

## EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: OBSERVAÇÕES REFLEXIVAS

Silvino Santin

### Resumo

Observar reflexivamente um objeto, um fato ou uma instituição pode seguir dois procedimentos. O primeiro parte de um paradigma preestabelecido científico, pedagógico ou filosófico para entender o tema proposto: Educação Física na Escola. Procedimento descartado nestas observações reflexivas. O segundo procedimento está inspirado em duas orientações de Husserl. Uma, mostra as fontes de investigar. “Não é das filosofias que deve partir o impulso de investigação, mas, sim, das coisas e dos problemas” (A filosofia como ciência de rigor. P. 72). A outra é lembrada por Maurice Merleau-Ponty, no prefácio de sua obra principal, Fenomenologia da Percepção: “Trata-se de descrever, e não de explicar nem de analisar. Esta primeira orientação que Husserl deu à fenomenologia iniciante de ser uma ‘psicologia descritiva’ ou de ‘retornar às coisas mesmas’, é em primeiro lugar a desaprovação da ciência”.<sup>394</sup>

Estas observações reflexivas seguem as orientações husserlianas. Tomando como base a primeira orientação, as observações concentram-se sobre alguns termos contidos no objetivo do congresso: “Objetiva qualificar os professores da área da educação física desenvolvendo a cultura da discussão e da reflexão acadêmica e fomentar a apresentação, comunicação e investigação de experimentos pedagógicos da área.”

Os termos sublinhados são:

- Qualificar
- Cultura da discussão
- Reflexão acadêmica

As observações reflexivas sobre os termos, acima mencionados, encontrarão complemento na segunda orientação husserliana. Trata-se, portanto, de descrever, não de explicar nem de analisar, a presença da educação física na escola.

A efetivação das duas referidas orientações mostra que a filosofia não tem a função de responder, de condenar ou de aplaudir, mas de despertar reflexões, tocar consciências e promover debates. Assim, a filosofia mais que filosofia se constitui em um filosofar que se transforma numa aventura inventiva. E, para alcançar a inventividade, é conveniente seguir esse ensinamento de Ernst Jünger: “Não se é inventor por decisão; é encontrando a posição do inventor que nos tornaremos um deles”.<sup>395</sup>

### Observações preliminares

Observar reflexivamente um objeto, um fato, um conceito, um discurso ou uma instituição pode seguir dois procedimentos. O primeiro parte de um paradigma preestabelecido científico, pedagógico ou filosófico para explicar, compreender ou analisar o tema proposto Neste Congresso

<sup>394</sup> Merleau-Ponty, Maurice – *Phénoménologie de la Perception* Paris: Gallimard, 1945. P. II.

<sup>395</sup> Jünger, Ernst, *Le Coeur Aventureux*. Cit. s.r.

Nacional o tema é a: Educação Física na Escola. Este procedimento, geralmente, é muito adotado nas atividades acadêmica e, quase sempre, exigido para a apresentação em eventos intitulados como científicos.

Nestas observações reflexivas, sem menosprezar tal procedimento, será adotado um segundo procedimento, baseado em duas orientações de Edmund Husserl (1859-1938). A primeira orientação, que aponta para as fontes a investigar, é a seguinte: “Não é das filosofias que deve partir o impulso de investigação, mas, sim, das coisas e dos problemas” (A filosofia como ciência de rigor. P. 72). A segunda orientação, lembrada por Maurice Merleau-Ponty no prefácio de sua obra principal, Fenomenologia da Percepção, foi assim expressa: “Trata-se de descrever, e não de explicar nem de analisar. Esta primeira recomendação que Husserl deu à fenomenologia iniciante de ser uma ‘psicologia descritiva’ ou de ‘retornar às coisas mesmas’, é em primeiro lugar a desaprovação da ciência”.<sup>396</sup>

A primeira orientação é de fácil compreensão. Ela aponta com muita clareza as fontes originais do impulso investigativo. O aspecto que pode ser sublinhado é verificar se tal orientação está sendo acolhida nas investigações acadêmicas.

Já a segunda orientação, não é que não seja clara, mas ela aponta para aspectos mais complexos, talvez, polêmicos. Na primeira parte privilegia o descrever. As filosofias, desde os gregos, centraram seu foco sobre o ser de todas as coisas. O que importa é a essência, aquilo que é permanente. Portanto, o conceito é a representação fiel do real. As ciências modernas seguiram o mesmo caminho. As fórmulas científicas correspondem à composição e ao comportamento dos corpos. Um dia será possível mapear toda a realidade. É uma questão de tempo.

A segunda parte da segunda orientação de Husserl se constitui numa desaprovação da ciência. Tal desaprovação da ciência está reunida num conjunto de textos publicados no VI volume dos arquivos husserlianos.<sup>397</sup> Nela, Husserl traça uma série de reflexões sobre o processo evolutivo das ciências, a partir da filosofia grega. A reflexão sobre a lógica merece ser lembrada. A lógica, segundo ele, foi elaborada a partir do momento que a filosofia grega descobriu as idéias. Assim a lógica formal foi elaborada para resolver o problema das relações entre as idéias, entretanto ela foi apresentada como a lógica da realidade. E ele explicita “entendo fundamentalmente a realidade da natureza”. As ciências se apoderaram desta lógica e elaboraram a matemática pura enquanto pura ciência-de-idéias. Com esses instrumentos, tanto a filosofia quanto a ciência não passariam de descrições lógico-matemáticas da natureza. De forma alguma seriam sua representação real.

As orientações husserlianas tinham como objetivo “retornar às coisas mesmas”, isto é, as coisas que antecedem os filtros das lógicas racionais praticadas pelas filosofias racionalistas e as ciências empíricas. A organização da natureza (Physis) é muito mais complexa que as simplificações lógicas. No interior da natureza, certamente, os seres vivos são os que resistem aos controles destas lógicas. Neste sentido, entre tantos outros pensadores de várias áreas, cito Gregory Bateson (1904-1980) por me parecer paradigmático ao defender-se por utilizar, em seus escritos, um silogismo não aceitável pelos cientistas, dizendo: “conquanto o ‘silogismo planta’<sup>398</sup> nem sempre aceitável do ponto

<sup>396</sup> Merleau-Ponty, Maurice – *Phénoménologie de la Perception* Paris: Gallimard, 1945. P. II.

<sup>397</sup> Husserl, Edmund. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. La Haya, Martinus Nijhoff, 1954. Trad. Francesa. *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendentale*. Paris: Gallimard, 1976.

<sup>398</sup> O “silogismo planta”, denominado pr Bateson, é um tipo de silogismo proposto na lógica aristotélica. Assim exemplificado por Grégory Bateson:

A planta morre

Os homens morrem

de vista da lógica, ele deve ser uma contribuição bastante útil para os princípios da vida. A vida, provavelmente, nem sempre estará interessada em saber o que é logicamente aceitável. Eu ficaria realmente surpreso se ela estivesse”.<sup>399</sup>

Nesta aventura contra o racional da cientificidade mais vozes estão se engajando provenientes dos mais diferentes saberes. No meio destas vozes quero lembrar uma já mais antiga e de uma sonoridade fortemente influente. Trata-se de Henri Bérgson (1859-1941) na sua teoria da evolução criadora e da proposta de reconhecimento dos poderes da intuição, ele afirma: “a inteligência racional é um instrumento de conhecimento especialmente adaptado ao domínio da matéria inerte, mas totalmente incapaz de apreender os fenômenos da vida. Só o instinto, consubstancial ao elan vital, pode oferecer uma intuição direta e global deles”.<sup>400</sup>

Diante de tudo o que foi exposto, uma conclusão é inevitável: adotar as orientações husserlianas, como metodologia, para elaborar um trabalho para um congresso científico, apresenta-se como uma aventura, sujeita ao não reconhecimento. Tal reação, como já foi lembrado, não é nova. As críticas dos cientistas apontam sempre a mesma fragilidade deste tipo de lógica, ela pode ser aceita pelos poetas, mas não para as ciências porque permite vazamento, o que não é bom para uso em testes.

Seja como for, a resistência ao paradigma dominante será sempre uma aventura ou uma utopia que demandam persistência e muita convicção. O importante é realimentar as esperanças e as crenças junto às proclamações de outros resistentes, não só na comunidade dos cientistas, mas entre estudiosos e pensadores como o professor Galeno Vellinho de Lacerda, numa de suas palestras, afirmou que “hoje, quem nos indica e identifica os alunos é a frieza da máquina, através de um processo de seleção uniforme e massificante”.<sup>401</sup> Também o professor Jesus Djalma Pécora questiona a utilização dos parâmetros das ciências como critérios exclusivos de avaliação da produção científica e os compara ao mitológico Leito de Procusto afirmando: “Na USP-Procusto os professores devem ser pesquisadores e a produção de papers internacionais Qualis A é o tamanho da cama”.<sup>402</sup>

Esta introdução, certamente, não faz parte das preocupações científicas deste congresso, mas é fundamental para construir as anunciadas observações reflexivas e para, de alguma forma, apresentar as suas bases metodológicas, uma das exigências indispensáveis para garantir a credibilidade de uma pesquisa científica, de um trabalho ou de um estudo, embora nem todos lhe reconheçam a validade.

Em conformidade com as orientações de Husserl não é sujeito das observações o ponto de partida, mas o objeto observável. E o objeto observável são as palavras contidas na programação do Congresso. A razão desta escolha surgiu da constatação que, raramente, se presta atenção às instâncias da linguagem. Costuma-se aceitar como plenamente compreendido tudo

A observação das palavras acontece como escuta. E o grande mestre da escuta das palavras é, sem dúvida nenhuma, Martin Heidegger. Discípulo predileto de Husserl, Heidegger encontrou na fenomenologia as linhas básicas da sua hermenêutica das palavras. A linguagem não pode ficar enclausurada entre gramáticas e dicionários. Toda palavra tem sua história independente dos usos de cada época. A etimologia é a chave que torna manifesto o percurso histórico de cada palavra, desde

---

Os homens são plantas.

Os homens são como a Planta. In Gaia: uma teoria do conhecimento. Org. William Irwin Thompson, p. 42).

<sup>399</sup> Id. Ibid.

<sup>400</sup> Bérgson, Henri. Apud Jacques Monod. O Acaso e a Necessidade. Petrópolis, Ed. Vozes: 1976. p. 38

<sup>401</sup> Lacerda, Galeno Vellinho de. S/R

<sup>402</sup> Informação via Correio Eletrônico.

sua invenção passando pelas transformações do uso até sua fala atual. É neste percurso que cada palavra fala, condição indispensável para que haja escuta. Escuta e fala se completam.

Para esclarecer melhor essas idéias, nada mais prático do que recorrer aos exercícios. O programa de um evento acadêmico, habitualmente, é aceito como um discurso fechado. Todos sabem o que anuncia e o que deve ser feito. Duas perguntas: deve ser assim? Seria possível identificar o que está entrelinhas e na forma como estão formulados os enunciados? A resposta pode ser positiva. Então vejamos.

O congresso é anunciado como sendo nacional. Questões: a) nacional significa que haverá participantes de várias regiões do País? b) Ou é nacional porque os seus temas têm uma abrangência nacional?

Continuando. O Congresso anuncia como tema central a educação física na escola. A questão: e se em lugar de NA (contração da preposição em com o artigo a) Escola se dissesse DA (contração da preposição de com o artigo a) Escola, como ficaria a presença escolar da educação física?

Essas questões não são o tema destas observações reflexivas, são apenas um mero exercício provocativo. O objeto principal é a escuta da fala de três palavras-chave que traçam, em parte, os rumos do objetivo geral do congresso, assim expresso: “Objetiva (o Congresso) qualificar os professores da área da educação física desenvolvendo a cultura da discussão e da reflexão acadêmica e fomentar a apresentação, comunicação e investigação de experimentos pedagógicos da área.”

Antes de iniciar a escuta da fala das palavras, relacionado o anúncio do tema central, a educação física na escola, com a formulação do objetivo, acima citado, é possível perceber alguma dissonância lógica. Enquanto o tema central aponta para a educação física na escola, as diferentes atividades do objetivo não são relacionadas à escola, nem mesmo ao perfil do professor e ao tipo de educação física escolar.

## A escuta das palavras falantes

Em princípio, todas as palavras são falantes, mas o senso comum prefere privilegiar o uso de palavras. Elas teriam uma função instrumental. Por elas as pessoas exprimem seus pensamentos. Poucos apontam para a reversibilidade da linguagem, uma idéia muito grata a Maurice Merleau-Ponty, todo pensamento já é linguagem, antes mesmo de ser vocalizado, e toda palavra é linguagem e pensamento. Uma questão fortemente presente nos filósofos e hermenêutas do discurso, mas vai além das preocupações destas observações reflexivas.

A escuta começa pela escolha de três palavras, presentes no objetivo do Congresso. Não serão isoladas do contexto. Ao contrário, a partir do contexto pode-se perceber que elas o transcendem na medida em que gozam de polissemia. O discurso, anunciante do objetivo, as torna presentes, mas elas não se submetem aos limites gramaticais, léxicos e semânticos do mesmo. Portanto, possibilitam diferentes leituras, ou seja, não há um só discurso.

### 1. Qualificar

O objetivo, em última instância, é a razão primeira de acontecer qualquer evento. Neste Congresso cabe à palavra qualificar estabelecer a razão que motivou tal organização. Portanto, qualificar é a palavra que dá o tom de todas as atividades detalhadas na seqüência.

Qualificar é a palavra-chave. Tudo depende dela. Nela está o princípio o fim do que deve ser feito. Inclusive, talvez, não explicitamente, questionar sobre as dimensões de sua semântica. Por isso, é fundamental entender o que ela significa, isto é, o que ela diz, ou a fazemos dizer.

Foi dito que toda palavra tem história, e quem nos revela as suas raízes é a etimologia. A etimologia de uma palavra não consiste em dizer simplesmente de onde provem, mas qual o significado originário. Qualquer dicionário etimológico, por mais simples que for, nos diz que qualificar se origina do termo latino, *quális*. Essa informação, para alguns, pode parecer suficiente, entretanto, pouco acrescenta sobre seu significado. *Qualis*, assim referida, de fato, apenas dá a origem de palavras como qualificar, qualificação ou qualidade. Para avançar um pouco mais é preciso lembrar que *quális* corresponde a *qual*, em português. E é neste ponto que emergem os possíveis significados de qualificar.

Qual, ou se preferirem, *quális*, que na língua portuguesa passou a ser um adjetivo interrogativo, servindo geralmente para indagar ou questionar sobre a natureza ou a identidade de alguém ou de alguma coisa, conserva em si o significado etimológico original. Conclusão: qualificar pode significar definir as propriedades de algo, identificando sua natureza; classificar a que gênero ou espécie de seres pertence; definir o modo de ser de qualquer pessoa, coisa ou entidade; etc.

O significado de qualificar, como uma ação de classificar a espécie de alguma coisa, continua muito presente no setor da certificação de sementes. Uma semente certificada define sua composição genética que a classifica como sendo de tal tipo ou espécie.

Agora é preciso reintegrar a palavra, qualificar, ao contexto do objetivo: “qualificar os professores da área da educação física”. Alguns pontos a sublinhar.

Inicialmente, a ação de qualificar é dirigida aos professores, entretanto, não está definido o perfil desses professores. Não aparece uma preocupação explícita com a identidade deles. Supostamente, admite-se, a priori, o conhecimento de seu perfil que deve ser qualificado através das contribuições solicitadas aos participantes. Apesar disso fica uma dúvida: o termo, professor, é reservado aos que exercem a docência ou designa todos os egressos do curso de educação física? No segundo caso podem estar incluídos os que trabalham com academias; os treinadores de esportes, tratados como professores pelos subordinados; o personal trainer e outras atividades. A dúvida não teria sentido se no objetivo houvesse uma referência explícita à escola, aliás, como está no tema do congresso.

Segundo ponto, a expressão, “professores na área da educação física”, leva a pensar que esses docentes podem ter outra formação acadêmica. Na área de educação física podem atuar professores com formação em ciências humanas como filosofia, história, psicologia, sociologia, ou em ciências da saúde como fisioterapia, traumatologia, nutrição, ou, ainda, em ciências biofísicas e bioquímicas.

Terceiro ponto, parece ser indispensável definir o perfil do professor a qualificar, a fim de saber o grau de participação destas diferentes ciências para contribuir eficazmente na qualificação proposta.

Por fim, se os pontos, acima sublinhados, merecem consideração, conclui-se que seria possível apresentar trabalhos em todas essas áreas de conhecimentos. Entretanto, as exigências impostas pelas normas de apresentação e publicação podem causar constrangimentos ou, até, impedimentos para a participação. Fica difícil e, em certos casos, inviável, enquadrar toda essa diversidade de saberes dentro dos mesmos parâmetros de formalidades. Por exemplo, é mais difícil observar essas formalidades, geralmente inspiradas em normas de informática, do que desenvolver uma reflexão filosófica. Como é o caso destas, pouco ortodoxas, observações reflexivas. Especialmente quando se adota como referência uma filosofia que não tem a função de responder, de condenar ou de aplaudir, mas de despertar reflexões, tocar consciências e promover debates. Essa compreensão de filosofia ou, melhor, do filosofar poderia oferecer valiosas contribuições para desenvolver o item seguinte.

## 2. Cultura da discussão

O conceito de cultura abre um leque de amplas possibilidades de conhecimentos e pesquisas. A literatura sobre esse assunto é vasta e diversificada. No século passado muitos trabalhos e pesquisas foram divulgados revelando um processo de aprofundamento e de depuração de posições dominadas por preconceitos biológicos, antropológicos e etnocêntricos. Malinowski (1884-1942) foi pioneiro nas investigações que levaram à desconstrução das teorias que sustentavam a hegemonia cultural. A oposição entre culturas primitivas e desenvolvidas perdeu importância diante do reconhecimento da ilegitimidade de comparações interculturais. Cada cultura deve ser analisada e compreendida no interior de sua organização, e não à luz da organização de outras culturas.

Outro ponto muito acentuado nestes estudos foi o confronto entre natureza e cultura. A cultura representava o mundo humano, resultante da ação do homem sobre as forças naturais. A natureza, ao contrário, era vivida como o anti-humano. A natureza, em sentido geral, e a natureza, como a porção presente no ser humano, deviam ser humanizadas. Assim as culturas primitivas estavam mais próximas da natureza, enquanto as culturas superiores se afastavam dela através do domínio de suas forças.

Os movimentos ecológicos e transculturais conseguiram, no mínimo, enfraquecer tais oposições. A superação das oposições possibilitou o reconhecimento de que, em cada cultura, é possível identificar aspectos intelectuais próprios, entre eles procedimentos diferenciados de discussão.

Para completar essas informações sobre o conceito de cultura não se pode dispensar um rápido passeio pelo território da etimologia. A raiz, sem novidades, é latina. *Cultus*, um derivado do verbo *colo* (cultivar, cultuar, honrar), pode significar tanto culto, tanto cultura. Culto, como substantivo, significa veneração, homenagem. Por exemplo, culto aos antepassados, à divindade, aos mortos. Há uma vinculação com o sagrado, com o divino, que podem não ter sentido teológico. Culto, enquanto adjetivo, significa instruído, possuidor de conhecimentos, educado. Cultura, por sua vez, significa a ação de cultivar ou desenvolvimento intelectual. Cultura refere-se, também ao conjunto de comportamentos, valores e instituições próprio de uma civilização, de um grupo humano ou, mesmo, de uma pessoa. Por exemplo, a cultura brasileira.

O significado de cultura, enquanto ação de cultivar, foi consagrado, desde o império romano, na ação de cultivar (*colo*) a terra (*ager*). Onde, agricultura. Hoje, o termo cultura é empregado em todas as áreas da atividade humana que demandam o acompanhamento de qualquer fenômeno em desenvolvimento.

É importante lembrar que a cultura, entendida como ação de cultivar exige, por parte do cultivador, um conjunto de conhecimentos, de técnicas, capacidades e procedimentos para atingir um determinado domínio sobre tal atividade a cultivar. No presente caso, a cultura da discussão. Da mesma maneira, cultura, enquanto culto, exige de quem pratica o culto, crenças, rituais e, em certos casos, investidura de poderes para merecer os favores da divindade.

Depois desta introdução sobre o tema da cultura, com o objetivo de chamar a atenção sobre sua riqueza semântica, portanto de sua fala profundamente antropológica, é preciso reconhecer que o objetivo do congresso diz que se trata da cultura da discussão. Portanto, o que se quer é desenvolver ou cultivar a arte de discutir. Aplicando o que foi dito acima, cultura da educação impõe um conjunto de atitudes, de procedimentos, de informações, de conhecimentos, de técnicas para que se possa alcançar a cultura da discussão e poder praticá-la eficazmente. Em princípio, na cultura da discussão ocorrem as mesmas exigências processuais que se exige no domínio da agricultura.

Agora, uma opção discordante a respeito da ação a ser cultivada, a discussão. A opção, substituição do termo discussão, pelo termo diálogo. A palavra discussão que, tanto na linguagem

culta, quanto na fala popular, pode ter significados negativos, não apenas troca de idéias. Recorro ao dicionário: “discussão, s.f. Controvérsia, debate, polêmica, contenda, disputa”. Quando se diz que as pessoas estão discutindo, geralmente, entende-se que estão em conflito. Uma briga de palavras.

O termo diálogo, ainda citando o dicionário, embora, tenha como sinônimo discussão, significa, principalmente, “comunicação e exposição de idéias por perguntas e respostas”. É freqüente ouvir declarações a respeito da falta de diálogo entre os povos, entre as gerações, entre as pessoas ou no interior do processo educacional, seja nas famílias, seja nas escolas.

Portanto, a conclusão, neste particular, destas observações reflexivas, é que, já que se trata da educação física na escola, o que mais falta é a cultura do diálogo. O diálogo procura o entendido a partir da escuta e do respeito ao outro. Busca-se a concordância e a convivência. Pela discussão, parece que se pretende estabelecer uma supremacia sobre o outro. Instala-se um espírito de competitividade, em que deve surgir um vencedor. Pelo diálogo se visa harmonizar opiniões divergentes. Talvez, nas ciências, o diálogo pode parecer improdutivo, pois a verdade científica deve prevalecer. Não é fruto nem da discussão, nem do diálogo. Certamente, ao se propor, seja a cultura da discussão, seja a cultura do diálogo, não se pretende negar os resultados das pesquisas científicas.

O objetivo deste congresso, sem dúvida, propõe a cultura da discussão como uma prática a ser desenvolvida na escola. A opção pela cultura do diálogo não altera o objetivo da escola, mas modifica substancialmente os procedimentos de atuação. De fato, o diálogo não pode ser substituído por discussão, sem incorrer em alguns equívocos, o que foi lembrado resumidamente.

Para lembrar a metodologia do diálogo na educação, nada mais correto e gratificante do que invocar Sócrates (470-355 a.C.), o grande mestre do ensinamento dialógico, como metodologia de ensino e como valor pedagógico. Ele proclamava que “a instrução não deve consistir na imposição extrínseca de uma doutrina ao discente, mas deve ser retirada do seu interior”.

O ensinamento dialógico socrático foi consagrado pela obra de Platão (428-347 a.C.), conhecida como “os diálogos de Platão. Neles Platão não só se valeu da forma de diálogo para escrever, mas reproduziu, especialmente na primeira fase, as idéias e os ensinamentos do mestre. Entretanto Platão na evolução de seu pensamento abriu caminho para surgimento de Aristóteles, um doutrinador. Com Aristóteles o ensino deve transmitir o conhecimento. O raciocínio lógico, na forma de silogismos, garante a construção do saber e não o diálogo socrático que adotava uma seqüência de perguntas e respostas.

A Filosofia medieval, dominada pela Escolástica, adotou a filosofia e a lógica aristotélicas como instrumentos para sustentar as verdades racionais e teológicas. O conhecimento ou a verdade não surgiria de diálogos, como queria Platão, mas dos raciocínios lógicos. Assim o ensino deveria ser doutrinário. Graças aos modelos lógicos era possível provar a verdade e refutar os erros, tanto de ordem filosófica, quanto de ordem teológica, as famosas heresias.

As ciências modernas adotaram o caminho aristotélico. As verdades científicas independem de qualquer juízo de valor. Elas são objetivas e universais. Cabe à escola ensiná-las. Se o diálogo, em parte, perdeu espaço na construção de conhecimentos, certamente, continua muito forte como valor pedagógico, que poderá ser retomado pela prática da reflexão.

### 3. Reflexão acadêmica

A reflexão, geralmente, é classificada como uma ação eminentemente humana, e, sem dúvida, é neste sentido que, neste momento, é proposta. Entretanto, reflexão é um fenômeno da física, definido como “a mudança de direção das ondas (luminosas, sonoras) que confrontam um corpo interposto”. Neste sentido parece correto concluir que o sentido físico da reflexão deve ter inspirador

do agir reflexivo humano.

O reconhecimento da importância da reflexão parece ter aumentado nestes últimos tempos diante do ativismo da modernidade. Então, nada mais atual do que o mandamento de Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses”. E completou: “O verdadeiro conhecimento vem de dentro”. Portanto, a reflexão humana é, exatamente, entrar em si mesmo. Um olhar de dentro. Shakespeare parece concordar e completar o pensamento socrático ao afirmar que “a vida sem reflexão, não vale a pena ser vivida”. Segundo essas citações, a reflexão uma interiorização para reconhecimento de si mesmo.

A reflexão humana, além deste sentido de auto-reflexão ou interiorização, pode ser exercida sobre elementos externos, que, em última instância, busca o sentido humano de qualquer realidade. Por exemplo, refletir sobre a legitimidade de uma ordem social. Neste sentido, a reflexão não visa elaborar um conhecimento, embora não o exclua, mas elaborar um juízo de valor, como orientação para a tomada de decisões mais conscientes.

A reflexão é um tema quase inesgotável seja nos aspectos teóricos, seja nos aspectos práticos, entretanto, neste momento, ela está limitada pelo adjetivo qualificativo, acadêmica. Isto significa dizer que tal reflexão deve seguir os procedimentos da academia e por aqueles que a freqüentam. Portanto, fica excluída a reflexão de caráter mais subjetivo como a concentração e meditação.

Inicialmente não se pode afirmar que haja um só modelo de reflexão acadêmica. Um procedimento, porém, deve ser observado em qualquer hipótese: a busca da verdade do conhecimento objetivo. E para isso, o raciocínio lógico racional deve marcar sua dinâmica. Isto em se tratando da metodologia.

A temática da reflexão acadêmica pode ser dividida em duas partes. Uma, a mais praticada, privilegia a dimensão epistemológica. Seu campo de ação são os juízos de conhecimento. Outra, muito importante, mas um tanto marginalizada, trata das questões éticas. Desenvolve os juízos de valor. Jacques Monod definiu com muita precisão esta divisão ao afirmar que “A partir do momento em que estabelecemos o postulado de objetividade como condição necessária de toda verdade no conhecimento, uma distinção radical, indispensável à procura da verdade mesma, se institui entre o domínio da ética e do conhecimento”.<sup>403</sup>

A academia da modernidade, lentamente, foi concentrando suas atividades sobre o postulado da objetividade. O importante é garantir a verdade do conhecimento, condição que exclui interferências subjetivas presentes nos juízos de valor. Nesta situação as metodologias de pesquisa, a produção do conhecimento e a divulgação dos resultados devem obedecer aos critérios de demonstração e de validação. Os eventos acadêmicos, ultimamente, seguem a risca este receituário. A base aceita, a priori para a apresentação de trabalhos, é o paradigma epistemológico das ciências empíricas.

Diante do rigor, talvez, intransigências em reconhecer o significado das reflexões dialógicas, faz com que temas de ética, de filosofia, de psicologia ou de sociologia não encontrem acolhida. E por falar em questões éticas, é bom acentuar que não podem ser confundidas com códigos de ética, ou as costumeiras deontologias.

Toda reflexão para ser reconhecida como acadêmica deve estar enquadrada, como foi dito, dentro dos parâmetros do paradigma epistemológico e dos temas relevantes de cada época. A história das universidades, desde a implantação da epistemológica como tema central, revela as múltiplas variações na metodologia e na relevância dos temas. Na Idade média a argumentação da lógica formal fundava a metodologia. Os temas relevantes eram filo-teológicos. Nas Universidades

---

<sup>403</sup> Monod, Jacques. O Acaso e a Necessidade. Petrópolis, Ed. Vozes: 1976, p. 192.



modernas, com a implantação dos temas da física e do pensamento lógico-matemático, foram elaborados os métodos quantitativos em oposição aos métodos qualitativos. De um lado foram agrupadas as ciências naturais e exatas, do outro lado ficaram as ciências humanas ou humanidades. É dispensável dizer que as primeiras se dedicam ao formular juízos de conhecimento, enquanto as segundas formulam juízos de valor, entre estes, aqueles que tratam da ética.

Diante do exposto fica uma interrogação, será que a reflexão acadêmica não deveria assumir a tarefa de refletir, precisamente, sobre si mesma, isto é, sobre a reflexão acadêmica? Teríamos a reflexão acadêmica da reflexão acadêmica. Quando isso acontecer, será possível questionar a oposição entre juízos de conhecimento e juízos de valor. O próprio Monod mostrou que a afirmação do postulado da objetividade, estabelecendo os juízos de conhecimento como os únicos objetivamente verdadeiros, está fundada num juízo de valor. Isto porque, afirmou ele, “colocar o postulado da objetividade como condição do conhecimento verdadeiro constitui uma escolha ética e não um juízo de conhecimento”.<sup>404</sup>

Mais uma razão para propor a reflexão acadêmica refletindo a própria reflexão acadêmica. Isto significa reproduzir o ensinamento de Maturana: chegou a hora de observar o observar do observador<sup>405</sup>.

## Conclusão

A conclusão destas observações reflexivas, tendo como referencial uma filosofia que visa despertar reflexões, tocar consciências e promover debates, não poderia oferecer outra alternativa do que sonhar com outras possibilidades de pensar a educação física na escola.

O primeiro gesto, aparentemente pouco significativo, seria alterar a expressão, educação física na escola, para educação física da escola. O que representaria essa pequena modificação de linguagem? O que muda é a compreensão do modo da presença da educação física. No primeiro caso, a educação física entra na escola como algo já definido. Ela está na escola trazida de fora. A escola apenas receberia uma atividade empacotada. No segundo caso, a escola seria responsável sobre o tipo de educação física a ser desenvolvido em seu currículo. A educação física passa a ser uma iniciativa da escola. Neste caso haveria uma alteração de procedimentos. As ciências nos habituaram a aceitar os seus conteúdos. As instituições, em geral, não discutem o que vem das ciências. Aceitam o desenho científico. Por isso, o importante, na escola, é ensinar, transferir conteúdos. Assim a escola acabou centrando suas atividades em favor das faculdades mentais.

A expressão, educação física da escola, sugere a adoção do princípio de pensar as coisas dentro, a começar pela escola. A escola precisa de autonomia para definir-se a si mesma. Um exemplo disto nos foi dado pela Paidéia grega. Um projeto de formação integral do ser humano.

Em seguida é preciso pensar a educação física no interior da escola como projeto pedagógico que trabalha com a totalidade do ser humano, não dualisticamente separado.

Na seqüência, torna-se indispensável a compreensão do ser humano como uma totalidade corporal. O corpo é a identidade do ser humano. Toda manifestação humana está enraizada na corporeidade.

Por fim, a corporeidade não pode ser assumida como um conceito e estrutura universais, mas como um organismo individual e original. A partir da originalidade e da individualidade seria

<sup>404</sup> Monod. Jacques Op. Cit. P. 194.

<sup>405</sup> Maturana, Humberto. La realidad: objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad. Barcelona: Antropos. 1997. p.65.

desenhada a educação física em vista do desenvolvimento metódico da corporeidade individual por exercícios específicos, apropriados e graduais. Assim todo exercício estaria inspirado nas necessidades de cada corporeidade. A finalidade é o bem do corpo. Portanto, ficaria em segundo plano a preocupação com o rendimento esportivo. Em outras palavras, a atividade física deveria ser desenhada pela situação corporal, e não pelo gesto esportivo em vista de um resultado. A validade da atividade física está na qualidade de vida e não no aumento do índice de desempenho exterior.

A última observação reflexiva constata que, depois de tudo o que foi exposto, estamos diante de um desafio. Chegou a oportunidade de inventar a educação física da escola ou da corporeidade. Inventar não é uma tarefa que, além de exigir talento e coragem, depende, como diz Ernst Jünger: “Não se é inventor por decisão; é encontrando a posição do inventor que nos tornaremos um deles”.<sup>406</sup>

Fica claro que, uma vez encontrada a posição, cada um pode decidir em ser inventor. Falta, talvez, reunir aqueles que, há algum tempo, alimentam o sonho de uma educação física inventada fora dos parâmetros da formação militar e independente dos modelos esportivos de rendimento, mas como cultura e culto da corporeidade, assumida enquanto conjunto de possibilidades pelas quais nos realizamos como seres vivos humanos.

Silvino Santin

Santa Maria, 14 de junho de 2009.

---

<sup>406</sup> Jünger, Ernst, *Le Coeur Aventureux*. Cit. s.r.