar. Analisamos, na íntegra, o prefácio, a introdução e quatro dos oito capítulos que constituem a obra. O prefácio de Tojal, que nos pareceu essencialmente protocolar, apresenta a obra dentro de parâmetros razoáveis; a apresentação da organizadora, de fato, introduz o leitor aos capítulos, sintetizando-os de maneira clara e precisa; os capítulos analisados, assinados por Nista-Piccolo, Moreira, Daolio e Girardi, que são os quatro textos cujas reflexões se relacionam mais diretamente à corporeidade, discutem bem as questões que interessam ao presente estudo, cumprindo ressaltar a qualidade claramente superior dos três primeiros escritos em relação ao último que foi analisado. Ao refletir que a obra em tela foi organizada a partir de um curso de especialização ofertado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) aos professores da rede pública do estado de São Paulo, não podemos deixar de mencionar que, na atualidade, é facilmente contatável a perda da qualidade dos cursos lato sensu e, por isso, não deixa de causar forte impressão a qualidade da obra em questão. Oxalá os cursos de especialização em Educação Física possam produzir materiais para leitura com qualidade correlata.

De ora em diante, iniciaremos a análise da próxima obra proposta no rol de trabalhos elaborado para este estudo.

Corpo em movimento na educação infantil (Autores: Vilma Leni Nista-Piccolo e Wagner Wey Moreira. São Paulo: Cortez, 2012.)

Na apresentação da obra, está escrito:

Este livro é resultado de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (Gepefe), coordenado pela professora doutora Vilma Leni Nista-Piccolo, e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (Nucorpo), coordenado pelo professor doutor Wagner Wey Moreira, em Programas de Pós-Graduação, a partir de um projeto que versa a atuação do professor de Educação Física em escolas, como parte do Edital Observatório da Educação (Inep/MEC/Capes). (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 3).

Como se percebe, o livro em pauta é notadamente adequado para as intenções deste estudo, pois seus autores coordenam grupos de pesquisa que se dedicam à Educação Física escolar – Nista-Piccolo – e à corporeidade – Moreira –, assim contemplando nosso objetivo principal, que se direciona para a investigação acerca da produção acadêmica que envolve a corporeidade e a Educação Física escolar.²⁹

Na introdução, os autores expressam sua opinião sobre a educação infantil:

Escrever sobre a Educação Infantil atualmente parece ser mais gratificante, pois estamos num momento especial em que podemos comemorar os avanços conquistados por essa área, mesmo que isso ainda seja apenas em algumas regiões do nosso país. A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90) trouxeram novo paradigma educacional, permitindo que muitas pessoas começassem a lutar pela conquista dos espaços públicos destinados ao atendimento infantil que passou a ser reconhecido como dever do estado e de cada município. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 6).

Aqui, é possível perceber o sentimento de relativo contentamento experimentado pelos autores diante da Constituição e do Estatuto da Criança e do Adolescente, documentos que contemplam o direito da criança à educação pública. A ressalva de que esse direito ainda não foi concretizado em todo o território nacional é expressa claramente, oportunizando ao leitor – no caso, o professor de Educação Física, pois a Coleção Educação Física Escolar lhe é dirigida – um entendimento contextualizado sobre a educação formal que é ofertada às crianças brasileiras.

Prosseguem os autores:

De acordo com as legislações que regem as questões educacionais para essa fase da vida, todas as crianças, a partir dos quatro anos de idade, devem ter seus espaços garantidos em instituições especializadas. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96) já determinava que crianças de zero a três anos fossem atendidas pelas creches, enquanto as de quatro a seis deveriam frequentar a pré-escola. Segundo a Constituição, é obrigação do Estado oferecer a todas as crianças uma educação na fase da infância. Enquanto isso, a LDB estimulou certa autonomia às instituições para elaboração das atividades curriculares a serem aplicadas nessa faixa etária. Desde 2009, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação fixou a resolução n. 5, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educa-

29 Cumprir mencionar que todos os sete livros propostos para análise neste capítulo apresentam proporcionalmente a mesma adequação, resguardadas as diferenças impostas pelos espaços temporais que os separam e que residem nas próprias particularidades evolutivas dos autores. Ou seja, a Vilma Nista-Piccolo, que, em 1993, publicou *Educação Física escolar: ser... ou não ter?*, demonstrou evolução em suas pesquisas ao publicar, em 2012, a coleção Educação Física Escolar. Seus estudos avançaram ao longo dos anos, abrangendo novas esferas, descortinando novos ângulos, ensejando novos olhares. O mesmo ocorreu, obviamente, com Wagner Moreira desde a publicação de *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Essa observação é feita para que possamos posicionar em seu próprio tempo cada um dos livros analisados, posto que exprimem, parece estar claro, as preocupações específicas dos autores em momentos diferentes. No entanto, parece estar igualmente evidente que as obras de ambos os autores, sejam elas autorais ou organizadas, discutem, sem sombra de dúvida, as questões relativas ao corpo e à corporeidade na Educação Física escolar.

ção Infantil, organizando as propostas pedagógicas específicas para as crianças dessa idade. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 7).

Sobre como a instituição escolar pode alicerçar-se nessas diretrizes e, a partir daí, subsidiar a configuração de seu currículo e de suas atividades, afirmaram Nista-Piccolo e Moreira (2012a, p. 7-8):

Uma instituição pode organizar seu currículo a partir dessas diretrizes, associando os conteúdos a serem transmitidos com aqueles que fazem parte da sociedade a que ela pertence. Por meio de atividades cotidianas, as crianças devem ter acesso ao conhecimento pertencente ao patrimônio cultural gerado por essa sociedade. A organização das práticas pedagógicas deve prever um planejamento baseado nesse conhecimento somado aos saberes das crianças, promovendo ricas experiências em meio às inter-relações pessoais que acontecem na escola.

À frente, refletindo criticamente sobre a diferença da educação ofertada para ricos e pobres, escreveram Nista-Piccolo e Moreira (2012a, p. 13):

Ainda prevalecem, em muitos locais, as diferenças de concepção de Educação Infantil, pois, enquanto crianças de classes sociais mais pobres frequentam instituições coletivas que preparam atividades voltadas apenas aos cuidados com o corpo, atendendo às suas necessidades básicas, crianças de classes sociais mais privilegiadas participam de instituições que possuem como meta o ato de educar, preocupando-se com a aquisição de conhecimento.

No desdobramento desse raciocínio, os pesquisadores disseram:

A finalidade da Educação Infantil é proporcionar o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, físico, intelectual, linguístico, afetivo e social, visando complementar a educação recebida na família e em toda a comunidade em que a criança vive, conforme determina o artigo 29 da Lei n. 9.394/96. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 15-16).

Essa educação que busca levar a criança à plenitude de suas potencialidades aponta significativamente para a importância das relações humanas:

Para desenvolver sua sociabilidade, sua afetividade, a criança precisa interagir com outras pessoas, e essa interação só se dá pela comunicação que ela faz por meio do pensamento que se expressa pela linguagem e pela motricidade. São esses elementos integrados que estimulam sua capacidade de agir diante das tarefas que lhe são dadas. É no confronto real com os outros de seu convívio que a criança pode modificar sua forma de sentir, de pensar e de agir, observando e analisando gestos, falas e atitudes daqueles que estão ao seu lado. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 15).

São duas as vias que possibilitam a interação da criança com seus colegas e pelas quais ela exerce sua expressividade: a linguagem e a motricidade. Parece não haver dúvida de que ambas se complementam. Não há comunicação verbal eficaz sem múltiplas expressões dos gestos, da conduta motora, que, na verdade, são elementos intrínsecos ao ser humano com um acento maior na infância, período em que a espontaneidade e a franqueza ainda não sofreram a plenitude dos cerceamentos, das repressões ou das coerções impostas pela sociedade. A mo-

tricidade infantil é livre, incontida, ainda intocada pelas pesadas amarras que a envolverão no futuro. Essa é, certamente, uma riqueza fugaz, efêmera, que será *destruída* paulatinamente ao longo dos anos, abrindo caminho para o adulto que deverá se instalar, eliminando, assim, quase toda a expressividade da corporeidade *anterior*, expressividade indesejada, posto que livre, cheia de energia e, sobretudo, impoluta.

Durante muito tempo, acreditou-se, com base em Schiller (pensador alemão que viveu entre 1759 e 1805) e Spencer (pensador inglês que viveu entre 1820 e 1903), que a criança se movimentava muito por puro *excesso de energia*. Hoje, devido ao conhecimento acumulado, sabemos que a intensa motricidade da criança não é determinada unicamente por singularidades fisiológicas. Sua vivência motriz arrefece-se também por causa das pressões disciplinadoras do meio social, no qual se insere a escola. A produção acadêmica de vários autores já demonstrou o quanto a escola cerceia os movimentos da criança, assim limitando a corporeidade ativa que ela é, transformando-a num corpo inerte, sentado na cadeira, ouvindo o professor e aguardando a sirene tocar para poder se levantar e sair. A obra de João Batista Freire é pródiga em reflexões sobre essas questões. Nista-Piccolo e Moreira também sabem disso. A defesa que, como vimos, ambos fazem de uma educação que inclua plenamente a motricidade da criança é prova de tal consciência. Tanto é que, à frente, uma reflexão de grande significado vem corroborar essa concepção anteriormente refletida:

Escolas que se propõem a trabalhar com a Educação Infantil devem ter clareza de que [...] não devem ficar condicionadas a pensar apenas nas linguagens da fala e da escrita, mas dar importância às outras possibilidades, como o movimento, a brincadeira, o desenho, a dramatização, a música, o gesto, a dança, [...] as propostas a serem oferecidas devem visar objetivos de formação integral das crianças [...]. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 17).

Pouco adiante, numa reflexão assemelhada a uma *ode científica* à corporeidade, escreveram os autores:

Desde o nascimento, o indivíduo se depara com os problemas gerados pelo mundo que o cerca. E, a partir das próprias experiências, ele se relaciona com o mundo das coisas e o mundo das pessoas por meio do seu corpo, que se transforma no elo que permite a ligação do ser humano com o meio que o circunda. Cada ser humano possui seu esquema de desenvolvimento, o qual define sua individualidade. Nasce dotado de características que determinam sua maneira de ser, de agir e de pensar. Tudo o que faz para conhecer, para se relacionar, para aprender, o faz pelo corpo. Suas primeiras experiências vividas são essencialmente corporais, tatuando marcas em seu inconsciente corporal. O corpo é o primeiro objeto que a criança percebe por meio de suas satisfações, de suas dores, das sensações visuais e auditivas. É o seu meio de ação para conhecer tudo à sua volta. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 22).

Alicerçados na consistência de suas próprias asserções, dirigindo-se aos professores de Educação Física, expressaram os autores:

[...] devemos oferecer uma grande variedade de movimentos para que seu corpo possa experimentar diferentes ações das habituais que a criança executa. Dominar seu cor-

po e conhecê-lo pode trazer melhor relacionamento. Seu corpo é instrumento de ação. Não é preciso ter o corpo mais bonito ou mais forte, nem mesmo ser o mais veloz ou o mais resistente, mas, sim, possuir uma grande variedade de movimentos, inúmeros gestos como forma de expressão até dos seus sentimentos. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 24).

Essas palavras demonstram, de maneira clara, o foco a ser dado ao trabalho do professor de Educação Física na educação infantil. Não é necessário o aprimoramento da habilidade da criança, nem mesmo a melhoria de sua performance ou o aumento de sua força. O objetivo deverá ser direcionado para a diversidade, a pluralidade de gestos, mormente com fins expressivos.

Sobre o estímulo da corporeidade via motricidade, afirmaram Nista-Piccolo e Moreira (2012a, p. 25):

A corporeidade da criança em sua existência, via motricidade, deve ser intensamente estimulada na direção do conhecer mais, o que resultará no futuro em ser mais, podendo, com isto, viver melhor. Mais uma vez aqui a importância da Educação Física no objetivo de trabalhar o corpo da criança nos sentidos de corporeidade e motricidade.

Esse pensamento parece sintetizar, em termo precisos, a base que sustenta todas as asserções contidas na obra em pauta e, por desdobramento, a própria base do pensamento pedagógico de Nista-Piccolo e Moreira em relação à Educação Física ofertada às crianças. O trabalho educacional que foca a vivência da corporeidade por intermédio da motricidade é, no viés de raciocínio dos autores, elemento fundamental para que uma vida mais plena e melhor seja construída.

Mais adiante, refutando as intervenções pedagógicas de viés autoritário, refletiram os pesquisadores:

É função dessa área de conhecimento denominada Educação Física, trabalhada na Educação Infantil como uma das linguagens da expressão humana, possibilitar que o pensamento das crianças possa levá-las a dançar ou saltar. Não se pode mais imaginar uma educação de alunos para aprenderem a marchar e apenas seguir o padrão racional estipulado pelo mundo do adulto. Isso nada mais é do que um direito da criança na Educação Infantil. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 29).

Esse repúdio ao autoritarismo e à padronização da racionalização encontra guarida perfeita na seguinte corroboração: “[...] podemos enfatizar que tornar as pessoas mais humanas é a principal finalidade da educação” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 130). A defesa da humanização é recorrente nas diversas obras de Nista-Piccolo e Moreira e aqui também aparece não só afirmada, como enfatizada, corroborada.

Refletindo sobre um programa de Educação Física adequado ao público infantil, afirmaram os autores:

Um programa de Educação Física para crianças deve ser totalmente relacionado com os aspectos fundamentais do desenvolvimento humano [...]. Ultrapassamos aquele tempo em que as aulas [...] correspondiam a algumas práticas de atividades físicas colocadas como ação mecanizada em que modelos de exercícios serviam para que os

alunos copiassem até que estivessem adestrados. Um novo sentido foi dado à Educação Física a partir da compreensão de uma educação motrícia como parte integrante da educação, inserida em todo processo de ensino-aprendizagem, com uma concepção unitária do aluno. Com um trabalho voltado à exploração do movimento e à descoberta do próprio corpo, é possível atingir a consciência corporal, melhor dizendo, a corporeidade, em vivências que levam ao domínio do movimento. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 32-33).

Aqui, observamos um viés de argumentação bastante atual, que primeiramente posiciona as práticas mecanicistas na Educação Física como algo do passado e, em seguida, aponta o novo caminho que está sendo percorrido, o caminho que caracteriza a Educação Física escolar como o *locus* privilegiado do cultivo do aluno como ser unitário, uno, entendido como corporeidade que se expressa pela motricidade, sem peias ou amarras, inserido num processo educativo humanizante.

Na sequência, notamos o cuidado dos autores ao esclarecer o significado do vocábulo corporeidade em seu sentido corrente na Educação Física contemporânea:

Apenas como uma informação complementar, a ser mais bem detalhada no próximo item deste livro, o termo corporeidade, inserido no parágrafo anterior, pode significar o entendimento do corpo em sua totalidade, aquele que é dotado de motricidade, de sensibilidade, de inteligência e de transcendência. O ser criança é corporalmente tudo isto ao mesmo tempo. Nesta perspectiva, poderemos contribuir, a médio prazo, para a superação do paradigma dual ainda presente de forma hegemônica da educação entre corpo e mente. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 33).

Essas palavras são relevantes, pois, além de pautarem o significado de um termo central para as intenções deste estudo, promovem um entendimento mais preciso sobre o seu emprego no âmbito das discussões pedagógicas, assim propiciando possibilidades de apreensão da criança como corporeidade aprendente.

Sobre as amplas possibilidades de contribuição da Educação Física, atinente ao desenvolvimento global do ser humano, observemos essas palavras:

Considerando a importância que tem a Educação Física no processo de desenvolvimento do ser humano, é preciso resgatar a verdadeira relação dos movimentos fundamentais com as necessidades básicas da criança. Quando as aulas de Educação Física são aplicadas com objetivos educacionais, sem comparação de desempenhos entre os alunos, elas podem fornecer uma grande bagagem motora, ricas oportunidades de desenvolvimento social e estimulação das diversas manifestações de inteligência. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 35).

A Educação Física é, assim, perspectivada como um componente curricular livre de preocupações com o desempenho motor competitivo e, por conseguinte, participante de um projeto educativo assentado em concepções contemporâneas que contemplam a sociabilização, a vivência motora desvinculada de padronizações e o estímulo das múltiplas inteligências do aluno.

Sobre a expressão corporal como reflexo do estado emocional da criança, afirmaram os autores:

Os gestos de uma criança podem refletir o seu estado emocional. Quando os movimentos são acanhados, transmitem inibição; e, quando seus movimentos se mostram expansivos, podem ser traduzidos como euforia, conquista e satisfação. Assim podemos dizer que o corpo é a via de acesso ao emocional. É por meio dele que se chega ao inconsciente. Os limites, as capacidades, as dificuldades podem ser demonstrados pelas expressões do próprio corpo. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 37).

Sobre as atividades corporais como meio relacional e a importância da função motrícia no campo desenvolvimental, afirmaram os pesquisadores que:

[...] a relação da criança com seu meio e com o mundo das pessoas será intimamente ligada às suas atividades corporais e [...] a função motrícia no desenvolvimento humano é preponderante. A manifestação dessa relação se dá por meio de suas expressões. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 38).

Na sequência, ressaltando a importância do trabalho adequado com o corpo desde o início da infância para o desenvolvimento global do ser humano, escreveram os autores:

Entendendo-se o corpo como instrumento de ação e relação, é preciso que ele seja bem trabalhado desde os primeiros anos de vida, pois deste trabalho dependem as futuras habilidades de movimento na ação corporal. Conhecer o seu corpo, ter domínio dos seus movimentos pode ter influência na personalidade e no comportamento do indivíduo. O movimento participa biológica, cultural e socialmente da vida do ser humano, o que implica não poder ser relegado a um segundo plano, como acontece ainda em muitos currículos escolares. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 38-39).

Sobre a instrumentalização das brincadeiras como recursos pedagógicos que possam propiciar o desenvolvimento do caráter ético na criança, afirmaram Nista-Piccolo e Moreira (2012a, p. 43):

É muito interessante que as brincadeiras possam contemplar elementos que requeiram a lealdade, a honestidade, mas desde que sejam muito bem esclarecidos às crianças. São propostas que auxiliam na identificação própria, promovendo a percepção de si mesma e satisfazendo as necessidades existentes. Com atividades lúdicas que impliquem cooperação, participação, responsabilidade, é possível ajudar a criança a diminuir o medo de errar e desenvolver seu autoconceito.

Pouco adiante, parece ficar claro que as atividades motoras são ferramentas valiosas para o desenvolvimento das outras inteligências, além da inteligência cinestésico-corporal propriamente dita:

[...] podemos citar a estreita relação da dimensão motora com os aspectos cognitivos, que requerem capacidade de entender e pensar. Por meio de solução de tarefas motoras, a criança aprimora seu raciocínio e estimula sua criatividade. Há uma lista enorme de atividades motoras que também auxiliam no aperfeiçoamento da atenção, da concentração, da memória e da compreensão de regras. Mas, em todas as fases, fica perceptível que ao trabalhar com situações-problema estimulamos todas as inteligências da criança. São meios que proporcionam possibilidades de exploração de seus potenciais. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 44).

Nesse trecho, é claro o aporte de conhecimentos da teoria das inteligências múltiplas, de autoria do psicólogo cognitivista americano Howard Gardner, da Universidade de Harvard. Nista-Piccolo realizou estudos sobre essa teoria na universidade mencionada e, em decorrência desses estudos, desenvolveu posteriormente uma produção acadêmica relacionada à Educação Física escolar e à dita teoria, trabalhando um viés de abordagem que entende a realização de atividades motoras como uma inteligência em ação, nesse caso, a inteligência denominada cinestésico-corporal ou corporal-cinestésica que, em definição, seria a capacidade de resolver problemas utilizando partes do corpo ou o corpo todo.

Cumprido corroborar que as atividades motoras desenvolvidas na Educação Física infantil propiciam diversos problemas a resolver ou situações-problema, como se expressaram os autores, estimulando, por conseguinte, a inteligência corporal-cinestésica e, dada a indissociabilidade desta com as outras inteligências ou capacidades humanas, contribuindo expressivamente para o desenvolvimento pleno da criança.

Na sequência imediata de suas reflexões, ainda revelando os aportes das teorias psicológicas que sustentam suas principais asserções, escreveram Nista-Piccolo e Moreira (2012a, p. 44):

Embora sejam muitas as teorias que estudam as questões do crescimento e do desenvolvimento humano centradas na psicologia, as quais apresentam divisões diferenciadas das fases pelas quais passamos, há convergência de alguns pressupostos relacionados às dimensões que envolvem os aspectos desenvolvimentais. Um desses pressupostos é que a criança vai aperfeiçoando seus movimentos, seus reflexos, adquirindo mais e mais habilidades a partir de suas explorações, de suas descobertas corporais, de suas construções de esquemas de ação, estimulando suas inteligências.

Aqui está clara a influência de Gardner, mas também a de outros psicólogos, como a de Vygotsky, que, na obra *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, refletindo sobre a inteligência prática, com base em Kohler, Shapiro e Gerke, escreveu:

[...] as ações, quando repetidas, acumulam-se, umas sobre as outras, sobrepondo-se [...]; os traços comuns tornam-se nítidos e as diferenças tornam-se borradas. O resultado é a cristalização de um esquema, um princípio definido de atividade. A criança à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo em que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro. (VYGOTSKY, 1994, p. 29).

Adiante, no subcapítulo “A corporeidade e a criatividade na educação infantil”, citando T. P. Nóbrega, escreveram os autores:

A corporeidade pode ser entendida como corpo em movimento que busca a vida num determinado tempo histórico e cultural. Daí, eleger a corporeidade como um dos critérios para o conhecimento da área da Educação Física na educação institucionalizada nos predis põe a tentar superar a dicotomia histórica presente na educação entre conhecimento sensível e conhecimento racional. Nóbrega (2005, p. 80) já afirmava que:

“A noção de corporeidade, abrangendo o corpo vivo e significativo, fundado na facticidade e na cultura, supera a dicotomia biológico-cultural e expressa a unidade do ser humano. É, pois, o conceito mais coerente para estruturar o conhecimento do corpo na Educação Física”. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 50).

As reflexões sobre a corporeidade prosseguem demonstrando a base teórica central do livro:

O entendimento da corporeidade leva-nos a considerar que a realidade do corpo vai muito além das dicotomias corpo e mente, natureza e cultura [...] A criança, aluna da Educação Infantil, é corporeidade significativa e não pode perder essa importante característica. Mas, ao analisarmos a vida humana nas mais variadas dimensões, vemos que isso se perde. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 51-52).

Nessa ordem de ideias, a corporeidade extrapola sua relevância para além do próprio objeto do livro, a Educação Física infantil, abrangendo a totalidade da própria existência humana:

Nunca é demais lembrar, e por isso a importância do trato com o tema corporeidade, que eu não existo porque penso ou porque elaboro imagens do que sou, mas eu existo porque vivo e essa vivência não se faz sem corpo. Assim, corporeidade é a expressão da minha existência no mundo, na cultura, na história e nada posso realizar ou conceber se não existir corporalmente. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 53).

Sobre como o sentido de corporeidade na educação infantil pode contribuir para o resgate de uma educação mais plena, lamentavelmente perdida nos dias de hoje, escreveram os autores:

Ter o sentido de corporeidade como princípio para o trabalho na Educação Infantil é recuperar o compromisso da elevação da concepção de humanidade já existente no mundo grego em sua era clássica e perdida ao longo do tempo. A criança grega era educada na Ágora (local de reunião e de reflexão dos filósofos na Grécia Clássica) e no Ginásio (local e momento em que se aprendia e vivenciava a Ginástica) com a mesma intensidade. A Educação Infantil pode ser o primeiro passo na direção da recuperação desse sentido de educação de um corpo unitário, indivisível, hominal em sua essência e humano em sua existência. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 53-54).

No subcapítulo “A importância da motricidade para a criança”, refletiram os pesquisadores:

Vemos que quando a Educação Infantil não leva em consideração a motricidade da criança, podemos ter uma educação que impeça a liberdade das ações corporais, propiciando uma educação voltada para crianças ideais, que devem ser transformadas o mais rápido possível em adultos produtivos, e não para crianças reais. Afinal, que criança pode se apresentar todo o tempo como: polida, imóvel, dócil, inteligente, bondosa, silenciosa, virtudes essas que se constituem no modelo ideal de aluno? A criança real ri, corre, conversa, faz barulho, perturba, é bondosa e maldosa, é amorosa e perversa, enfim, é criança, e como tal exercita sua motricidade o tempo todo na descoberta do mundo, esse é o protótipo de aluno na Educação Infantil. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 64).

Pouco à frente, aparece a defesa de uma educação de corpo inteiro: “É preciso salientar que o ser humano não aprende somente com a sua inteligência, com sua cognição. Aprende, ou melhor, apreende com o corpo todo, com sua imaginação, sua sensibilidade, suas vísceras” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 65).

No subcapítulo “A presença da ludicidade nas propostas motrícias”, percebe-se um alerta no sentido de que as atividades lúdicas sejam dimensionadas numa perspectiva fundamentalmente educativa, superando práticas recreativas inócuas, destituídas de qualquer viés formativo. Na mesma reflexão, consta ainda a crítica ao prazer como recompensa aos alunos entendidos como merecedores.

Muitas vezes as atividades oferecidas aos alunos na Educação Infantil possuem caráter puramente recreativo, deixando de ser estímulo ao seu potencial. É possível unirmos as intenções tanto de oferecer às crianças propostas lúdicas como de proporcionar o aprimoramento de suas possibilidades de ação motrícia. A ludicidade deve permear as propostas, alinhavando os conteúdos e até mesmo a mediação do professor. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 68).

Sobre o jogo como conhecimento básico na Educação Física infantil, observaram os autores:

Utilizar o jogo como instrumento do ato educativo é oferecer à criança uma forma de aprendizado sem cansaço. Por sinal, o cansaço e o desinteresse são os principais inimigos da aprendizagem. Vemos isto quando nos dedicamos a nos aproximar das crianças que estão fazendo suas lições de casa. Elas não veem a hora de sair daquela tarefa enfadonha e ir brincar, correr, jogar. A aparente contradição, cansaço para estudar e não cansaço para jogar, mostra a energia a mais que leva o infante a jogar, energia essa que transborda em seu corpo porque está livre de um momento de privação. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 78).

Concernente ao potencial do jogo enquanto elemento educativo de viés humanista, asseveraram os pesquisadores:

O jogo é uma das atividades educativas com maior característica humana. Ele colabora na educação dos seres humanos não para que saibamos mais conhecimentos específicos como os da matemática, do português ou do voleibol, por exemplo, ele nos educa para sermos mais humanos, o que, no quadro atual de nossa civilização pode ser considerado muito. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 81).

Sobre as possibilidades de expansão e melhoria do repertório motor, bem como acerca da necessidade de respeitar as características de cada criança, fugindo de procedimentos homogeneizantes que se aproximem de práticas adestradoras, é relevante a seguinte reflexão:

Ensinar movimentos na Educação Infantil é ampliar as possibilidades de as crianças explorarem seus potenciais de habilidades, lembrando sempre que nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Não há uma regra única para se ensinar, mas é importante ressaltar como recomendação que o professor deve criar diferentes maneiras para ensinar o mesmo conteúdo, mudando sempre as rotas de ensino, para que todas as crianças consigam compreender o que está sendo ensinado, atribuindo significado

àquilo que aprende e não apenas repetindo um movimento de forma adestrada. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 90).

À frente, discorrendo sobre o que deve ser trabalhado na Educação Física para crianças, escreveram os autores:

As atividades propostas para a Educação Infantil perpassam temas pertinentes à área da Educação Física, quais sejam: jogos e brincadeiras, atividades gímnicas e exploração de materiais, atividades rítmicas e conhecimento sobre o corpo. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 95).

Sobre a conduta pedagógica do profissional de Educação Física no ensino infantil, já nas últimas páginas do texto, está escrito:

[...] o professor deve instigar o aluno para a resolução dos problemas diante dos desafios que estão propostos, relacionados diretamente com o objetivo da aula, promovendo a reflexão sobre o que é feito, como e por que, e analisando o que pode ser executado e modificado. As informações ofertadas devem ser suficientes para que os alunos tenham a capacidade de avançar na “reconstrução” dos conteúdos sobre os quais trabalham. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 102).

Fechando o texto da obra em análise, os autores, de maneira objetiva, afirmam que “o aluno deve ser monitorado e observado o tempo todo pelo professor, que será responsável por detectar os procedimentos para ajudar o aluno no sentido de superar os obstáculos e adquirir novos conhecimentos” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 105). Com essas palavras, termina a obra *Corpo em movimento na educação infantil*, que é direcionada a professores sobre os quais pesa a responsabilidade de educar crianças com idade de até seis anos. Apresentando um aporte sólido de conhecimentos oriundos da teoria das inteligências múltiplas, da motricidade e, principalmente, da corporeidade, a obra é de relevante contribuição para a Educação Física contemporânea.

Doravante, focaremos a próxima obra elencada para análise.

Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do ensino fundamental (Autores: Vilma Lení Nista-Piccolo e Wagner Wey Moreira. São Paulo: Cortez, 2012.)

Para iniciarmos a análise dessa obra, observemos o que está escrito em sua introdução:

Este livro destina-se aos colegas professores de Educação Física que exercem suas funções pedagógicas na escola, em especial no grau de escolarização denominado anos iniciais do Ensino Fundamental [...]. Nosso livro propõe alguns caminhos que permitam ao leitor refletir sobre questões sedimentadas na visão da corporeidade e do esporte, ressignificando-as, ou seja, muito além de um corpo na prática de alguma modalidade esportiva. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 8).

Sobre os problemas pelos quais tem passado a Educação Física, tais como a ausência do reconhecimento como disciplina realmente educativa, sua instrumentalização como apoio aos conteúdos de outras áreas e a necessidade de disseminação clara atinente a quais saberes constituem seus conteúdos, foi refletido:

A Educação Física escolar tem, ao longo do tempo, passado por vários problemas desde a sua identificação como ato educativo até a confusão de ser tratada como muleta para reforço de outras disciplinas curriculares, que não é a sua missão na escola. Por essa razão, é preciso ressaltar a todos os sujeitos de uma escola quais são os saberes que a Educação Física possui, apontando com ênfase a contribuição que essa área pode oferecer à formação integral dos alunos. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 9).

Adiante, é explicitada uma proposta de reorganização da Educação Física escolar, uma reorganização cujos caminhos pedagógicos são apontados no âmbito do diálogo da teoria com a prática:

Estudar como se dá a prática pedagógica nessa área, ultrapassando os limites de um diagnóstico para refletir sobre o que e como ensinar no âmbito escolar, nos permite encontrar os caminhos que possam promover a Educação Física diante das outras áreas. O que desejamos é apontar modificações pedagógicas que consigam fundamentar novas estruturas, uma reorganização da Educação Física escolar. Para isso, construímos textos que intencionam dialogar com as experiências dos professores, tratando de questões que emanam da própria prática, contribuindo, ao menos, com um repensar das atividades propostas. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 9).

É importante verificar que essa proposta de reorganização da Educação Física na escola não é, de fato, um rompante, um rasgo de afoiteza. Pelo contrário, é uma iniciativa cheia de ânimo, não ingênua e, sobretudo, corajosa. Nos dias que correm, não são numerosos os pesquisadores que se lançam a propor mudanças como essa. É necessário também observar que, sopesando equilibradamente o ímpeto anterior das asserções que propõem a reorganização em pauta, num momento posterior, os autores, como fica claro na citação, obtemperam sua verve sugerindo satisfação até mesmo com o desencadeamento de, *ao menos*, um repensar da Educação Física escolar diante dos textos contidos no livro. As características discursivas de Nista-Piccolo e Moreira revelam uma salutar lucidez, posto que reúnem a firmeza propositiva que mira um devir ambicioso e a ponderação acerca do que dela possa decorrer: o repensar a respeito da Educação Física escolar, da proposição formulada.

Pouco adiante, é elaborada a seguinte problematização:

Educar é sempre a ação de colocar uma teoria do conhecimento em prática. Será que as aulas de Educação Física escolar têm feito isso? Quais seriam os conhecimentos que estão sendo desenvolvidos nesta disciplina curricular? Por que será que, de forma hegemônica, a Educação Física escolar se caracteriza por meras práticas de exercícios, de modalidades esportivas, ou até mesmo de momentos de recreação sem valor educativo? (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 10).

Na sequência imediata, é feita uma reflexão relevante e alicerçada no pensamento freireano, reforçando a imprescindibilidade do sonhar e refutando o comodismo estagnante:

Nosso propósito, e também nosso sonho, é contribuir com a área de conhecimento. Mais uma vez nos lembrando de Paulo Freire em suas frases ditas em encontros com educadores: “Ai dos que param com sua capacidade de sonhar; ai dos que deixam de visitar de vez em quando o amanhã e se atrelam a um passado de exploração e rotina”. Materializar nosso sonho exigiu a produção deste livro. Daí sua composição atual, firmando responsabilidades, exigindo reflexões, permitindo novos olhares para a Educação Física escolar que acontece nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 10-11).

No texto nomeado “Um início de conversa com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental”, é defendido que as aulas de Educação Física:

[...] aconteçam de forma sistematizada, com uma organização lógica de conteúdos, a serem desenvolvidos numa evolução crescente de complexidade, que possam facilitar a aprendizagem e a prática de seus elementos. Contudo, para que essas aulas sejam assim desenhadas, são necessárias atitudes coerentes tomadas pelos professores que são responsáveis por elas, desde a seleção até a implantação dos seus conteúdos. Promover conhecimentos articulados e organizados, aplicando-os de maneira adequada e coerente com as características dos seus alunos, de forma a proporcionar um aprendizado reflexivo sobre as diferentes dimensões da cultura humana, é papel do professor. É, acima de tudo, privilegiar a formação antes da capacitação, percebendo os movimentos como expressão de inteligência, de sentimentos e de intenções. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 14-15).

Aqui, percebe-se o apontamento claro de caminhos para a reorganização almejada/sonhada pelos autores. Os cuidados sugeridos ocorrem em vários níveis, desde a estruturação dos conteúdos, priorizando a evolução paulatina da complexidade, até a concretização da apreensão reflexiva por parte das crianças aprendentes. Essa postura pedagógica contempla a motricidade como expressão da corporeidade humana em suas várias dimensões, inclusive na dimensão da inteligência, da inteligência, o que é importante, pois parece não restar dúvida sobre o entendimento de que uma aula de Educação Física é, antes de qualquer coisa, parte de um processo educativo maior, porém também é a parte em que mais se evidencia a corporeidade em plena aprendizagem, ampliando seu rol de conhecimentos e expandindo cada vez mais a vivência de situações distintas, o que, por fim, contribui para a pavimentação de caminhos que conduzem à própria plenitude humana na vida fora dos muros escolares.

Observemos, agora, estas palavras sobre a valorização da Educação Física:

Valorizar essa área de conhecimento não significa adotar métodos internacionais, nem militarizar ou ainda formar atletas, mas *oportunizar* aos alunos um espaço de aprendizagem contextualizada acerca da cultura humana, estimulando suas inteligências, permitindo a exploração de seus potenciais de expressão corporal e aperfeiçoando suas relações interpessoais. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 17, grifo dos autores).

Essa frase é excelente, pois sintetiza, de maneira clara e simples, como deve ser o trabalho do professor de Educação Física nos dias de hoje. Nada de militarização, nada de competitivismo e formação de atletas, nada de importação metodológica. O foco deve ser a apreensão de elementos culturais, estímulo das múltiplas inteligências, vivência das mais várias possibilidades de expressividade corpórea e melhoria da interpessoalidade. Acerca do respeito às potencialidades dos alunos, vejamos:

Antes de tudo, a Educação Física que defendemos é aquela que respeita e considera o aluno em relação às suas potencialidades, aos seus desejos, à sua saúde e ao contexto em que vive. Perguntas como *o quê, como e por que* ensinar podem ser respondidas quando o professor refletir sobre o significado de suas aulas para seus alunos, identificando-as como espaço de oferecimento de propostas de estimulação motora que respeitem execuções de acordo com suas capacidades. Aulas que se traduzam em expressões e vivências de movimentos, oportunizando a exploração dos potenciais de quem aprende. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 18, grifo dos autores).

Na sequência, o esporte é anunciado como o fundamento das aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental:

Em nossa visão, os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física têm o foco no fenômeno “esporte”. Elegemos esse fenômeno como o fundamento dessas aulas, apresentado em todas as suas dimensões, numa característica multifacetada. Normalmente, pensa-se em esporte como sinônimo de prática de uma modalidade esportiva, sendo praticado apenas por alguns privilegiados que possuem grande desempenho atlético. Embora essa seja uma ideia culturalmente determinada, dominante em nosso ambiente por ser assim transmitida pelos meios de comunicação, é isso que queremos desmistificar, declarando o esporte como um fenômeno histórico e cultural. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 18-19).

Vemos aqui uma proposta contemporânea que privilegia o ensino do esporte para alunos da faixa etária em pauta. No entanto, o esporte aqui visualizado não é o esporte prioritariamente focado no aprimoramento e na padronização dos movimentos. Não é o esporte de viés eminentemente competitivo, mecanicista, mas sim o esporte perspectivado que mira a expansão das possibilidades motoras da criança, entendendo-a como um ser humano em construção, situado-a histórica e culturalmente, assim como o próprio esporte que vivenciará nas aulas. Entendidos dessa forma, a criança e o esporte podem viver, metaforicamente, um autêntico *caso de amor* sem os naturais descompassos decorrentes do competitivismo infrene, sem os dissabores, as angústias e as frustrações resultantes das derrotas que campeiam na esfera da alta performance. O esporte, nessa perspectiva altamente humanista, não será tão facilmente abandonado pelo aluno, auxiliando-o em sua caminhada rumo à plenitude de suas potencialidades, incluindo, obviamente, aquelas que não se traduzem na esfera motora. Essa concepção de esporte encontra alicerce nos estudos de um pesquisador europeu altamente abalizado:

A partir de cuidadosas análises epistemológicas apresentadas por Jorge Olímpio Bento^[30], o esporte é revelado em seus estudos numa ampla dimensão. A partir de um conceito ampliado de esporte, que não se restringe a uma simples prática de uma modalidade esportiva, mas a todo exercício físico sistematizado e intencional, que tenha controle e regularidade, podemos oferecer a todos os nossos alunos, em todas as faixas etárias, reais condições de conhecimento e prática do esporte. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 19).

Após esse enunciado claro sobre tal concepção mais abrangente de esporte, são feitas algumas afirmações que esclarecem ainda mais as possibilidades de trabalho do professor de Educação Física ao adotar esse viés de abordagem:

Para os alunos que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais atualmente correspondem à idade dos seis aos dez anos, é possível ensinar diferentes atividades pautadas nas práticas esportivas, desde que sejam condizentes com as características de sua faixa etária e desenvolvidas numa perspectiva lúdica. Propostas motoras que levem os alunos à compreensão do que é praticar esporte, vivenciando valores como cooperação, participação e corresponsabilidade. Atividades vestidas por diferentes roupagens, ou seja, abordadas pelas temáticas dos jogos, das ginásticas, das lutas, das danças, das atividades circenses e outras mais que representem o contexto construído histórica e culturalmente na área da Educação Física. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 19-20).

Parece ser nítido o cerne desse novo conceito. O esporte, além de ser mais amplo, abrangente e eminentemente lúdico, caracteriza-se não pelas valorações intrínsecas aos procedimentos específicos de treinamento, tão presentes nas aulas de Educação Física, tampouco pela abordagem francamente competitivista, ranço ainda presente da ditadura. O conceito de esporte proposto norteia-se, antes de tudo, pela ideia de que o aluno é a razão de ser de todo o processo educativo. Nesse sentido, enquanto educando, sua dignidade e características pessoais são respeitadas e valorizadas, engendrando uma relação aluno-professor que se livra de resquícios mecanicistas ou autoritários.

Observemos estas palavras:

O esporte como fenômeno a ser discutido e implantado por meio das vivências que suas modalidades oferecem, com características do próprio ambiente em que está inserido, isto é, a escola. O aluno colocado como centro dos objetivos a serem propostos nas aulas, como foco principal de todo o trabalho, ou seja, aulas elaboradas com metas que atendam às necessidades motoras básicas, considerando a bagagem que ele traz [...]. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 20).

É corroborada, portanto, a priorização do aluno como figura central do processo educacional, diferentemente do que é patente na concepção tradicional do

30 Licenciado em Educação Física pelo Instituto Nacional de Educação Física de Lisboa e doutor pela Universidade de Greifswald (Alemanha). É professor catedrático da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Portugal), exercendo atualmente a sua direção. Autor de diversos livros, entre os quais *Desporto: discurso e substância* (2004) e *Desporto e lusofonia: um traço de união* (2006). Fundador do movimento Lusofonia na área de Esporte/Educação Física, bem como idealizador do Congresso de Ciência do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, que se realiza periodicamente há mais de duas décadas.

esporte, que coloca o próprio resultado como o centro do trabalho, reduzindo o aprendiz a um mero instrumento executor de movimentos, a serviço da melhor performance que puder ser alcançada.

Sobre a exclusão que ocorre com o corpo que não rende tanto no esporte, no âmbito das aulas de Educação Física de viés mecanicista, vejamos esta reflexão:

Em relação ao corpo que pratica esporte, a nossa estrutura social e nosso modo de vida levaram a sociedade a atribuir ao rendimento físico um dos valores mais importantes. No mundo esportivista, um atleta “vale quanto rende”, e render significa produzir mais, fazer mais, ganhar mais [...]. Formar e formatar esses corpos [...] exigiu da formação profissional de Educação Física/Esporte um padrão de “corpo perfeito”, eliminando da prática esportiva o “corpo possível”. Isso porque nem sempre é perfeito em seu rendimento, e, por essa razão, muitas vezes um professor o descarta das aulas de Educação Física na escola para não atrapalhar o desenvolvimento dos conteúdos, desrespeitando o seu direito à prática de esporte. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 28).

Dizem mais os autores:

Dessa forma a Educação Física trabalha com o conceito de exclusão em suas aulas, assim como outras disciplinas curriculares o fazem no interior da escola. E um corpo, para ser adestrado no rendimento, necessita receber ordens tipo: correr dez voltas ao redor da quadra, chutar cinquenta vezes na direção do gol, arremessar cem vezes da linha de três metros e muitas outras formas... Se isto funciona para os objetivos da profissionalização de um atleta, não é o modelo mais adequado para o desenvolvimento do repertório motor de crianças na escola, especialmente para aquela maioria que, certamente, não visa ser atleta profissional. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 28-29).

A Educação Física não deve se prestar a procedimentos pseudoeducativos, que visem à seletividade. O esporte, no âmbito escolar, deve ser concebido para a participação massiva dos alunos.

Observemos, agora, estas palavras:

Queremos chamar a atenção dos responsáveis pelo desenvolvimento da Educação Física na escola, considerando serem eles os transmissores de conhecimento e práticas esportivas para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O professor dessa disciplina curricular tem o compromisso de disseminar o conhecimento sobre o fenômeno esportivo vivenciado por um corpo unitário, que é a um só tempo motricidade, cognição, sensibilidade, afetividade. Praticar as possibilidades disponíveis no mundo dos esportes é ir ao encontro do movimento, do jogo, das práticas de modalidades esportivas e dos exercícios físicos, experimentados na forma lúdica, em que cooperação e participação estejam associadas à competição. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 31).

Essa reflexão contribui, significativamente, para um entendimento, talvez próximo do cabal, sobre o conceito de esporte proposto na obra em análise, pois delinea, mais nitidamente, o panorama descortinado pelos autores, permitindo uma compreensão mais ampla do *quadro*, que reúne elementos tais quais: 1) o papel do professor na disseminação dos saberes sobre o esporte; 2) a concepção

de corpo – indivisível em suas várias dimensões – no âmbito da apreensão dos conhecimentos acerca do esporte; 3) a priorização do viés lúdico do fenômeno esportivo a serviço da disseminação de valores notadamente humanistas.

Os autores defendem que o ser humano, neste caso a criança, deve ter direito a:

[...] vivenciar o mundo esportivo, buscando nele a consciência corporal, melhor dizendo, a existencialidade da corporeidade, conquistando a oportunidade de presenciar e executar movimentos nas atividades gímnicas, nas modalidades esportivas, nas lutas, nas danças, todos esses componentes da história da Educação Física/Esportes. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 31).

A existencialidade da corporeidade no esporte é um viés de abordagem pouco imaginado até recentemente e plenamente inconcebível se recuarmos ainda mais no pretérito, quando o competitivismo – cujas permanências, é necessário dizer, ainda persistem atualmente – reinava incólume, ainda intocado pela crítica que, posterior e paulatinamente, logrou alijá-lo, em termos parciais, do cenário da Educação Física escolar.

Nessa nova proposta de esporte, a técnica é vista como algo relevante. Isso, num primeiro momento, pode parecer estranho, pois, na concepção tradicional de esporte, a técnica também é considerada de relevante importância. No entanto, tais *importâncias* têm sentidos completamente diferentes. Na concepção tradicional, a técnica é vista como um instrumento útil para a melhoria da performance, para a ascensão do rendimento, para a obtenção de vitórias. Na proposta explicitada no livro ora em análise, a técnica é perspectivada como um conhecimento que deve ser obtido pelo ser humano, porém não como um conhecimento que o subjuguie, prostrando-o, reduzindo-o ao mecanicismo da robotização competitivista, mas sim um conhecimento significativo, profundamente auxiliador no seu processo de humanização e melhoria da qualidade de vida:

[...] conhecer e praticar esportes significa apossar-se das técnicas para conquistar mais e caminhar na direção de se conhecer melhor, de conhecer os outros de maneira mais humana, e apreciar o mundo e as coisas num estilo de vida com qualidade. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 32).

A técnica, aqui, está claramente a serviço do aluno, invertendo a concepção tradicional, que coloca o aprendiz a serviço da técnica, subjugado a ela, quase cultuando-a, posto que imbuído da vontade de realizá-la com perfeição após a inculcação realizada pelo professor. Para que possamos nos aproximar um pouco mais do que Nista-Piccolo e Moreira pretendem expressar, vejamos estas palavras:

Comparando esporte e poesia, o autor [Jorge Olímpio Bento, o qual elaborou essa nova concepção de esporte] mostra que esses dois modos distintos de expressão perseguem a mesma finalidade intrínseca que é alargar o espectro de nossa sensibilidade e de retirar de nosso íntimo os sentimentos, os sonhos, os desejos, as angústias, tudo isso se materializando em atos simbólicos, quer em palavras, quer em gestos. Para isso, utilizamos de técnicas, não como algo negativo de dominação corporal ou mental, mas

como uma possibilidade de ser mais, de algo que nos impele a criar, a transcender. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 43).

Essas palavras são de grande valor para que o entendimento de técnica aqui explicitado não seja equivocadamente apreendido. Para nós, brasileiros, o sentido da palavra “técnica”, se não explicado com o devido detimento, pode ser entendido como algo alienante devido ao “tecnicismo” reinante durante o regime militar, quando a técnica era sobremaneira evidenciada na educação em detrimento da reflexão filosófica de cunho crítico. Em palavras simples, a técnica eclipsava, obliterava, eliminava o pensar, substituindo-o no processo educacional³¹. Perspectiva diametralmente oposta é constatada na visão de esporte advogada por Nista-Piccolo e Moreira, na qual a técnica é instrumento de criação, de transcendência, enfim, de valorização do ser humano.

Recorrendo ao pensamento do pesquisador unimepiano Hugo Assmann, visando refletir sobre a importância da corporeidade na educação, escreveram os autores:

Se vamos evidenciar a importância do corpo ativo e/ou corporeidade já na Educação Fundamental, importa reforçar que: o corpo é fundamental, do ponto de vista científico, para a possível articulação entre conceitos educacionais e vivências pedagógicas. Mais uma vez recorrendo a Assmann (1996, p. 47): “[...] somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica”. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 36-37).

Sobre a melhoria da qualidade de vida para a criança que participa das práticas esportivas – levando em conta a nova e ampliada concepção de esporte – na Educação Física, observemos as seguintes palavras:

Conhecer e praticar exercícios componentes do fenômeno esportivo propiciará ao aluno dos anos iniciais do ensino Fundamental a criação do hábito esportivo, o que pode contribuir para a busca e a manutenção de melhor qualidade de vida. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 39).

Complementando esse raciocínio, vejamos estas asserções:

A Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode propiciar a incorporação de um estilo de vida ativo, implicando uma atitude ética para consigo mesmo e para com os outros. Um estilo de vida ativo pressupõe um conceito de corporeidade que exige uma atitude ética para consigo mesmo, para com os outros e para com o mundo. E ter condições de gerir a sua própria vida, de fazê-la ser melhor a cada dia, propicia também um mundo melhor para se viver. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 41).

A Educação Física aqui proposta enseja a vivência da corporeidade não na perspectiva da obtenção de vitória a qualquer custo – como é dominante na con-

31 Esse tema é amplamente trabalhado por Dermeval Saviani (2003) na obra *Pedagogia histórico-crítica*, especialmente no capítulo II, intitulado “Competência política e compromisso técnico”, no qual o autor, comentando possíveis posicionamentos antagônicos de Guiomar Namó de Mello e Paolo Nosella, contribui notadamente para o avanço das reflexões nesse campo dúbio.

cepção tradicional —, mas sim na disseminação de valores éticos, algo importante atualmente.

Sobre o cumprimento do papel da Educação Física no processo educacional por intermédio do trabalho de um profissional que propicie às crianças os saberes relativos a esse esporte redimensionado — do qual trata a obra em tela —, que considera as diferenças, favorece as relações interpessoais e propicia o prazer, observemos:

Olhar para o âmbito escolar e perceber como um professor de Educação Física pode auxiliar seus alunos a descobrirem o fenômeno esportivo por meio de práticas prazerosas, através das quais corpos interagem e convivem respeitando suas diferenças, parece cumprir um dos papéis dessa disciplina curricular no interior da escola. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 44).

Dizem mais os autores:

Essas referências podem justificar a importância, nos anos iniciais do ensino Fundamental, da disciplina Educação Física no trato do fenômeno esportivo, mas para cumprir esse objetivo, precisamos da presença de um professor de Educação Física na escola, como alguém que possa ressignificar o sentido do esporte [...]. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 44).

Afirmam, desse modo, a imprescindibilidade de um professor de Educação Física que, de fato, consiga, no trabalho diário, redimensionar, ressignificar o esporte. Só assim seus alunos, destinatários de suas intervenções e ações pedagógicas, poderão se constituir como beneficiários reais dessa nova — no Brasil — concepção de esporte.

Na página seguinte do livro em pauta, há um trecho que propõe ao professor uma problematização, uma reflexão sobre si mesmo e seu próprio trabalho:

Ao trabalhar o esporte na escola, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nessa dimensão ampliada [...], posso atingir uma qualidade de vida melhor, posso atender às expectativas dos meus alunos, posso oferecer conhecimentos voltados à saúde etc., mas isso demanda mudanças nos valores que concebem minha ação pedagógica. Estou preparado para isso? Como ampliar minha visão para mudar minhas ações associando Esporte, saúde e qualidade de vida? (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 45).

No capítulo do livro nomeado “O papel do professor como mediador”, escreveram os autores:

O papel do professor é valorizar o espaço das aulas com momentos de discussão, demonstrando domínio do conhecimento com autoridade, mas não com autoritarismo; colocando ordem, que não é imposta aos alunos, mas que nasce com a necessidade de eles se organizarem; adotando disciplina na organização dos conteúdos a serem transmitidos; tendo clareza dos objetivos a serem atingidos em cada proposta dada. Todos os critérios a serem usados nas aulas, as regras estabelecidas nos jogos e nas brincadeiras, devem estar acordados por todos os integrantes daquele processo. Convidando os alunos a participarem das definições antecipadamente, o professor de Educação Física estará valorizando sua participação, respeitando a importância que eles têm no processo educativo. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 47-48).

Essa reflexão denota lucidez e equilíbrio no que concerne ao trabalho do profissional de Educação Física no contexto educativo. Elementos importantes, que devem permear a conduta pedagógica do professor, são aqui elencados: a abordagem dialógica e democrática, o domínio dos conteúdos, o exercício da autoridade em contraposição ao autoritarismo, a ordem decorrente da dinâmica da aula, a clara consciência dos objetivos a serem alcançados e o respeito incondicional aos alunos.

No texto “Um programa de Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental”, são feitas as seguintes afirmações:

As aulas de Educação Física na escola têm uma função maior do que ensinar os alunos a jogarem bola, a fazer ginástica ou a dançar. Os alunos precisam compreender o que estão fazendo e por que estão fazendo tal atividade, ou seja, elas devem ter um significado para eles. Mas, antes de tudo, elas devem visar à formação de um cidadão para depois o capacitar. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 56).

Essa é, inapelavelmente, uma defesa consistente, embora sintética, de uma educação que contribua para a construção da criticidade – *saber o que e por que* – e da cidadania. Um programa de Educação Física para crianças de seis a dez anos – faixa etária dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental –, que cumpra essa função, deve ter, antes de tudo, um bom embasamento teórico, ancorado com segurança nas mais atuais produções acadêmicas.

No texto intitulado “Delineando objetivos”, há estas enfáticas asserções:

Um dos primeiros pontos que devemos refletir remete-se exatamente à determinação dos objetivos, pois o que mais podemos observar em aulas de Educação Física, realizadas para essa faixa etária, é a indefinição do que se pretende com a aplicação de uma atividade. Muitas vezes, parece que o professor responsável pela aula não tem clareza de aonde quer chegar ao propor um jogo ou uma simples brincadeira. E, com isso, passa aos outros componentes da escola a ideia de que basta levar as crianças para uma quadra e dar-lhes uma bola para que se cumpra a exigência de se dar uma aula de Educação Física. Saber o que se quer atingir com determinada proposta é o primeiro passo que deve estar claro ao professor e aos alunos. Para tanto, ele precisa esclarecer “a quem” interessam os conhecimentos específicos da Educação Física, reconhecendo as necessidades e as características de seus alunos, respondendo às perguntas: aonde devo chegar com essas propostas? O que espero que eles consigam fazer? (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 57).

A clareza sobre aonde se quer chegar é, de fato, imprescindível ao bom desenvolvimento do trabalho do professor de Educação Física. A falta de *nortes* nítidos ao traçar objetivos compromete, na verdade, o andamento das aulas em sua inteireza, pois, quando não se sabe bem aonde se quer chegar, não se trilha os caminhos com desenvoltura, correndo, assim, o risco de perder-se em suas *bifurcações*. Acrescente-se a isso a sempre necessária lembrança de que a elaboração de qualquer objetivo deve, sempre, levar em conta as especificidades e, por conseguinte, as necessidades dos alunos.

Dizem mais os autores:

Quando o professor sabe o que deve e o que pode alcançar com seu trabalho com os alunos, consegue traçar metas de suas aulas e, a partir delas, é capaz de definir os conteúdos a serem desenvolvidos. Parece-nos que essa definição ainda é o ponto crucial da Educação Física escolar, pois diversos estudos têm apontado práticas repetitivas nas diferentes séries, sem alteração de conteúdos mesmo com o avançar da maturidade dos alunos; outras sem a preocupação com o conhecimento a ser adquirido por eles, e, ainda, há professores que preferem deixar suas práticas pedagógicas definidas pelos próprios alunos, sem acrescentar nada ao conhecimento que eles já trazem consigo. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 59).

Sobre a escolha dos conteúdos, vejamos estas palavras:

A organização dos conhecimentos da área se dá de acordo com a concepção de currículo expressa tanto no projeto pedagógico da escola como pelo próprio professor. Neste momento da escolha de quais conhecimentos devem ser ensinados nas aulas, estão presentes as concepções pedagógicas e psicológicas, sem deixar de levar em conta as expectativas e os interesses dos alunos, respeitando suas características pessoais. É o momento de analisar as condições estruturais que a escola possui e de saber quais são as possibilidades de se buscar soluções para os problemas encontrados referentes aos materiais, aos espaços e até mesmo em relação ao conhecimento do professor, pois a necessidade da criança deve ser o ponto de partida. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 60).

Esses critérios todos devem ser levados em consideração na escolha dos conteúdos sob o risco de sujeitar as crianças a práticas inócuas, insípidas e pouco educativas. Não há como não observar – antes de listar os tópicos do conteúdo – a estrutura em termos de espaço e de materiais, as prováveis soluções de problemas previamente detectados e o próprio cabedal de conhecimentos de si mesmo, como docente de Educação Física, pois aventurar-se a ensinar algo que se conhece pouco, ou mesmo parcialmente, certamente resultará num processo inconvincente em termos educacionais. Para os autores, os conteúdos a serem ministrados na Educação Física devem ser buscados no rol temático pertencente à visão ampliada de esporte.

Como afirmamos anteriormente, nossa concepção sobre os conteúdos a serem aplicados em aulas de Educação Física escolar está focada no fenômeno “esporte”, apresentado numa visão ampliada [...] nos diversos temas [...] numa perspectiva lúdica [...] dos jogos, das ginásticas, das lutas, das danças, das atividades circenses, aquáticas e outras representadas pela cultura pertencente à área da Educação Física e pelo contexto social. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 61-62).

Como vemos, em consonância com o diálogo desenvolvido ao longo do livro, a tematização dos conteúdos, na perspectiva da visão ampliada de esporte, apresenta uma característica de significativa variedade e clara ludicidade.

Já aproximando-se do final do derradeiro texto da obra, nomeado “Aulas de Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental”, afirmam os pesquisadores:

Uma das funções da escola é oferecer aos escolares oportunidades de acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, por meio dos diversos componentes curriculares, dentre os quais a Educação Física. Ainda, esses conhecimentos devem contribuir para mudar a visão desses aprendizes, suas concepções, atuações e relações com os outros e com o mundo em que estão inseridos e, para isso, devem ser estruturados num currículo escolar. Conforme já foi apresentado neste livro, o currículo da Educação Física deve contemplar a compreensão acerca das inúmeras manifestações culturais relacionadas às práticas esportivas, além de valorizar o conhecimento produzido além da quadra. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 84-85).

Finalizando a análise do livro *Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do ensino fundamental*, devemos dizer que se trata de um trabalho que traz a marca do momento presente, um trabalho propositivo que contribui para apresentar a nós, brasileiros, a visão ampliada de esporte oriunda dos estudos do pesquisador português Jorge Olímpio Bento. Essa visão, por incluir o esporte nos anos iniciais do ensino fundamental – como o próprio nome do livro já diz –, naturalmente causa, de início, alguma estranheza para os professores de nosso país, posto que a formação profissional aqui recebida preconiza o ensino do esporte a partir do 6º ano do ensino fundamental. Por isso, talvez não seja tão *instantânea* a assimilação, pelos professores brasileiros, da ideia de trabalhar com esporte já nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para uma melhor compreensão do que defendem Nista-Piccolo e Moreira, é necessário entender que o esporte, na obra que estamos terminando de analisar, não tem, absolutamente, o mesmo sentido do esporte competitivista. O esporte proposto pelos autores em pauta é da *seara* da transcendência, da ludicidade, do respeito às limitações e às diferenças, da criatividade e, sobretudo, da vivência da corporeidade. Numa só frase, a noção ampliada de esporte é, ao que parece, um importante elemento didático-pedagógico que pode contribuir muito para o processo de tornar as pessoas mais humanas, finalidade máxima da educação.

Como consideração derradeira, registramos uma impressão pessoal que tivemos durante a leitura da obra: ao trazer a visão ampliada de esporte, oriunda de Bento, autor lusitano, para a discussão no âmbito da Educação Física brasileira, Nista-Piccolo e Moreira talvez estejam iniciando um processo que guarda alguma similaridade com o que ocorreu na década de 1980, quando a teoria da motricidade humana, proveniente de Manuel Sérgio, também autor português, aportou em terras brasileiras e passou a ser defendida por diversos pesquisadores daqui devido à sua consistência e à sua qualidade. A teoria da motricidade humana – que tanto suporte oferece às discussões sobre a corporeidade – deixou e continua deixando significativas contribuições em nosso país, já que muitos pesquisadores lançam mão de seu arcabouço argumentativo. A visão ampliada de esporte, cuja disseminação no Brasil é bem mais recente³², é ainda difícil de ser mensurada ou avaliada no que diz respeito aos seus eventuais impactos mais amplos no interior da comunidade acadêmica. O acento humanista – tão importante na atualidade

32 Iniciou-se aproximadamente a partir de 2012, quando do lançamento da primeira edição dos quatro livros da coleção Educação Física Escolar ora em análise.

– que essa nova visão traz em seu bojo é, além de cativante, também consistente em termos epistemológicos. O tempo nos informará sobre a massificação ou não dessa concepção – tão salutar e bem-vinda, pensamos – entre os professores e pesquisadores da Educação Física no Brasil. O que temos certeza, no momento, é que muitas e arraigadas resistências se erguerão. Também estamos certos a respeito das grandes reflexões e inquietações que serão provocadas nas consciências mais empedernidas. E essas já serão, sem dúvida, resultados imediatos consideráveis que, suspeitamos, se desdobrarão no futuro com implicações positivas para a Educação Física em consequência da conscientização cada vez maior acerca da pertinência de trabalhar, no contexto educacional, sob o norte dos pressupostos e dos fundamentos da corporeidade.

Focaremos, agora, a próxima obra listada para análise.

Esporte para a saúde nos anos finais do ensino fundamental **(Autores: Vilma Lení Nista-Piccolo e Wagner Wey Moreira.** **São Paulo: Cortez, 2012.)**

No primeiro parágrafo da introdução desse livro, já começam alguns apontamentos sobre o descompasso, verificado pelas pesquisas de E. L. Russo, entre a teoria disseminada pelas muitas publicações da área e as aulas de Educação Física para estudantes da faixa de escolarização em pauta:

Os anos finais do Ensino Fundamental têm sido a fase mais contemplada com estudos e pesquisas na área da Educação Física. As diversas publicações com foco na escola apresentam, na sua maioria, um olhar voltado às práticas pedagógicas. O mais interessante é que as últimas pesquisas sobre as aulas de Educação Física escolar (Russo, 2010) não declaram grandes mudanças em relação aos seus conteúdos e métodos, o que pode significar que todo esse material não tem auxiliado tanto quanto pudéssemos esperar. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 6).

Dizem mais os autores:

Além disso, orientações pedagógicas, vindas das Secretarias de Educação dos governos estaduais e federal, surgiram no cenário educacional como propostas de ensino e parâmetros que pudessem balizar os procedimentos dos professores. Na área da Educação Física, houve diversas críticas geradas por professores que se sentiram obrigados, pela direção da escola em que atuavam, a planejar aulas embasados nas diretrizes que esses documentos apontavam. Alguns se queixaram das incoerências entre as sugestões que esses materiais apresentavam com o contexto de suas escolas, enquanto outros não concordavam com a aplicação de determinadas atividades ali contidas. Mas também houve, segundo as pesquisas de Russo (2010), professores que declararam que todo esse material tem sido de grande utilidade para embasar seus trabalhos escolares. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 6).

Adiante, é enunciado que o livro se propõe a comentar brevemente alguns documentos pedagógicos *oficiais* produzidos para a área da Educação Física, tais

como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados pelo governo federal. A motivação para essa iniciativa fundamenta-se na crença da perspectiva dialogal que, segundo os autores, devia se estabelecer entre as orientações pedagógicas produzidas documentalmente em cada escola e os nortes apontados pelos documentos governamentais:

[...] cientes de que muitos professores se apoiam nos documentos oficiais [...] para orientarem suas práticas (Russo, 2010), em nosso livro abordamos sobre as práticas pedagógicas exercidas na área da Educação Física, emitindo alguns comentários sobre os PCNs, como um documento de apoio nacional, em relação ao processo de ensino e à aprendizagem. Esse posicionamento se pauta no fato de acreditarmos na obrigatoriedade de um diálogo a ser estabelecido entre o projeto pedagógico de cada escola com esses documentos oficiais gerados para auxiliar os professores. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 15).

Na sequência, é apontado o trabalho de análise realizado sobre esses documentos por um grupo de pesquisadores ligados a uma respeitada entidade científica nacional, que suscitou discussões relevantes sobre o tema.

As discussões implantadas pelo Colégio Brasileiro de Ciências do esporte (CBCE, 1997) resultaram numa análise de vários pesquisadores sobre esses documentos oficiais, da qual salientamos as preocupações expressadas com foco nos PCNs. Segundo essa análise, um dos maiores problemas presentes nessa produção é a homogeneização de conteúdos e objetivos apresentados, os quais servem para orientar realidades muito diferentes. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 15).

São significativos os apontamentos feitos pelos pareceristas, posto que orientações pedagógicas homogeneizantes, que apontam para a formação de um aluno padrão, sem levar em conta as diferenças contextuais, devem passar, de fato, por questionamentos claros. Sobre isso, refletiram lucidamente Nista-Piccolo e Moreira:

[...] é importante deixar claro que todas as propostas de atividades a serem desenvolvidas nas aulas escolares devem atender às especificidades da demanda, ou seja, precisam ser adequadas aos requisitos existentes no contexto social a que a escola pertence. Não devemos ensinar o que não tem significado a quem aprende, portanto, o professor pode se pautar em ideias, modelos e repertórios, mas sempre visando adequá-los à sua realidade. Acreditando na relevância desse aspecto, aproveitamos para esclarecer que talvez essa crítica não proceda, já que muitos docentes demonstraram ter cuidado na escolha de determinados conteúdos em face do contexto em que eles estão inseridos. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 15-16).

Concernente ao ecletismo, outra característica atribuída aos PCNs pelos examinadores, escreveram os autores:

Os pareceristas dos PCNs ainda apontam o fato de o documento apresentar concepções de Educação Física embasadas em pressupostos epistemológicos que se contrapõem, e isso se manifesta nas sugestões de objetivos, conteúdos e métodos, podendo desencadear equívocos nas definições de aulas elaboradas pelos professores. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 16).

Na sequência, após mencionar uma publicação que ressalta a importância dos PCNs – em decorrência da posterior inserção da Educação Física no rol de disciplinas obrigatórias nas escolas –, os autores traçaram comentários relativizantes sobre as críticas das quais o documento em tela foi alvo, reconhecendo claramente a importância de sua publicação, chegando até mesmo a elogiar o governo brasileiro pela iniciativa de procurar subsidiar o cotidiano docente nas escolas:

Por outro lado, houve publicação que enfatizou a importância que esses documentos trouxeram para a área da Educação Física (Gramorelli; Neira, 2009), por conta de ela passar a integrar os componentes curriculares obrigatórios nas propostas pedagógicas das escolas. Embora possamos reconhecer que documentos dessa natureza devam ser construídos a partir de discussões traçadas com os próprios “atores” das escolas, temos de destacar os PCNs como um marco importante na fundamentação da Educação Física como prática educativa. Mesmo sabendo que, quando um professor se apoia nesse documento, pode planejar aulas definindo objetivos, conteúdos e métodos a partir de abordagens pedagógicas divergentes, temos de enaltecer esse tipo de ação do governo federal, a lançar parâmetros que pudessem subsidiar as práticas docentes. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 17).

Os comentários aos Parâmetros Curriculares Nacionais continuam, pautados pela relativização de seus erros ou equívocos e pelo apontamento de seus acertos ou contribuições:

Sem desconsiderar o ecletismo presente nas concepções que esse documento traz, permitindo gerar equívocos nas combinações de abordagens pedagógicas, foi a partir dele que se pôde perceber, ao menos na área da Educação Física, um movimento mais intenso na busca da compreensão sobre quais são os conteúdos factuais, conceituais procedimentais e atitudinais que podem ser desenvolvidos na escola. Certamente, isso trouxe modificações nas práticas pedagógicas dos professores e, mesmo que esse conhecimento os tenha mais confundido do que orientado, ainda assim foi inovador para nossa área, na época em que foi publicado. A partir dele, as aulas de Educação Física no contexto escolar começaram a ser repensadas contemplando os temas transversais, introduzindo projetos e valorizando os princípios de inclusão. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 17-18).

Pouco à frente, ressaltando o que a publicação em pauta trouxe de bom especificamente sobre os saberes culturais – nos quais os autores também declararam se estribar para a própria escrita do livro –, incluindo ainda a abordagem ligada à saúde e à ludicidade, há as seguintes afirmações:

[...] expressando ideias sobre o impacto dos PCNs para a área da Educação Física, podemos ressaltar a sua importância pela sistematização dos saberes culturais, primordiais no aspecto de socialização dos escolares [...]. Este livro também quer destacar esses saberes da cultura esportiva. Nele, o esporte é [...] valorizado no trato de questões que abordam o ensino Fundamental – valores impressos numa educação de alunos voltada à saúde, por meio da alegria de praticar esporte. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 19).

Como no livro anteriormente analisado, direcionado aos anos iniciais do ensino fundamental, também no capítulo em questão, os autores explicitam a base

teórica que concebe o esporte em dimensão ampliada, oriunda das reflexões do português Jorge Bento:

[...] apresentamos neste livro reflexões sobre os aspectos que permeiam a prática pedagógica na escola, com a intenção de auxiliar o professor de Educação Física responsável pelos anos finais do Ensino fundamental. Destacamos o ESPORTE, revelando numa ampla dimensão, como possibilidade de práticas educacionais. A partir dos estudos de Jorge Olímpio Bento, o fenômeno sociocultural ESPORTE é apresentado aqui com suas múltiplas facetas, essencialmente aplicado em aulas de Educação Física voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 7).

Mais adiante, no texto intitulado “Direito ao esporte e à saúde como princípios éticos”, são feitas proveitosas reflexões sobre o universo escolar e o lócus da Educação Física em seus domínios. Essas reflexões são iniciadas com asserções que demonstram a imobilidade corpórea do aluno durante horas na sala de aula, configurando-se a aula de Educação Física como o momento em que essa quase completa estaticidade é rompida.

A Educação Física é uma disciplina que contempla o componente curricular que mais se aproxima do trabalho com o corpo na escola. Pela tradição cartesiana em educação, normalmente, os demais componentes curriculares, como Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e outros, dedicam-se ao ensino centrado no aspecto cognitivo do aluno. Em todos eles, esse aluno passa, às vezes, horas e horas sentado na carteira e com a atenção focada nas tarefas desenvolvidas em sala de aula. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 21).

Essas palavras nos remetem às considerações de teor semelhante tecidas por João Batista Freire no texto “Como engordar mais porcos, galinhas e crianças”, que integra o livro *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI* (MOREIRA, 1992), analisado por nós no segundo capítulo desta publicação.

Pautando a diferença das aulas de Educação Física em relação às disciplinas *de sala*, bem como a importância do foco, por parte do professor, num trabalho que se situe na perspectiva do desenvolvimento da ética e da autonomia dos alunos, Nista-Piccolo e Moreira afirmaram:

[...] o ambiente das aulas de Educação Física é diferente, inclusive, por conta de o próprio local dessa aula ser outro, provocando uma saída da sala de aula e um deslocamento dos alunos, quase sempre, para as quadras esportivas da escola. Esse movimento já propicia o experimentar do diferente, da necessidade de o corpo se movimentar, da saída do imobilismo atado às carteiras escolares. No entanto, se o novo espaço não for explorado numa perspectiva ética, o corpo continuará sendo adestrado, cumprindo ordens predeterminadas, aceitando as imposições dos professores e, com isso, em nada justificando uma aula de Educação Física que possa auxiliar na conquista da autonomia, fim último da educação escolar. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 21).

Estribados em Tubino, os autores defendem que as aulas de Educação Física devem se prestar à exaltação do corpo. A reflexão a seguir ainda expressa a ne-

cessidade contemporânea de que as pessoas dispensem maior cuidado com o corpo e, por conseguinte, busquem melhor qualidade de vida.

A Educação Física escolar deve ter, entre seus objetivos, o de exaltar o corpo (Tubino, 2005), porque: estamos em um momento histórico em que o corpo humano é colocado como algo prescindível na sociedade automatizada e de serviços, característica do hoje; vivemos em núcleos residenciais urbanos congestionados, o que desqualifica a necessidade de permanentes movimentos; existimos em uma sociedade do ócio, a qual emergiu a partir da diminuição do tempo de trabalho; buscamos qualidade de vida, o que exige de todos nós uma atenção e um cuidado maior com o corpo. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 22).

Ampliando esse raciocínio, escreveram os autores:

Muitos imaginam que exaltar o corpo é apenas o oferecer como padrão de alto rendimento, conquistado com grandes sacrifícios por meio de intensos programas de treinamento, de recorrência a infundáveis formas de regimes alimentares [...]. Isso pode ser justificado se estivermos com a ideia de um corpo perfeito, padronizado pelos meios de comunicação como belo, magro, malhado [...], não nos parece que esta deva ser a missão do ensino da Educação Física na escola, nem deve ser este o padrão a ser buscado pela pedagogia do movimento. Devemos efetivar nosso trabalho, como professores dessa disciplina na escola, procurando desenvolver a concepção de corpo possível, que busca a autossuperação, a transcendência, e não um corpo perfeito padronizado pela mídia. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 22-23).

Essas palavras engendram uma reflexão de cunho significativamente crítico, pois posiciona a Educação Física escolar como uma disciplina ou *área* pedagógica ideal para que a resistência à ideia de corpo padronizado seja trabalhada em simultaneidade com a defesa da aceitação, bem como da própria vivência do corpo possível. Essa ordem de ideias significa a própria base da inclusão nas aulas de Educação Física, uma vez que resulta na facilitação da participação dos menos hábeis. Nesse viés, a reflexão em tela prossegue:

Nossa ação pedagógica deve propiciar a inclusão dos mais diferentes corpos em nossas aulas, desde os mais hábeis, fortes, coordenados, até os que apresentam algumas dificuldades em realizar exercícios e práticas esportivas. Não buscamos uma vivência esportiva, uma prática de exercícios sistematizados em que a maioria estaria marginalizada de participar da aula. Por tudo isso, devemos estabelecer o direito da prática do esporte, na busca da saúde em valores éticos. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 23).

Se antes os autores exprimiam ideias que serviam de base ao princípio da inclusão, aqui, de maneira direta e objetiva, é expressa a convicção acerca da necessidade da participação massiva dos alunos, desde os mais até os menos habilitados. Os autores falam, inclusive, em direito à prática esportiva como via para a obtenção de uma saúde melhor e para a partilha de valores éticos.

Observemos agora o que entendemos ser, muito aproximadamente, a síntese do que pensam os autores sobre a Educação Física escolar:

Se necessitamos garantir fundamentos morais, com o auxílio da Educação Física escolar e com a vivência esportiva, não podemos atrelá-los a conceitos como: alto rendimento, consumo exacerbado, utilização de *doping* e outros que impediriam ou mesmo dificultariam o direito da busca da saúde via conhecimento e prática esportiva. A ética do corpo deve ser a ética da sensibilidade, da capacidade de viver a vida experimentando-a, mergulhando em nós mesmos para sentirmos que a vida existe em nossa existencialidade. O direito dos alunos, através de seus corpos, de buscar saúde, via esporte praticado nas aulas de Educação Física, passa pela capacidade de ver e sentir a corporeidade [...]. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 24).

Dessa forma, a Educação Física é concebida como um valoroso elemento de resistência aos princípios distorcidos que se atrelaram à área quase simbioticamente, desumanizando-a, reduzindo-a ao mecanicismo da prática irrefletida, sem vínculos com a compreensão acerca do aluno enquanto corporeidade vivente que, durante o processo educacional, expressa, entre outras linguagens, sua motricidade, suas particularidades cinestésico-corporais. Esse ser humano aprendente e suas expressividades específicas devem ser respeitadas. Para os autores, isso parece ser, de fato, o foco central de todo o trabalho do professor de Educação Física.

Pouco adiante, o texto traz a afirmação de que “a pessoa que não sabe viver seu corpo não terá sensibilidade para entender a corporeidade alheia” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 25), a qual demonstra, de maneira clara, a convicção de que a Educação Física, como componente curricular, deve contribuir para a formação de seres humanos e auxiliá-los a compreender a vivência no sentido da corporeidade. A Educação Física não deve ser norteada por práticas que priorizem qualquer outra coisa que não a humanização, mas que cultivem todas as possibilidades capazes de propiciar a construção de uma sociedade que denote claramente valores explicitadores do *humano no homem* – expressão utilizada recorrentemente pelos próprios autores.

No texto nomeado “Educação Física, esporte e saúde: relações necessárias”, há as seguintes observações:

[...] associar Esporte e Saúde requer entender saúde, qualidade de vida, estilo de vida de forma ampla, para além dos padrões apenas biológicos, o que leva o professor a oferecer aos alunos um conhecimento estruturado no exercício físico sistematizado, no qual estão presentes a regularidade para a criação do hábito, o controle para a verificação das possibilidades de autossuperação, de conhecer-se melhor e de caminhar na direção do outro e do conhecimento das coisas e do mundo. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 31).

Também é apontada uma das maiores contribuições da Educação Física para os seres humanos:

A Educação Física escolar pode contribuir para que os alunos, após o período regular de escolarização, se motivem a continuar praticando exercícios físicos regulares, preocupando-se com seus corpos e com suas vidas. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 33).

A prática regular de exercícios físicos ao longo da vida é um dos maiores ensinamentos da Educação Física no que diz respeito à manutenção da saúde e, por conseguinte, no que concerne à qualidade de vida. Na verdade, essa contribuição da Educação Física configura-se não apenas como disseminação de conhecimento, mas também como algo próximo a um legado, posto que a criança que hoje participa de uma aula na quadra, será o adulto amanhã, ou até mesmo o idoso, que, com assiduidade, frequentará o parque público ou a pista de caminhada nas proximidades de sua residência, caminhando ou correndo. Outros exemplos são: a participação num grupo de futebolistas veteranos, a prática do ciclismo urbano ou até mesmo o comparecimento frequente a clubes ou associações atléticas com o intuito de praticar modalidades específicas de esportes, como a natação ou o tênis.

No entanto, a adesão do aluno à prática constante e continuada de exercícios físicos condiciona-se, de certa forma, à maneira como as atividades são apresentadas e trabalhadas pelo professor de Educação Física, pois “se as aulas na escola conseguirem influenciar os alunos não só para a importância, mas também para o prazer da prática de exercícios e da vivência de modalidades esportivas, o hábito tenderá à permanência” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 35).

Na sequência do texto, com base em G. R. Mota, é pautada a importância dos saberes oriundos da fisiologia do exercício para que a relação da saúde com a prática de exercícios físicos seja adequadamente trabalhada e, conseqüentemente, mais bem compreendida pelos alunos. Na reflexão, é também apontada a ampliação de informações à disposição do professor à espera de serem trabalhadas no ensino formal.

Ainda na vertente da saúde, Mota (2011) demonstra a importância de o professor de Educação Física conhecer e desenvolver programas relacionados com a fisiologia do exercício para atender a componentes da aptidão física relacionados à saúde, como capacidade cardiorrespiratória, força, resistência muscular e flexibilidade. Amplo é o universo de informações pertinente à Educação Física e que necessitam ser ensinadas na escola. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 34).

Sobre o sedentarismo propiciado aos seres humanos pelas novas tecnologias, alicerçados em F. L. Orsatti e E. A. Nahas, refletiram os autores:

Já Orsatti e Nahas (2011) revelam que o avanço tecnológico propicia mais conforto no cotidiano do cidadão urbano, mas, por outro lado, o preço do conforto pode induzir à inatividade física e ao sedentarismo. Considerando que a principal consequência do sedentarismo é a redução da massa muscular esquelética e o acúmulo de gordura, causando sobrecarga articular e desenvolvimento de artrites e artroses, bem como reações metabólicas causadoras de hipertensão arterial e aterosclerose, vemos mais uma vez a importância das aulas de Educação Física, no sentido de disseminar informações e desenvolver práticas de exercícios físicos que possam contribuir para a redução desses problemas. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 34).

Parece que, de fato, esse grande problema de nossos dias necessita de maior atenção por parte da Educação Física. Crianças, pré-adolescentes e adolescentes

— para não mencionar os adultos — passam, às vezes, horas seguidas on-line ou em conexão nas mais diversas mídias, sedentarizando-se cada vez mais. A Educação Física, enquanto área de conhecimento que se ocupa da corporeidade e da motricidade, não necessita insurgir-se contra o avanço tecnológico, o que seria, no mínimo, expressão de torva ignorância, posto que as novas tecnologias nos ofertam benefícios significativos, tais quais a simplificação da comunicação via WhatsApp, os contatos pelo Facebook e diversas outras possibilidades que se apresentam atualmente. O que dizer da grande utilidade do LinkedIn, rede de contatos profissionais que propicia o encontro de pessoas com currículos específicos e, por conseguinte, aponta caminhos valiosos para a obtenção de empregos? O que dizer, então, do Google, mecanismo de busca da internet que descortina uma amplidão incomensurável de informações? Certamente são grandes os benefícios de todas essas ferramentas citadas, bem como de outras que aqui não foram apontadas.

Esclarecida, portanto, nossa posição de reconhecimento acerca do inestimável valor das novas tecnologias, explicitemos as dimensões aproximadas de nossas preocupações, que se voltam inequivocamente para a maneira como esses importantes recursos de nossos tempos estão sendo utilizados. O problema não é, portanto, estarmos rodeados por um cardápio variado de opções tecnológicas. Pelo contrário, essa é uma situação privilegiada.

O problema está no uso que se faz desses importantes instrumentos; nas várias horas dedicadas ao Facebook enquanto o mundo palpável aguarda, como sempre, a atuação de seres humanos de carne e osso; no casal de namorados que, estando próximos, sequer se tocam, absortos em seus *smartphones*; no internauta que, absorvido pela amplidão do universo virtual, aliena-se do cotidiano ordinário, sentindo-se incomodado quando impossibilitado de acessar seu mundo mágico; na obsessão pela ampliação do número de seguidores no Instagram; na total falta de respeito que se expressa, no mundo virtual, por intermédio de mensagens ou imagens que ferem a dignidade do ser humano; no racismo, no sexismo, na homofobia, na misoginia, no sectarismo político, no arrivismo ideológico, na “trollagem”, no bullying virtual, ou seja, nas múltiplas formas de preconceito; no tempo exacerbado dedicado ao videogame, que rouba das crianças — e não raro dos adultos — a vivência de sua corporeidade, de sua motricidade; na caça aos Pokémons, que ao roubar a atenção dos caçadores quanto a tudo o que ocorre à sua volta, os torna vulneráveis a assaltos e atropelamentos. Enfim, o problema está, portanto, na imbecilização, em idiotizar as pessoas, ou seja, na submissão do ser humano perante as novas tecnologias.

O problema do uso inadequado das novas tecnologias, por ser multifacetado, exige, a nosso ver, uma abordagem multidisciplinar, um envolvimento coletivo dos diversos atores que transitam na órbita da educação formal, visto que a conscientização dos educandos, nesse caso, deve advir de saberes e intervenções oriundos de componentes curriculares distintos, porém postados em perspectiva complementar, interdisciplinar, transversal. No caso da Educação Física, o engajamento deve ocorrer num nível próximo do protagonismo em face dos grandes prejuízos que o mau uso das tecnologias causa à vivência motora, ou seja, à corpo-

reidade e à motricidade dos educandos. Eis aí uma oportunidade para o professor de Educação Física assumir as rédeas de um projeto interdisciplinar na escola, propondo-o, elaborando-o e coordenando-o, caso ainda não exista um com esse objetivo temático na unidade educacional onde trabalha. Detivemo-nos um pouco nesse tema por entendermos que ele é um dos mais evidentes problemas de nosso tempo, o qual deve ser enfrentado pela escola e, sobretudo, pela disciplina Educação Física em face de seu próprio arcabouço teórico, que naturalmente se configura como um sólido elemento de resistência ao sedentarismo ou até mesmo como um campo do conhecimento que se situa como a promoção da antítese da afisicidade, se assim pode ser dito.

Refletindo sobre a saúde como um direito humano e vinculando-a às escolas de qualidade, escreveram os autores:

Conquistar a saúde como direito humano depende de frequentar melhores escolas, não aquelas que possuem as melhores tecnologias inovadoras, mas aquelas que nos proporcionam meios de buscarmos melhor qualidade de vida, que nos oferecem caminhos para uma vida mais saudável. Isso, certamente, depende da competência dos professores [...]. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 36-37).

Faz-se clara a concepção dos autores sobre o que é escola de qualidade. E, nessa concepção, a presença das novas tecnologias não parece ser tão relevante. A relevância reside no ensino ofertado, no trabalho dos professores.

Pouco depois, no texto nomeado “O papel do professor como mediador”, merecem atenção as seguintes asserções:

Por diversas vezes, em cursos de atualização que ministramos, ouvimos as declarações de professores dizendo que não adiantava oferecer outro conteúdo porque a escolha dos alunos sempre era a prática do futebol, instituindo até mesmo como padrão “determinadas aulas em que cada um poderia fazer o que quisesse”. De acordo com o discurso dos professores, essas aulas tornavam-se momentos de descontração e alegria aos alunos que se viam livres das obrigações impostas a eles, como fazer exercícios de aquecimento [...]. Percebam que nessa perspectiva adotada os alunos demonstram desconhecer as razões de um aquecimento e toda prática esportiva sem ser o futebol tem a conotação de castigo, obrigação, conteúdo “chato e desnecessário”. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 39-40).

Essa é uma reflexão oportuna que, pela voz dos professores, nos conduz à própria quadra, ao próprio *chão da escola*, ao âmago do cotidiano da Educação Física, um cotidiano que, sem dúvida, precisa mudar e muito. Não há nenhum ato educativo se os alunos puderem fazer o que bem entenderem, deixando de lado algo que não gostam e que, na verdade, talvez desconheçam por ausência de qualquer explicação oriunda do professor. Não conhecer o processo fisiológico altamente salutar desencadeado pelo aquecimento é, de fato, inadmissível para alunos dos anos finais do ensino fundamental, cuja faixa etária vai de onze a quinze anos. Com onze anos, os estudantes precisam, pelo menos, saber que os exercícios de aquecimento são indispensáveis para a realização sequencial de atividades físi-

cas de esforço brando, mediano ou forte, sejam elas relacionadas à ginástica, à corrida ou às modalidades coletivas. Nada mais que isso, mas é necessário saber.

Já entre treze e catorze anos, os alunos devem deter conhecimentos mais elaborados, entendendo, de maneira um pouco mais profunda – e científica, é importante dizer –, o mecanismo fisiológico resultante dos exercícios de aquecimento. É necessário que os alunos entendam que os exercícios em pauta preparam o corpo para as atividades mais fortes e/ou mais demoradas que virão a seguir por intermédio da ação do líquido sinovial, que tem esse nome por ser produzido pelas bolsas e cavidades sinoviais existentes nas regiões das articulações. É necessário que os alunos entendam que esse líquido age como um eficiente lubrificante interno, facilitando o deslizamento de tendões e ligamentos nas juntas ou protuberâncias ósseas e, por conseguinte, evitando lesões, tais como rupturas tendíneas, ligamentosas ou até mesmo tendíneo-ligamentosas. Ao trabalhar esse conhecimento, primeiramente de forma simples, depois mais elaborada, o professor de Educação Física oportunizará aos alunos a compreensão sobre o porquê fazer os exercícios, e essa compreensão, extremamente relevante em termos pedagógicos, assegura posturas atitudinais favoráveis por parte dos educandos. Estando plenamente conscientes a respeito da necessidade e dos benefícios dos exercícios de aquecimento, os estudantes não apenas os realizarão voluntariamente nas aulas, como também antes das atividades motoras praticadas fora da escola. Não há nada tão eficaz como um conteúdo ministrado com zelo e dedicação e, do contrário, nada faz tanto estrago quanto a inoperância de um conteúdo não trabalhado adequadamente, posto que resulta, não raro, numa compreensão distorcida do conhecimento em vários níveis, chegando ao ponto de uma significação dos exercícios como castigo ou, no mínimo, obrigação destituída de sentido.

Segundo os autores, os professores participantes dos cursos de atualização ministrados por Nista-Piccolo e Moreira relataram que essa ideia de castigo ou obrigação não se limitava apenas ao aquecimento, mas se estendia a qualquer outra atividade ou modalidade que não fosse o futebol. Sobre isso, é relevante pautar que o professor de Educação Física deve ampliar o máximo possível a oferta de possibilidades motoras aos alunos. Trabalhar uma só modalidade, atendendo à predileção reinante na turma, não é, certamente, algo que possa ser considerado o melhor a se fazer em termos pedagógicos. No caso relatado – que certamente se parece com muitos outros –, a preferência é pelo futebol, o que não é difícil entender, pois a modalidade faz parte da cultura brasileira de maneira abrangente, massiva. No entanto, há outros esportes e manifestações a se trabalhar, tais como o voleibol, o handebol, o basquetebol, o tênis de mesa, o atletismo, as lutas, a dança, a ginástica etc., isso sem levar em conta atividades contemporâneas de grande apelo, como o *slackline*³³, que dos parques das médias e grandes cidades já está migrando para o interior das escolas, incorporado aos programas de muitos professores de Educação Física devido ao seu elevado potencial de contribuição

33 Esporte no qual o praticante se equilibra, avançando e fazendo manobras, sobre uma fita de nylon estreita e flexível, esticada entre dois pontos fixos, como traves verticais ou troncos de árvores, acima do solo.

no que concerne ao desenvolvimento do equilíbrio corporal, bem como de outras habilidades motrizes.

É necessário, de fato, que a Educação Física escolar possa auxiliar os estudantes no processo de ampliação de seus respectivos repertórios motores. A disciplina terá perdido a razão e sua própria justificativa, caso, de maneira majoritária e abrangente, centre recorrentemente suas práticas e intervenções pedagógicas numa única modalidade ou atividade. Portanto, o repertório de atividades que deve ser variado, obviamente também necessita ser trabalhado com o devido detimento, com a esperada qualidade. No caso relatado pelos professores, até mesmo o futebol, basicamente a única modalidade trabalhada, não era abordado didática e pedagogicamente, posto que era praticado apenas na perspectiva da descontração. É válido aqui o pertinente questionamento dos autores: “O que estão ensinando aos alunos aqueles professores que transformam suas aulas em simples ‘peladas?’” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 13). O futebol, como todos os outros esportes, deve ser ensinado com esmero, para que tudo o que os alunos já sabem sobre ele possa ser corroborado, aprimorado e tudo o que eles não sabem possa ser *descortinado*, assim propiciando uma visão abrangente, perscrutadora, que inclua, sobre a modalidade, sua história, suas implicações socioculturais, seus fundamentos, suas táticas, suas regras³⁴. Detivemo-nos um pouco mais na análise da última citação sobre os relatos dos professores durante os cursos ministrados pelos autores porque não havia como ser diferente devido o teor do que lá está escrito.

Verifiquemos, então, as palavras que versam sobre a acentuada responsabilidade requerida pela docência:

A atuação de um professor pode contribuir diretamente para o desenvolvimento de um aluno, pois, muitas vezes, sua influência é decisiva. Suas atitudes podem ser analisadas, avaliadas, imitadas ou rejeitadas pelos próprios alunos, tudo depende da relação estabelecida com eles. Ser capaz de entender os sentimentos e as emoções de seus alunos também faz parte das competências de um bom professor. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 43).

Ainda refletindo acerca do trabalho do professor como mediador do processo educativo, especificamente quanto ao respeito às possibilidades próprias de cada estudante, bem como sobre sua caminhada rumo ao conhecimento, em conformidade com seu potencial, os autores pontuam ser “preciso olhar seu aluno com respeito às suas limitações, reconhecendo o seu potencial e auxiliando-o na descoberta do caminho mais fácil para uma aprendizagem eficaz” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 43).

34 Para aprofundamento sobre o ensino da modalidade em questão, sugerimos a leitura de um texto de nossa autoria, intitulado “O futebol como aspecto cultural do povo brasileiro: investigação e docência na área da Educação Física” (PACHECO NETO, 2013), o qual integra a obra *Educação Física: enfoques contemporâneos*, organizada por Alexandre Loro, Marina Vinha e Carlo Henrique Golin. O livro foi publicado em 2013 pela Editora da UFGD e, além de sua versão impressa, está disponibilizado virtualmente, em PDF de acesso gratuito, no link: <http://omp.ufgd.edu.br/omp/index.php/livrosabertos/catalog/book/255>.

O texto “O papel do professor como mediador” termina dizendo que “mais do que ensinar [...] conhecimentos, o papel preponderante do professor de Educação Física é oferecer possibilidades aos alunos de viverem suas próprias corporeidades, no sentido mais estrito da palavra” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 44). Propiciar possibilidades para a vivência da corporeidade é o mais preponderante de todos os papéis que o professor de Educação Física deve desenvolver a contento junto aos seus alunos na visão de Nista-Piccolo e Moreira.

No próximo texto da obra, intitulado “Corpo ativo/corporeidade no esporte”, está escrito:

Moreira e colaboradores (2006) trabalharam o conceito de corpo ativo com muita propriedade, o que deve ser colocado aqui. Diziam os autores que corpo ativo ou corporeidade, mais que um conceito, é uma atitude perante a vida e o mundo, o que requer que seja entendido, através de um discurso que não esteja apenas preocupado com o domínio de um conteúdo conceitual. Corpo ativo deve nos propiciar pensar o mundo, o outro e a si mesmo na tentativa de conceber essas relações, na possibilidade de reaprender a ver a vida e o mundo. O conceito de corpo ativo/corporeidade requer considerar a educação como uma experiência profundamente humana e que esta seja a aprendizagem da cultura. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 46).

Para conhecimento, a obra mencionada na citação é *Século XXI: a era do corpo ativo* (MOREIRA, 2006). Refletindo a respeito, os autores afirmam que corpo ativo/corporeidade não é meramente um conceito no âmbito dos conteúdos, extrapolando essa esfera e influenciando a maneira de a pessoa ser e estar no mundo, levando em conta, assim, suas múltiplas relações, seu contexto, sua cultura enfim. Dizem mais os autores:

O corpo do ser humano não é um simples corpo, mas um corpo humano, o qual só pode ser compreendido, a partir de sua integração na estrutura global. Advogar a interpretação dos elementos corpóreos através da análise conceitual de corpo ativo ou corporeidade exige de nós uma compreensão de educação como um conceito bem mais amplo. Afinal, o ser humano não se educa ou aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e imaginação. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 46).

Numa só frase, aqui é advogada uma *educação de corpo inteiro*, utilizando a expressão de João Freire sobejamente conhecida e que é título de um de seus livros.

Adiante, sobre as relações entre corporeidade, história e cultura, bem como acerca da necessidade de superação da educação segmentada vigente no ocidente, educação que privilegia a inteligência “mental” em detrimento da corporeidade, foi feita a seguinte reflexão:

A corporeidade exige uma aprendizagem significativa da cultura, pois educar-se é aprender a fazer história, fazendo cultura. O corpo ativo/corporeidade do aluno na escola, ao participar do processo educativo, deve buscar compreender-se como fenômeno humano, pois suas preocupações estão ligadas ao ser humano, ao sentido de sua existência, à sua história e à sua cultura. Para essa aprendizagem não é possível reduzir a estrutura do fenômeno humano a nenhum de seus elementos [...]. Mas a história

do pensamento e da produção em educação no Ocidente não privilegia esse enfoque. A escola, por sinal, foi mestre em criar corpos inativos, aprendizagens segmentadas, sempre priorizando o intelecto e desprezando o corpo [...]. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 47).

Como vemos, mais uma vez é apontado com propriedade o preterimento da corporalidade na educação e no pensamento ocidental. Aliás, essa recorrência é constatável não apenas na produção dos autores em pauta, como também na de diversos outros pesquisadores da área. Pensamos que esses apontamentos reiterados, feitos por tão diversos e abalizados estudiosos, solicitam por si mesmos, ou seja, mesmo que dissociados de outros argumentos, um engajamento cada vez mais massivo dos professores de Educação Física no que diz respeito à defesa de uma educação firmemente alicerçada nos pressupostos da corporeidade.

Vejamos estas palavras:

Corporeidade/corpo ativo é tema de discussões científicas, realizadas com radicalidade, com rigor e de forma contextualizada, mas sem separar o corpo em partes para depois juntar; sem manipular pessoas para depois desculpar; sem criar prosélitos para depois os deixar a ver navios; sem transformar teorias em dogmas, pois, enquanto as teorias são abertas e passíveis de reformulações, os dogmas são sinônimos de regras imutáveis a serem seguidas justificando tudo, às vezes, até a ausência da corporeidade. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 51).

As asserções a seguir discorrem na mesma direção:

Corporeidade/corpo ativo é buscar transcendência em todas as formas e possibilidades, tanto individual quanto coletivamente. Ser mais é sempre viver a corporeidade, é sempre ir ao encontro do outro, do mundo e de si mesmo. Corporeidade/corpo ativo é existencialidade na busca de compromissos com a cidadania, com a liberdade de pensar e agir, consciente dos limites desse pensar e desse agir. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 50).

A seguir, fazendo uma analogia com o poema “Instantes”, de autoria de Nadine Stair – durante muito tempo atribuído a Jorge Luis Borges –, escreveram os autores:

Corporeidade/corpo ativo é, [...] variando sobre o poema mencionado: andar mais descalço para o retorno ao respeito à natureza; nadar mais rios, procurando batalhar por águas límpidas e cristalinas; apreciar mais entardeceres, onde o horizonte não seja um buraco de ozônio ou esteja camuflado por nuvens de poluição; viajar mais leve, sem levar, sempre, um guarda-chuva, uma bolsa de água quente, uma galocha e um paraquedas; viver o dia a dia com menos medos imaginários. Corporeidade/corpo ativo é incorporar signos, símbolos, prazeres, necessidades, através de atos ousados ou através de recuos necessários, sem achar que um nega o outro. É cativar e ser cativado por outros, pelas coisas, pelo mundo, numa relação dialógica. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 50-51).

Observemos agora essa verve poética, mas sobretudo científica, apontando a mudança do conceito de esporte por intermédio da observância dos preceitos da corporeidade.

Corporeidade/corpo ativo é sinal de presentidade no mundo [...]. É presença concreta da vida, fazendo história e cultura e, ao mesmo tempo, sendo modificada por essa história e essa cultura. Tentar vivenciar emoções como essas e outras em aulas de práticas esportivas, de realização de exercícios físicos sistematizados, muda o panorama atual do conceito de ESPORTE, que é tido como algo para poucos superdotados e que os resultados devem ser alcançados a qualquer preço, inclusive com a possibilidade de deteriorar o próprio corpo. Passamos, isso sim, a desenvolver uma pedagogia da ação que valorize o corpo possível, que busca superações e que exercita a criticidade e a criatividade. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 51).

Sobre essa mudança do conceito de esporte, mais à frente, na mesma obra, no texto nomeado “O fenômeno esportivo nos anos finais do ensino fundamental”, escreveram os autores:

[...] temos [...] de ressignificar o conceito de ESPORTE, para que ele possa ser utilizado como instrumento educativo aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, objetivando a conquista da autonomia e da cidadania. Ressignificar o conceito pela necessidade de superar os valores históricos atrelados ao esporte escolar, no qual importavam o preciosismo do rendimento, a execução perfeita dos movimentos, a repetição até a exaustão dos exercícios executados. Esses valores colocavam fora das aulas de Educação Física a maioria dos alunos, exatamente aqueles que mais necessitariam se exercitar e jogar. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 55).

Esse novo conceito de esporte traz consigo valores relevantemente humanitários, pois rechaça a priorização da performance do rendimento ao passo que valoriza a inclusão, a participação massiva dos alunos nas aulas, independentemente dos padrões motores característicos de cada um. Certamente, por não apresentar – pelo menos em tese – facetas seletivas ou excludentes, essa perspectiva contribuirá para a construção da autonomia e da cidadania dos estudantes. Nesse viés, para os autores, o esporte parece ser um verdadeiro elemento educacional:

O esporte como fator educativo deve ser cultivado por nós, profissionais da área, e não deixar que essa manifestação de vitalidade individual e social perca terreno para o esporte espetáculo, este sim a contribuir para a uniformização dos espíritos. O esporte será aquilo que dele fizermos [...]. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 55-56).

Dizem mais os autores:

[...] o esporte como educação apresenta-se na conquista e manutenção da aptidão física, da saúde, do bem-estar, e no desenvolvimento emocional. Também colabora para a integração social, para a aceitação e o respeito às regras e normas de convivência. Contribui para superar dificuldades, para exercitar a predisposição para o trabalho em equipe, enfim, é um excelente elemento para cultivar e desenvolver a convivência. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 57).

Em detrimento do treinamento e da competição, o esporte educacional visa ao desenvolvimento do ser humano integral, trabalhando diversos aspectos que, somados, se traduzem em melhoria da qualidade de vida. Além disso, os resultados do esporte, nessa perspectiva não competitivista, favorecem o convívio social, indo além das linhas limítrofes das quadras e dos muros escolares. Essa concep-

ção de esporte, como já mencionado, é oriunda do professor de Educação Física e intelectual português Jorge Olímpio Bento. Assim, os autores interpretam seu pensamento:

Para ele, o esporte é um dos instrumentos de que nos servimos para inscrever em nossa natureza corporal biológica e motora uma condição sociocultural, transformando nosso corpo em um artefato da cultura esportiva [...]. Também nos alerta o autor que estamos em um momento de progresso tecnológico que nos atira para a afisicidade, deixando de lado formas de trabalho que exigem as dimensões física, corporal e motora [...]. Por essa razão, aparece o apelo ao esporte para assumir um papel de compensação e regeneração. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 58).

Aqui é verificada a ênfase na instrumentalização do esporte como elemento integrante da construção da condição sociocultural da corporeidade, assim transcendendo o mecanicismo biológico tão deletério às iniciativas de humanização da Educação Física. Além disso — o que nos parece ser de suma importância —, também é verificada a defesa do esporte como elemento de resistência à afisicidade e ao sedentarismo que são decorrentes das novas tecnologias.

Como já vimos, Nista-Piccolo e Moreira, alicerçados em Bento, são contrários ao competitivismo, à obsessão pelo rendimento nas aulas de Educação Física. A busca pelo resultado positivo e pela vitória a qualquer custo deve ser, sem qualquer dúvida, contraposta ferrenhamente, como os autores já o fazem. Em outra seara, completamente diferente, situa-se o esporte competido com ética, lealdade, sociabilidade, cooperatividade. Esse sentido de competitividade, de jaez diametralmente oposto ao competitivismo, é reivindicado como um viés de trabalho consideravelmente pertinente em termos pedagógicos.

Ao longo do tempo, criticou-se o esporte na escola por ela apresentar sentido competitivo, como se competição fosse demônio a ser eliminado. É necessário desmistificar esses conceitos. A competição é base e pressuposto para a cooperação. Sem a primeira, não se pode aquilatar o valor da segunda. O que nos importa é disseminar o sentido da competição como possibilidade de incorporação de uma ética do jogo, do jogador e do competidor. Lembremos que no jogo esportivo há a socialização na vitória e na derrota [...]. Quantos valores interessantes há para serem trabalhados na escola pelo conhecimento e pela prática de esportes [...] via Educação Física para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 60).

Vejamos, agora, estas palavras:

Também é comum outra crítica que necessita ser desmistificada. Tem-se como problema a utilização da técnica para o desenvolvimento de aulas de Educação Física na escola. Essa é uma visão estreita da função da técnica, e mais, se ela, ao longo do tempo foi utilizada de forma inadequada, nossa ação deve ser de alterá-la e não de renegá-la. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 60-61).

A crítica à técnica é equivocadamente derivada da crítica ao tecnicismo pedagógico, esta, sim, pertinente diante da concepção vigente na época da ditadura militar no Brasil, que postava a técnica na perspectiva de neutralização e, até mesmo, de impedimento do exercício do pensamento livre e crítico. A técnica, que, na

verdade, é indispensável à aprendizagem e, sobretudo, à execução de diversos saberes da Educação Física, é pensada pelos autores como elemento emancipatório, posto que alicerça o ser humano em sua caminhada rumo à transcendência, à criatividade, à autonomia. Atualmente, posicionar-se contra a técnica é uma postura ultrapassada, obsoleta, anacrônica e, especialmente, acrítica. O contexto social de hoje já não é mais o mesmo que o de trinta ou quarenta anos atrás. A evocação de conceitos críticos esmaecidos e, portanto, desvinculados da configuração social em que são emitidos revela, antes de mais nada, a clara e inequívoca desatualização em termos de saberes pedagógicos³⁵.

À frente, no texto nomeado “Um programa de Educação Física para os anos finais do ensino fundamental”, refletiram os autores:

A elaboração de um Programa de Educação Física parte do entendimento dessa área de conhecimento no âmbito de sua intervenção, de aplicação como prática pedagógica, na qual estão materializadas ações voltadas ao ato de ensinar e de aprender. A intenção dessa construção deve estar pautada na preocupação em conduzir os alunos aos conhecimentos que norteiam o fenômeno ESPORTE. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 63).

Tem-se explicitada, nitidamente, a visão dos autores acerca do esporte como o norte pedagógico da Educação Física.

Na sequência imediata, é feita uma reflexão envolvendo os saberes da Educação Física e a corporeidade em suas relações concretas, as quais são mediadas e conduzidas pelo professor em busca de uma formação que leve em conta a totalidade, a historicidade e a criticidade do aluno:

Esses saberes só podem ser incorporados por meio das experiências vividas concretamente pelos alunos. A riqueza da especificidade da Educação Física está na sua prática corporal, como uma vivência impregnada de uma corporeidade que sente, percebe e se relaciona. A nossa tarefa é conduzir o aluno a viver a corporeidade na sua totalidade e na sua historicidade. Claro está que esse conjunto de conhecimentos e vivências é que dá sentido às práticas corporais a serem experienciadas na escola. O professor deve tratar esses conteúdos não só na perspectiva do saber fazer, mas fomentar nos alunos a reflexão do que fazer, para que fazer, como fazer, visando a levá-los à compreensão crítica desses saberes. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 63).

Sobre o enfoque que deve ser dado ao ensino do esporte, no mesmo texto foi feita a seguinte reflexão:

Aulas de Educação Física na escola devem ensinar o esporte para além de seus fundamentos, dos gestos culturalmente determinados, permitindo que o aluno descubra sua história, suas origens, interpretando diferentes aspectos que o permeiam, como o *doping*, a questão ética, o que representa o adversário no jogo, a arbitragem, as regras e muitos outros elementos que podem ser refletidos. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 63-64).

35 Já tecemos alguns comentários sobre esse tema quando analisamos o livro anterior dos autores em pauta.

Nessa citação, é defendida uma abordagem ampliada do fenômeno esporte, incluindo, além dos fundamentos, dos gestos, ou seja, dos aspectos práticos, também ensinamentos que possam levar os alunos a reflexões humanizantes, que envolvam a compreensão da cultura, da ética, do respeito e de outros valores e/ou conceitos que possam advir desses *pensares*, sempre, obviamente, na perspectiva dialógica.

Ao final do mesmo texto – que é também o último do livro –, foi afirmado que:

As demandas educacionais cobradas do professor são muitas, suas tarefas só [se] ampliam diante da sua prática pedagógica, mas não se pode esmorecer perante esses desafios, pois só a nós pertence o privilégio de ensinar um dos maiores fenômenos socioculturais do mundo, que é o esporte. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 80).

É expresso, em outras palavras, que o trabalho dos professores de Educação Física é amplo, repleto de tarefas distintas, mas também um trabalho privilegiado por focar o esporte, fenômeno sociocultural de proporções globais.

Ao finalizarmos a análise do livro *Esporte para a saúde nos anos finais do ensino fundamental*, podemos afirmar que se trata de uma obra que se propõe a discutir: os documentos pedagógicos oficiais – governamentais – concernentes à Educação Física; o conceito ampliado de esporte; a desmistificação acerca do tecnicismo e do competitivismo; a crítica ao cartesianismo na educação; o trabalho com os valores éticos e morais; a crítica ao sedentarismo propiciado pelas novas tecnologias; o trabalho com os conteúdos de Fisiologia do Exercício; e, por último, a elaboração de um programa de Educação Física destinado aos anos finais do ensino fundamental. No texto “Corpo ativo/corporeidade no esporte”, aqui já analisado, os pressupostos teóricos da corporeidade aparecem claramente como alicerces de toda a argumentação construída. É importante ainda afirmar, como derradeira observação a essa obra, que nos outros vários textos que a compõem os pressupostos teóricos da corporeidade aparecem várias vezes, ora claramente ressaltados, ora entremeados à verve peculiar de Nista-Piccolo e Moreira, engendrando um discurso que aponta sempre, inarredavelmente, na direção de uma educação que contempla o aluno em sua inteireza e singularidade irrepetível.

Doravante, foquemos o próximo livro proposto para análise nesta pesquisa.

Esporte para a vida no ensino médio (Autores: Vilma Lení Nista-Piccolo e Wagner Wey Moreira. São Paulo: Cortez, 2012.)

No início da introdução dessa obra, está escrito:

Todo conhecimento que adquirimos, em tese, deve ser utilizado na vida, oferecendo prazer, qualidade, pressupostos éticos, capacidade de convivência e de resolução de problemas. Enfim, o conhecimento proporciona uma vida melhor. É importante ainda lembrar que o conhecimento torna-se indispensável para a vida quando o transforma-

mos em sabedoria, ou seja, em conhecimento experimentado, saboreado, incorporado. Por essa razão, muitas vezes, a escola torna-se desinteressante porque não nos apresenta o conhecimento nessa dimensão de experiência, de vivência. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 6).

Sintetizando essas palavras, os organizadores afirmam que a escola deve educar e preparar o aluno para a vida. Como complemento a esse raciocínio, foi dado o seguinte exemplo:

[...] todas as pessoas que passaram pela educação formal na escola em seu período básico, do primeiro ao nono ano do ensino fundamental até o final do Ensino Médio, aprenderam o Teorema de Pitágoras. Provavelmente, elas se lembram apenas do que foi memorizado, ou seja, o que esse teorema afirmava: “O quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos”. Como isso foi demonstrado a nós, muitas vezes, de forma sem significado para a vida, decoramos, mas não o incorporamos. A partir do momento em que uma aprendizagem não é incorporada, ou até mesmo que ela não diz respeito à nossa vivência, a tendência é nunca a aplicar ou esquecer, pois, afinal, parece não fazer falta. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 6).

Essa parece ser, de fato, a diferença entre conhecimento incorporado, transformado em sabedoria, e conhecimento apenas memorizado, decorado mecanicamente. O primeiro permanece pleno de sentido; já o segundo, ineficaz, vazio de significado e tende a permanecer como um registro *morto* no *banco de dados* da memória, tornando-se um registro que conhecemos e sabemos que está lá, mas que absolutamente nada acrescenta ao nosso viver. Na página seguinte, a reflexão continua:

A escola é um local de aquisição de conhecimentos, considerando que a posse deles deve nos levar a uma autonomia, a conquistar a liberdade nas escolhas que norteiam nossa vida e a buscar superações numa perspectiva de educação permanente. Se pensarmos nas mais variadas disciplinas curriculares que nos foram ofertadas ao longo do período de escolarização, podemos admitir que muitas contribuíram, e ainda contribuem, para nossa autonomia, outras nem tanto. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 7).

Essas duas frases são simples e objetivas e justamente por serem diretas sugerem também um pensar objetivo, que possibilita o descortino panorâmico de várias possibilidades pedagógicas para a Educação Física, as quais são alicerçadas num extenso e convincente rol de conteúdos que, sem sombra de dúvida, concorrem para conferir contribuições relevantes na construção da autonomia dos alunos.

Conteúdos relacionados à saúde auxiliam significativamente nesse processo. A Fisiologia do Exercício desvela os segredos do funcionamento do corpo, ofertando uma compreensão clara sobre os benefícios advindos das atividades motoras. A melhoria da qualidade de vida, em consequência desses benefícios fisiológicos, apresenta-se como resultado da prática de exercícios, garantindo, assim, um encadeamento temático que, com efeito, confere lógica aos tópicos dos conteúdos ministrados, que são muitos e podem ser selecionados para atingir objetivos distintos e específicos. Exemplifiquemos alguns desses tópicos a ensinar: a melhoria

cardiorrespiratória, a melhoria da circulação sanguínea, a produção de endorfina, a produção de epinefrina, a hipertrofia muscular, o fortalecimento ósseo, a melhoria da capacidade aeróbica etc.

No âmbito dos conhecimentos socioculturais, o professor pode lançar mão, entre outros, dos seguintes temas: história geral da Educação Física, história de modalidades específicas, esporte e ideologia, esporte e contextos sociais distintos, esporte e cultura, esporte e novas tecnologias, a espetacularização do esporte na mídia televisiva, a indústria milionária do esporte, a corporeidade na história, o corpo como elemento cultural etc. Como vemos, são diversificados os temários dos conteúdos – biológicos e socioculturais – que podem ser trabalhados nas aulas de Educação Física ao longo da seriação do ensino médio. Cabe ao professor elencar os tópicos e encadeá-los logicamente, buscando propiciar aos alunos um processo de aprendizagem que possibilite a sua real apreensão, sua incorporação – uma expressão dos próprios autores –, assim transformando os tópicos dos temários em saberes cuja relevância reside, primordialmente, na permanência ao longo do tempo. Nessa perspectiva, a contribuição da disciplina se reveste de grande importância, posto que mira a prática continuada de exercícios físicos. No caso de sucesso, o professor poderá experimentar o contentamento do dever cumprido, ao encontrar, anos à frente, um ex-aluno se exercitando num parque público ou num clube. Esse professor terá contribuído muito para a formação desse ser humano esportista, mesmo não tendo formado um único atleta de alto nível ao longo de sua carreira profissional. Com base nessas reflexões, não é difícil perceber o grande potencial de contribuição da Educação Física para a formação do aluno. A disciplina pode, de fato, ombrear-se com outras que contribuem destacadamente nesse processo, especificamente no ensino médio, quando a personalidade do aprendente está em vias de assumir traços próximos da consolidação. Aqui, a relevância da Educação Física vai depender, em considerável medida, do compromisso do professor. As aulas serão mais ou menos relevantes em conformidade direta com o engajamento desse ator indispensável, que não pode se render à acomodação. Nem ele nem os alunos merecem isso.

Na continuidade das reflexões acerca da Educação Física escolar, são explicitadas algumas informações sobre pesquisas realizadas na área:

A disciplina Educação Física, e este é o testemunho de muitos alunos entrevistados em pesquisas da área, carecia de um planejamento adequado, considerando que não apresentava uma sequencialidade, não partia das experiências dos discentes, passava de um conteúdo a outro sem criar pontes de transposição. Percebia-se que o professor de Educação Física ministrava a mesma aula, com os mesmos detalhes e propósitos para os diferentes anos de escolarização. A mesma aula, por exemplo, era repetida para diferentes turmas, da quinta à oitava série do Ensino Fundamental e do segundo ano do Ensino Médio. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 8-9).

Aulas iguais para faixas de escolarização diferentes, esse problema vem sendo apontado recorrentemente nas discussões sobre a disciplina Educação Física.

Vejam agora uma investigação realizada pelos próprios autores, cujos resultados revelaram que os alunos não consideravam a Educação Física como disciplina.

Há, inclusive, uma pesquisa realizada por nós na qual perguntamos: “Qual a disciplina curricular que você mais gosta na escola?” As respostas vinham: “Português, Matemática, Ciências”. E não aparecia Educação Física. Daí, perguntamos: “E Educação Física?” Mostrando espanto em suas feições, muitos diziam: “Educação Física, vale? Então é a Educação Física de que mais gostamos”. Como se nota, os próprios discentes não consideravam e mesmo não vivenciavam a Educação Física como um componente curricular. Podemos dizer que, atualmente, em alguns casos, essa aula serve de mera recreação compensatória ao trabalho mental exigido pelos demais conhecimentos trabalhados em sala de aula. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 9).

Na página seguinte, é apontado um dos problemas mais específicos da Educação Física no ensino médio:

Habitualmente, essa fase de ensino justifica-se para a preparação do jovem ao exame de vestibular. Dessa forma, muitos acreditam que não podem “perder tempo” com coisas que não estejam voltadas ao alcance desse objetivo. Como Educação Física não faz parte dos conhecimentos cobrados nos vestibulares, ela não se aplica aos objetivos imediatos. Em muitas escolas, os créditos relativos a essa disciplina curricular podem ser conseguidos mediante apresentação de participação de programas de atividades físicas em academias ou práticas esportivas em clubes. Como se vê, estamos a desviar completamente do que deveria ser o propósito do conhecimento a ser ministrado na escola pela Educação Física. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 10).

Essa distorção, um descalabro, de fato, ocorre em não poucas escolas, configurando-se como a literal negação da Educação Física como componente curricular e, por conseguinte, desconsiderando-a em relação ao seu valor pedagógico. Além disso, diversas práticas fora da escola são ministradas por bacharéis, que nem mesmo detém as prerrogativas legais para ministrar conteúdos escolares. A escola comete um profundo erro ao aceitar um documento assinado por um profissional que atua fora dos muros escolares, completamente alheio à proposta pedagógica e ao engajamento coletivo dos docentes da instituição. Na verdade, o erro da escola vai além, adentrando os domínios da fraude, pois o bacharel que trabalha na academia ou no clube não está habilitado, em termos documentais, segundo a legislação vigente, para assinar um documento que terá finalidades probantes num lugar que oficialmente não permite a atuação de profissionais que não tenham cursado e concluído a licenciatura em Educação Física. Ao que parece, tal prática configura-se – corroborem – em distorção/negação das finalidades da Educação Física escolar e ainda em fraude documental, da qual, no mínimo, participam o profissional que assina o documento comprobatório das práticas realizadas fora da escola, o professor que recebe o documento no interior da escola, aceitando-o como se fosse pedagógico e legítimo, e, completando o grupo de fraudadores, a própria autoridade escolar representada pela direção, que tem conhecimento de todo esse processo e nada faz a não ser condescender.

Além dos problemas já comentados preliminarmente, como a desconsideração da Educação Física como disciplina por parte dos alunos e a priorização do vestibular, o que leva à distorção da dispensa de comparecimento às aulas mediante a apresentação de atestados de práticas diversas em academias ou clubes, vejamos outra dificuldade apontada:

A desmotivação dos alunos em praticar modalidades esportivas não aprendidas ao longo da vida pessoal e escolar, considerando que muitos discentes possam ter sido marginalizados em aulas de Educação Física no Ensino Fundamental por não apresentarem desempenho compatível com a ideia de gestos perfeitos, ou até um corpo perfeito. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 11).

Os autores apontam ainda:

A dificuldade do professor em estimular os alunos para a prática de atividade física, pois, muitas vezes, essas aulas acontecem no período contrário ao horário escolar, e, nessa fase da vida, os interesses estão voltados a outras atividades, como internet, participação em redes sociais etc. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 11-12).

São conscienciosas as reflexões dessas duas últimas citações, posto que contribuem para evidenciar ainda mais as singularidades da Educação Física no ensino médio. De fato, nessa fase educacional, é constatável a presença de alunos que trazem consigo antigos desencantos experienciados no âmbito da disciplina, mormente devido à vivência de situações que não priorizaram o corpo possível, o gesto viável, a performance exequível, mas sim idealizações estéticas, gestuais e performáticas padronizadas. O outro problema apontado, o da realização das aulas no contraturno, é decorrente do aumento do número de disciplinas no ensino médio, o que, por sua vez, determina um acréscimo expressivo na carga horária, consumando a elaboração de um horário de aulas consideravelmente apertado, congestionado, que inescapavelmente elenca algumas disciplinas, não só a Educação Física, em período diferente, comumente no vespertino, já que o ensino médio é disponibilizado, predominantemente, no turno matutino.

Por fim, eis mais um obstáculo a ser vencido:

O incentivo dos pais por uma organização diária do tempo fora da escola para estudos das disciplinas de cunho exclusivamente cognitivo, evitando que seus filhos usem esse tempo para voltar à escola com a finalidade de participarem das aulas de Educação Física. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 12).

No entanto, os autores afirmam que “essas e outras dificuldades se impõem ao trabalho do professor dessa área no Ensino Médio, mas todas elas devem e precisam ser vencidas”, e explicam que sua intenção foi estruturar a obra “com elementos que possam auxiliar o professor na tentativa de superação do quadro hegemônico atual” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 12).

Não há dúvida de que é preciso vencer as dificuldades até agora elencadas. E antes de qualquer outro apontamento, talvez seja importante afirmar, desde já, que a conquista da reciprocidade dos alunos é elemento fundamental nesse

processo. Lembremos aqui que aulas bem planejadas funcionam muito bem. As intervenções devem seguir o programa previamente elaborado, porém sem aquela rigidez que destrói o prazer oriundo das atividades realizadas sob o signo da ludicidade, mesmo que em situações de competição. É possível construir um ambiente de aprendizagem interessante, que possa fazer frente aos obstáculos e percalços que se apresentam à Educação Física no ensino médio.

Vencer o contraturno, a evasão para atividades fora da escola, o sentimento de fracasso de alguns alunos devido às experiências anteriores na disciplina, o antagonismo muitas vezes velado dos pais em face da aproximação do vestibular, o chamamento implacável do mundo virtual e outros entraves deve ser, necessariamente, um trabalho da alçada do professor de Educação Física. Se, em outras etapas da escolarização, o diálogo é imprescindível, no ensino médio, ele é crucial, posto que define os rumos da disciplina não apenas em termos de nuances dos conteúdos devido à bagagem cultural trazida pelos discentes, mas até mesmo no que diz respeito à viabilização da frequência regular de um número satisfatório de participantes. A conversa com a turma deve ser, além de instrumento para o estabelecimento de uma ambiência favorável à aprendizagem, um canal propício à instituição de uma convivência amigável e respeitosa, que naturalmente se configura como elemento agregador, favorecedor da adesão à disciplina e do comparecimento às aulas. O esporte, conteúdo primordial da Educação Física, quando trabalhado numa perspectiva humanizante, é sem dúvida um instrumento de significativa contribuição à formação de pessoas melhores, mais participativas, mais cooperativas e, por conseguinte, menos maquinais. Nessa perspectiva, é válida a proposição de mudança do conceito de esporte que, redimensionado e necessariamente atrelado aos pressupostos teóricos da corporeidade, se apresenta como um caminho pedagógico pertinente e denota perceptível adequação às necessidades contemporâneas.

Observemos estas palavras:

Ao enfatizarmos a necessidade de se respeitar o direito que todo jovem tem de acesso às práticas de esporte, apresentando-o como um conhecimento para a vida, propomos uma mudança conceitual do significado e do trabalho com o esporte na escola. À medida que trazemos o termo corporeidade como uma atitude e uma visão em relação ao corpo, estamos direcionando o trabalho do professor para a maioria dos discentes, no sentido de participações conjuntas [...], de responsabilidades, da busca de melhor convivência, mesmo quando utilizamos a competição para superações. É importante ressaltar que não consideramos competição como situação antagônica à cooperação. Podemos competir cooperando e cooperar competindo. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 12).

Sobre o acesso à prática de esporte, os autores explicam:

O que muitos não sabem é que a [...] Constituição Federal de 1988, Carta Magna da nação brasileira, estabelece [...] o Direito ao Esporte em seu Artigo 217, afirmando que o Esporte: é um dever do Estado, o qual se incumbirá de promover práticas esportivas formais e não formais; deve receber recursos públicos para a promoção prioritária do esporte educacional; especialmente aquele criado em âmbito nacional, deve ser in-

centivado; pode contribuir, com o incentivo do Poder Público, para o lazer do cidadão brasileiro e na forma de promoção social. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 18).

Sobre a natureza da dimensão atribuída ao esporte, bem como sobre os elementos que a compõem, está escrito:

A dimensão que damos ao termo esporte engloba todos os exercícios realizados, nos quais encontramos: intencionalidade, regularidade e controle. Dessa forma, o conhecimento e a prática a serem disseminados no ensino Médio, através das aulas de Educação Física, podem versar sobre temas como: modalidades esportivas, condicionamento físico, caminhadas, lutas, movimentos ginásticos, musculação e muitos outros, sempre associando esses conteúdos aos contextos político, econômico, cultural e social. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 13).

Sobre o redimensionamento da Educação Física no ensino médio, com base no que vem sendo refletido, e as decorrentes implicações sobre o seu espaço enquanto disciplina na escola, assim como sobre as suas contribuições para a vida dos discentes para além dos muros institucionais e do tempo de escolarização, está escrito:

Redimensionar a Educação Física no Ensino Médio é fundamental, seja para a ocupação de um espaço de aprendizagem na escola, seja para mostrar a íntima relação dos conhecimentos que essa disciplina tem com a realidade mais ampla da vida do aluno, visando a dotá-lo de uma autonomia para toda a vida. Como os colegas professores poderão ver, em nenhum momento do livro sugerimos que a Educação Física troque de conhecimento a ser ministrado. Temos o privilégio do trabalho com o esporte, no conceito abrangente que defendemos, como um fenômeno considerado dos mais importantes da sociedade atual. Daí nossa ênfase em não abrir mão desse conhecimento que nos pertence [...]. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 13).

A partir de tal reflexão, parece ficar claro que esse conceito ampliado de esporte não implica em mudanças de conhecimentos ou saberes na Educação Física escolar, mas sim no direcionamento para uma aprendizagem que possa contribuir mais significativamente para a formação de seres humanos autônomos, críticos, solidários, éticos, cooperativos e conscientes acerca do esporte e suas implicações. Sobre isso, como também no que concerne ao que é ser docente de Educação Física na etapa de escolarização em pauta, vejamos as seguintes palavras:

Conhecer e praticar esportes possibilita reconhecer princípios éticos, valores educacionais, regras de convivência, aquisição e manutenção de saúde, enfim, viver humanamente mais e melhor. Por tudo isso, salientamos que ser professor de Educação Física no Ensino Médio é um privilégio e, claro, ao mesmo tempo, uma grande responsabilidade. Assim, acreditamos que os professores devam ser idealistas, no sentido positivo do termo, devem buscar vencer os obstáculos e conquistar vitórias, situações muito próprias da Educação Física/Esporte. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 13-14).

Explicando mais detalhadamente o conceito ampliado de esporte como subsídio aos professores, escreveram os autores:

Defendemos um entendimento de esporte como algo mais amplo que apenas sinônimo de prática de modalidade esportiva. Concordamos com Bento (2006, p. 155) quando mostra que esporte é “um conjunto de tecnologias corporais, sendo o uso destas balizado por razões e padrões culturais e por intencionalidades, metas e valorizações sociais”. Mais que isso, consideramos prática esportiva a execução de um exercício físico sistematizado, no qual encontramos regularidade, controle e intencionalidade. Vê-se, dessa forma, que para nós o fenômeno esporte tem uma compreensão plural, ampla, ligada à história da própria Educação Física, mas também presente em outras manifestações corporais. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 19).

O texto de Bento (2006a) mencionado na citação se intitula “Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação”, e Nista-Piccolo e Moreira corroboram com o pesquisador português. Tendo escrito anteriormente sobre a abrangência do esporte redimensionado, acrescentaram os autores:

Apenas como exemplo, esporte é tanto conhecer e praticar voleibol, futebol, natação, tênis e demais manifestações institucionalizadas de modalidades esportivas, como se exercitar regularmente em ginásticas de academias, cumprir um programa de condicionamento físico ou de musculação, correr regularmente em parques ou realizar caminhadas em diferentes trilhas pelos campos ou nas ruas e avenidas das grandes cidades, e até mesmo participar de projetos, como esportes de aventura, atualmente muito em moda. Tudo isso é manifestação do fenômeno esportivo [...]. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 19-20).

A maior abrangência desse conceito de esporte traz consigo, conseqüentemente, uma maior diversidade de práticas, o que em tese favorece uma inclusão mais massiva nas aulas de Educação Física, posto que os adeptos de certas práticas que anteriormente não eram cogitadas nos programas de ensino são, nesse sentido, contemplados e, por conseguinte, participam com mais motivação. A musculação, por exemplo, que geralmente é negligenciada nos programas de Educação Física do ensino médio, constitui-se como um conteúdo de grande relevância, uma vez que, na sociedade atual, esse esporte é, não raro, tratado como uma prática mecânica, maquinal, cujo objetivo é unicamente instrumental na trajetória que caracteriza a busca pelo corpo perfeito, padronizado e imposto pelas mais diversas mídias. É claro que muitas escolas não possuem um espaço para a prática da musculação, mas nem por isso esse tema deve ser deixado de lado. Muito pelo contrário. Se fora dos muros escolares os alunos têm acesso à prática em locais apropriados, é também fora dos muros escolares que eles absorvem informações muitas vezes inadequadas sobre progressos rápidos relativos à definição ou ganho de massa muscular, envolvendo treinamentos sem base científica e até mesmo a ingestão ou administração de substâncias prejudiciais à saúde, ilícitas, proibidas pela legislação vigente. É aí que entra em cena a pertinência de realizar um trabalho sólido no âmbito da disciplina Educação Física, abordando cientificamente, de um lado, os grandes benefícios advindos da prática correta dos exercícios com pesos, tais como o fortalecimento muscular, o robustecimento geral, a conseqüente facilitação na realização das mais variadas atividades cotidianas, e, de outro, os grandes malefícios oriundos do uso de esteroides anabolizantes que, infelizmente, é cada vez mais disseminado entre os praticantes. Essa é a oportu-

nidade de “separar o joio do trigo”, como se diz popularmente. É a hora de conscientizar os alunos sobre essa prática tão benéfica, mas também tão cercada por desinformações e por posturas altamente questionáveis do ponto de vista ético. É a hora de contribuir para a resistência à busca cega pelo corpo idealizado e, ao mesmo tempo, para o incentivo à prática consciente, alicerçada na cientificidade, que contempla o alcance do melhor dentro da perspectiva do corpo possível segundo as características de cada ser humano. *Incorporando* – termo empregado pelos próprios autores – os saberes corretos acerca da musculação, os alunos poderão praticá-la conscientemente ao longo da vida, usufruindo seus variados benefícios.

A mesma abordagem pedagógica aqui sugerida para a musculação pode ser priorizada em relação a outros esportes, tais como os de aventura, cuja realização prática às vezes é inviável no interior da escola. É hora, como vemos, de pôr em prática a teoria coerentemente construída. É hora de exercitar o conhecimento teórico, tão necessário não apenas para que os alunos o incorporem, mas também para a própria valorização da Educação Física enquanto componente curricular. E hoje, para prepararmos aulas verdadeiramente atraentes, temos, além dos livros que acumulam uma produção teórica altamente consistente, a própria internet, onde encontramos vários espaços virtuais de confiança nos quais podemos buscar os mais diversos subsídios.

Vejamos agora o que dizem os autores sobre a contribuição do esporte na busca das mais lídimas conquistas humanas.

Só uma sociedade integrada por pessoas educadas, cientes de seus direitos e deveres, que vivenciam valores éticos como solidariedade, convivência e respeito, que buscam superações e/ou transcendências, pode lutar por conquistas significativas no sentido da melhoria de sua vida e da vida no planeta. O esporte pode auxiliar nessa trilha de conquistas expressivas. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 23).

Cumpramos corroborar que essas palavras expressam muito bem a convicção de que o esporte se configura como elemento auxiliador nas mais maiúsculas conquistas da humanidade. Sim, pois o que pode ser mais *maiúsculo* do que a qualidade de vida do ser humano, em termos individuais e coletivos – e aqui, sem dúvida, o esporte pode fazer muito –, num planeta também marcadamente *cheio de vida*?

Essa linha de raciocínio, que se fundamenta na ideia de engajamento coletivo, coaduna-se com o que está escrito mais adiante no texto nomeado “O esporte e sua função social”:

A função social do esporte deve permitir que o aluno do Ensino Médio saiba que o esporte tem em sua estrutura o sentido da competição [...], mas essa competição deve ser vivenciada por meio de valores éticos e morais. A função educativa do professor de Educação Física [...] pode permitir que o aluno não seja seduzido pelo narcisismo, em que o adolescente busque somente a si próprio, aderindo a modismos, a vantagens pessoais, esquecendo-se da militância coletiva na busca do bem comum. Por sinal, essa é uma função social da Educação Física: evitar que o cuidado com o corpo se transforme em pura malhação [...]. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 29).

A competição é inerente ao esporte e isso não deve ser negado, pois é significativamente evidente. O que deve ser combatido, como já refletido pelos autores, é a deslealdade na competição, a vontade de vencer de qualquer jeito, a qualquer custo. A competição, quando vivenciada de maneira ímpolita, ilibada, constitui-se como um elemento importante a ser incorporado para a vida. O que seria a competição, no transcurso da existência humana, senão o popularmente conhecido “bom combate”, tão recorrentemente mencionado? A competição com ética, nas quadras e em outros espaços da Educação Física, assume potencial de transposição dos limites escolares e, conseqüentemente, de manifestação reverberante nas mais diferentes situações sociais.

Já em relação ao narcisismo apontado pelos autores, especialmente quanto à “malhação”, é imperiosa a necessidade de um trabalho pedagógico que possa desconstruir a ideia da busca pelo corpo perfeito e que possa fortalecer a resistência à flagrante exacerbação do ego/consciência individual, que não poucas vezes posiciona o indivíduo como o centro da coletividade, apequenando o altruísmo, atrofiando ou mesmo distorcendo as relações humanas. Observemos estas palavras:

A função social do esporte, neste novo século XXI, exige uma proposta educativa consistente, calcada em uma pedagogia crítica e criativa a ser desenvolvida no interior da escola. Essa é uma opção do professor de Educação Física que atua no Ensino Médio. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 37).

No texto seguinte do livro, intitulado “Corporeidade no esporte: a busca da autonomia”, afirmaram os autores:

Após escrevermos sobre o esporte [...] e mostrarmos sua importância social, queremos nos concentrar no binômio corporeidade/esporte. Para isso, um primeiro esclarecimento se torna necessário. Corporeidade não é um objeto específico de estudo de alguma área de conhecimento científico, inclusive a da Ciência do Esporte. Corporeidade é mais que um conceito, é uma atitude perante a vida. É viver o próprio corpo na relação consigo mesmo. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 39).

Esse trecho, que está no início do texto mais importante para o entendimento da proposta dos autores da obra, revela claramente o alicerce teórico da corporeidade, que, embora perceptível nos textos anteriores do livro, aqui se explicita em termos claros, diretos, nítidos.

Na continuidade do texto, os autores expressam sua convicção de que o trabalho professoral que leva em conta o sentido da corporeidade transcende, significativamente, o ensino de fundamentos e gestos esportivos, estribando-se na visão do ser humano – no caso, o aluno – uno, indivisível:

Preocupar-se com a corporeidade discente remete à ação do professor de Educação Física no Ensino Médio para além de ensinar conteúdos de forma fragmentada, como dar saque, dar manchete, dar toque. Temos que considerar o ser como um todo, dotado de pressupostos inteligíveis, sensíveis, motores, pois, não fazendo isso desconhecemos a corporeidade discente. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 40).

Na sequência, depois de tecer comentários críticos “à nossa cultura racionalizada, cientificizada e de escala industrial produtiva” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 41), que transforma o corpo em objeto utilitário, bem como ao cartesianismo, que concebe o corpo como máquina, escreveram os autores:

O estudo desse corpo [...] tem como paradigma o princípio anatomofisiológico. Não é por outra razão que nos cursos de Educação Física oferece-se grande destaque para as disciplinas que se preocupam com essa visão. Sem menosprezarmos a importância desse conhecimento, é fundamental, desde já, assumirmos o seguinte entendimento: o ser humano não é apenas um ser biológico, como também não é apenas psicológico, ou antropológico [...]. O corpo humano é exatamente a complexidade e a conexão de todas as formas possíveis de interpretação desse fenômeno. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 42).

O ser humano é um todo, no entanto não raramente são tomados posicionamentos radicalizados sobre sua natureza, ensejando visões unilaterais às vezes unicamente calcadas na biologicidade, às vezes somente focadas na culturalidade, na historicidade ou noutra campo específico de investigação. Enfoques com esse perfil são reducionistas, estreitam a visão e a compreensão sobre o ser multidimensional que só pode ser compreendido satisfatoriamente fora da órbita de elaborações científicas dogmáticas, sentenciosas, doutrinárias. Defendendo a corporeidade como conceito relevante para a elaboração de uma teoria sobre o ser humano e refutando posicionamentos doutrinários, alicerçados em Morin refletiram os autores:

E por falarmos em conceituações, para o estudo do fenômeno corporeidade é fundamental traçarmos nossa caminhada pelos critérios de elaboração de teorias e não de doutrinas, pois a complexidade do conceito só poderá ser assumida de forma aberta e reflexiva. Isso nos enfatiza Morin (1986, p. 103): “Uma teoria permite ao teórico reconhecer, fora da teoria, a realidade que ela não pode conceber. Uma doutrina impede o doutrinado de ver a realidade que ela oculta”. Elaborar uma Teoria da corporeidade nos parece fundamental [...], mas sempre tendo o cuidado de não deixar a teoria ser alcançada pelo *status* de doutrina. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 42).

Sobre os riscos doutrinários oferecidos pela militância ou pelo pendor ideológico ao conceito de corporeidade, logo à frente está escrito:

Exige também o conceito de corporeidade um cuidado especial quanto ao que se refere à ideologia, pois, tudo o que a ideologia (na concepção tradicional) não consegue conceber, ela tende a remeter para a periferia ou considerar secundários os dados cuja existência precisa admitir, mas cujo sentido não pode entender, senão por um questionamento a si mesma. Corporeidade exige um conceito pluridimensional, e a ciência clássica trabalha com conceitos unidimensionais, que alcançados e definidos por uma teoria, via de regra por seu valor ideológico, transforma-se em doutrina. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 42-43).

Buscando apontar a existência de trabalhos de autores brasileiros que desenvolvem reflexões sobre a corporeidade, Nista-Piccolo e Moreira (2012d, p. 45) afirmaram que, “nos últimos tempos, alguns autores nacionais já entraram na dança conceitual da corporeidade, cada um à sua maneira, tentando apresentar o

ritmo adequado dos compassos e das notas da melodia complexa.” Para demonstrar brevemente o que pensam esses autores, Nista-Piccolo e Moreira passam a citá-los e comentá-los sequencialmente. Primeiro, alicerçados em Silvino Santin:

Santin (1993) informa que a responsabilidade da área da Educação Física/Esporte está em modificar a história de uma corporeidade disciplinada, aquela que é consequência da compreensão do corpo como parte secundária do ser humano, que deve ser sacrificada em função dos ideais humanos, para uma corporeidade cultuada e cultivada, vivida sob os signos da abundância, pois corporeidade humana não pode ficar presa à satisfação apenas de suas necessidades primárias. Diz esse autor que a Educação Física deve ser repensada para cultivar e cultivar a corporeidade humana, inspirada no impulso sensível, na harmonia musical, nos ideais de beleza e nos valores estéticos. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 46).

Em seguida, fundamentados em J. F. Regis de Moraes, os pesquisadores elaboraram essas frases:

Regis de Moraes (1993), dimensionando o futuro da consciência corporal, sugere que deve ser colocada aos profissionais da Educação Física a meta do entendimento da corporeidade na passagem do trato com o corpo-problema para o corpo-mistério. Regis de Moraes diz mais, informando que o momento atual é propício para o crescimento reflexivo e prático da corporeidade, pois nas décadas vindouras é fácil visualizarmos o grande papel a ser desempenhado pela consciência corporal fora dos esquemas dualistas, e os profissionais da corporeidade, os que ensinam e preparam os corpos para a dança, o esporte, a atividade física, a ginástica, sentirão cada vez mais a necessidade da reflexão filosófica para o seu “o que fazer?”, deixando para trás os preconceitos de que uns pensam e os outros tecnicamente fazem. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 46).

Citando e comentando o pensamento de Hugo Assmann, escreveram os autores:

Assmann (1996) é convincente ao demonstrar que as culturas, as ideologias e as organizações sempre inventaram um corpo humano adequado e conforme. Para provar essa afirmação, utiliza-se de metáforas como: “corpo jardim fechado”, aquele que é sinônimo de templo ou morada do espírito, virgem, sagrado; “corpo aberto e devassável”, da ciência tradicional, onde se podia interferir, manipular, cortar, enfim, corpo dessacralizado, devassado, invadido; “corpo ajustável ao que se precisa”, moldado segundo as exigências profissionais da força de trabalho da sociedade moderna, corpo relação mercantil em última análise, entre outros. Enfim, Assmann termina seu escrito também de forma enfática afirmando que o corpo é a instância fundamental e básica para articular conceitos a uma teoria pedagógica, e que somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 46-47).

Na sequência, com base na produção de Wagner Wey Moreira, afirmam os autores:

Moreira (1995) traz a metáfora de corpo “presente/presente”, que na vertente epistemológica é o acesso a uma concepção global do homem por meio do corpo, que possui uma expressão, que dialoga e faz comunicar-se com outros corpos; é o corpo revelando uma personalidade e, ao mesmo tempo, uma cultura que se entrelaça no estabe-

lecimento de uma sociedade. Assim, corpo não pode continuar sendo encarado como simples habitação do espírito, pois sem ele o espírito não se concebe, e as atividades corporais, por meio do jogo e do esporte, devem exercitar a criatividade, a liberdade, a alegria e o bem-estar. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 47).

Citando e comentando as reflexões de Francisco Cock Fontanella, escreveram os pesquisadores:

Fontanella (1995) também lança olhares sobre o fenômeno corporeidade, relatando a história da civilização ocidental e sua tradição dualista, enfocando que há a possibilidade da recuperação do homem enquanto ser uno. Menciona, inclusive, que podemos ver, nos dias atuais, momentos em que esse homem é indivisível, principalmente quando se dedica à dança, ao esporte, ao contemplar as artes e à atividade sexual. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 47-48).

Após essas citações e breves comentários sobre o pensamento desses cinco autores – Santin (1992), Morais (1992), Assmann (1996), Moreira (1995) e Fontanella (1995) –, que se debruçaram sobre a questão da corporeidade, escreveram Nista-Piccolo e Moreira (2012d, p. 48):

Há outros autores, mas por ora, bastam esses. O que queremos defender como tese neste momento é a possibilidade da produção de uma Teoria da Corporeidade, em que os valores mencionados anteriormente estejam presentes, e essa teoria será o suporte para a concepção de uma proposta pedagógica para o trato da corporeidade na Educação Física escolar. Como se vê, corporeidade não é um conhecimento acabado nem um conceito pronto, consagrado, mas é uma atitude que devemos ter enquanto professores de Educação Física perante o trato com o corpo de nosso aluno.

Embora Nista-Piccolo e Moreira se expressem denotando – porém, não afirmando literalmente – pensar a teoria da corporeidade como algo em expectativa, a própria quantidade de autores citados parece revelar, pelo menos, um constructo discursivo já bastante evidente, um arcabouço teórico já estabelecido, um considerável rol de lineamentos já disseminados. Os próprios autores da obra em análise afirmam que poderiam ser citados outros estudiosos que discutem a corporeidade. De prontidão, lembramo-nos de João Batista Freire, João Paulo Medina e Maria Augusta Salin Gonçalves. Na verdade, muitos pesquisadores fazem reflexões acerca do ser humano sob as *lentes* ou os pressupostos da corporeidade mesmo que não se refiram ao termo com frequência, utilizando, por vezes, o vocábulo corporalidade. É também perceptível a presença de reflexões sobre o corpo que seguem um viés de argumentação assemelhado ao de Nista-Piccolo e Moreira, bem como de outros autores, mas sem citar uma única vez a palavra corporeidade. Dessa forma, parece não ser inidôneo afirmar que a corporeidade já caminha enquanto teoria. A tendência para o futuro parece ser o amadurecimento, o que eventualmente ocorrerá com o aumento de sua amplidão de abrangência e a constatação de maior nitidez nos seus delineamentos estruturantes, o que inclui a utilização de termos fundamentais congêneres nas argumentações.

Depois dessas citações e comentários sobre os pesquisadores que discutem a corporeidade e o seu estabelecimento como teoria, mais à frente, sobre a corporeidade no esporte, há a seguinte reflexão:

No esporte, nosso corpo, nossas mãos e nossos pés tentam executar e expressar para fora o que antes foi elaborado por dentro, pela nossa mente, pelo nosso coração, pela nossa razão. O ser humano só adquire esse status quando joga. O esporte é a manifestação cultural dos sentidos de jogar. Jogando elevamos nossas capacidades e qualidades enquanto corporeidade [...]. Assumimos nossos limites e nossos erros, mesmo querendo transcender e acertar. Como professores de Educação Física, temos o privilégio de levar os alunos a esse conhecimento do esporte e a essa vivência da corporeidade. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 50).

No texto seguinte da obra, intitulado “O papel do professor como mediador”, afirmam os pesquisadores:

Conduzir os alunos a cultivarem o gosto pela prática esportiva e a busca pelo conhecimento sobre o mundo dos esportes é função preponderante do professor dessa área. Mas isso só será possível se ele também demonstrar gosto pelo que faz, envolvendo-se com os alunos nos temas tratados, contagiando-os por meio de novas e diferentes ações pedagógicas. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 54).

É relevante lembrar que o envolvimento pleno do professor com os alunos na abordagem dos temas está em estrita relação com seu cabedal de conhecimentos. Sem um domínio satisfatório dos saberes de temas e de conteúdos, bem como sem uma boa disposição dialógica, esse envolvimento se compromete. Nesse sentido, é preciso cogitar sobre a importância da formação continuada dos docentes. Observemos estas palavras:

[...] para o professor atender a essas exigências, não basta se graduar. É preciso mais. No universo de uma graduação é possível atingir o domínio de conceitos sobre elementos da cultura esportiva, aprender determinados procedimentos para ensiná-los posteriormente, mas, para sustentar de modo profícuo sua prática pedagógica, o professor deve buscar mais conhecimento numa formação permanente. Só assim poderá resgatar a complexidade existente no exercício da docência em Educação Física. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 54-55).

Observemos agora a pertinência destas palavras:

Se em outras fases do ensino é importante que o professor discuta com seus alunos a definição dos conteúdos a serem tratados nas aulas, no Ensino Médio isso se torna primordial. Sua postura democrática na escolha dos diversos temas que compõem os conteúdos da Educação Física perante as expectativas dos alunos pode promover maior interesse deles pelas aulas, estimulando-os para a prática. É preciso que o professor consiga mediar entre os desejos expressos pelos discentes com os pontos necessários à educação e formação deles. Não é uma simples pergunta – O que vocês querem fazer hoje? – que permitirá que o professor cumpra sua tarefa educacional. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 52-53).

Adiante, ainda refletindo sobre o papel do professor de Educação Física no ensino médio, escreveram os autores:

Com o objetivo de primeiro formar cidadãos críticos, criativos, que saibam resolver os problemas e ultrapassar os obstáculos que surgirem à sua frente, suas aulas devem permitir a superação do simples ato de ensinar a jogar uma modalidade esportiva. Devem avançar nesse conhecimento trazendo discussões que possam subsidiar a cultura esportiva do aluno do Ensino Médio, indo além da repetição de simples gestos determinados culturalmente. Se o objetivo é formar um cidadão autônomo, reflexivo, capaz de transformar a realidade em que está inserido, as aulas de Educação Física não podem apresentar apenas momentos de descontração e relaxamento aos alunos dessa fase. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 56).

Essa conduta pedagógica sugerida ao professor, direcionada para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos alunos, requer teoria, conhecimento reflexivo e, por isso, a Educação Física no ensino médio não deve se restringir à descontração ou ao que os alunos querem fazer. Sobre as possibilidades da Educação Física nessa fase de escolarização, no que diz respeito à formação do estudante, escreveram os autores:

Um aluno do Ensino Médio, conhecendo mais sobre as diferentes dimensões esportivas e adquirindo autonomia, deve ser capaz de identificar tipos de exercícios sistematizados que lhe deem prazer, para que possa praticar por muito tempo. Pautando-se no reconhecimento da importância de aquisição de um hábito de vida saudável, adolescentes devem terminar esse nível de escolarização sabendo “por que” e “para que” devem praticar esporte. A escolha que o educando faz sobre o estilo de vida na fase adulta tem muito a ver com seus conhecimentos sobre as questões de saúde e esporte adquiridos desde a adolescência. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 56-57).

Uma formação satisfatória, por intermédio da disciplina Educação Física, significa a vivência da corporeidade por meio do esporte, além dos anos transcorridos durante a educação formal. Os potenciais praticantes de esporte, que amanhã estarão nas quadras, nas pistas, nos parques, nas academias e em outros lugares, são, prioritariamente, os alunos de hoje. É necessário que o professor de Educação Física não se esqueça disso. Os alunos com quem convivemos no cotidiano serão os membros de uma sociedade futura com mais ou com menos esporte. Os adolescentes do ensino médio poderão ou não constituir uma sociedade futura com mais cultura esportiva. Isso depende, em considerável medida, da atuação do profissional de Educação Física na escola *hoje*.

Observemos esta reflexão:

O professor deve proporcionar vivências dos diversos temas do esporte, ampliando assim, o contato dos alunos com diferentes manifestações corporais. Mesmo aquelas atividades que não forem possíveis de serem vivenciadas precisam ser conhecidas por todos, por meio de outras estratégias, como apresentações de praticantes da modalidade, vídeos, reportagens e outros meios que possam fomentar o conhecimento dos alunos. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 57).

Nessa mesma linha de raciocínio, no texto seguinte, e último da obra em pauta, intitulado “Um programa de Educação Física para o ensino médio estruturado no fenômeno esportivo”, escreveram os autores:

Pensando o esporte numa visão mais ampla do que comumente é conceituado, temos uma enorme gama de temáticas nas diversas facetas desse fenômeno universal, que pode ser trabalhada para dotar nossos alunos de autonomia. O que não podemos é abrir mão desse importante e significativo conhecimento, que a nós pertence, para desenvolver nosso programa de Educação Física. Alunos do Ensino Médio, conhecendo e praticando esporte, poderão reconhecer princípios éticos, vivenciando as regras estabelecidas para melhor convivência entre eles, adquirindo hábitos saudáveis para toda sua vida, e ainda desfrutar de valores educacionais, razão maior de nossa atuação profissional. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d, p. 74-75).

Essa citação sintetiza a intencionalidade contida no último texto de *Esporte para a vida no ensino médio* (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012d), obra que, no momento, terminamos de analisar e a qual prima pelo embasamento teórico, posto que cita e comenta uma significativa diversidade de autores sem incorrer no ecletismo, sendo claramente norteadas pela ressignificação do esporte e pela defesa da teoria da corporeidade no âmbito da Educação Física. Além de reflexões teóricas extremamente oportunas e mesmo indispensáveis, o livro aborda questões pertinentes, relevantes, sobre as dificuldades enfrentadas pela Educação Física no ensino médio, como a priorização do vestibular pelos discentes e seus familiares, a desmotivação oriunda de vários anos de participação dos alunos em aulas não propriamente motivantes, a realização das aulas em turno isolado das demais disciplinas, a absorção da juventude pelas mídias e novas tecnologias, etc.

Em síntese, o livro discute questões teóricas e práticas com percuciência, criticidade e equilíbrio, configurando-se como um trabalho de considerável contribuição ao professor de Educação Física que busca subsídios à sua docência cotidiana³⁶. Quarto e último livro da Coleção Educação Física Escolar, publicada em 2012 pela Cortez Editora, *Esporte para a vida no ensino médio* fecha uma notável empreitada de produção na trajetória de Nista-Piccolo e Moreira, uma empreitada que abrangeu obras destinadas a professores de Educação Física que atuam em todas as fases de escolarização, da educação infantil ao ensino médio.

Doravante, nos ocuparemos da análise do último livro elencado neste estudo conforme segue.

36 É importante corroborar – posto que já informado preliminarmente nesta obra – que os repertórios de atividades elencados ao final dos livros da Coleção Educação Física Escolar não foram objetos de nossa análise primeiramente porque, de fato, não faz parte dos nossos objetivos analisar listas de atividades propostas, mesmo que sejam listas bem estruturadas, como é o caso das que estão em pauta, e, sobretudo porque esses repertórios de atividades exigem adaptações ou alterações feitas pelos próprios docentes nas escolas. Destarte, as necessidades e as particularidades dessas alterações são, naturalmente, do âmbito ou da alçada de ação dos próprios docentes, que conhecem o entorno da escola em que atuam e as especificidades de seus próprios alunos. Comentar um repertório de atividades a partir de reflexões de gabinete parece ser uma empreitada fadada a equívocos sequenciais, uma empreitada nada recomendável e, de início, já inviável, posto que desprovida de conexões com qualquer contexto escolar. Nista-Piccolo e Moreira (2012d, p. 70) dizem: “É oportuno lembrar que um repertório de atividades não deve servir de modelo se o professor não estiver preparado para fazer as alterações adequando as propostas à sua realidade”. Os professores de Educação Física que atuam nas escolas são os destinatários primordiais desses repertórios de atividades, pois, entre as atividades propostas e as alterações realizadas, não devem ser interpostos comentários de terceiros que, por não conhecerem a realidade das escolas, poderiam se configurar como inconvenientes, inoportunos e, sobretudo, inçados de desacertos.

Educação Física e esporte no século XXI (Organizadores: Wagner Wey Moreira; Vilma Lení Nista-Piccolo. Campinas: Papirus, 2016.)

Lançada em 2016, *Educação Física e esporte no século XXI* configura-se como uma oportunidade de verificação acerca do pensamento – nesse caso, estritamente atual – dos dois pesquisadores estudados no tópico anterior de nossa obra, bem como de um outro texto específico sobre a corporeidade, tema que é nosso objeto de estudo, na produção autoral e organizacional de Moreira e Nista-Piccolo. Destarte, focados nesse intento, analisaremos três textos do livro mencionado: 1) “O que pode um corpo?” *Perspectivas filosóficas para a corporeidade*, de autoria de Silvio Gallo e Paola Sanfellice Zeppini; 2) *Educação Física, esporte e corporeidade: associação indispensável*, de autoria de Wagner Wey Moreira e Regina Simões; e 3) *A formação em Educação Física em análise: a realidade diante das diversidades*, de autoria de Vilma Lení Nista-Piccolo e Vিকেle Sobreira.

É evidente a conexão da obra em pauta com o livro aqui já analisado, *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*, organizado por Moreira. A complementaridade é patente. Vejamos o que está escrito na contracapa de *Educação Física e esporte no século XXI*:

O ano de 1992 marcou o lançamento do livro *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*, que foi lido e discutido por um universo de profissionais – da educação, da saúde, da educação física, do esporte e de áreas afins. Para esse mesmo público, a presente publicação foca as possibilidades do trabalho com o corpo pela educação física e pelo esporte neste novo século, buscando interpretar as perspectivas apontadas naquela época. Os textos aqui reunidos, elaborados por professores que pesquisam e trabalham em universidades, relacionam o sentido de um corpo ativo com vários aspectos de manifestações culturais e preocupações existentes no mundo de hoje, tais como: lazer, meio ambiente, educação, saúde, movimento olímpico, formação profissional, tecnologias da informação e corporeidade. (MOREIRA; NISTA-PICCOLO, 2016).

Em conformidade com o foco de nosso estudo, iniciemos, dessa forma, a análise do texto “O que pode um corpo?” *Perspectivas filosóficas para a corporeidade*, escrito por Gallo e Zeppini, que é assim iniciado:

Na tradição filosófica, o corpo tem sido pensado de uma perspectiva dualista. Já na antiguidade grega, com Platão (século IV a. C.), vemos a reflexão em torno do ser humano afirmar que somos compostos por um corpo (*soma*, em grego) – constituído de matéria física e, por isso mesmo, imperfeito e perecível – e por uma alma (*psiche*) – aquilo que anima, que dá vida ao corpo, de natureza ideal e perfeita e, por isso, imortal e eterna. Essa visão de Platão ficou conhecida como *dualismo psicofísico*, não podendo o ser humano ser compreendido sem esses dois elementos, mas também não sendo percebido como uma unidade. (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 107, grifo dos autores).

Aqui, os autores situam o dualismo psicofísico na Grécia Antiga sem afirmar ter sido lá que essa concepção sobre o ser humano surgiu, mas de fato levando o leitor ao entendimento de que foi naquele espaço-tempo que ela apareceu. Pensamos ser importante mencionar que *capturar* o surgimento da concepção dual

acerca do ser humano é, ao que parece, uma iniciativa temerária, uma vez que esse dualismo provavelmente se perde nas brumas de um passado que, além de extremamente distante, é impreciso, indeterminado. Na obra *O corpo no limiar da subjetividade*, escreveu Fontanella (1995, p. 7): “A visão dualística do homem é muito antiga. Ela é mesmo imemorial. É também aparentemente universal”. Essa é uma observação necessária à discussão, uma vez que é a visão de outro autor sobre as origens do dualismo, um ponto específico de nosso objeto de estudo, a corporeidade.

Na continuidade de seu texto, avançando na historicização sobre o *dualismo psicofísico* ou, noutros termos, sobre a *visão dualística do homem*, ou ainda sobre o dualismo corpo-mente – escrevemos aqui todas essas denominações, pois autores distintos expressam-se também distintamente sobre esse mesmo tema –, escreveram Gallo e Zeppini (2016, p. 107-108):

O dualismo psicofísico conheceu diferentes versões ao longo da história do pensamento ocidental. Na modernidade, ficamos marcados pela concepção de Descartes (século XVII), que afirmava sermos constituídos por uma “coisa extensa” (*res extensa*, em latim), o corpo, e por uma “coisa pensante” (*res cogitans*), o espírito. Também na concepção cartesiana, é o espírito que comanda o corpo, que lhe dá vida e sentido [...], o ser humano não pode ser pensado sem uma das duas dimensões, mas há uma hierarquia muito clara: a alma é aquilo que nos faz ser o que somos, sendo o corpo uma extensão material do psíquico. O corpo morre, apodrece, desaparece, mas a alma permanece, preservando aquilo que somos.

Descartes foi, de fato, um pensador que contribuiu muito para as cogitações duais sobre o ser humano. No entanto, no mesmo século que o pensador francês disseminava suas reflexões, outro filósofo, de nacionalidade holandesa, pensava o ser humano a partir de outro viés. Observemos:

Ainda no século XVII, um filósofo construiu uma perspectiva não dualista do ser humano, na qual corpo e alma não podem ser tratados como duas realidades distintas. Bento de Espinosa falava em corpo-mente (ele preferia o termo mente ao termo alma), compreendido como uma única realidade. Não há uma prevalência da mente sobre o corpo, ou vice-versa; o corpo não força a mente a pensar, como esta não força o corpo a agir, pois pensamento e ação, assim como corpo e alma, são diferentes expressões da mesma realidade. Isso levou Espinosa a cunhar uma expressão enigmática: ninguém sabe o que pode um corpo. (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 108).

Na sequência, citando o próprio Espinosa, escreveram Gallo e Zeppini (2016, p. 108):

O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode um corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo – exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada corporalmente, sem que seja determinado pela mente – pode ou não pode fazer. Pois, ninguém conseguiu, até agora, conhecer tão precisamente a estrutura do corpo que fosse capaz de explicar todas as suas funções, sem falar que se observam, nos animais, muitas coisas que superam em muito a sagacidade humana, e que os sonâmbulos fazem muitas coisas, nos sonhos, que não ousariam fazer acordados. Isso basta para mostrar que o corpo, por si só, em virtude exclusivamente das leis da natureza, é capaz de muitas coisas que surpreendem a própria mente.

Contudo, as cogitações oriundas de Espinosa não permaneceram massivamente. O pensamento dominante no que diz respeito às cogitações duais, cuja influência ecoa até hoje, é o de Descartes, a “matriz cartesiana”, na expressão dos autores (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 108). No entanto, essa hegemonia encontrou variantes e contraposições:

No século XIX, porém, Nietzsche atualizou a potência do pensamento espinosano e propôs outra filosofia do corpo. No século XX, filósofos franceses repensaram a questão. Pensadores [...] como Sartre ou Merleau-Ponty, procuraram produzir uma filosofia da corporeidade em chave não dualista. Sem exagero, [...] Merleau-Ponty [...] em seu livro *Fenomenologia da percepção*, marcou positivamente o pensamento sobre a corporeidade na segunda metade do século passado. (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 108-109).

As reflexões contra-hegemônicas sobre a corporeidade não pararam por aí:

Outros filósofos franceses, da geração seguinte a Ponty e Sartre, sob a influência de Espinosa e Nietzsche, introduziram novas possibilidades para pensar o corpo e a corporeidade, com potencial de impactar esse início de século XXI [...]. Neste capítulo, procuraremos destacar algumas ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari, bem como de Michel Foucault, que nos parecem ferramentas interessantes para nossos problemas contemporâneos: a noção foucaultiana de “corpo utópico” e a noção de “corpo sem órgãos”, pensada por Deleuze e Guattari. (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 109).

Desses filósofos, os autores primeiro se ocuparam de Foucault, que, de certa forma, celebrizou-se por livros como *Vigiar e punir* e *Microfísica do poder*, além de outros trabalhos de qualidade, menos conhecidos do grande público, mas suficientemente debatidos nos círculos dos estudiosos da filosofia. Para o texto ora em análise, contudo, foi focado um trabalho obscuro, talvez o menos conhecido do pensador francês. Essa talvez seja a característica mais alvissareira que os autores trouxeram para esse texto, posto que, atualmente, as reflexões filosóficas de fato originais parecem ser cada vez mais raras, desconhecidas, verdadeiramente impactantes, causadoras de debates intensos e extensos.

Aqui, [...] queremos explorar um trabalho muito menos conhecido, posto que só veio a público na forma de texto, em francês, em 2009, embora tenha sido a base de uma conferência produzida em 07 de dezembro de 1966 na rádio France-Culture. Um pequeno texto que nos fornece as bases para pensar outra filosofia do corpo. Nessa conferência que se fez texto, Foucault introduziu uma noção à qual não retornou ao longo de sua obra, mas que é muito potente para pensarmos o corpo na tradição aberta por Espinosa; trata-se da ideia de “corpo utópico”. (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 110).

Explicam os autores:

Foucault começa por afirmar que o corpo é sempre um lugar, *topos, topia* (espacialidade) inexorável, uma vez que é pelo corpo que nos situamos no mundo; nesse sentido, não há nada mais alheio à utopia do que o corpo, pois ele é [...] como que o lugar ao qual estou condenado, do qual não posso me desvencilhar e é, talvez, *contra* o corpo que as utopias se desenhem [...]. (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 110-111, grifo dos autores).

Corpo prisão, cela que nos condena, que nos confina, que delimita implacavelmente nosso campo de ação, que demarca nossos limites, nossas possibilidades e que, portanto, sempre nos mostra nossas impossibilidades.

A projeção utópica é, assim, uma projeção política, mas de uma política do corpo, que permita ao corpo ser outro e, no limite, adquirir uma condição *incorporal*. Por que incorporal? Justamente, porque o corpo é vivido como um molde, como uma delimitação de possibilidades, do que posso fazer, do que não devo fazer, daquilo que me é impossível fazer ou que estou impedido de fazer. Afirmar a *incorporeidade* do corpo é, pois, a maneira de afirmar suas potências e possibilidades, visto que a corporeidade do corpo é sempre a definição de limites e limitações [...] temos, então, uma *utopia do corpo*, que se traduz, de forma aparentemente paradoxal, em uma *incorporeidade*. Afirmar o corpo em sua potencialidade é afirmar o corpo incorporal, sua incorporeidade. (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 111, grifo dos autores).

Na sequência, citando expressões específicas do próprio filósofo francês, os autores continuam discorrendo sobre o tema:

Foucault destaca duas utopias, completamente distintas, cuja base é o apagamento dos corpos. A primeira é aquela fundada pela cultura egípcia antiga, como a afirmação de uma “cidade dos mortos”. O que são as múmias, senão a transfiguração do corpo, para que ele viva eternamente? É o corpo negado, imobilizado, objetivado, que pode permanecer, durar, atravessar eras... Nas sociedades cristãs modernas, essa cultura egípcia se transformou nos cemitérios, essas “cidades dos mortos”. Assinala Foucault (1991, p. 11) que os corpos são transformados em blocos de mármore, como ele aponta, “corpos geometrizados pela pedra”. A permanência do corpo nessa utopia dos mortos significa transformá-lo em algo que possui a solidez das coisas, a solidez das pedras, objetivação absoluta, completo apagamento da corporeidade como potência. (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 112).

Após essa reflexão, que aborda a primeira das utopias mencionadas, evocando a mumificação e a construção de tumbas para representar e ilustrar o que Foucault entende como a negação, a objetivação e o apagamento dos corpos, prosseguem os autores:

[...] a segunda utopia que opera o apagamento dos corpos é ainda mais importante em nossas culturas modernas. Trata-se, segundo Foucault, do “mito da alma”, que chega a nós desde as origens mesmas da sociedade ocidental. A afirmação da alma como algo “puro, branco, belo”, que acaba manchado pelo lamaçal do corpo, mas do qual ela pode muito bem se libertar através dos olhos, considerados as “janelas da alma”, através dos sonhos, durante o sono, através da morte, quando a alma deixa o corpo para viver eternamente. Para Foucault, podemos, pois, falar em uma “utopia da alma”, que é a negação, o apagamento do corpo. A afirmação do dualismo psicofísico é vista pelo filósofo, assim, como mais uma utopia, destinada a apagar o corpo pela afirmação da alma. (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 112).

Podemos afirmar com segurança que a ascendência da alma sobre o corpo é uma questão com contornos dogmáticos para uma parcela significativa da sociedade ocidental. No entanto, vemos essa mudança de direção na reflexão que vinha sendo feita:

Chegamos a um ponto de viragem. Se as utopias são feitas para negar o corpo, *topos* inexorável, elas necessariamente se baseiam nele e, paradoxalmente, ao negá-lo, elas o afirmam. Ainda que se voltem contra o corpo, é nele que as utopias têm origem. Essa constatação leva Foucault (1991, p. 14) a afirmar que “para que eu seja utopia, é suficiente que eu tenha um corpo”, sem necessidade de morrer, libertando a alma [...]. O corpo faz utopia, o corpo possibilita a criação; por isso, pode-se afirmar que o corpo é, em si mesmo, utópico [...]. Foucault destaca que o corpo é o principal ator de todas as utopias [...]. (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 112-113).

Nas palavras do próprio Foucault, citado pelos pesquisadores:

Meu corpo [...] é em torno dele que as coisas estão dispostas, é em relação a ele — e em relação a ele como um soberano — que há um acima, um abaixo, uma direita, uma esquerda, um adiante, um atrás, um próximo, um distante. O corpo é o ponto zero do mundo, o lugar em que os caminhos e os lugares vêm se cruzar; o corpo não está em nenhum lugar: ele é no coração do mundo esse pequeno núcleo utópico a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego, pelo poder indefinido das utopias que imagino [...]. (FOUCAULT, 1991 *apud* GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 115).

Sobre essa reflexão do filósofo, vejamos os comentários dos autores:

Em outras palavras, se somos capazes de perceber os espaços, os lugares, é porque estamos no mundo como corpos. O corpo nos instala no mundo, coloca-nos num espaço e num lugar, mas, ao mesmo tempo, permite-nos estar em qualquer lugar, em qualquer espaço. Em lugar de ser uma prisão (para a alma) ou limitar nosso espaço, o corpo é a condição mesma de que possamos estar nos lugares e nos deslocar, explorando outros espaços. É por ser um *topos*, um lugar, que ele nos permite a utopia, o não lugar, o deslocamento, a invenção e a criação. (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 116).

No desdobramento de suas cogitações, acrescentam:

É pelo corpo que somos capturados e tornados objetos de relações de poder, que somos disciplinados, controlados; mas é também pelo corpo que somos capazes de opor resistência, de sermos peças ativas nos jogos de poder, em que não apenas somos objetos dessas ações, mas também, sujeitos delas. Somos assujeitados, mas também nos produzimos como sujeitos e tudo isso se faz com base no corpo e por meio dele. (GALLO; ZEPPINI, 2016, p.116-117).

Após essas citações e comentários sobre a noção foucaultiana de *corpo utópico*, logo abaixo do subitem intitulado “Deleuze e Guattari e o corpo sem órgãos”, escreveram os pesquisadores:

É possível falarmos de uma “filosofia do corpo” em Deleuze [...] e destacar que se trata de uma filosofia prática, quer dizer, uma filosofia que procura pensar a criação e a re-criação de modos de vida. Ao aproximar Espinosa e Nietzsche, na denúncia de tudo o que “mutila e mortifica” a vida, Deleuze nos leva a valorizar a pergunta pelo que podemos, pelo que “somos capazes” concretamente em nossas vidas. Trata-se de uma filosofia atenta à experiência e que, ao criar conceitos, procura pensar os encontros e suas complexidades. Essa radicalidade do pensamento, operada pela afirmação do corpo como potência, é o que podemos ler, a nosso ver, nos encontros criativos de Deleuze com Guattari, que tratam da criação e experimentação de *corpos sem órgãos* (CsO),

expressão que eles tomam de Antonin Artaud. (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 117, grifo dos autores).

Dessas palavras, talvez seja acertada a apreensão de que o conceito em questão, *corpos sem órgãos* (CsO), cujo grau de abstração é significativo, resulta de reflexões de Deleuze, que elaborou seus pressupostos lançando mão de elementos do pensamento de Espinosa e Nietzsche, associando-se às reflexões de Guattari, sob a influência da expressão cunhada por Artaud: *corpos sem órgãos*. O conceito é, portanto, constituído por nuances, por argumentações oriundas das reflexões de cinco pensadores.

Buscando esclarecer melhor a noção de *corpo sem órgãos*, Gallo e Zeppini citam Deleuze e Guattari:

Não se trata absolutamente de um corpo despedaçado, esfacelado, ou de órgãos sem corpos [...]. O CsO é exatamente o contrário. Não há órgãos despedaçados em relação a uma unidade perdida, nem retorno ao indiferenciado em relação a uma totalidade diferenciável. Existe, isto sim, distribuição das razões intensivas de órgãos [...] no interior de um coletivo ou de uma multiplicidade, num agenciamento e segundo conexões maquínicas operando sobre um CsO. (DELEUZE; GUATTARI, 1996 *apud* GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 118).

Continuando na busca pelo esclarecimento acerca da noção de *corpo sem órgãos*, os autores fazem mais alguns comentários antes de citar uma fala de Sauvagnargues, gravada na Universidade de Poitiers, na França:

Muito bem, não estamos falando de um corpo dilacerado. Podemos então, dizer que um CsO é real? Sim é real, mas não se trata de uma realidade extensa, quantificável e mensurável. O CsO é tão real quanto as partes extensas do mundo em que vivemos; a diferença, no entanto, é que essa realidade não é a mesma dos objetos que nos rodeiam, mas sim, uma realidade “intensiva”. Não se trata de um lugar, uma “cena” e “nem mesmo um suporte” em que coisas aconteçam, mas de um *spatium intensivo*, povoado por intensidades em constante movimento. Temos, com Anne Sauvagnargues, uma explicação muito simples sobre o que é um CsO: “O que é o CsO? É bastante simples: trata-se de uma passagem a uma definição intensiva do corpo. No lugar de definir o corpo em função de sua forma exterior, defini-lo sobre o plano das forças constituintes. Isso é tudo, nem mais, nem menos”. (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 118).

Essas palavras parecem evidenciar que o alicerce, o fulcro da noção de *corpo sem órgãos*, é a intensidade, a força em movimento e não as partes constitutivas, concebidas segundo a visão anátomo-mecanicista. O que importa aqui são as *forças constituintes*, segundo a própria expressão de Sauvagnargues. As reflexões de Gallo e Zeppini sobre essa noção acerca da corporeidade se prolongam ainda mais, sem chegar, no entanto, a *voejar* pelos domínios da alma ou do espírito, ou mesmo a explicitar qualquer nuance que possa corroborar os fundamentos da concepção psicofísica do ser humano. Nesse sentido — a despeito do seu elevado e labiríntico viés de abstração e complexidade, o qual nos abstermos de comentar, levando em conta as nossas limitações —, não pode ser negado que essa noção sobre a corporalidade contrapõe-se à visão dualista que a sociedade ocidental cultiva sobre o ser humano.

Avizinhando-se das páginas finais de seu texto, escreveram Gallo e Zeppini (2016, p. 128, grifo dos autores):

O corpo utópico proposto por Foucault e o corpo sem órgãos explorado por Deleuze e Guattari são *corpos intensivos*. São abordagens de uma filosofia do corpo que recusa os dualismos psicofísicos antigos e modernos, na esteira da noção espinosana de corporeidade, em que não há separação entre uma “coisa que pensa” e uma “coisa espiritual”.

No fechamento do texto, refletindo sobre os significados de *cuidar do corpo* na sociedade contemporânea, os autores apontam as duas noções de corporeidade que foram discutidas como descortinadoras de caminhos que possam opor resistência ao consumismo desenfreado que grassa em nossos dias.

Cuidar do corpo não significa moldá-lo segundo os padrões de beleza, saúde e sanidade impostos por uma sociedade marcada pelo consumo, mas explorar suas possibilidades, inscrever no corpo as marcas de uma singularidade que possibilite a cada um viver a seu modo [...]. Corpo utópico, corpo sem órgãos: explorações conceituais intensivas da corporeidade que delineiam as possibilidades de experimentar as potências do corpo, de perspectiva não dualista, que abrem horizontes para uma resistência ativa a uma sociedade marcada pelo hiperconsumo. (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 130).

O texto de Gallo e Zeppini demonstra o elevado nível de reflexão filosófica que consta na obra *Educação Física e esporte no século XXI*, recente livro da área da Educação Física.

Continuemos, portanto, a percorrer o livro em pauta, doravante ocupando-nos de seu próximo texto, intitulado “Educação Física, esporte e corporeidade: associação indispensável”, assinado por Wagner Wey Moreira e Regina Simões e que assim começa:

Após militar algumas décadas nas áreas da educação física e dos esportes, bem como nas trilhas da reflexão filosófica a respeito do fenômeno corporeidade [...], identificamos que esses três universos devem ser inseparáveis e podem estabelecer princípios interessantes para nosso relacionamento pessoal e profissional, razão do presente capítulo. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 133-134).

A seguir, depois de explicitar suas referências teóricas³⁷, no subitem “Corporeidade, esportes e Educação Física”, afirmaram os autores:

Atualmente, o corpo parece haver sido redescoberto pelas pessoas em geral: escritores de artigos e livros; homens da mídia; esportistas profissionais e de fim de semana; mortais comuns que caminham e correm nas praças e nas praias. No entanto, o tema corpo é constante na filosofia desde suas origens [...] é da tradição grega a forma hegemônica de conceber o corpo na sociedade ocidental. Vivemos, ainda hoje, a proposta dualista elaborada por Platão, que afirmava que o corpo e a alma eram realidades distintas, embora necessariamente relacionadas. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 134).

37 Os autores citam, como suas referências: Jorge Olímpio Bento, C. Capalbo, Michel Foucault, João B. Freire, Sílvio Gallo, Merleau-Ponty, T. P. Nóbrega, A. M. Rezende, S. P. Rouanet e W. Moreira.

Em conformidade com essas palavras, a redescoberta do corpo se dá, contemporaneamente, sob o mesmo prisma – guardadas as óbvias diferenças contextuais – da concepção corrente na Grécia há bem mais de dois mil anos.

Além de concebido sob esse sentido dual, no século XXI, o corpo é envolvido por um vórtice de causalidades que o distanciam de seu sentido potencialmente humanista. Sobre isso, vemos essas asserções:

Hoje, numa sociedade em que a cultura do consumo está muito evidente, o corpo é veículo de prazer, estando ligado a imagens idealizadas de saúde, juventude, beleza e aptidão, maximizando o aparecimento das indústrias de moda, cosméticos, alimentação, academias de ginástica, cirurgias plásticas e fabricação de próteses, tudo isso popularizando o sentido de corpo-máquina. Desse modo, emergem as preocupações com os valores calóricos dos alimentos, as melhores formas de adquirir performances físicas, bem como um sem-número de publicações na vertente da autoajuda e das dietas de todos os tipos. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 135-136).

Refletindo sobre possibilidades de contraposição a essa situação, os autores pontuaram que:

[...] Foucault apresenta uma possibilidade de superação, indicando que a corporeidade ou o sentido de um corpo ativo pode ajudar a construir uma forma de resistência à cultura do hiperconsumo, ao império do efêmero, a uma estética pasteurizada, ao narcisismo sem limites. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 134-135).

O sentido da corporeidade não se orienta para a adesão à cultura da valorização das superficialidades, das aparências, da artificialidade. O sentido da corporeidade busca a valorização do humano no homem, como já se expressaram, mais de uma vez, os autores do texto ora em análise e que, em corroboração, afirmam que “a corporeidade por nós tratada não se explicita em um conceito, mas, sim, na assunção de uma atitude perante o entendimento do corpo” (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 134).

Na continuidade de seu raciocínio, citando Maurice Merleau-Ponty, pensador francês que contribuiu muito para as reflexões sobre a corporeidade, escreveram os autores:

[...] o sentido de corporeidade pode nos auxiliar a superar dualidades e colaborar para um estar no mundo de forma diferente da vivenciada até aqui. Permite, nos dizeres de Merleau-Ponty (1994, p. 142), “ser uma consciência ou, antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles e não estar ao lado deles”. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 136).

Aqui é clara a contraposição ao narcisismo, ao egoísmo, ao individualismo exacerbado de nossos dias.

Para Moreira e Simões (2016), o sentido da corporeidade favorece a compreensão sobre a existencialidade humana, o avanço do conhecimento, a disseminação dos princípios éticos e, por conta disso, propicia um pensar novo sobre a educação:

Se buscarmos uma reflexão epistemológica da corporeidade, podemos afirmar que ela propicia entender o ser humano em sua condição existencial, além de permitir novas formas de organização do conhecimento e da convivência ética e social, o que certamente favorece o surgimento de novos olhares para o fenômeno educativo. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 137).

Na sequência, alertando acerca da necessidade de um olhar plural sobre o ser humano, à luz do sentido da corporeidade, escreveram os autores:

A nossa existência biológica, social e histórica se dá com a existencialidade do corpo e esta circula entre permissões e proibições de toda natureza: regras, normas, controles, diferentes abordagens elaboradas por teorias científicas, artísticas, filosóficas e pedagógicas, razões pelas quais se fazem necessárias reflexões sobre discursos e práticas que abordem o universo da corporeidade. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 137).

No desdobramento desse raciocínio, os autores, alicerçados em T. P. Nóbrega, lembram “que a corporeidade, entendida como visada epistemológica, preocupada com os saberes do corpo, emerge da capacidade de interpretarmos o ser vivo desde os níveis celulares até os aspectos simbólicos e sociais” (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 137). Na sequência, afirmam:

Há que se centrar esforços na elaboração de uma teoria da corporeidade que propicie a concepção da multiplicidade de sentidos dos saberes do corpo, não reduzindo este ao estudo de categorias simplificadoras, mas, sim, permitindo diferentes aproximações, abordagens, olhares, privilegiando o diálogo e a concepção plural no entendimento desse fenômeno. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 137-138).

Entende-se como uma das “categorias simplificadoras” a perspectiva que, desde tempos imemoriais, vem prevalecendo sobre a corporalidade, uma visão puramente mecanicista, calcada na ânsia de obtenção de uma compreensão “acabada” que abranja os segredos do funcionamento e das estruturas do corpo humano em sua literal integralidade. Desvendados esses segredos, a corporeidade estaria explicada em termos plenos. É a visão que orienta a medicina até hoje. Críticas sobre essa visão já foram elaboradas por diversos autores, entre eles Fritjof Capra em seu livro *O ponto de mutação* e o próprio Wagner Moreira em diversos momentos de sua obra. Outra “categoria” que obnubila, torva, atrapalha o espraiamento do sentido da corporeidade é a concepção dual do ser humano, que enaltece o pensar e entende como minoritária a materialidade do corpo. Em ambos os casos aqui mencionados, o cartesianismo desempenhou um papel fundamental.

Dando continuidade à reflexão que vinham fazendo, escreveram Moreira e Simões (2016, p. 138):

Mais uma vez, apropriando-nos de Nóbrega (2010, p. 42), temos que o “o universo da corporeidade é polimorfo, paradoxal, incerto, desafiador e poético. Um universo de imagens, cores, formas, sons, movimento, comunicação e expressão que embaralha o pensamento e as ideias que querem racionalizar, ordenar logicamente em esquemas simplificadores”, razão maior de tratá-lo de forma diferente dos meios habituais destinados ao conhecimento de corpo pela ciência e pela educação.

Na sequência imediata, baseado em João Batista Freire, os autores começam a relacionar suas cogitações sobre a corporeidade com a Educação Física e o esporte:

Mas o que tudo isso tem a ver com o mundo do esporte e da educação física? Esses dois universos trabalham com o movimento [...]. Começamos a refletir ou mesmo a intuir a relação corporeidade e educação física, buscando argumentos já apresentados por Freire (2005). Somos professores da área da educação física e esta deve dar respostas às questões relacionadas ao corpo, mesmo porque ela é o ramo pedagógico encarregado de educar as pessoas para se perceberem e se saberem como corpo. Claro está que podemos anexar a esse propósito inicial outros inúmeros objetivos relacionados à educação física, mas, sem sombra de dúvida, esse deve ser o primordial. Isso já está acontecendo nas universidades, necessitando [...] de forma urgente, chegar às escolas [...]. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 138).

De fato, as discussões sobre a corporeidade – incluindo aí os conteúdos a ela correlacionados – têm espaço nos cursos de Educação Física, mormente os de licenciatura. Nas escolas, porém, o tema parece não entrar em pauta, até onde sabemos. Vem daí a seguinte preocupação:

Os profissionais de educação física, em seu fazer pedagógico, necessitam informar as pessoas para que percebam a corporeidade. Na escola, por exemplo, a criança vai para aprender matemática, história, geografia e outras áreas de conhecimento intelectual em disciplinas afins. Mas, até hoje, não vai para aprender motricidade nem mesmo educação corporal, temas propícios para ensinar as crianças a serem mais sensíveis, a conviverem melhor, a não se esquecerem do corpo que são. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 139).

Sobre o sentido da prática de exercícios, à luz de uma consciência insurgente aos padrões tradicionais de performance ou rendimento, alicerçado novamente em João Batista Freire, escreveram os autores:

Voltando aos argumentos de Freire (2005), encontramos um bom sentido para as ações do professor de educação física quando recomenda aos alunos a prática de exercícios. Estes devem ser realizados para que as pessoas se percebam, se tornem conscientes de si mesmas, seja praticando esportes, seja realizando corridas e caminhadas. A prática de exercícios não é para mudar as pessoas ou colocá-las debaixo de algum modelo padronizado. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 139).

Estendendo sua argumentação no sentido da corporeidade no âmbito da Educação Física, seguindo alicerçados em João B. Freire, os autores ponderam:

Conhecer-se, relacionar-se com os outros, mudar, movimentar-se buscando superação ou transcendência é ter atitudes calcadas na vivência da corporeidade [...]. Daí, comungarmos do pensamento de Freire (2005, p. 146): “Acredito firmemente que os rumos da Educação Física [...] no mundo ocidental, serão marcados pela preocupação com a educação da sensibilidade, com a educação para a tomada de consciência da corporeidade”. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 140).

Seguindo nessa mesma trilha reflexiva, agora alicerçados em outro pensador que se ocupa da corporeidade, Silvino Santin, escreveram os pesquisadores:

Uma ética do corpo deve reconhecer a totalidade do ser humano e não apenas fazer parte de um pensamento constitutivo dele. Santin (2005) diz que a ética do corpo é a ética da sensibilidade, com o ser humano capaz de sentir e experienciar a vida. Assim, a educação física de nossos dias deve dar oportunidade a todos nós de ver e sentir a corporeidade, a vida humana. Se conseguirmos viver nossa sensibilidade, como expressão da corporeidade, surgirá uma nova forma de estar vivo. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 140).

Sobre a associação entre corporeidade e esportes, que pouca atenção vem recebendo dos profissionais de Educação Física, observemos as seguintes asseverações:

[...] há pontos interessantes, quando tentamos associar corporeidade e esportes, argumentos ainda ausentes das preocupações da maioria dos profissionais da área [...]. O esporte exige de nós trabalho, esforço, disciplina, persistência, atitudes muitas vezes ausentes do dia a dia e, por essa razão, complicadoras de uma convivência harmoniosa entre as pessoas. Conhecendo e vivenciando o esporte [...] na escola, podemos incorporar elementos que ajudarão os educandos na busca da autonomia, ao mesmo tempo em que desenvolve o sentido de compromisso e deveres consigo mesmo e com o próximo. Olhemos para o fenômeno esportivo [...]. Vamos colocá-lo a serviço da humanização, da busca de transcendência, porque, sem essas qualidades, o esporte fica sem corpo, sem carne, desprovido de emoções e paixões. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 140-141).

Vejamos que o esporte aqui referenciado não é aquele em que precisamos de qualquer forma obter vitórias, ou, ainda, aquele que precisamos praticar exuberantemente com requintes de destreza, com apuros notáveis de habilidade. O esporte aqui perspectivado é aquele que se presta à elevação de sentidos mais humanizantes, que pavimentam a construção de uma sociedade melhor, menos assimétrica, mais ética. É o esporte que, como já tratamos nesta pesquisa, vem sendo defendido por Jorge Olímpio Bento depois de extensos estudos e demoradas análises epistemológicas. Alicerçando-se nesse estudioso português, os autores explicam que:

Os sentidos dados ao esporte neste capítulo indicam a oportunidade da utilização desse fenômeno para a busca e a manutenção da tão propalada cidadania, por ser inesgotável e estar à espera de nosso conhecimento e compreensão. Assumir a corporeidade é assumir o compromisso com a atitude esportiva [...] estruturando nossa argumentação em Bento (2013), vemos que o esporte é lugar de descobertas e revelações. Nele, temos lugar e pode haver o respeito às diferenças. Nele, aprendemos a aceitar vitórias e derrotas, encontramos sucessos e insucessos, cultivamos méritos e deméritos, aperfeiçoamos mais os sentidos de deveres e obrigações do que os de direitos e permissões. Pelo esporte, podemos redimensionar o significado e o alcance de termos como ética e moral. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 143).

O esporte aqui dimensionado não exclui ou diminui o menos hábil, não apesquena, amesquinha ou mutila as relações entre adversários.

Sobre as relações entre esporte, qualidade de vida e saúde, vejamos estas palavras:

Quando nos referimos à qualidade de vida, assunto muito em moda hoje, identificamos a importância do conhecimento e da prática do esporte, motivo pelo qual a própria Organização Mundial da Saúde prescreve a prática esportiva para todas as idades. Podemos, nessa busca, encenar o esporte como um amor à terra, ao corpo, à vida. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 142).

O esporte assim pensado, respaldado fundamentalmente na humanização, nos valores éticos e no cultivo da saúde, viabiliza-se mais plenamente ao associar-se ao sentido da corporeidade. Para que a Educação Física como disciplina educativa – vale dizer, como componente curricular – possa contribuir para que isso ocorra, é necessário que a própria formação acadêmica da área se oriente de uma maneira mais propícia. Nesse sentido, os autores apontam a:

[...] necessidade de, na formação profissional em educação física, tanto em cursos de licenciatura quanto no bacharelado, incluir o tema da corporeidade, a ser analisado e refletido por docentes e discentes, desde que nossa preocupação seja privilegiar o lado humano dessa formação [...]. O entendimento da corporeidade leva o aluno dessa área a não considerar apenas o aspecto físico do corpo, destinando parte de sua preocupação com esse corpo que se movimenta às questões de ordem social, política, religiosa e econômica [...]. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 145).

Aqui, está sendo reivindicado algo que poderia ser entendido como a complementaridade que deveria amenizar a dissensão que caracteriza a Educação Física não apenas nos últimos tempos. As dimensões biológica e social, embora consideradas distais, polares, constituem, intrinsecamente, o ser humano. Isso, na verdade, parece óbvio. No entanto, Saviani (2003, p. 15) alerta que, “como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido”. A área da Educação Física precisa não apenas reaproximar, mas perspectivar a junção que jamais devia ter sido *partida* ou dicotomizada no que concerne à compreensão sobre o ser humano, este vivente que carrega consigo inseparavelmente e inapelavelmente a biogenicidade e a socialidade. Corrobore-se, assim, que não se trata do dualismo psicofísico, mas das dimensões biológica e social que, profundamente enredadas, entrelaçadas, amalgamadas, fazem do ser humano o que ele é. Na docência em Educação Física, o sentido da corporeidade pode contribuir significativamente para a superação dessa visão polarizada do homem. Observemos:

A principal ação na área da educação física é pedagógica, e o principal objetivo dela é formar professores [...] que [...] saibam orientar a prática de exercícios físicos [...]. Claro está que as formas desses exercícios são produtos culturais, com valorizações sociais e presentes na história da humanidade, razão de entendê-los das perspectivas biológica e social [...]. O trato do fenômeno corporeidade na graduação em educação física leva o discente a raciocinar sobre a necessidade da superação dos sistemas educacionais que provocam a disjunção entre a área das humanidades e as outras consideradas científicas, bem como indica a impossibilidade do conhecimento do ser humano por meio de disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmas, que não dialogam com outras abordagens de conhecimento. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 145-146).

Dizem mais os autores:

[...] há que se estabelecer como fundantes as reflexões e as vivências da corporeidade e do esporte nos cursos de formação profissional em educação física. Não deveríamos nós, profissionais da área, abrir espaços de diálogo e de encontro para operacionalizar as mudanças necessárias para os cursos de graduação? Não deveriam as entidades representativas dos profissionais da educação física, como CBCE, Confef e Crefs destinarem parte de suas preocupações a essa missão, numa visão de pluralidade necessária para esse fim, deixando de lado posições dogmáticas que restringem e mesmo dificultam o caminhar até mesmo da legitimação da área? Essas são algumas inquietações nossas, mesmo neste momento de quase final de carreira acadêmica. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 146).

As preocupaçõesvolvem-se, nesse trecho, para a formação profissional que, na visão dos autores, devia fundamentar-se mais pronunciadamente no sentido da corporeidade e no do esporte, entendendo-se, aqui, o esporte redimensionado segundo a visão de Bento, conforme já ficou esclarecido anteriormente no texto. Os autores chamam a atenção da classe profissional da Educação Física – incluindo docentes e entidades como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), o Conselho Federal de Educação Física (Confef) e os Conselhos Regionais de Educação Física (Crefs) –, questionando, problematizando, indagando se já não é chegada a hora de realizar um esforço coletivo no sentido de operacionalizar essas mudanças nos cursos de graduação.

Nas considerações finais, refletiram os autores:

[...] elegemos os temas corporeidade, esporte e educação física para, de forma associada, imprimir argumentos que possam estar na reflexão de profissionais da área, não como conteúdos ou receitas a serem aplicados, mas, sim, como possibilidade de ressignificar alguns conhecimentos importantes, preocupando-nos com o sentido do ensinar, do elaborar propostas pedagógicas que auxiliem no entendimento e na vivência desses pressupostos. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 147).

A palavra ressignificar, empregada pelos pesquisadores, caracteriza significativamente esse texto, que se aproxima de seu final. Os autores, alicerçados no tripé que se propuseram a abordar – Educação Física, esporte e corporeidade –, apresentaram a ressignificação, o redimensionamento do esporte com base em Jorge Bento, explanaram sobre a corporeidade alicerçados em autores como Foucault, Merleau-Ponty, Freire, Santin e Nóbrega, e propuseram uma formação em Educação Física mais centrada nos pressupostos da corporeidade e do esporte. Destarte, em síntese, os autores defendem uma Educação Física reorientada que possa contribuir para a construção de uma sociedade marcadamente humanista, responsável, democrática, ética e, sobretudo, praticante de atividades esportivas à luz dos princípios da corporeidade. Nessa ressignificação, os autores também incluem alguns apontamentos sobre a superação de diferenças e visões dogmáticas em prol da Educação Física e do esporte. O texto assim termina:

Desejamos, como é o mote deste livro, que isso possa se perspectivar neste novo século, que consigamos superar o sentido de isolamento causado por nossas diferenças e

utilizá-las para ir ao encontro da reflexão com o diferente, com o que não dominamos, produzindo nesse encontro superações benéficas ao desenvolvimento das áreas da educação física e do esporte. (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 147).

Marcadamente propositivo, o texto que ora se finda é relevante para pensar a Educação Física e, propriamente, a corporeidade e o ser humano que se movimenta na atualidade, especialmente na área esportiva.

Doravante, nos ocuparemos do último texto que nos propusemos a analisar neste estudo. Trata-se do texto intitulado “A formação em Educação Física em análise: a realidade diante das diversidades”, de autoria de Vilma Lení Nista-Piccolo e Vickele Sobreira (2016, p. 173), que assim é iniciado:

O primeiro livro sobre a temática, *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*, organizado por Wagner Wey Moreira e lançado em 1992, exerceu considerável impacto em nossa área de conhecimento em virtude da qualidade de seus textos, das reflexões expressas pelos autores e do momento pelo qual passava a educação física. Ao refletir sobre a formação profissional, os autores debateram a questão do profissionalismo nesse contexto, abordando as diferentes concepções e ideologias que o norteiam e apontando as várias contradições ali presentes.

Observemos que as autoras se reportam ao livro *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*, organizado há duas décadas e meia por Moreira (1992), um livro de prognósticos, de notável profundidade teórica, clareza e objetividade, hoje considerado, sem dúvida, um clássico da Educação Física brasileira. Essa obra, já comentada por nós no capítulo II e no início do capítulo III deste livro, representa as reflexões iniciais, primordiais, que são retomadas no texto em análise.

Ainda estabelecendo relações entre os dois livros, refletiram Nista-Piccolo e Sobreira (2016, p. 177-178, grifo das autoras):

Trazemos fragmentos do livro que antecedeu este [...] visando constatar se o que foi perspectivado pelos diferentes autores – referente à formação profissional em nossa área – tem sido revelado em nossa realidade na segunda década do século XXI. Afinal, perguntamos, há *novas* perspectivas para o século XXI ou ainda nem atingimos as que foram prospectadas? Será que é possível encontrarmos caminhos plausíveis na busca de soluções para os problemas de formação de um profissional de educação física ou isso já se tornou uma quadratura em nossa profissão? [...] Nossa experiência no ensino superior e em cursos de pós-graduação nos permite declarar que muitos apontamentos perspectivados ainda estão por vir.

À época do primeiro livro, os efeitos da divisão da área em duas habilitações ainda não haviam se delineado com clareza, mas várias vozes já se erguiam contra os novos currículos que estavam surgindo. Sobre isso, escreveram as autoras que a:

[...] temática fortemente debatida na época do lançamento do livro trata das convergências e divergências entre a formação generalista e a formação especializada. Baseados nessa discussão, os autores descrevem um grande equívoco, surgido naquele momento, de estudiosos que associavam a formação generalista ao licenciado e a especialista ao bacharel. Essas críticas apareceram nos anos seguintes à implantação da

Resolução 03/87, quando houve a divisão da área em duas habilitações. Na época em que o livro foi lançado, ainda não tínhamos a repercussão da atuação dos profissionais formados após a separação em licenciatura e bacharelado, mas já surgiam muitas críticas no país sobre os modelos curriculares que estavam sendo construídos para atender à resolução. Assim, nasciam expectativas de novas perspectivas para a educação física e para o esporte. (NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016, p. 176).

Na continuidade de suas reflexões, escreveram as pesquisadoras:

Parece-nos que persistem até hoje interpretações divergentes sobre qual o melhor caminho para habilitar um profissional nessa área de conhecimento. O livro trazia reflexões de autores que afirmavam que as duas habilitações existentes poderiam promover mudanças favoráveis à profissionalização nos currículos em desenvolvimento. Presumimos que certas mudanças beneficiaram a profissão, no sentido de ampliar suas funções, mas ainda encontramos confusões curriculares que não atendem a cada uma das habilitações. Sem defender a união ou a separação das habilitações, é importante declarar que, naquele momento, a medida foi extremamente significativa para a legitimação da nossa área. Atualmente, é possível perceber o aumento de campos de atuação profissional. (NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016, p. 176).

Uma das perspetivações do primeiro livro era a práxis, a prática embasada teoricamente, que propiciaria liames claros entre a teoria e a prática. Com efeito, os autores do livro em pauta:

[...] trouxeram à baila “teoria versus prática”, perspectivando uma dialética teoria-prática – a práxis, característica também muito difícil de ser encontrada nas matrizes curriculares atuais. Em sua maioria, as práticas se relacionam com o ato de praticar alguma modalidade esportiva, sem nenhum vínculo com a teoria que a embasa. Os autores ressaltaram o quanto as experiências vividas na prática pelos discentes enriquecem suas atuações. Atualmente, poucas instituições de ensino superior se preocupam em oferecer aos discentes, durante a formação, oportunidades para vivenciar práticas aplicadas do conhecimento desenvolvido em sala de aula. (NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016, p. 176-177).

Como vemos, segundo as autoras, a experiência da práxis não é comum nos cursos atuais. Isso não deixa de ser preocupante, pois um profissional que não vivencia a práxis conseqüentemente não consegue entrever os meandros que medeiam a teoria e a prática, desenvolvendo, assim, um trabalho docente esvaziado de sentido.

Vejamos agora os dados de uma pesquisa realizada pelas autoras entre 2010 e 2014 no estado de São Paulo:

[...] analisamos 146 instituições [...] e observamos dados interessantes [...]: estruturas curriculares obsoletas, que se pautam nos modelos tradicionais técnico-esportivistas, em 43% do total de cursos de licenciatura, o maior percentual dessa análise; currículos caracterizados como biologicistas, isto é, com ênfase em disciplinas da área biológica, apresentando o menor percentual, cerca de 5,4% [...]; outros cursos que se fundamentam, principalmente, nas questões das ciências humanas, com percentual razoavelmente baixo, de 11%, o que revela uma despreocupação com os conhecimentos advindos de conteúdos humanistas; por último, currículos que apontam maior en-

foque nas disciplinas didático-metodológicas [...] com o resultado de 39% do total de cursos [...]. (NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016, p. 178).

É relevante ressaltar que a porcentagem de currículos biologicistas (5,4%) representa uma “transformação consolidada de perfil profissiográfico do que se via num passado não muito distante” (NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016, p. 178). Segundo as autoras, “há instituições [...] que insistem em manter currículos já ultrapassados, pautados exclusivamente em conteúdos biodinâmicos, sem oferecer aspectos pedagógicos” (NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016, p. 178). De qualquer maneira, o percentual apontado revela, de fato, uma mudança significativa, uma diminuição clara na quantidade de currículos predominantemente pautados no biologicismo. A pesquisa realizada aponta também a necessidade de superação da predominância do modelo esportivista (43%), calcado predominantemente no aprendizado de técnicas e fundamentos de modalidades esportivas, ranço da ditadura militar que, depois de décadas, permanece de maneira evidente. O panorama descortinado por essa pesquisa evidencia um ambiente de pouco fomento às discussões acerca da corporeidade – tema tão importante na área da Educação Física –, uma amplidão em que são exíguos os espaços destinados à humanização (11%). Os resultados da pesquisa em pauta coadunam, ao que parece, com o contexto em que estão inseridos os cursos e os currículos investigados. As sociedades reproduzem, na educação, seus valores essenciais. Numa sociedade marcada por valores, práticas e parâmetros impregnados por princípios competitivistas, o trabalho contra-hegemônico do professor é de fundamental importância. Numa sociedade voltada para o hiperconsumo, há que ser resgatada a essência do humano no homem, há que ser cultivado o humanismo em sua mais genuína expressão.

Sobre as relações entre contexto e educação, vejamos estas palavras:

São as mudanças nos eixos básicos de uma sociedade – Estado, estruturação da sociedade, trabalho, cultura, sujeito – que provocam projeções diretas na educação: a maneira como ela passa a ser concebida; a hierarquia de valores aos quais se julga que ela precise servir; as prioridades políticas educacionais; o conceito de qualidade que a ela é dado; o planejamento dos currículos; as formas de organização e controle das instituições escolares. (NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016, p. 181).

A melhoria qualitativa dos currículos neste século ainda novo encontra um entrave, um contraponto, na expansão das universidades e faculdades privadas. Vejamos:

Enfrentamos, no início do século XXI, o crescimento acelerado e assustador do setor privado na economia, fomentando a criação de muitas empresas particulares. No Brasil, isso provoca também expansão acelerada de instituições de ensino superior particulares, gerando um novo formato de universidade, com estrutura acadêmica composta por docentes nem sempre titulados ou experientes na docência. Os cursos oferecidos em faculdades particulares definem seus currículos para atender unicamente às exigências do mercado e da globalização, sem preocupação com os saberes básicos necessários para a formação. (NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016, p. 183).

As autoras ainda refletem que algumas disciplinas constantes nos currículos de instituições particulares são oriundas de sugestões de professores ou coordenadores em consonância, não raro, com suas preferências ou habilidades individuais. Outra questão levantada, e não apenas nas instituições privadas, é que:

[...] muitos currículos estão vinculados à formação de técnicos esportivos e às tendências do mundo *fitness*, restringindo parte dos conhecimentos pedagógicos – sem aprofundamentos didáticos e metodológicos – e impedindo, ainda, a percepção das pluralidades das manifestações corporais (MOREIRA; TOJAL, 2009 *apud* NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016, p. 191).

O resultado dessa orientação curricular é a retração, a restrição da vivência e da aprendizagem da significativa abrangência de possibilidades corpóreo-motoras que se apresentam na área da Educação Física. É uma situação que mutila, amputa uma considerável porção da notável amplitude do universo de elementos que compõem esse campo do conhecimento. E isso atinge o estudante de graduação em Educação Física e, posteriormente, atingirá também os alunos das escolas em que esse profissional de formação restrita atuará. É um *efeito dominó*, como se diz correntemente no senso comum.

Um outro percalço percebido pelas autoras, que dificulta a implantação e a própria aplicação pedagógica dos currículos, é a desagregação interna que se estabelece, não raro, entre professores que desvalorizam as subáreas de conhecimentos em que não atuam, buscando uma supervalorização de suas próprias disciplinas e linhas de investigação. Como relatam as pesquisadoras, “encontramos profissionais que discriminam, desvalorizam e subestimam a importância de parte dos conhecimentos que constituem a área, em favor da valorização das subáreas e linhas de pesquisas que pesquisam e, por isso, defendem” (NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016, p. 192).

É certo que procedimentos como esse não contribuem nem para o avanço da qualidade dos currículos nem para a própria complementaridade ou cooperatividade que deveria passar o rol de disciplinas dos cursos de Educação Física.

Refletindo sobre quais conhecimentos estariam ausentes dos currículos, escreveram as pesquisadoras:

Faltam, nas estruturas curriculares, disciplinas focadas em conteúdos que ensinem o formando a interpretar o ser humano como alguém que tem intenções, vontades, sentidos, sentimentos, motivações e ações próprias, reconhecendo suas capacidades e seus limites, sem permitir que o sujeito apenas siga padrões e modelos pré-definidos. (NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016, p. 194).

Noutras palavras, sobram esportivismo e mecanicismo ao passo que se ausentam disciplinas reflexivas e humanizantes.

Observemos agora este relevante alerta para que não seja esquecida uma importante especificidade acerca da profissionalização em nossa área de atuação:

Lembre-mo-nos de que a formação em educação física – licenciatura ou bacharelado – é uma formação docente, portanto, deve contribuir para a construção de saberes relacionados às práticas humanas, às técnicas de movimentos potencialmente desenvolvidos pelo corpo, mas também para a construção dos valores, princípios morais e éticos que caracterizam as personalidades humanas. (NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016, p. 192).

Há a preocupação com o ser humano pleno e, por conseguinte, a refutação às concepções unilaterais que contemplam o corpo em movimento sob prismas reducionistas, desprovidos de criticidade e intenções reflexivas. Há também a lembrança, bastante pertinente, de que a docência é característica que abrange toda a nossa área e que, por isso, não pode prescindir de focar integralmente o ser humano, assim contribuindo para o desenvolvimento e o fortalecimento da ética e da moral, bem como do convívio em sociedade, do respeito às diferenças e do exercício da cidadania crítica, elementos indissociáveis de qualquer proposta de formação que se pretenda constituir-se como plena.

Sobre a função da universidade no que diz respeito à formação profissional, afirmam as autoras:

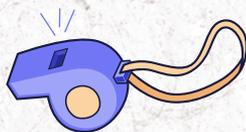
Um dos papéis da universidade é dar aos alunos a oportunidade da construção de conhecimentos com base num conjunto de atividades processuais em sua aprendizagem, que favoreçam uma atuação competente para solucionar os problemas gerados em diferentes situações. Ao atuar, um profissional deve se pautar nas bases consistentes da área de conhecimento na qual se formou. No caso da educação física, o cerne do conhecimento deve se referir ao ser humano e sua relação com o movimento [...] vivenciado em diversas experiências esportivas e na atividade física. Não pode reduzir sua ação a técnicas especializadas e próprias de treinamentos [...]. (NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016, p. 196).

Parece ser evidente que tanto a formação superior aqui pautada quanto a atuação profissional referida são, de fato, idealizações, com raras e louváveis exceções. Os resultados da pesquisa que as próprias autoras realizaram são prova disso. Por isso, é evidente que a reflexão levada a cabo se vincula, conscienciosamente, ao que seria considerado ideal. Noutros termos, trata-se, portanto, de uma reflexão que, de certa forma, adentra o campo da perspectivação. E é nesse viés, mesclado a um tom preconizador, que as autoras concluem o texto:

Os cursos que habilitam professores devem investir no conhecimento das bases epistêmicas e filosóficas que abrangem nossa área, que sustentam a construção do perfil profissional e de suas ações como docentes. A formação profissional deve se preocupar com o ensino de conhecimentos sólidos, capazes de garantir posturas adequadas e corretas, coerentes com as necessidades, os interesses, as expectativas. São novas perspectivas a serem alcançadas, caso todo o sistema educacional busque formar melhor seus profissionais. (NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016, p. 200).

Ao final desse texto, é possível afirmar que os currículos dos cursos de Educação Física precisam melhorar muito, o que significa se distanciar de tendências arcaicas, como o competitivismo, o esportivismo e todas as práticas mecanicistas, destituídas de teor reflexivo. Nesse processo, é também necessária uma abertura

maior aos conhecimentos e aos conteúdos de cunho humanista, que possa propiciar, num ritmo crescente e seguro, a superação da baixa porcentagem desses conteúdos nos currículos analisados pelas autoras durante a ampla pesquisa que realizaram entre 2010 e 2014. Só assim a corporeidade – objeto deste estudo –, como tema relevante da área, poderá encontrar terreno propício para medrar e se espalhar entre os futuros profissionais. Eventos, tais como congressos, simpósios e demais encontros científicos podem contribuir nesse processo, mas não bastam para que a comunidade acadêmica passe por essa mudança em termos mais abrangentes. É preciso, de fato, que alterações sejam realizadas nos currículos dos cursos de Educação Física a fim de agregar disciplinas que resgatem o *humano no homem* (MOREIRA, 2012) e, por conseguinte, oportunizem reflexões e debates contínuos e sistematizados sobre o sentido da corporeidade, provável eixo norteador da Educação Física no futuro.



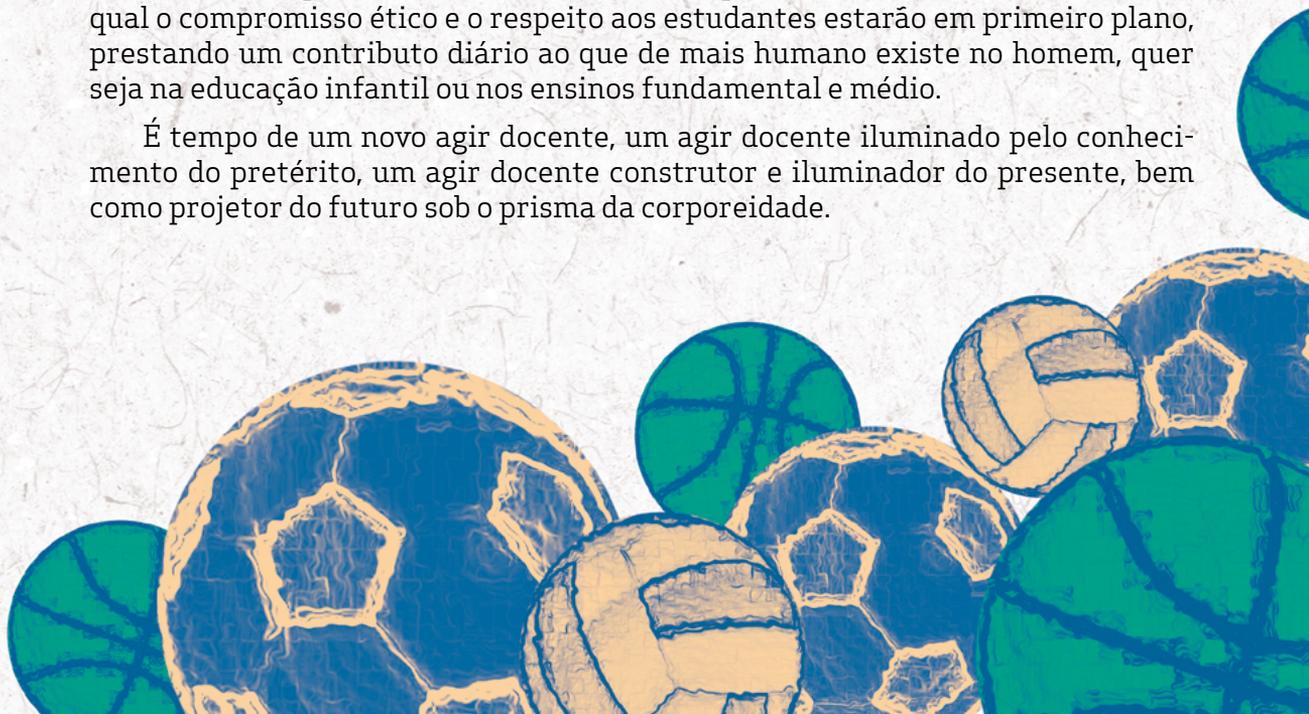
PALAVRAS FINAIS

Ao chegar ao final deste livro, pensamos poder afirmar que todo o percurso de pesquisa cumprido propiciou uma pequena contribuição — *uma*, cumpre frisar, entre várias possíveis — às reflexões em torno do binômio corporeidade e Educação Física escolar, pautando suas relações principalmente do ponto de vista pedagógico. Durante o aludido percurso que adentrou as produções dos mais eminentes estudiosos, uma convicção se construiu no sentido de que o estudo da corporeidade demarca, em termos claros, possibilidades de mudanças significativas na prática docente por intermédio de alicerces teóricos sólidos e, por conseguinte, de modificações concretas nas práticas pedagógicas.

A culminância desse almejado — e necessário — processo se dá, em termos claros, na educação de milhares de estudantes matriculados nas escolas públicas e particulares do Brasil, destinatários majoritários de nosso trabalho que a nós são confiados ano após ano. O avanço dos estudos e debates acerca da corporeidade significa, para a Educação Física, uma perspectiva relevante de transformação, pavimentando sendas mais humanizantes, democráticas e libertárias no importante trabalho de formar as novas gerações.

Esse processo, já iniciado, demonstra sinais de grande robustecimento, descortinando um panorama futuro alvissareiro para a Educação Física escolar, no qual o compromisso ético e o respeito aos estudantes estarão em primeiro plano, prestando um contributo diário ao que de mais humano existe no homem, quer seja na educação infantil ou nos ensinamentos fundamental e médio.

É tempo de um novo agir docente, um agir docente iluminado pelo conhecimento do pretérito, um agir docente construtor e iluminador do presente, bem como projetor do futuro sob o prisma da corporeidade.





REFERÊNCIAS

- ALCINO ARANHA & CIA. Explicação dos editores. In: SPENCER, H. **Educação intelectual, moral e physica**. 2 ed. Porto: Alcino Aranha & Cia Editores, 1888. p. V-VI.
- ALVES, R. O corpo e as palavras. In: BRUHNS, H. T. (org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papyrus, 1986. p. 17-42.
- ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. 2. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.
- ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.
- BARBOSA, R. **Cartas de Inglaterra**. São Paulo: Edigraf, 1972.
- BENTO, J. O. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação. In: MOREIRA, W. W. (org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas: Papyrus, 2006a. p. 155-182.
- BENTO, J. O. **Desporto e lusofonia**: um traço de união. Porto: FADEUP, 2006b.
- BENTO, J. O. **Desporto**: discurso e substância. Porto: Campo das Letras, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Educação Física. Brasília: MEC: SEF, 1998.
- BRUHNS, H. T. Por que atividades corporais? In: BRUHNS, H. T. (org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papyrus, 1986. p. 13-14.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 2014.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.
- CASTELLANI FILHO, L. Atividades corporais: fenômeno cultural? In: BRUHNS, H. T. (org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papyrus, 1986. p. 99-106.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONHEÇA curiosidades sobre altura média no Brasil e no mundo. **R7**, Rádio e Televisão Record S.A., São Paulo, 30 mar. 2014. Saúde. Disponível em: <https://noticias.r7.com/saude/conheca-curiosidades-sobre-altura-media-no-brasil-e-no-mundo-26052016>. Acesso em: 25 abr. 2020.

COUTO, J. M. P. Aspectos de la motricidad en Educación Física, corporeidad – pedagogía del movimiento. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. **Educação física: intervenção e conhecimento científico**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004. p. 139-151.

DAOLIO, J. Educação Física escolar: uma abordagem cultural. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Educação física escolar: ser... ou não ter?** 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1993. p. 49-57.

ELIAS, N. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FIGUEIREDO, J. de L. A Educação Física e o exército. In: CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988. p. 88-89.

FONTANELLA, F. C. **O corpo no limiar da subjetividade**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FREITAS, M. de C. **A miséria da educação física**. Campinas: Papirus, 1991.

GALLO, S.; ZEPPINI, P. S. "O que pode um corpo?" Perspectivas filosóficas para a corporeidade. In: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas: Papirus, 2016. p. 107-131.

GEBARA, A. Educação Física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, W. W. (org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992. p. 13-31.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GIRARDI, M. J. Brincar de viver o corpo. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Educação física escolar: ser... ou não ter?** 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1993. p. 73-86.

GOLIN, C. H. Educação Física, corporeidade e pesquisa qualitativa. In: LORO, A.; VINHA, M.; GOLIN, C. H. (org.). **Educação física: enfoques contemporâneos**. Douros: Ed. UFGD, 2013. p. 91-110.

GOLIN, C. H.; PACHECO NETO, M.; MOREIRA, W. W. (org.). **Educação física e motricidade**: discutindo saberes e intervenções. Dourados: Seriema Indústria Gráfica e Editora Ltda., 2008.

GÓMEZ, J. R. La didáctica de la educación física en el início del siglo XXI. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. **Educação física**: intervenção e conhecimento científico. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004. p. 94-106.

HITLER, A. **Minha luta**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1934.

HOBSBAWM, E. **O novo século**: entrevista a Antonio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ICONOCLASTA. In: FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

IWANOWICZ, B. A imagem e a consciência do corpo. In: BRUHNS, H. T. (org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1986. p. 63-81.

KOFES, S. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUHNS, H. T. (org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1986. p. 45-60.

LIMA, J. M.; LIMA, M. R. C. **Corpo e movimento**: textos e contextos. Marília: M3T Tecnologia e Educação, 2008.

LOPES, M. I. de S. Acelerado, marche!... prá onde? In: BRUHNS, H. T. (org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1986. p. 85-96.

LOURENÇO FILHO. Prefácio. In: DEWEY, J. **Vida e educação**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964. p. 7-11.

MARINHO, I. P. **Rui Barbosa**: o paladino da educação física no Brasil. 2. ed. Brasília: Horizonte, 1980.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MATTOSO, J. A escrita da história. In: TENGARRINHA, J. (coord.). **A historiografia portuguesa hoje**. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 13-33.

MEDINA, J. P. S. A história que se conta... In: CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988. p. 11-12.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e "mente"**: bases para a renovação e transformação da educação física. 7. ed. Campinas: Papirus, 1987.

MELO, J. P. Aspectos da motricidade na educação física como prática pedagógica. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (org.). **Educação física: intervenção e conhecimento científico**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004. p. 126-138.

MELO NETO, J. C. de. **Morte e vida severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MONTGOMMERY. La Millice Française. In: FOUCALUT, M. **Vigiar e punir: histórias da violência nas prisões**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 125-126.

MORAIS, R. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, W. W. (org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992. p. 71-88.

MOREIRA, W. W. Formação profissional em ciência do esporte: homo sportivus e humanismo. In: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. **Homo sportivus: o humano no homem**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012. p. 112-180.

MOREIRA, W. W. (org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006.

MOREIRA, W. W. **Corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995.

MOREIRA, W. W. Educação física escolar: a busca da relevância. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Educação física escolar: ser... ou não ter?** 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1993. p. 15-28.

MOREIRA, W. W. (org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992a.

MOREIRA, W. W. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: MOREIRA, W. W. (org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992b. p. 199-210.

MOREIRA, W. W.; INFORSATO, C. F.; FIORANTE, F. Esportes, educação física e pensamento científico: contribuições para o humanismo. In: SILVA, J. V.; SILVA, L. L.; MOREIRA, W. W. **Educação física e seus diversos olhares**. Campo Grande: Editora UFMS, 2016. p. 17-34.

MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas: Papirus, 2016.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Educação física, esporte e corporeidade: associação indispensável. In: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas: Papirus, 2016. p. 133-149.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (org.). **Educação física**: intervenção e conhecimento científico. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.

NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Educação física escolar**: ser... ou não ter? 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1993a.

NISTA-PICCOLO, V. L. Um programa de educação física adequado ao desenvolvimento da criança. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Educação física escolar**: ser... ou não ter? 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1993b. p. 59-72.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. (org.). **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012a. (Coleção Educação Física Escolar).

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. (org.). **Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012b. (Coleção Educação Física Escolar).

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. (org.). **Esporte para a saúde nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012c. (Coleção Educação Física Escolar).

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. (org.). **Esporte para a vida no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2012d. (Coleção Educação Física Escolar).

NISTA-PICCOLO, V. L.; SOBREIRA, V. A formação em educação física em análise: a realidade diante das diversidades. In: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas: Papirus, 2016. p. 173-204.

PACHECO NETO, M. O futebol como aspecto cultural do povo brasileiro: investigação e docência na área da educação física. In: LORO, A.; VINHA, M.; GOLIN, C. H. **Educação física**: enfoques contemporâneos. Dourados: Ed. UFGD, 2013. p. 111-141. Disponível em: <http://omp.ufgd.edu.br/omp/index.php/livrosabertos/catalog/book/255>. Acesso em: 23 abr. 2020.

PACHECO NETO, M. (org.). A teoria das inteligências múltiplas na produção de conhecimento e na docência em educação física. In: PACHECO NETO, M. (org.). **Educação física, corporeidade e saúde**. Dourados: Ed. UFGD, 2012a. p. 65-88.

PACHECO NETO, M. (org.). **Educação física, corporeidade e saúde**. Dourados: Ed. UFGD, 2012b.

PACHECO NETO, M. **Motricidade e corporeidade no Brasil colonial**. Dourados: Ed. Seriem, 2008.

PÁRIA. In: FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

PEREZ, M. M. B. La motricidad, corporeidad y pedagogía del movimiento en educación física: un asunto que invita a la transdisciplinariedad. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. **Educação física: intervenção e conhecimento científico**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004. p. 152-164.

PINTO, J. R. **Corpo, movimento e educação: o desafio da criança e adolescente deficientes sociais**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

PROLETÁRIO. In: FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

RESENDE, H. G.; VOTRE, S. J. (org.). **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer: tendências e perspectivas**. Rio de Janeiro: SBDEF: UGF, 1994.

ROLIM, M. I. Educação física nas classes trabalhistas. In: CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988. p. 97-98.

ROSÁRIO, A. T. Presente e futuro das actividades corporais: a nossa responsabilidade. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. **Educação física: intervenção e conhecimento científico**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004. p. 13-23.

SAMPAIO, T. M. V. Conhecimento científico: capacidade humana de intervir reinventando e revertendo a sina Severina. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. **Educação física: intervenção e conhecimento científico**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004. p. 176-194.

SANTIN, S. Corpo: o estranho na casa – uma caminhada pensante. In: LORO, A.; VINHA, M.; GOLIN, C. H. (org.). **Educação física: enfoques contemporâneos**. Dou-rados: Ed. UFGD, 2013. p. 11-36.

SANTIN, S. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W. W. **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992. p. 51-69.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

SCHWARCZ, L. M. Apresentação à edição brasileira. In: BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 7-12.

SÉRGIO, M. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. 2. ed. Lisboa: Compendium, 1994.

- SÉRGIO, M. **Para uma nova dimensão do desporto**. Lisboa: Compendium, 1984.
- SIMÕES, R.; PICCOLO, V. L. N. Corporeidade e motricidade humana na educação física: uma possibilidade de transcendência para a área. In: PACHECO NETO, M. (org.). **Educação física, corporeidade e saúde**. Dourados: Ed. UFGD, 2012. p. 13-29.
- SPENCER, H. **Educação intellectual, moral e physica**. 2. ed. Porto: Alcino Aranha & Cia Editores, 1888.
- TAFFAREL, C. N. Z. Prefácio. In: FREITAS, M. de C. **A miséria da educação física**. Campinas: Papyrus, 1991. p. 9-11.
- TOJAL, J. B. A. G. Prefácio. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Educação física escolar: ser... ou não ter?** 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1993. p. 5-7.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.





Este livro contribui para o preenchimento de uma lacuna na literatura científica da Educação Física brasileira, que se caracteriza pela ausência de uma obra que percorra grande parte da produção acadêmica sobre as relações entre corpo, corporeidade e Educação Física. Refutando a dicotomia corpo-mente e, por conseguinte, partindo do entendimento do ser humano sob uma perspectiva indivisível, o estudo ora apresentado embasa-se no sentido da corporeidade, contemplando o seu potencial para mudar a Educação Física escolar. Diversas obras que contribuíram para a prática docente são aqui cotejadas, muitas delas consagradas e outras menos conhecidas. Vários autores são trazidos a uma profícua dialogicidade que, a partir da premissa analítica, busca discutir e propor possibilidades para um viés educacional mais humanista, demarcando, por conseguinte, possibilidades de antagonismo aos procedimentos didático-pedagógicos mecanicistas ou biologicistas que, durante muito tempo, predominaram nas escolas brasileiras e cuja permanência chega aos dias atuais.

ISBN: 978-85-8147-184-6



9 788581 471846