

**O QUE SIGNIFICA APRENDER NO ÂMBITO DA CULTURA
CORPORAL DE MOVIMENTO?**

**WHAT LEARNING MEANS ON THE CORPORAL CULTURE
OF THE MOVEMENT?**

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

fenster@unijui.edu.br

RESUMO O presente texto busca problematizar as implicações da transformação da Educação Física em componente curricular no que tange aos processos de aprendizagem no âmbito da cultura corporal de movimento. Afirma a especificidade das práticas corporais e das práticas pedagógicas que delas tratam, buscando garantir que a afirmação destas especificidades não nos leve a inviabilidade da Educação Física escolar, mas, ao contrário, afirme sua importância aliada a seus limites.

Palavras-chave: Educação. Cultura corporal de movimento. Corpo.

ABSTRACT This issue concerns about the implications of transforming the Physical Education in a curricular component, especially on the subjects related to the learning processes within the corporal culture of the movement. We defend the specificity of the body practices as well as the pedagogical practices related to them, trying to ensure that these particularities don't make impracticable the scholar physical education but, instead of this, be capable to confirm its importance and recognize their limits.

Keywords: Education. Corporal Culture of the Movement. Body.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“O corpo se dá na linguagem só para se ver traído por ela”
Lacan

Se perguntarmos aos alunos de diferentes níveis da educação escolar para que serve a escola, é muito provável que teremos como resposta afirmações do tipo: para aprender. Ou, tal como relatado por uma professora de uma escola que fez

esta interrogação para seus alunos, a resposta majoritária foi: para aprender aquilo que os professores tem para ensinar. Parece enfim uma resposta óbvia. Algo vinculado a própria origem e tradição da educação escolar. Porém se recorrermos a esta origem e tradição no que se refere a Educação Física (EF), que resposta teremos? Será ela adequada à especificidade da instituição escolar? Estará de acordo com as atuais formulações teóricas da área? Atenderá os preceitos dos marcos legais vigentes?

Esta série de interrogações nos alerta para a necessidade de enfrentar o tema da especificidade da educação escolar no âmbito da EF considerando o atual estágio de desenvolvimento da mesma. Tarefa que traz implícita uma responsabilidade de certo modo inédita, pois as aprendizagens não dizem respeito somente aos conteúdos formatados culturalmente e que também podem ser aprendidos nas relações sociais fora da escola, mas o modo escolar de conhecê-los.

Este ineditismo impede que apelemos para um providencial “piloto automático da tradição”, pois não o temos se considerarmos o quadro acima exposto. Há que construí-lo e, para isso, julgamos fundamental enfrentar a questão que serve de título a este artigo: O que significa aprender no âmbito da Cultura Corporal de Movimento?

2 DELIMITANDO O TEMA

A EF, em sua expressão legal, a muito já deixou de ser no âmbito escolar, uma “atividade”, um “fazer pelo fazer”, um “exercitar-se”, recebendo desde a última Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB 9394/96) o status de componente curricular¹. Fato que não tem se desdobrado em mudanças efetivas no cotidiano da área. As razões para tal são de uma complexidade que tem merecido diversos esforços explicativos, entre os quais o que buscaremos aqui desenvolver, ou seja, “o que significa aprender no âmbito da EF?”

Enfrentar esta questão neste momento da EF brasileira adquire um significado particular, pois os conteúdos desta agora “disciplina”,² não são do âmbito da natureza, mas retirados do universo do que temos denominado, não sem

¹ Ver PIROLO, A. L. et al, 2005.

² Tomada aqui como sinônimo de componente curricular.

dificuldades, “Cultura Corporal de Movimento”³(CCM). As implicações desta percepção nos permitem pensar, retrospectivamente, que a EF priorizou em sua história pregressa objetivos que ignoravam o vínculo sócio-histórico-cultural de seus conteúdos com a especificidade da educação escolar. Algo facilmente exemplificado ao propor objetivos como: saúde, aptidão física, desenvolvimento motor, rendimento etc. Todos referenciados em indicadores físicos.

Ao estreitarmos seus objetivos com os objetivos curriculares da escola, não podemos ignorar a dívida desta instituição com o conhecimento sistematizado no âmbito das diferentes áreas do saber, o chamado conhecimento disciplinar. Logo nossa tarefa primeira foi eleger o que seriam os conteúdos da EF e quais seriam nossos objetivos em termos conceituais, para além dos objetivos procedimentais e atitudinais. A primeira pergunta normalmente temos respondido listando aqueles elementos que consideramos representativos da CCM, quais sejam: jogos; lutas; danças; ginásticas; esportes; conhecimentos sobre o corpo. Quanto a segunda questão (objetivos), temos enunciado de formas diversas que a tarefa da EF escolar é tematizar estes conteúdos, potencializando nossos alunos a vivenciar estas expressões da cultura, estabelecendo com elas uma relação crítica e autônoma, o que significa ter critérios para análise e capacidade de interferir na produção de sentidos das mesmas.

Dar conta destes propósitos não tem sido tarefa fácil, não só pelas dificuldades inerentes a atividade educacional, mas, em particular, pela ausência de uma tradição de pensarmos a EF como componente curricular, o que significa ter um compromisso com o conhecimento nas dimensões já anunciadas. Soma-se a isso a especificidade da EF, uma vez que ela, se não quiser perder a riqueza desta especificidade, não pode, como alerta Betti, transformar-se “num discurso sobre a cultura corporal de movimento” (1998, p. 19).

A questão que parece nos inquietar permanece sendo a de superar os dualismos, ou até mesmo, de reconhecer sua condição de elemento constitutivo da condição humana. De qualquer forma a questão é como lidar com esses elementos. Betti afirma a necessidade de a EF constituir-se em uma ação pedagógica “com aquela cultura” (1998, p. 19). Bracht na busca de superar uma consciência sem

³ Ver PICH, S. 2005.

existência e uma existência sem consciência,⁴ forja a expressão “movimento/pensamento”(1999, p. 54). Santin (1995) encontra na sensibilidade o espaço para a EF vingar as dimensões do humano excluídos pela racionalidade. Kunz (2005), recorrendo a fenomenologia, subverte o caráter adjetivo do humano em relação ao movimento, afirmando o ser que se movimenta.

3 PRÁTICAS CORPORAIS E A LINGUAGEM

Estes esforços, exemplificados no esforço de Betti, Bracht, Santin e Kunz⁵ buscam garantir a especificidade das práticas corporais que não se traduzem em elementos lingüísticos convencionais. Afirmar isso implica reconhecer os limites da linguagem no trato dos temas vinculados a CCM e das práticas pedagógicas que a tomam como objeto, em particular se reduzirmos a linguagem em sua dimensão conceitual.

Se a afirmação de que nem tudo cabe na linguagem (critica endereçada a hermenêutica), fosse acolhida, ainda assim teríamos um problema para o universo das práticas pedagógicas em EF, qual seja, como tornar esses conhecimentos objeto de ensino?

Em um esforço de “correr por fora da linguagem” pensei encontrar em Nietzsche essa possibilidade. Porém ao ouvir o professor Osvaldo Giacóia Jr⁶ afirmar, baseado nesse pensador, que a linguagem é uma camisa de força que não podemos retirar e que renunciar a linguagem é renunciar ao pensamento racional, pouco alento restou.⁷ Isso porém não significa uma correspondência ontológica com um real unívoco. O que tomamos como real, que se dá na linguagem, seria o resultado de uma “poieses” humana dificilmente universalizável.

Podemos reconhecer que não há linguagem sem “restos”, sempre “sobra algo”, mas esse algo inominável ou permanece como tal, sem aceder ao mundo

⁴ Referência aos personagens de Ítalo Calvino em seu romance “o Cavaleiro inexistente”.

⁵ A identificação rápida e superficial acerca de obras e autores tem aqui apenas o caráter ilustrativo no intuito de evidenciar a presença do tema na área.

⁶ Em conferência pronunciada na Unijuí no dia 30/08/06, intitulada “O estatuto da psicologia no pensamento de Nietzsche”. Nesta passagem Giacóia cita Nietzsche de memória.

⁷ Ricardo Crisório (professor da Universidade de La Plata – Argentina) acrescenta que abandonar a linguagem é abandonar o propriamente humano, é abdicar da possibilidade de escapar das determinações dos destinos, de estabelecer uma relação aberta com o mundo e principalmente de “criar mundo”. (comunicação pessoal, 2006)

humano, ou para ser comunicado em uma prática pedagógica, por exemplo, precisa aceder a linguagem, e por isso paga um preço. Logo precisamos reconhecer, sem lamentar, que, como afirma Ellsworth, “se fosse possível obter ajustes perfeitos entre as relações sociais e a realidade psíquica, entre o eu e a linguagem, nossas subjetividades e nossas sociedades seriam fechadas. Completas. Acabadas. Mortas. Nada a fazer. Nenhuma diferença. Não haveria educação. Nenhuma aprendizagem.” (2001, p. 56).

4 PRÁTICAS CORPORAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Quais as implicações desses “limites”⁸ da linguagem para a questão que nos move nesse texto? Penso que a principal delas é a necessidade de distinguir, mas não absolutizar, o universo relativo às práticas corporais, da EF enquanto prática pedagógica situada no interior de um estabelecimento de ensino. Cabe, porém destacar que essa não absolutização deve-se ao fato de habitarmos um território de fronteiras, algo que se manifesta sempre que mobilizamos práticas corporais com a pretensão de tematizá-las. Convenhamos, que lugar para construir nossa morada, pois se sofremos com nossos limites, neles também visualizamos nossas riquezas.

Esse lugar, porém não é exclusividade nossa e isso nos induz a perceber de que maneira têm se virado esses outros “moradores de fronteiras”, como por exemplo, a literatura, a qual vive dilema semelhante ao ser tomada, como o faz Palmer (1989, p. 253), como “experiência” e não conhecimento conceitual. Não precisamos negar esta percepção para incluí-la no currículo escolar, ao contrário, penso que podemos sensibilizar nossos alunos para as distintas formas de produção da cultura humana. Com isso permitiríamos a eles reconhecer que a escola se apropria delas de uma forma diferenciada, quando, por exemplo, o aluno passa uma aula lendo um livro de literatura e, em outra, analisando as características da corrente literária a qual o autor da obra se filia, as características da época em que escreveu etc. Nenhum conhecimento, porém substitui a fruição da obra ou nos fornece uma chave interpretativa que substitua essa leitura.

⁸ Limite não tem aqui um sentido pejorativo, mas de reconhecimento de um traço constitutivo da linguagem.

A escola, mesmo que o quisesse, não consegue reproduzir o mundo em seu interior e as experiências que vivenciamos neste. Sempre que o fazemos artificializamos as expressões desse “mundo real” e no máximo, por uma espécie de mimeses, criamos o “mundo da escola”, nunca inteiramente “o mundo na escola”.

5 EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO ESCOLAR

As experiências que vivenciamos no mundo assumem na escola um caráter laboratorial de um sujeito que manipula um objeto. Essa modalidade de experiência nos possibilita um conhecimento de ordem conceitual, produto da observação, reflexão e objetificação. No entanto, não necessariamente promove “uma ruptura e um alargamento do nosso antigo modo de ver as coisas” (PALMER, 1989, p. 250), algo que nos faça “perder a inocência”, algo enfim que se passa conosco quando, por exemplo, nos deparamos com uma obra de arte. Nas palavras do autor:

...A arte é arte quando produz um mundo que se afirma face a nós; e a arte verdadeiramente grande tem uma tal plenitude de verdade do ser que verificamos que o nosso horizonte é (em parte) negado surgindo uma nova compreensão, que apenas pode ser entendida em termos da categoria da “experiência”. Encontrar uma grande obra de arte é sempre uma experiência, no sentido mais fundo da palavra (1989, p. 250).

Não ignoro esta perspectiva da experiência a que se refere Palmer, porém reafirmo a especificidade da EF enquanto componente curricular, que por vivenciar práticas motoras sob a forma de jogo, dança, esporte..., mantém “um pé” nas experiências corpóreas, com as suas especificidades. Porém ao serem verbalizadas “pagam um pedágio”, empobrecem-se, diria Nietzsche. **Este inominável, incognoscível, não é manipulável como um conteúdo que se dá a nós inteiramente em uma prática pedagógica, mas nem por isso deixa de estar presente nestas práticas pelas características das mesmas.** No entanto sua presença acontece como um “negativo” (sem sentido pejorativo), não objetificável, não permitindo por essas características a supressão da diferença em nome de uma identidade da palavra e da coisa, do significante e do significado. É justamente o reconhecimento deste fenômeno que nos demanda o alargamento da nossa noção de experiência e o desenvolvimento da sensibilidade para a compreensão desta dimensão do humano que não se esgota na responsabilidade da tarefa pedagógica.

Além do que, também esta, ao institucionalizar determinadas práticas em detrimento de outras, vai configurando este universo que denominamos CCM. Não reconhecer as especificidades deste universo justifica a crítica a uma possível racionalização da educação e da EF.

Voltando a Palmer, releva saber que “A ciência e o conhecimento conceitual caminham a par; a experiência e a história caminham a par; a interpretação literária tem que se consciencializar de que pertence a este último domínio. Isto não significa que rejeitemos o conhecimento conceptual mas que temos que o ultrapassar e englobar” (1989, p. 253).

Seguramente teríamos o que aprender com o domínio estético, pois este, de acordo com Hermann, pode constituir-se em um modo de “conhecer pela sensibilidade”, respeitando a pluralidade e a diferença. Segundo a autora,

(...) as possibilidades da estética parecem, então, constituir uma forma produtiva de compreender as novas exigências éticas diante da pluralidade, na medida em que permitem transcender as fronteiras unilateralmente racionais da interpretação iluminista do projeto educacional (HERMANN, 2005, p. 31).

Várias obras no interior da EF apontaram que o estreitamento da razão em seu aspecto cognitivo-instrumental empobreceu em muito nossa percepção das práticas corporais reduzindo-a a condicionamento físico, exercício físico, aptidão física, etc. Permanece então o desafio de pensar a EF a partir da superação de um modelo de razão monológica, centrado na dimensão cognitivo-instrumental, necessária mas insuficiente, compreendendo também os aspectos ético-políticos e estético-expressivos (FENSTERSEIFER, 2001).

Enfim, parece procedente afirmar que:

A dimensão que se refere às possibilidades do se-movimentar dos seres humanos aparece na EF como um esforço de oportunizar, particularmente à criança, o aprofundamento do conhecimento do próprio corpo, sua capacidade de realizar movimentos e de relacionar-se corporalmente com as dimensões espaço-temporais do ambiente físico. Esse conhecimento brota da experiência que permite a síntese das possibilidades filogenéticas dos seres humanos para se-movimentar e os desafios oportunizados/colocados pelo contexto cultural. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 14)

Mesmo sabendo, como alerta os autores, que a vivência em cada uma das manifestações corporais “não é apenas um meio para se aprender outra coisa, pois ela gera um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível.” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 17).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente devemos continuar nos perguntando a que domínio pertencem as práticas corporais que compõe a CCM? A que domínio pertence a EF enquanto componente curricular? Como se relacionam? O que não necessariamente deveria significar hierarquizar estes domínios, mas seguramente reconhecer suas especificidades “no mundo”, na produção do conhecimento, nas práticas pedagógicas.

Enfrentar essa questão pode ser uma boa forma de superarmos o hiato entre o “não mais e o ainda não” que vivemos hoje na EF escolar. Deste enfrentamento depende a alternativa que construiremos as tradicionais formas do “exercitar-se” no âmbito deste componente curricular sem necessariamente ter que incorrer no erro de simplesmente nos adequarmos à lógica das demais disciplinas⁹.

A busca de entendimento acerca da especificidade do objeto com o qual trabalhamos tem sido fundamental para o desenvolvimento da área. O desafio que agora se coloca é reconhecer que as aprendizagens que almejamos também estão articuladas com a especificidade deste objeto. Desafio que só nos assola enquanto campo acadêmico-profissional por termos nos colocados pretensões de maioridade. É nesta condição que a produção de alternativas deverão se constituir, o que implica dizer que o pensamento e o diálogo não nos deverão ser estranhos.

PAULO EVALDO FENSTERSEIFER

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor do Departamento de Humanidades e Educação da UNIJUÍ (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul).

⁹ Este problema tem se colocado nos últimos anos a partir da inserção da EF nos processos de avaliação de larga escala promovido pelo governo federal, pois fica evidente que os aspectos passíveis de avaliação por estes instrumentos não dão conta da especificidade da área, algo que também afeta o ensino de artes e de línguas.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. **A janela de vida**. São Paulo: Papirus, 1998.

BRACHT, V. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento infeliz**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T.T. (org.) **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na Crise da Modernidade**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2001.

GONZÁLEZ, F. J. ; FENSTERSEIFER, P. E. "Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 2, p. 10-21, 2010.

HERMANN. Nadja. **Ética e estética a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

KUNZ, E. Se-Movimentar. In: GONZALEZ, F.J. & FENSTERSEIFER, P.F. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2005.p. 383-386.

PALMER, R. E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1989.

PICH, S. Cultura Corporal de Movimento. In: GONZALEZ, F. J. & FENSTERSEIFER, P.F. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2005.p. 108-111.

PIROLO, A. L. et al. Componente Curricular. In: GONZALEZ, F. J. & FENSTERSEIFER, P. F. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2005.p. 90-94.

SANTIN, S. **Educação Física: ética, estética, saúde**. Porto Alegre: Edições Est, 1995.