

# OS PARADOGMAS<sup>1</sup> DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Almir Zandoná Júnior<sup>2</sup>

*“Se os dogmáticos da teoria do conhecimento ainda não perceberam o sentido do totalitarismo, não será uma ou outra teoria a responsável por isso, talvez a composição de todas (ZANOLLA, 2007, p. 77)”.*

## 1 - A construção histórica do objeto da Educação Física

O intuito deste artigo é de análise em relação à temática da Educação Física escolar através de diálogos entre as suas principais propostas metodológicas, trazendo de forma latente as críticas necessárias os seus preceitos teóricos, “paradogmáticos”, que se tornaram algo fechado e rígido, em nome de uma *práxis* pedagógica na Educação Física escolar,

Enquanto a *práxis* promete guiar os homens para fora do fechamento em si, ela mesma tem sido, agora e sempre, fechada; é por isso que os práticos são inabordáveis, e a referência objetiva da *práxis*, a priori minada. Até se poderia perguntar se, até hoje, toda *práxis*, enquanto domínio da natureza, não tem sido, em sua indiferença frente ao objeto, *práxis* ilusória (ADORNO, 1995, p. 202).

Partindo destas considerações não podemos aprisionar o objeto da Educação Física, pois, corre-se o risco de *“por amor à clareza e à exatidão, passar ao largo daquilo que quer conhecer”* (ADORNO, 1994, p. 47), então partindo do movimento histórico da Educação Física escolar, busca-se desmitificá-la da concepção de que este processo se configura como simples, dado ou acabado, mas conscientes que no processo de evolução da Educação Física *“tais mudanças não foram resultantes de nenhum pecado original, mas algo historicamente imposto”* (ADORNO, 1994, p. 80), e refratário da *práxis* humana.

Embora resgatar historicamente a origem da Educação Física nos remete a períodos longínquos da história humana, pois, a motricidade humana se confunde com a existência humana assumindo elementos diferenciados na evolução histórica, e por isso

---

<sup>1</sup> Esse termo é um neologismo representado pela junção dos termos paradigma e dogma, partindo da definição de paradigma enquanto modelo ou exemplo (Abbagnano, 2003, p. 742) e Dogma enquanto opinião, crença, decisão, juízo e, portanto, decreto ou ordem (Abbagnano, 2003, p. 292-293). A partir deste arcabouço, buscamos a elaboração do conceito que represente a transformação daquele modelo ou exemplo que deveria servir como norteador, e que se tornou obrigatório, quase que por decreto, fechando a possibilidade de diálogo entre as teorias e com a realidade.

<sup>2</sup> Professor das disciplinas Teorias Pedagógicas da Educação Física e de Política Educacional brasileira no curso de Educação Física da Faculdade Araguaia e da rede estadual de educação de Goiás.

não há um ponto preciso na história humana para apontarmos a origem, ou a raiz da Educação Física, mas sim, as características que diferenciam claramente a motricidade humana a partir da racionalização, instrumentalização e da cientificação da motricidade humana, sob a luz do nacionalismo, da eugenia, da medicina social, e da sua difusão pela educação básica para as massas. A Educação Física que traz as características da Europa do século XVIII e XIX, região onde ocorrem as sistematizações dos métodos ginásticos europeus.

A história da elaboração e institucionalização dos chamados “sistemas ginásticos” confunde-se com a própria história do nacionalismo europeu e do militarismo sempre presente nos séculos XVIII e XIX. Originários da Alemanha, Dinamarca, Suécia e França, vinculam-se aos processos da afirmação da nacionalidade nestes países e à constante preocupação para a guerra. (BETTI, 1991, p. 35)

A construção das nações impulsionou a massificação da escolarização básica, tanto para a construção da identidade nacional como a padronização da língua e da cultura nacional, e também na instituição escolar, assim, a ginástica foi implantada com a finalidade de prestar suas devidas contribuições à construção destas nações, que de modo geral eram semelhantes entre as diferentes escolas ginásticas, finalidades estas relacionadas à regeneração da raça, à promoção da saúde, ao desenvolvimento da vontade e da coragem, da energia de viver, da educação moral e da extinção dos vícios (SOARES, 2001).

De acordo com Betti (1991), “*De seus países de origem, os sistemas ginásticos espalharam-se por todo o mundo*” (...) (p. 42), mas não foram somente os métodos ginásticos, e sim, o próprio modelo de organização social que se difundiu enquanto modelo ideal da sociedade do progresso, da nação forte e superior, da cultura refinada, do lucro, da indústria, dos monumentos, dos exércitos fortes, da estrada de ferro e locomotivas, e principalmente, da dominação dos fortes frente aos fracos. De certa forma, havia um caráter anacrônico em relação as potências europeias e as áreas que buscavam copiar seus modelos, o que resultou no fracasso dos projetos das nações aspirantes à dominadoras.

Os caminhos percorridos pela história brasileira e da Educação Física resguarda muitos traços característicos da história europeia, e conseqüentemente, dos métodos ginásticos europeus, mesmo que com algumas mudanças, pois, “(...) em toda

*parte mudanças encobre um esqueleto no qual houve tão poucas mudanças (...)*” (ADORNO, 1994, p. 94). Esse parece ser o preceito que explica estas semelhanças.

Um fator pode ser apontado como catalizador dos anseios de copiar aquele modelo ideal de sociedade superior, que é a construção da identidade nacional brasileira, nacionalismo que exigia a expansão do ensino básico público, e conseqüentemente, a implantação concreta da Educação Física nas escolas que se arrastava desde a época do império no fim do século XIX e se efetua principalmente a partir da terceira década do século XX. Neste período, o nacionalismo brasileiro promoveu a identificação da massa com a nação, porém acompanhado do seu caráter ideológico:

(...) o nacionalismo possuía igualmente uma atração mais ampla e menos instrumental. Oferecia-lhes uma identidade coletiva, como “fíéis defensores” da nação que deles se esquivava, como classe, ou como aspirantes ao pleno status burguês que tanto cobiçavam. O patriotismo compensava a inferioridade social (HOBSBAWN, 2003, p. 227).

Neste contexto, a escola e a própria Educação Física cumpria suas funções no fortalecimento da nação, visando romper com a dominação externa, anexando aos seus objetivos a formação do súdito que melhor convinha ao regime político ditatorial, o que podemos observar também nos movimentos renovadores da Educação Física brasileira, após a “democratização” ou a abertura política brasileira no final da década de 1980 foi a tentativa de romper com este contexto.

A Educação e também a Educação Física brasileira se ocupavam da necessidade de reformular suas práticas educativas, e também, as bases epistemológicas que as orientavam até então, não é possível afirmar qual destes movimentos se deflagraram primeiro, mas é preciso relacioná-los às condições sócio-históricas que os motivaram, ou seja, se a teoria apontou esta necessidade ou se a prática reclamou tal postura frente à teoria.

Assim sendo, na atual conjuntura sócio-econômica, percebemos transformações que vão de alguma forma permear a discussão sobre as teorias da Educação Física escolar. Principalmente no que se refere à luta de classes. Haja vista que as novas imposições nas relações de produção, na qual se prevalece aquilo que muitos pensadores chamam de flexibilização, a maior acessibilidade aos bens de consumo, e, a industrialização e padronização cultural deflagram a elasticidade das classes sociais.

(...) o conceito mais antigo de classes tinha um sentido objetivo, independente de índices diretamente retirados da vida dos sujeitos, por mais que esses índices também expressem objetividades sociais. A teoria de Marx baseava-se na posição de patrões e trabalhadores no processo de produção; em última instância, no poder de dispor sobre os meios de produção. Nas correntes hoje preponderantes na sociologia, esse ponto de partida é, em grande parte, rejeitado como dogmático (ADORNO, 1994, p. 63).

Dessa forma, uma teoria que se posiciona ou que tende a beneficiar uma ou outra classe social, corre o risco de não encontrar suportes concretos em sua prática.

## **2 - Princípios teóricos das metodologias da Educação Física escolar**

De acordo com as atuais produções científicas voltadas para a Educação Física escolar, temos pelo menos três proposições teórico-metodológicas claramente definidas em suas sistematizações, a saber: a concepção desenvolvimentista, a concepção crítico-superadora e a concepção crítico-emancipatória, as quais pretende-se abordar objetivamente, mesmo reconhecendo os perigos de deixar alguns elementos importantes de fora desta análise, mas que seja possível a mínima compreensão de tais propostas.

Atualmente a concepção da aptidão física se concretiza na vertente desenvolvimentista. O princípio fundamental desta vertente é que, se existe uma sequência natural nos processos de crescimento físico, desenvolvimento fisiológico e aprendizagem motora, são a partir destas características que devem ser elaborados critérios relevantes para a Educação Física escolar. Segundo Tani (1988, p. 104), *“O importante é entender que as estruturas cognitivas servem como um meio de relação entre o ser humano e os seu mundo, pois é através delas que o ser humano compreende, aprende e atua nele”*.

Tendo como objeto de estudo o movimento humano tal vertente objetiva o desenvolvimento global deste movimento. Baseado em estudos positivistas de ordem biológica, tais como: anatomia, cinesiologia e biomecânica, associados à psicologia do desenvolvimento humano, tendo como referências Piaget, Bruner e Gagné, a vertente acredita, nas palavras de Tani (1988, p. 137),

Possibilitar a preparação de um ambiente de aprendizagem e de desenvolvimento que favoreça a todas as crianças desenvolverem ao máximo as suas potencialidades de movimento e os fatores que o influenciam, levando-se em consideração suas características e limitações.

Em oposição a vertente desenvolvimentista, surge a vertente crítico-superadora, enraizada no marxismo. O trabalho mais marcante foi publicado em 1992, por um Coletivo de Autores intitulado como Metodologia do Ensino de Educação Física. Levando em consideração outros trabalhos importantes de diversos autores que defendem a proposta, a vertente crítico-superadora surge com a promessa de possibilitar o aprofundamento do (re)conhecimento da Educação Física nas questões sociais, principalmente no que tange à luta de classes e a superação da atual condição sócio-política dos trabalhadores.

Isso porque a dominação de uma classe sobre outra, segundo a vertente crítico-superadora, se dá por meio da imposição de barreiras que impossibilitam a classe trabalhadora em ter acesso ao conhecimento sistematizado. Neste sentido, se teoriza sobre a Educação Física que é uma prática social constituída em um determinado momento histórico, de modo que segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 25) “*Uma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não correspondem aos seus interesses*”. Assim sendo, a partir dos movimentos sociais pós-ditadura brasileira, a produção científica sofreu um impulso significativo, dando origem a um movimento denominado como humanista nas concepções de Educação Física, que serviu de antítese no surgimento da vertente crítico-superadora enquanto síntese.

Com isso, muda-se completamente a concepção de Educação Física. O objeto de estudo passa a ser a Cultura Corporal<sup>3</sup>, tendo como conteúdos o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, a luta, entre outras expressões corporais enquanto linguagem. De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 87),

Os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do aluno. Tendo em vista uma nova compreensão dessa realidade social, um novo entendimento que sugere o senso comum, o professor orientará, através de ciclos, uma nova leitura da realidade pelo aluno, com referências cada vez mais amplas.

Metodologicamente os autores definem que,

A metodologia na perspectiva crítico-superadora defendida neste livro implica um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno aprender a realidade. (...) A aula, neste sentido, aproxima o aluno da

---

<sup>3</sup> A utilização em iniciais maiúsculas é devido a necessária diferenciação ao termo homônimo utilizado por alguns autores ligados ao desenvolvimentismo, no qual, acredita-se que cultura corporal nada mais é que riqueza de repertório motor. Todavia, o sentido crítico-superador de Cultura Corporal estabelece essa sendo aqueles conteúdos produzidos socialmente e historicamente como expressão corporal.

percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente) (ibidem).

Em relação à vertente crítico-emancipatória, que surge pouco tempo após a sistematização da crítico-superadora, tem como precursor Elenor Kunz. Essa vertente enfatiza assim como o Coletivo de Autores, a crítica ao desenvolvimento máximo unicamente biológico e suas principais consequências, como por exemplo, especialização precoce, exacerbação da competição e o doping, denominadas dimensões inumanas do esporte.

Entretanto, ao contrário da crítico-superadora, a crítico-emancipatória pretendeu dar tais subsídios aos processos educacionais, principalmente nas questões didáticas. Assim, nas palavras do autor:

A diferença entre as duas formas de crítica, no entanto, (...), é que a primeira[crítico-superadora] questionava, criticava e dava a entender que tudo estava errado na Educação Física e nos esportes sem, no entanto, fornecer elementos para a mudança prática e a segunda se procurou justamente com a apresentação de um modelo alternativo sem questionamentos profundos, especialmente, sobre a relevância sócio-política dessa alternativa (KUNZ, 2003, p. 17).

Kunz apresenta outro objeto de estudo, este agora: cultura de movimento. Propõem uma didática comunicativa, na qual, segue orientações habermasianas de ações comunicativas. Desta forma,

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida (KUNZ, 2003, p. 31).

Portanto, segundo Kunz, a tarefa da Educação Física crítica é desenvolver as condições para que as estruturas autoritárias e a imposição de uma “comunicação distorcida” possam ser suspensas e encaminhadas no sentido de uma emancipação que corresponda à realidade.

### **3 - A problemática relação entre teoria e prática na Educação Física escolar**

Ao se abordar a concepção desenvolvimentista, torna-se necessário advertir que essa construção teórica não está fechada às críticas estabelecidas por outras vertentes, porém, destaca-se a postura de que pretendem trilhar o caminho biologicista/positivista, pelo fato de considerá-lo mais adequado aos seus objetivos.

Porém, em relação ao reconhecimento por parte da proposta desenvolvimentista das contribuições oriundas de outras concepções de Educação Física, abre-se espaço para a apresentação deste contexto a partir da fala de Tani (1988):

Para estruturar programas de Educação Física que atendam a estas necessidades (das pessoas as quais esta se destina), várias abordagens são possíveis, existem aquelas mais macroscópicas, de características filosóficas e administrativas, e também outras mais microscópicas que se originam das características dos alunos em diferentes níveis de análise, e, a partir daí, procura-se estruturar um programa de trabalho (p.01).

Após esta introdução geral, Tani (1988) aborda a Educação Física no âmbito escolar.

Especialmente com relação à Educação Física escolar, alguns estudos já foram desenvolvidos no sentido de responder a estas perguntas, e os seus resultados foram apresentados em forma de propostas de trabalho. É inegável a contribuição de cada um destes estudos, mas é preciso reconhecer também, que, com frequência, estes estudos apresentam inúmeras sugestões de procedimentos metodológicos e de atividades sem a devida fundamentação teórica e científica (TANI, 1988, p. 01).

Após discorrer a cerca das possibilidades da Educação Física se pautar por um nível de análise mais específica, os filosóficos ou outro mais específico, os autores cometem alguns equívocos, tais como o uso do termo “administrativo” para contextualizar abordagem da Educação Física, outro equívoco é afirmar que, um enfoque filosófico da Educação Física despreza as características dos alunos, dando a entender que somente um enfoque biologicista pode reconhecer as “características” dos alunos.

Já ao analisar especificamente a Educação Física escolar desenvolvimentista destacam as produções teóricas que buscavam responder às necessidades de pensar o ensino da Educação Física de forma mais eficaz nos seus propósitos. Porém, aponta de forma contundente a “carência” de fundamentação teórica e científica, contudo, o que há de fato é a ausência de fundamentação teórica biologicista e positivista. Crítica que pode ser observada nos escritos de Tani: *“Em outras palavras: não se pode observar a presença de argumentos claros e consistentes que justifiquem a sugestão destes procedimentos e atividades”* (1988, p. 01).

Na verdade, o que fica constatado é a desconsideração por enfoque que não sejam baseados na ciência positivista e biologicista, pois estes são pilares da concepção desenvolvimentista, e que fica evidente na estrutura da obra, que restringe o objeto da Educação Física – o movimento humano – às suas dimensões biológicas e que é regido por “leis” naturais que promovem a maturação das estruturas fisiológicas necessárias a realização dos movimentos, e que desencadeiam os saltos dos estágios de realização dos movimentos, que segundo Tani (1988, p. 74) apoiados nos estudos de Gallahue (2005) em estágio inicial, estágio elementar e estágio maduro, sendo que estes obedecem ao padrão de maturação natural do ser humano, e que o não domínio técnico de um padrão de movimento se deve apenas ao ritmo da maturação orgânica do indivíduo, pois, Segundo Tani,

(...) dentro deste processo ordenado e sequencial há alguns aspectos da sequência de desenvolvimento que merecem ser comentados. (...) o aspecto de que a sequência é a mesa para todas as crianças, apenas a velocidade de progressão varia<sup>4</sup>. “(...) há o aspecto de existir uma interdependência entre o que está se desenvolvendo e as mudanças futuras. Daí surgir a denominação “habilidades básicas” dentro de uma sequência de desenvolvimento, visto que estas habilidades constituem pré-requisito fundamental para que toda aquisição posterior seja possível e efetiva. (1988, p. 65).

E o último aspecto a ser destacado está relacionado ao ato *“de que todo o conjunto de mudanças na sequência de desenvolvimento reflete mudanças em direção a uma maior capacidade de controlar movimentos”* (TANI, 1988, p. 65), que representa a contribuição da motricidade para o desenvolvimento da cognição humana. *“Ao dar ênfase ao aspecto de controle dos movimentos, está se dando a importância à evolução do sistema nervoso do ser humano”* (TANI, 1988, p. 66).

Após essa estruturação da proposta desenvolvimentista, aparece a Educação Física escolar relacionado ao eixo central da perspectiva desenvolvimentista, a aquisição de padrões de movimento, ou nas palavras de Gallahue (2008, p. 05) tornar uma pessoa fisicamente instruída.

A aquisição destes padrões fundamentais de movimento é de vital importância para o domínio das habilidades motoras. A Educação Física adquire um papel importantíssimo à medida que ela pode estruturar o ambiente adequado para a criança, oferecendo resistências, resultando numa grande auxiliar e promotora do desenvolvimento (TANI, 1988, p. 73).

---

<sup>4</sup> “Pode-se dizer que a ordem em que as atividades são dominadas depende mais do fator maturacional, enquanto que o grau e a velocidade em que ocorre o domínio estão mais na dependência das experiências e diferenças individuais” (TANI, 1988, p. 65)(nota nossa).

Apesar da contribuição desta, alguns pontos merecem uma análise extremamente cuidadosa, tal como de que o reconhecimento de outras dimensões que não as biologicistas na Educação Física escolar, que se objetifica na obra *Pedagogia do Desporto* (TANI, 2006), não proporciona uma grande contribuição à Educação Física escolar, pois esta se pauta na superficialidade característica da abordagem positivista, porém, abre possibilidade para uma tensão entre a diminuição biológica e sociológica na práxis pedagógica da Educação Física escolar, ampliando a relação da formação do aluno.

Portanto, nesta perspectiva o processo de formação ocorreria de forma mecanicista, baseado no fato de que movimento exige desenvolvimento do sistema nervoso, e então a contribuição da Educação Física no âmbito escolar se dá pelo aprimoramento da cognição, embora haja a reificação da história do indivíduo e de seu “desenvolvimento” que ocorre de forma natural rumo ao progresso, e “disponível” de forma generalizada à todos os indivíduos, restando à Educação Física escolar proporcionar as “experiências” que todos se tornariam pessoas fisicamente instruídas, e consequentemente, cognitivamente desenvolvidas.

Todavia, ao repensar a relação sujeito e objeto, na qual temos o esquema padrão de conteúdo – padrão de *performance* – teste de *performance* apresentado por (GALLAHUE, 2008, p. 05), percebe-se a negação da independência do objeto, o que leva à uma mitificação e reificação do processo, do sujeito e do objeto. Então, a mitificação da motricidade gera uma contradição gigantesca, haja vista, se todos vão atingir padrões maduros de movimento de forma natural, qual é a função da Educação Física escolar? Somente determinar o tempo de maturação dos movimentos humanos? E quando o padrão for atingido, quais os parâmetros técnicos de movimento para selecionar as pessoas para as práticas esportivas de alto-rendimento, por exemplo?

Voltando à relação sujeito/objeto, também fica evidente a reificação do movimento humano, como ilustração pensaremos o esporte, que é uma construção humana, mas que tem seu caráter invertido ao ditar quais humanos poderão acessá-lo de acordo com seus padrões, e não o contrário como deveria ser, ou seja, o humano decidir o que queria praticar e continuar a produzir o esporte. Diante disso, nos resta pensar também a Educação Física frente a esta prática fetichizada e seu reducionismo e mecanicismo positivista, no qual a prática prevalece por seu divórcio com a teoria.

Já a abordagem crítico-superadora levanta questões políticas, tais como, poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sob a metodologia deve versar, não somente sobre questões de como ensinar, mas também como adquirimos estes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Além do reconhecimento da necessidade dos professores identificarem as características dos alunos para que haja adequação dos conteúdos (Coletivo de Autores, 1992).

Porém, como todas as abordagens na Educação Física, suas limitações impedem que a práxis seja efetivada, principalmente em relação a proposta sobre a luta de classe, na qual *“defende-se para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais”* (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 63). Entretanto, não se percebe as novas formas das relações de trabalho e flexibilização das classes sociais, já modernizadas diante daquelas desvendadas por Marx: burguesia e proletariado, fatos esses marcado pelo alto nível ideológico em consequência do aumento de capacidade de consumo bens materiais, e assim, compromete cada vez mais a possibilidade de conscientização. Referente à consciência, a crítico-superadora se baseando no marxismo, considera a existência desta por uma subjetividade coletiva de acordo com o pertencimento social. Porém, em uma análise pautada na Teoria Crítica sustentada pela psicologia social, verifica-se que tal concepção quase sempre recai no erro de não se considerar o sujeito individualizado.

A importância da contribuição marxista para a teoria do conhecimento e para a ação social não está em questão pra a Teoria Crítica, mas a insuficiência em relação às formas de manutenção do poder por meio de mecanismos culturais de dominação, sim. Por essa razão, a dívida com o marxismo deve ser paga com o reconhecimento da importância de outras áreas de estudo ligadas ao indivíduo, para melhor entendimento acerca da alienação e resistência dos aparelhos ideológicos, o que fez com que a Teoria Crítica ampliasse seus termos de referência e buscasse, sobretudo na psicanálise, preencher aquela lacuna que, posteriormente descobriram, se tornou impossível de preencher: a subjetividade como uma conduta determinada do sujeito (ZANOLLA, 2007, p. 39).

Notam-se vários determinantes que impedem que a abordagem crítico-superadora seja efetivada na prática, ou seja, para que ela cumpra aquilo que seus idealizadores prometem. Talvez seja necessário o reconhecimento de outras áreas de estudo ligadas ao indivíduo em suas análises, fato que muitos estudiosos desta

concepção renegam em nome da práxis. Para Zanolla (2007), *“Essa fragmentação do universo subjetivo e objetivo também totalitariza a análise porque desvincula a relação de tensão existente entre as das instâncias”* (p. 39).

Em relação a sua metodologia, a proposta crítico-superadora sugere que ao invés de propor um crescimento gradativo, assim como no positivismo, o processo de ensino tem início com a aproximação intencional dos alunos da manifestação da cultura corporal no contexto da prática social, como aponta Neira; Nunes (2006), e complementa:

Ou seja, não se trata de explicar o jogo primeiro, ou ensinar as regras da atividade em questão ou treinar as habilidades motoras (fundamentos) e cognitivos necessárias para sua realização; trata-se de jogar a partir da prática social. (NEIRA; NUNES, 2006, p. 241, 242).

A função primordial do professor neste sentido é a mediação entre o aluno e a Cultura Corporal. Contudo, também a isso cabe ressalvas, pois, *“essa ilusão da mediação é que possibilita a conciliação positiva entre sujeito e objeto, uma relação abstrata que sela o conformismo do todo”* (ZANOLLA, 2007, p. 37).

O próprio conceito do objeto de estudo da proposta crítico-superadora desconsidera o termo cultura, quando define Cultura Corporal fora de todos seus ditames. Para Adorno (2002) *“O crítico da cultura não está satisfeito com a cultura, mas deve unicamente a ela esse mal-estar”* (p. 75). Ou seja, criticar a cultura que se torna dominante apenas pelos antagonismos sociais que a fundamentam parece estabelecer uma falsa práxis. *“Práxis sem teoria, abaixo do nível mais avançado do conhecimento, tem que fracassar e, segundo seu conteúdo, a práxis deveria realizá-lo”* (ADORNO, 1995, p. 211).

Não obstante, a vertente crítico-emancipatória pretende uma nova orientação na sua relação com o seu objeto de estudo, como já frisado, o movimento humano, porém, distinto do desenvolvimentismo. Lançado mão de alguns estudos da Escola de Frankfurt, principalmente os de Habermas a proposta revela-se no “se-movimentar”. Assim, segundo Kunz,

Nenhum movimento pode ser estudado/analísado como algo em si. Ninguém pode isolar o movimento dos objetivos ou do ser que se-movimenta. Sempre são objetos, coisas, pessoas ou animais que se movimentam, por forças próprias ou impulsionadas por algo. Também sempre se movimentam em determinada situação e sob determinadas condições. Em síntese, há sempre uma base de referência em que se desenvolvem os movimentos perceptíveis pelo homem (2000, p. 78).

Acreditamos ser de grande valia este conceito desenvolvido para o objeto da Educação Física à luz da Teoria Crítica. Na qual, se reconhece a primazia do objeto assim como a do sujeito nas suas inter-relações, constituindo-se um contexto de inúmeras determinações e possibilidades, esse sem dúvida, o maior diferencial sobre as outras matrizes do conhecimento.

Kunz citando Trebels, afirma que o se-movimentar possui como referências básicas: “1 – que o movimento é uma ação de um sujeito, 2 – que o movimento é sempre uma ação vinculada a uma determinada situação, e, 3 – que o movimento é uma ação relacionada a um significado” (2000, p. 104). Entretanto, Ao determinar que o movimento é realizado por um sujeito, e que esse sujeito age por contra própria ou impulsionado por algo, o autor perde uma grande oportunidade de estabelecer um nova interpretação subjetiva para o agir, ou melhor, ele até reconhece a importância deste aspecto. Contudo, o autor evoca a fenomenologia<sup>5</sup> para resolver as determinações subjetivas na Educação Física, entretanto, tende a cometer o mesmo erro de Coletivo de Autores, ao considerar a subjetividade como algo externo ao indivíduo.

Assim, ao defender que a “*subjetividade é sempre social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares*” (apud GUATTARI/ ROLNIK, 2000, p. 108), assim, ao se universalizar o particular se cristaliza o sujeito, pois, ignora aquilo que pulsa, assim como os instintos desse sujeito para além da análise dos prazeres e dos sofrimentos resultantes destes processos.

Tentaremos, a partir da obra Didática da Educação Física 1, esboçar alguns comprometimentos causados pela relação entre sujeito e objeto estabelecido por Kunz, no tensionamento entre teoria e prática. Devido à própria limitação do trabalho, tratando-se de um artigo científico, limitaremos nossa análise a uma proposta de ensino para o atletismo. Essa escolha deve-se ao fato de ser a única unidade do livro com autoria do próprio Kunz em parceria com Maristela de Souza, e dessa forma diminuir os erros de interpretação. No qual, “*nesse sentido, então, correr, saltar, arremessar e*

---

<sup>5</sup> Especificamente, os estudos de Fléix Guattari e Suely Rolnik, nos quais, esses prometem romper com os estudos marxistas e psicanalíticos, segundo eles dogmatismos. Buscaram essa desterritorialização e criou uma obra original na qual o problema do desejo singular é inseparável do político, da indústria, da informática, das instituições. Inconsciente institucional, para além, aquém, junto com o inconsciente individual. Coloca o problema da subjetividade – em um sentido bastante diferente da tradição filosófica – no centro das questões políticas e sociais contemporâneas. Teorizou também sobre a questão da transdisciplinaridade. Sendo a principal obra: GUATTARI, Fléix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 7. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

*lançar passam a se constituir em ‘um campo de diferentes e significativas possibilidades para um se-movimentar’* (Kunz, 1998, p. 19).

Elenor Kunz lança mão de uma didática comunicativa, com base em três categorias: trabalho, interação e linguagem. Dessa forma, num primeiro momento, a proposta analisa o atletismo numa perspectiva de encenação. Segundo esta proposta, *“na perspectiva da encenação temática, pretende-se levar o aluno a conhecer, vivenciando concretamente, diferentes formas em que o esporte se apresenta e/ou pode apresentar-se”* (Kunz, 1998, p. 29).

Neste momento é perceptível a primazia do objeto perante ao sujeito, já que neste caso, a encenação representará – assumidamente pelos autores – o atletismo enquanto espetáculo esportivo, com toda sua padronização e finalidades não condizentes à proposta emancipatória, mas que representa uma construção histórico-cultural de certa forma independente dos anseios do sujeito. Após o período de encenação, Kunz propõe uma compreensão que,

devem ser levantadas na tentativa de encontrar justificativa para a transformação das ‘encenações de provas’ do atletismo-espetáculo, que levem ao desenvolvimento de ‘campos de possibilidades significativas para um se-movimntar’ através do correr, saltar e arremessar ou lançar (1998, p. 32).

A partir deste momento, surge dentro da proposta o momento de transcendência dos limites tanto pela experimentação quanto para a aprendizagem por meio de situações problemas. Eis aqui, a maior virtude da vertente crítico-emancipatória, pois possibilita o aumento de autonomia e iniciativa do aluno. Entretanto, percebemos a ausência teórica nessa compreensão do objeto, além de que, na prática, o sujeito tenderá a se submeter ao objeto. Nas palavras de Adorno,

Práxis corretamente compreendida – na medida em que o sujeito é, por sua vez, algo mediado – é aquilo que o objeto quer: ele resulta da indigência dele. Mas não por adaptação por parte do sujeito, adaptação que meramente reforçaria a objetividade heterônoma, a indigência do objeto é mediada pelo conjunto do sistema social; daí que só seja criticamente determinável pela teoria. Práxis sem teoria, abaixo do nível mais avançado do conhecimento, tem que fracassar e, segundo seu conceito, a práxis deveria realizá-lo. Falsa práxis não é práxis (1995, p. 211).

Por fim, Kunz indiferencia a relação teoria e prática. Neste caso, o problema é que se prevalece a prática já estabelecida. Ao submeter essa relação à competência do

agir, a teoria não consegue cumprir seu papel, ainda mais quando esta não é utilizada de forma sistematizada e cientificamente voltada para o combate rígido aos mitos e barbárie existente tanto no indivíduo – na sua ambivalência consciência e inconsciência – como no campo econômico e cultural em nossa sociedade, a emancipação e o esclarecimento propostos corre risco de não se efetivarem.

#### **4 - A constituição das teorias em dogmas**

Após esboçarmos os caminhos históricos trilhados pela Educação Física brasileira para atingir o atual contexto, bem como a constituição teórica e algumas das principais críticas em cada uma das propostas, será apresentado as formas pelas quais emergiram as teorias como “paradogmas” que permeiam a Educação Física escolar, porém, cabe destacar que essa elaboração não visa desqualificá-la, mas sim, “*cobrar a realização de seus princípios e de suas promessas*” (Cohn, 1994, p. 15).

Ao se destacar esta postura, o essencial é questionar não somente uma vertente, ou proposta didático-metodológica, mas sim o conjunto destas, que resultou no rompimento da possibilidade de diálogos, que se tornou de certa forma até “proibidos”, e levantaram uma barreira invisível no âmbito teórico da Educação Física escolar, e portanto, deixando de ser paradigmas científicos que norteariam a Educação Física escolar, para se tornarem “dogmas”, ou nas palavras de Adorno (1994), “uma prisão a céu aberto”, que tornou a prática pedagógica ineficaz, embora a lógica da formação humana e cultural que se dá no interior das escolas colabore em grande medida para a ineficácia das práticas pedagógicas.

Considerando a educação à luz da Teoria Crítica, em especial, sobre os estudos de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Hebert Marcuse, nos quais se preconiza, principalmente, o combate à idealização da práxis e da consciência como resultante na e da prática educativa. Estes autores vinculam a educação às questões culturais, sociais e subjetivas, e, portanto, reconhecem o determinismo dos mecanismos dominação e da administração social, como também, a tendência do empobrecimento teórico e a aniquilação do esclarecimento. Desta forma,

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 1995. p. 141).

O mesmo autor continua a seguir,

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos desviar dela (IBID, p. 143-144).

A prática pedagógica, neste sentido, não se restringe a um método ou modelo a seguir, e sua efetivação sucumbe-se diante de uma ação educativa irrefletida.

A prática educacional, neste aspecto, torna-se difícilmente pela ilusão que carrega sobre sua própria eficácia diante da alienação, assim, a Teoria Crítica constitui um conhecimento radicalmente contestador, na medida em que não concebe a conciliação entre educação e cultura, teoria e prática, mas propõe relacionar especificamente essas instâncias de acordo com suas reais possibilidades de intervenção e superação (ZANOLLA, 2002. p. 108). Dessa forma, a concepção de educação à luz da Teoria Crítica demonstra sua contradição na possibilidade de mediação pela formação e deformação cultural (IBID, p. 109).

É importante comentar sobre a cultura, já que muitas teorias relacionam intimamente educação e cultura, entretanto, segundo os frankfurtianos da Teoria Crítica, o universo da cultura é o grande alicerce da manutenção do capital, por meio da qual se constitui os valores sociais, mostra disso é a Indústria Cultural, por sua vez, a maior garantia de consumo. Eis a dificuldade de conciliação acrítica da cultura com a educação que objetiva a emancipação dos sujeitos.

A teoria tem a função de possibilitar a reflexão em meio à tendência contemporânea de anulá-la. Desse modo, existe também, na perspectiva da práxis da Teoria Crítica, a possibilidade de um esclarecimento, de certa forma não idealizado, mas esperado “livre da dominação cega” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985. p. 15).

Porém, essa possibilidade é condicionada pela necessidade de se manter no universo cultural o combate à “idiotização humana” que, segundos os autores, é resultante da enxurrada de informações desprovidas do caráter educativo e esclarecedor (ZANOLLA, 2002. p. 117).

Retomando-se a análise sobre a Educação Física nos mesmos preceitos, a Educação Física ainda não conseguiu garantir sua legitimidade cultural no âmbito escolar. A produção teórica, ao contrário de que se esperava, deu origem a um abismo

entre as proposições existentes, corroborando ainda mais para a não efetivação de uma prática pedagógica condizente com a formação cultural consciente e emancipatória. O conflito entre as principais teorias acirra a polarização, evitando a contradição tornando as relações extremadas. Conforme Adorno, sem contradição não há mudança.

A busca pela legitimidade no processo educativo deve-se às possibilidades de contribuição para a formação e esclarecimento sobre determinada epistemologia. Entretanto, é preciso ter claro as pendências e contradições do próprio processo educativo, não basta, portanto, a adaptação aos métodos e técnicos do sistema escolar.

Ao observar a construção teórica-metodológica da Educação Física vê que os interesses são os princípios filosóficos que cada autor preserva, e não a formação cultural, as adaptações feitas para as propostas pedagógicas não levam em consideração as contradições de existentes na própria filosofia. Proporcionando metodologias incompletas e incapazes de alcançar o que se propõem. Ainda mais, se aceitarmos pensadores como Valter Bracht <sup>6</sup> que defendem que a Educação Física como uma prática social que se utiliza de várias ciências, seja elas de cunho biológico, pedagógico, sociológico, filosófico ou psicológico, dando a ela um caráter multidisciplinar, fica ainda mais difícil a aceitação de uma matriz do conhecimento apenas como determinante da produção teórica, tampouco para a prática. E como prática social, a Educação Física deve permitir a crítica à contradição existente na sua constituição e não se configurar como determinista e totalitarista.

O que tem se perpetuado nas práticas escolares de Educação Física é a negação das possibilidades de formação dos indivíduos em toda a sua dimensão humana. A forma de tratar o conhecimento no interior das aulas de Educação Física – e da escola de maneira geral – tem se mostrado como um forte elemento mantenedor da ordem vigente. A sua face desumana é reforçada pela negação aos indivíduos do acesso ao que de mais rico foi produzido pela cultura (OLIVEIRA, 2000. p. 20).

Essas três concepções de Educação Física escolar representam as principais propostas filosóficas das matrizes do conhecimento. Sendo que cada uma responsável por um objeto de estudo, mesmo que na essência todos esses objetos se coadunam no movimento humano, cada uma carrega um projeto social, um projeto ideológico. E não se trata de ignorar tudo o que cada uma já produziu, mas ao contrário, trata-se da

---

<sup>6</sup> A esse respeito ver: BRACHT, Valter. *Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí, 1999.

necessidade de desmitificar suas contradições e se fazerem responsáveis diretas para o esclarecimento de sujeitos no processo educativo.

Tudo que o esclarecimento traz de desencanto visa, conforme seu próprio sentido, libertar o homem do feitiço; outrora, daquele dos demônios; hoje, daquele que os relacionamentos humanos praticam sobre ele. O esclarecimento que esquece isto e desinteressadamente deixa o encanto correr e se limita à confecção de instrumentos úteis, sabota-se a si mesmo e também ao conceito de verdade (ADORNO, 1994. p. 61).

Portanto, se a Educação Física pretende se legitimar no âmbito escolar, não basta apenas a adaptação irrefletida à teorias científicas, mas sim, propiciar a constante tensão entre as contradições existentes tanto no âmbito científico, como nos tabus a cerca da própria educação e Educação Física. No sentido já citado anteriormente, no qual Theodor Adorno denuncia como função primordial da educação, o esclarecimento para formação de uma consciência verdadeira.

O pensamento no sentido do esclarecimento, é a produção de uma ordem científica unitária e a derivação do conhecimento factual a partir de princípios, não importa se estes são interpretados como axiomas arbitrariamente escolhidos, ideias inatas ou abstrações supremas. As leis lógicas estabelecem as relações mais gerais no interior da ordem, elas as definem. A unidade reside na concordância. O princípio da contradição é o sistema *in nuce*. O conhecimento consiste na subsunção a princípios. Ele coincide com o juízo que se inscreve no sistema. Um pensamento que não se oriente para o sistema é sem direção ou autoritário. A razão fornece apenas a ideia de unidade sistemática, os elementos formais de uma sólida conexão conceitual. Todo objetivo a que se refiram os homens como um discernimento da razão é, no sentido rigoroso do esclarecimento, desvario, mentira, “racionalização”, mesmo que os filósofos dediquem seus melhores esforços para evitar essa consequência e desviar a atenção para o sentimento filantrópico (ADORNO; HORKHEIMER, 1985. p. 81-82).

Se reconhecemos como fatores essenciais para a formação humana a emancipação, a autonomia, a auto-reflexão e a experiência, veremos que a Educação Física, por meio de seu caráter multidisciplinar e por meio de seu objeto de estudo generalizado aqui como o movimento humano, perceberemos a grande contribuição que esta disciplina tem para com a educação.

Entendendo a partir do retorno à teoria a contradição como mediadora da prática pedagógica, será possível o avanço da Educação Física na sua legitimidade no processo educativo. Ao contrário de que se imagina, não será a *práxis* a responsável por este feito. Haja vista, de acordo com Zanolla,

Ao não se reconhecer a porção predominante da ação irrefletida, a práxis se converte em prática pela própria teoria objetiva da sociedade. O processo torna-se compulsivo, quanto mais se idealiza a própria práxis, mais ela se torna prática da alienação (2007, p. 73).

As comparações apresentadas e as críticas feitas são no intuito de estabelecer a tensão entre elas, e mostra que cada uma delas tem suas contribuições e seus equívocos, e, portanto, nenhuma deve permanecer no pedestal e ditar os rumos da Educação Física escolar. Todavia, também não se trata de uma simples aproximação ou acomodação entre essas concepções, é preciso ressaltar que a indiferenciação é tão ou mais maléfica que o extremismo. Afinal eis a grande contribuição da dialética,

Adorno (1984)<sup>7</sup> afirma que a dialética não é apenas um método, tampouco algo real entendido ingenuamente, de maneira abstrata. A dialética, segundo ele, como procedimento, significa pensar em contradições sobre a causa da contradição experimentada na coisa e contra ela, sendo contradição da realidade e contradição na realidade. A contradição aí não é algo simplesmente real – se assim fosse, a ideologia se cristalizaria –, mas uma categoria que confronta o pensamento com a coisa e o conceito (ZANOLLA, 2007. p. 66).

## 5 - Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COHN, Gabriel. **Adorno e a teoria crítica da sociedade**. In: Adorno Theodor W. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.

GALLAHUE, David L; et all. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**. 4ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.

\_\_\_\_\_. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3ª ed. São Paulo: Phorte, 2005

---

<sup>7</sup> ADORNO, theodor. *Dialectica negativa*. Madrid; Taurus, 1984.

- KUNZ, Elenor. **Educação física e mudanças**. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Didática da educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- HOBBSAWN, Eric J. **A era dos impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade**. São Paulo: paz e Terra, 2001.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Márcio Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal. Críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte Editora, 2006.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. Educação Física escolar: formação ou pseudoformação? In: **Educar**. Curitiba; editora da UFPR, nº 16. 2000. p. 11-26.
- SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: **IX Encontro Nacional de didática e prática de ensino**. Anais-volume III. Águas de Lindóia-SP, 1998.
- TANI, Go et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: E.P.U, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. Teoria Crítica e educação: considerações acerca do conceito de práxis. In: **Educatica**. Univesidade Católica de Goiás. v. 5, nº 1. jan/jun. 2002.
- \_\_\_\_\_. **Teoria crítica e epistemologia: o método como conhecimento preliminar**. Goiânia: Ed. da UCG, 2007.