

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NOVOS OLHARES, NOVAS POSSIBILIDADES

HISTORY AND HISTORIOGRAPHY OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: NEW LOOKS, NEW POSSIBILITIES

Caio Serpa 1
Thulyo Lutz 2
Silvio Telles 3

Resumo: A partir de uma breve contextualização histórica de como a história da educação física tem sido contada pelos pesquisadores do campo, o presente estudo pretende apresentar e discutir as possibilidades de análise que se criaram a partir do que chamamos de Nova História do Esporte, que, através do manejo de novos conceitos, referências teóricas e fontes históricas vêm construindo novas formas de contar a história da educação física no Brasil. O método escolhido para cumprir com os objetivos propostos foi a pesquisa historiográfica a partir de fontes secundárias, notadamente, artigos de revistas acadêmicas e livros consagrados do campo científico em educação física. Em síntese, os resultados apresentaram que a partir da denominada Nova História do Esporte, os agentes do campo passaram a empregar novas fontes, métodos de pesquisa e referenciais, fato que permitiu novas olhares para a educação física escolar, inclusive, com a inserção do conceito “educação dos corpos”.

Palavras-chave: Nova História do Esporte. Historiografia da Educação Física. Pesquisa Histórica. História do Esporte. Educação dos Corpos.

Abstract: Based on a brief historical contextualization of how the history of physical education has been told by researchers in the field, this study aims to present and discuss the possibilities of analysis that were created from what we call the New History of Sport, which, through handling new concepts, theoretical references and historical sources have been building new ways of telling the history of physical education in Brazil. The method chosen to fulfill the proposed objectives was historiographical research based on secondary sources, notably articles from academic journals and renowned books in the scientific field of physical education. In summary, the results showed that from the so-called New History of Sport, field agents began to employ new sources, research methods and references, a fact that allowed new perspectives on school physical education, including the insertion of the concept “education of bodies”.

Keywords: New History of Sport. Historiography of Physical Education. Historical Research. History of Sport. Education of Bodies.

- 1 Graduado em educação física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Ciências do Esporte (UERJ) e Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor I na Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7136488267497734>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0366-5281>. E-mail: caiocserpa@gmail.com
- 2 Doutor em ciências do exercício e do esporte pela UERJ. É Docente do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5614922791081391> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7544-068X>. E-mail: thulyo.lutz@cefet-rj.br
- 3 Pós-doutorado pela Universidade de Évora. Doutorado e Mestrado em Educação Física e Cultura pela UGF. Licenciatura Plena em Educação Física pela UERJ. Professor associado na UERJ e na UFRJ, atuando nos programas de pós-graduação em Ciências do Exercício e do Esporte e em Educação Física, respectivamente. Coordenador do Fórum de Pesquisadores nas áreas Sociocultural e Pedagógica, além da pós-graduação em Educação Física, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Líder do Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEESC). Cientista do Nosso Estado - FAPERJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9130913958427863>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2652-6118>. E-mail: silviotelles@ufrj.br

Introdução

Caso o nosso leitor já tenha tido a oportunidade de ler algum texto sobre a História da Educação Física no Brasil e o seu desenvolvimento histórico, é muito provável que esteja familiarizado com a narrativa a seguir.

Em meados do século XIX influenciado pelo Movimento Ginástico Europeu foi criada a Reforma Couto Ferraz¹ (Decreto número 1331-A de 1854) na capital federal do Brasil (à época o Rio de Janeiro) que entre outras questões, introduziu nas escolas da corte a prática da *Educação Physica*, ou melhor, da *Gymnastica*, conforme era notadamente denominada no período.

A bem da verdade, a ginástica apenas aparece três vezes na redação do texto, a título de curiosidade, na primeira delas para pontuar que esta prática estava compreendida nas escolas públicas de ensino primário; em segundo, para explicitar que “Farão os alumnos exercicios gymnasticos, debaixo da direcção de hum mestre especial.” (Brasil, 1854) e, por fim, a fim de estabelecer os vencimentos destes professores. Vale ressaltar que, os instrutores de ginástica, ao lado dos de dança, música e desenho possuíam tanto o vencimento, como também as gratificações, um valor inferior em relação aos demais professores.

Algumas décadas mais a frente, com a Reforma Leôncio de Carvalho² (Decreto n. 7247 em 1879), Rui Barbosa defendeu que a ginástica fosse incluída em todas as escolas e que os seus professores fossem equiparados aos das demais cátedras, corrigindo assim, uma desvalorização histórica, exemplificada no parágrafo anterior. Novamente, o termo “gymnastica” aparece apenas três vezes no decreto.

Num primeiro momento havia relativo predomínio pela escola alemã de ginástica, fato que sofreu alteração nas primeiras décadas do século XX, tendo como substituto, primeiramente, o método sueco e depois a ginástica francesa. O primeiro destes três métodos chega ao Brasil, principalmente, pela imigração de alemães ao país, que, apesar de, ter ocorrido de forma mais intensa no sul do Brasil, também ocorreu em meados do século XIX na capital federal, notadamente, através da fundação de associações voluntárias e a chegada de militares alemães.

Independente se o método fosse o alemão, francês ou sueco, a ginástica aos moldes do Movimento Ginástico Europeu foi o principal meio de inserção da educação física nas escolas brasileiras. Evidentemente, tal inserção trazia consigo bagagens ideológicas como a eugenia da raça brasileira, o higienismo e o fortalecimento e adestramento dos operários e da população em geral. Este cenário, perdurou durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX, ainda que, o movimento dos intelectuais escolanovistas tenham inserido questões como o papel do jogo no processo de aprendizagem no espaço escolar, aos moldes da pedagogia estadunidense.

A ginástica somente perderá seu papel de “carro chefe” da educação física no espaço escolar entre o final do Estado Novo e a chegada da ditadura militar na década de 1960. Neste período o esporte, que vinha adentrando nas últimas décadas nas escolas de forma tímida e recebendo diversas críticas, passou a receber grande destaque com o Método Desportivo Generalizado.

Pois bem, a narrativa acima é desde os anos de 1980 compartilhada entre os agentes do Campo de Produção Acadêmica das Ciências do Esporte enquanto representação social da história da educação física. Inclusive, Paulo Ghiraldelli (1991) apresenta a partir dos marcos históricos supracitados criando uma tipologia em 4 períodos, a saber, i. educação física Higienista; educação física Militarista; iii. Pedagogicista e; iv. Competitivista (desportivista)³.

Apesar deste modelo classificatório sobre as correntes pedagógicas ser realizado a partir de períodos de nossa história ser extremamente didático (e não por acaso, muitas vezes, este é cobrado nos mais diversos concursos públicos), de certa forma, ele não é representativo da realidade

1 Para uma leitura completa do decreto, visitar o sítio eletrônico da Câmara dos Deputados, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 26 maio 2024.

2 Para maiores informações sobre este agente histórico, recomendo a leitura do verbete disponibilizado no glossário do Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/carlos-leoncio-de-carvalho>. Acesso em: 26 maio 2024.

3 Na realidade, o autor ainda cita uma quinta “tendência” que seria da Educação Física Popular, mas que deixamos de citar por extrapolar o período por nós proposto.

concreta, pois, por exemplo, a determinação de marcos históricos relativamente “rígidos”, ou seja, com data pré-determinada de início e fim, são fatores complicadores de compreender as mudanças sociais e, portanto, o processo de desenvolvimento histórico das tendências pedagógicas, junto de seus pressupostos axiológicos, epistemológicos etc. Ademais, parece haver uma certa “importação” de marcos históricos de acordo com aquilo que vinha sendo defendido enquanto tese no Campo da Educação⁴, como por exemplo, as propostas por Libâneo e Saviani.

Outros pesquisadores, vide aqueles que participaram do chamado Movimento Renovador da educação física, também realizaram pesquisas e teses acerca da história da educação física e, apesar de terem tido proeminente importância na construção de novas perspectivas a partir da elaboração de abordagens e tendências críticas na educação física escolar, por outro lado, não foram proeminentes na análise histórica para a construção de suas críticas.

Os dois principais pontos que devem ser observados na produção historiográfica se devem ao fato de que deixavam a desejar no que diz respeito as fontes históricas, ou seja, tinham como modelo se apropriar, notadamente, de leis, decretos e livros do período. Como também, o foco em demonstrar que o objetivo central da educação física era atender interesses do Estado Burguês, assim, tendo como características uma visão utilitarista, alienadora, conservadora do status quo, entre outros pontos.

Evidentemente que, entendemos que mesmo entre os membros do dito Movimento Renovador tenham pouco avançado no tratamento das fontes históricas, considerando que, o material bibliográfico do período era expressivamente inferior ao que possuímos atualmente, além de que, a facilidade em realizar pesquisa histórica em acervos digitais, como por exemplo a Hemeroteca da Biblioteca Nacional, permitiu um salto qualitativo na produção acadêmica.

Ademais, também não queremos dizer que certas características atribuídas a educação física não seja uma faceta entre as possibilidades do períodos histórico em questão, mas sim, que por conta do material bibliográfico, a dificuldade em manejar documentos históricos e a tentativa de criar uma narrativa que condissesse com a busca de uma nova educação física, fez com que criássemos uma história total da educação física que pouco permitiu que percebêssemos as particularidades e singularidades no processo histórico por qual a educação física passou durante seu longo desenvolvimento nos mais diversos períodos.

Assim sendo, nesse capítulo buscaremos apresentar e discutir as possibilidades de análise que se criaram a partir do que chamamos de Nova História do Esporte, que, através no manejo de novos conceitos, referências teóricas e fontes históricas vêm construindo novas formas de contar a história da educação física no Brasil.

Breves comentários sobre a nova história do esporte

Durante os meados da década de 1980 até 1990 e adiante, a educação física brasileira sofreu significativas mudanças no seu corpus teórico. A principal faceta desta reforma é o que denominamos enquanto “Movimento Renovador”. Ainda assim, vale ressaltar que, nos parece que a mudança paradigmática se deu para além da educação física escolar, mas também, no conjunto de ciências básicas que servem como base teórica para a formulação de problemas no Campo Esportivo, notadamente, aquelas ligadas as Ciências Humanas e Sociais (CHS).

No período supracitado, pode-se observar de forma melhor organizada o aparecimento de um número mais ou menos significativo (dependendo do campo disciplinar) de estudos sobre o esporte, educação física, lazer, entre outros... na Sociologia, Antropologia, Geografia e, principalmente, na História.

No que diz respeito a História, parece que o desenvolvimento do que podemos chamar de Campo da História do Esporte se dá a partir de ao menos dois polos, localizados em São Paulo e Rio de Janeiro. A se saber, destacamos no primeiro polo, a Escola UNICAMP liderada pelo Professor Ademir Gebara, mas também poderíamos citar certo número de estudos realizados na PUC-SP. Em segundo, a Escola Gama Filho, mais descentralizada, contando com alguns líderes, tais como, Vitor

⁴ Vale ressaltar que, Ghiraldelli no período, apesar de professor na Faculdade de Educação Física da UNESP, realizou seu mestrado e doutorado em filosofia e história da educação pela PUC-SP.

Marinho, Lamartine Da Costa, entre outros.

O surgimento destas duas escolas de pensamento, formaram uma nova geração de pesquisadores, com maior número de teses e dissertações na História do Esporte. Destacamos, que os estudos não apenas aumentaram quantitativamente, mas também qualitativamente, com um aumento de temas, recortes geográficos e históricos, como também, referenciais teóricos.

Vale ressaltar que, o aumento da produção acadêmica na área, assim como, o engajamento de certos agentes, acabou por formar os primeiros encontros temáticos que aglutinaram pesquisadores de diversas regiões do país, dessa forma, formando o que podemos denominar de Campo, de acordo com a teoria bourdieusiana (1981, 2004).

O primeiro desses encontros, foi o que mais a frente se tornou o Congresso Brasileiro de História do Esporte, Lazer e Educação Física (CHELEF), como também a construção do Grupo de Trabalho Temático em Memórias da Educação Física e do Esporte (atualmente, GTT-10) do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE). Também mais a frente, poderíamos citar a criação do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), organizado pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), contendo diversos trabalhos na área da educação física e a criação do Simpósio Temático em História do Esporte e das Práticas Corporais da Associação Nacional de História (ANPUH).

Enfim, acreditamos que com a renovação historiográfica ocorrida no Campo da História do Esporte, houve um salto qualitativo na produção acadêmica. Este salto permitiu a partir de novos referenciais teóricos, fontes históricas, métodos de pesquisa, entre outros, o aparecimento de novos objetos, recortes históricos, recortes geográficos e, portanto, novos olhares para a História da Educação Física no Brasil.

Destacamos, entre as novas possibilidades de construção de uma História da Educação Física aquelas que tiveram como conceitos a “educação dos corpos”, assim como, dos sentidos, das sensibilidades, das emoções...

A educação do corpo

Se existe um domínio da NHC que hoje é muito próspero, mas que pareceria quase inconcebível uma geração atrás- em 1970, digamos- este é a história do corpo. As poucas contribuições feitas nesse campo em décadas anteriores eram pouco conhecidas ou consideradas marginais. (...) Em compensação, do início da década de 1980 em diante, uma corrente cada vez maior de estudos concentrou-se nos corpos masculino e feminino, no corpo como experiência e como símbolo, nos corpos desmembrados, anoréxicos, atléticos, dissecados e nos corpos santos e dos pecadores” (Burke, 2005, p. 94-5).

O trecho acima do historiador inglês Peter Burke pareceu perceber o que foi mais uma “virada cultural” na historiografia internacional, o “giro corporal”. De fato, de uns tempos para cá, o “corpo” enquanto tema a ser investigado historicamente parece ter recebido um lugar de destaque, vide, o sucesso da trilogia organizada pelos historiadores Alain Corbin, George Vigarello e Jean Jacques Courtine intitulada “História do Corpo” (2008a; 2008b; 2008c). Destacamos também a obra da historiadora brasileira Mary Del Priore “História do Corpo no Brasil” (2011).

Mas, não pretendemos aqui realizar exaustiva revisão sobre os usos do corpo na historiografia brasileira, mas sim, defender que do surgimento desta temática, sendo usada para compreender o campo educacional se delineou o conceito de “educação dos corpos”, conceito este que abriu um vasto campo de oportunidades de pensarmos a relação entre o corpo e a educação.

Vale ressaltar que, Baptista e Ludorf (2016) já empregaram esforços em analisar os usos do conceito “educação do corpo” no Campo de Produção Acadêmica em Ciências do Esporte. Segundo os autores, o conceito passa a ser utilizado com maior proeminência no Brasil durante a década de 1990, aparecendo, inclusive, de forma pioneira na tese de doutoramento de Soares

(1996⁵). Ademais, “educação do corpo” tem sido mais utilizado na pesquisa histórica e pedagógica⁶ e, segundo os autores:

A constituição da agenda intitulada “educação do corpo” abrange várias facetas e diversas possibilidades de discussão em torno do corpo a partir dos diferentes espaços e tempos sociais. Aliás, apesar de seu uso ocorrer muitas vezes, ao que tudo indica de maneira intuitiva, observou-se a existência de um conceito de “educação do corpo” marcado notadamente pela ordem simbólica, em sua análise (Baptista, Ludorf, 2016, p. 734).

Corroborando com a questão acima, Quitzau e Moreno (2021, p.4) na organização do dossiê intitulado “Corpo e História: os múltiplos processos de educação do corpo” escreveram: “No Brasil, assim como em alguns países sul-americanos, a noção de educação do corpo vem sendo trabalhada de forma sistemática e polissêmica no campo da Educação ao longo dos últimos anos, especialmente em pesquisas de corte historiográfico. Também no campo da Educação Física, área de formação inicial das duas organizadoras do presente dossiê, esse debate cresce e se adensa”. E, concluem o pensamento nos informando que diversos agentes do nosso Campo Acadêmico têm produzido estudos, orientado dissertações e teses, discutido nos fóruns e encontros científicos, tendo como tema central “a história da educação do corpo, ou sobre os modos como os corpos vem sendo educados social e culturalmente pelas instituições, pelas práticas, por diversos dispositivos” (*Ibid.*).

Grande parte dessa produção acadêmica está apoiada em realizar pesquisas documentais, notadamente, de fontes primárias e, apesar, de considerarmos instigante avaliar como que estes estudos tem construído novos objetos na História da Educação, nesse espaço estamos mais interessados em explicitar as bases epistemológicas e metodológicas dessa agenda de pesquisa.

Assim sendo, estamos compreendendo aqui, que o conceito “educação do corpo”, conforme supracitado pelos autores acima, possui diversos significados, mas que em modo em geral atribuem sentido sinalizando que é através dos dispositivos, das práticas e dos discursos que as:

técnicas do corpo culturalmente transmitidas estão inscritos discursos políticos e sentidos estéticos, assim, educar um corpo é transmitir a ele modos políticos e sentidos estéticos. Podemos visualizar isso quando pensamos nos modos de andar, de sentar-se à mesa, na maneira como nossos corpos se apropriam de determinados espaços da casa para fazer uma ou outra coisa, na forma como nos vestimos ou utilizamos adornos corporais, nas nossas práticas de higiene, nas manifestações corporais (danças, jogos, esportes e lutas), entre tantos outros exemplos que revelam padrões incorporados e naturalizados nos usos políticos do corpo (Zoboli; Mezzaroba, 2019, p.3).

É válido ressaltar que, o projeto societário que buscou e, ainda hoje, busca a educação dos corpos, está intrinsecamente conectado com a formação econômica-social e, também, as lutas políticas na macro política e nas políticas educacionais tentando se firmar enquanto projeto de nação. Assim sendo,

Se esse projeto cultural comporta permanências, comporta também deslocamentos. Se ocorrerem variações no trato pedagógico com os corpos infantis – tanto nos discursos,

5 Citado neste capítulo como Soares, 1998, referente ao livro feito pela autora a partir de sua tese de doutoramento na UNICAMP-SP.

6 Como os autores se propuserem a analisar o conceito nas mais diversas áreas, para além do campo histórico e pedagógico o termo também aparece, ainda que em menor grau, em estudos socioantropológicos, filosófico-epistemológicos e, por último, biológicos.

quanto nas práticas –, houve também a consolidação de uma ideia de civilidade que se fortalecia: a instituição de um ordenamento cultural capaz de afirmar que é possível e necessário educar as crianças e seus corpos. Temos aqui regras básicas que continuam a influenciar. Trata-se de algo que funda, baliza e expressa sentidos da história da educação na medida em que se repete e se modifica. São regras que se manifestarão nas proposições pedagógicas que, no Brasil, ganharam relevo no fim do século XIX e na primeira metade do século XX (Taborda de Oliveira; Linhales, 2011, p. 390).

Nesse tocante, que consideramos válido realizar uma análise comparada, respeitando as devidas particularidades, da história da educação física a partir de sua narrativa hegemônica e as novas narrativas que têm se consolidado nos últimos anos. A percepção de que a educação, pode ter servido a projetos societários excludentes, uniformizantes e que tinham como projeto de poder a manutenção do status quo de uma nova burguesia num país de periferia do capitalismo, é ponto comum. A utilização de certas tendências pedagógicas aparecerão em ambas agendas de pesquisa, o diferencial, é o arcabouço teórico e a invenção das fontes que serão utilizadas a fim de defender uma narrativa que construa o objeto histórico em questão.

Enquanto que na narrativa tradicional se buscou a partir da história do currículo demonstrar as bases legais e as práticas pedagógicas em leis, decretos e manuais didáticos que subsidiavam o aparato legal para a conformação dos conteúdos que se faziam presentes nas escolas, as novas narrativas da história da educação têm buscado a partir de “regulamentos de ensino, relatórios de professores, teses, pareceres, termos de visita de inspetores escolares” (Taborda de Oliveira; Linhales, 2011, p. 5) demonstrar certas particularidades como:

a definição de espaços e tempos apropriados ao projeto de escolarização, ao conjunto de formulações que refletiriam sobre a higiene, a saúde, o cansaço ou o divertimento dos escolares, à disposição dos chamados utensis – materiais e equipamentos básicos, necessários para o fazer cotidiano nas escolas –, aos debates sobre os efeitos formativos da aplicação de castigos corporais ou sua impropriedade, à retórica da necessidade de disciplinar comportamentos infantis e ao desenvolvimento de diferentes rotinas e rituais (Ibidem, p. 2).

Portanto, consideramos que a história da educação física escolar a partir da história do currículo buscou explicar a educação física a partir daquilo que estava prescrito, seja nas letras frias da lei ou nos manuais de ensino. Enquanto que as novas possibilidades que têm surgido na historiografia tem buscado apresentar, a partir da diversificação das fontes primárias e distintos arcabouços teóricos, a história das disciplinas e práticas escolares.

Vale ressaltar que essa mudança paradigmática em direção à “educação do corpo” tem apresentado outras oportunidades para os pesquisadores. Compreender onde, por que e como os corpos são educados, seja fisicamente, espiritualmente ou intelectualmente, faz parte desta ampla, porém, relativamente nova agenda de pesquisa. Tais questões, têm suscitado que a educação do corpo, diz respeito também, ao disciplinamento e docilização dos corpos, como também a educação dos sentidos e sensibilidades.

Educação dos sentidos e sensibilidades

O sensível está presente na filosofia moderna, mas possui um caráter inferiorizado em relação ao conhecimento. Ainda durante os séculos XIX e XX, a escola assume as funções de educação que pertenciam à comunidade e à família; a civilidade vai deixando de ser ensinada na escola e passa a ser substituída, por exemplo, pela ginástica ou educação física. A educação cortesã, a música, a dança e letras somam-se os cuidados com o corpo, é uma nova seara da educação que passa a ser viabilizada pelas escolas de ginástica e pelo esporte (Manacorda, 1999)

É a influência da racionalidade científica que marca o lugar e legitima a ginástica (científica) na sociedade do século XIX. A preocupação com a saúde como responsabilidade do indivíduo, e

esta seria a grande vantagem na aplicação da ginástica, a saúde. Ciência e técnica de movimento controlam os excessos do corpo, que se organiza a partir dos princípios da mecânica. O corpo reto e de porte rígido fora o modelo da sociedade burguesa (Soares, 1998).

Assim, ainda durante o século XIX e grande parte do século XX, a educação corporal (ginástica escolar, a Educação Física) teria o dever/poder de fortalecer a sociedade. A Ginástica Educativa era fisiológica e pertencia às ginásticas Ortopédica e Higiênicas, a fim de permitir bom funcionamento do organismo e contribuir para a formação moral, ética, estética e do espírito. A preocupação eugênica e higiênica era latente, a educação do corpo era corretiva e preventiva. Essa foi a tônica das aulas de Educação Física escolar, sobretudo a partir dos diversos métodos ginásticos. Um corpo instrumento e objeto.

Na tentativa de avançar nas discussões sobre corpo, educação física e sociedade, entendemos, assim como Nóbrega (2005), que o lugar do corpo na educação e na escola não pode ser o de “instrumento”, pois as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo (e só são por isso). As produções linguísticas e corporais (como cantar, contar, escrever, falar, dançar, jogar, ler etc.) são produções de um sujeito que é corpo, e não que possui um corpo.

Ainda concordando com a autora e nos referindo também a Soares et al. (1992), entendemos que a área da Educação Física (assim como as artes) tematiza práticas humanas em que a expressão (linguagem) tem o corpo como referência específica, como por exemplo os esportes, as danças e o teatro. Assim, deixando de lado a instrumentalidade do corpo (e do sujeito, é claro), o desafio necessário é entendermos essas produções como humanas.

Percebemos que as práticas pedagógicas escolares (em especial no nosso campo de discussão, a Educação Física escolar) ainda produzem e reproduzem, até como apoio e legitimação social, práticas sobre o corpo enraizadas nas perspectivas eugênicas, higiênicas, nos métodos ginásticos internacionais e na hipervalorização do esporte de rendimento. Portanto, superar a instrumentalidade (do corpo, do sujeito) e à compreensão da corporeidade como um princípio epistemológico que é capaz de ressignificar nossas imagens cognitivas e transformar objetivos educativos e sociais são desafios a serem superados (Nóbrega, 1999).

Recorremos a fenomenologia do filósofo Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e aos estudos da professora Terezinha Petrúcia da Nóbrega para ampliarmos nossa discussão sobre corpo, educação dos sentidos e das sensibilidades, mas entendemos que este é apenas um pequeno recorte historiográfico. Para ele, “eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo” (Merleau-Ponty, 2011, p. 207-208), isto é, rompe-se com a ideia de objeto de estudo e de presença nas aulas e o apresenta na seara da existência, em nossa condição de sermos corpos vivos. Assim, é entendermos o corpo (o sujeito) na concepção fenomenológica. O corpo é central na filosofia Merleau-Ponty, pois, é “ser no mundo”.

Nesse sentido, o movimento humano é compreendido como linguagem, passa a ser uma comunicação sensível que por si só já é intencional, na medida em que ser corpo implica habitar o mundo, o espaço, o tempo, ser expressão e fala. Nós não estamos, enquanto sujeito que somos, fora do tempo e do espaço: nós somos necessariamente ‘incarnados’ ou ‘incorporados’ em certa situação e circunstância histórica. As nossas experiências do mundo (e no mundo) e é o mundo que dá sentido às experiências que tenho. É exatamente por isso que não podemos separar o próprio mundo do mundo enquanto significados para nós: seres humanos, segundo Heidegger, é ‘ser-no-mundo’ (Franco; Mendes, 2015).

Merleau-Ponty compreende o corpo, o corpo-vivido (ou a subjetividade), como uma espécie de entrelaçamento, uma tensão-dialética, que deve ser entendido a partir de um movimento original de intencionalidade corporal, tendo em vista que: “[...] o corpo não está aberto, mas se abre para o mundo e a este visa como tal; e, em segundo momento, porque vive e experiência o mundo, ele é transcendência-vivida deste ser-no-mundo” (Dentz, 2008, p. 299).

Assim, para a Fenomenologia, a educação ocorre pelos sentidos, o homem não aprende só com a inteligência (com o desenvolvimento intelectual, cognitivo), mas também a partir da orientação da existência e a educação dos sentidos. Nesse sentido, na condição corporal do sujeito, a concepção fenomenológica aponta uma educação sensível, que tem o papel de resgatar o sujeito de sua alienação (individual e social), inserindo o sujeito em relação com o mundo e com a representação simbólica que possui deste, sendo, de forma inequívoca, seu corpo a primeira

relação do homem com o mundo (Nóbrega, 2008; Merleau-Ponty, 1994).

Para Merleau-Ponty (1992), a linguagem sensível privilegia a beleza, a poesia e a diversidade da linguagem corporal produzido pelo homem. A obra de arte está colocada como campo de possibilidades para vivência do sensível (da sensibilidade), não como pensamento de ver ou de sentir, mas como reflexão corporal, fundada no movimento, no existir do homem no mundo e com o mundo. Tal como o exemplo do pintor que ao movimentar o pincel tem diversos movimentos possíveis, mas escolhe um traçado. Ele levou o pincel para o traçado que o chamava, tudo se passou no mundo humano da percepção e do gesto.

Assim, a linguagem sensível se apresenta como novas possibilidades para o conhecimento, expresso na dimensão estética humana. O logos estético passa a representar o universo da corporeidade, da sensibilidade, do ser humano em movimento no mundo, cultura e história, criando e recriando, comunicando-se e expressando-se. O sentido da corporeidade humana revela-se no corpo em movimento, na dinâmica do movimento e expressão corporal, configurando uma linguagem sensível, de afetos, de gestos e silêncios, de pensamento e fala. Por isso, a comunicação exige a consideração do mundo sensível, tratando-se de um novo arranjo para o conhecimento, o logos estético.

Para Nóbrega (2008), o sentido das escolhas que fazemos contribui para a construção da nossa subjetividade, ou seja, os nossos gostos pessoais, as preferências que temos, as rejeições, os desejos, vão sendo configurados por meio dessa estrutura subjetiva na qual correlacionamos o tempo, o corpo, o mundo, as coisas e os outros. O campo da subjetividade humana encontra-se recortado pela historicidade, pelos elementos da cultura, pelos afetos, pelas relações sociais, tensões e paradoxos existentes. Nesse sentido, a apreciação de uma obra de arte, a leitura de um livro, a prática de jogo ou esporte, a apresentação/realização de uma dança, o discurso de um determinado filósofo ou cientista, a paixão por alguém, todas essas experiências humanas são capazes de mobilizar sentidos que foram construídos nesse campo subjetivo do sujeito e apresentam-se como maneiras de subjetivação específicas da cultura contemporânea e da educação como um processo de aprendizagem dessa mesma cultura.

Para Merleau-Ponty (1991), a trajetória do mundo sensível ao mundo da expressão caracteriza-se como uma trajetória da percepção, cuja motricidade (o movimentar-se humano) e as funções simbólicas (as representações humanas) não estão separadas pelo entendimento, mas entrelaçadas na reversibilidade dos sentidos, na dimensão estética; indicando a impossibilidade de separação e de fragmentação entre movimento e consciência. Assim, a experiência estética é capaz de ampliar a operação expressiva do corpo e a percepção, de forma a afinar os sentidos, aguçar a sensibilidade, elaborando a linguagem, a expressão e a comunicação. Considerando o pensamento de sua época, os primeiros cinquenta anos do século XX, Merleau-Ponty diz que o mundo sensível e o mundo da expressão afetam o ser e a subjetividade, mas o ser humano ainda é definido pelo seu poder de atribuir significados, apelando-se à consciência (Nóbrega, 2008).

Enfatizando as palavras de Nóbrega (2009), quando apresenta discussões e proposições acerca da Educação Física, indica a possibilidade de ampliação da percepção de conceitos como saúde, bem-estar, corpo, cultura, capacidades motoras, entre outros, devemos visar o redimensionamento do ser humano e da vida. “A Educação Física, ao intervir sobre o corpo e o movimento, deve estar atenta para os aspectos da saúde, do bem-estar, do desenvolvimento das capacidades motoras e orgânicas, mas deve ampliar o seu campo de referências para a questão ética e estética do movimento, a beleza e harmonia dos gestos, sua relação com a identidade do ser humano e a relação com a cultura, possibilitando ampliar a percepção de si mesmo, do outro e do mundo, contribuindo para o redimensionamento do ser humano e da vida no planeta, tendo como referência básica a corporeidade (Nóbrega, 2009, p. 92-93).

Recorrendo também ao professor Hugo Lovisolo (1997), concordamos que uma pedagogia que tem como principal objetivo interiorizar o externo, procurará se guiar pelo critério de eficiência do ambiente. Assim, um ambiente será educativo quando eficiente na inculcação, sendo secundário que os estudantes gostem ou não do mesmo. Por outro lado, uma pedagogia preocupada pelo desenvolvimento da subjetividade (do interior, do sujeito), tem o dever de orientar-se na criação do ambiente por um critério estético, pois ele deve ser do gosto ou agradável para os estudantes. É difícil que um ambiente e práticas sejam facilitadoras e estimuladoras não sendo nem agradável

nem do gosto dos estudantes, da criança/adolescente.

Assim, o objetivo do processo educativo indicado por Lovisolo (1997) seria o de desenvolver uma personalidade original, criativa, autêntica e expressiva. Sensibilidade, sentimentos e emoções devem estar no centro da cena pedagógica, categorias que por si mesmas expressam o peso da estética artística na elaboração do modelo. Friedrich Schiller, em a educação estética do homem, expressou a essência da proposta estética: a formação da sensibilidade.

No planejamento e execução das práticas escolares há uma espécie de cisão entre práticas universalizantes e singularizantes. Matemática e ciências, por exemplo, definem os conteúdos a partir das disciplinas científicas universalizantes. Há também domínio desses conteúdos universalizantes no campo das ciências sociais e da história, e mesmo a importância concedida a história nacional pode ser vista como uma característica universalizante. Onde estariam então os núcleos singularizantes? Talvez naquilo que seja residual e pouco visualizado dentro das práticas escolares. Na Educação Física e na Educação Artística? Na importância concedida ao futebol, a dança e à capoeira? Tudo parece indicar que o núcleo singularizante está, dentre outras possibilidades, predominantemente vinculado ao campo da estética das relações, dos esportes e das atividades artísticas (Lovisolo, 1997).

O autor nos apresenta um exemplo para ilustrar a defesa de uma prática pedagógica que valorize a educação dos sentidos e das sensibilidades. Se realizamos três sessões de ginástica por semana apenas para conservar a saúde, sem gosto e sem prazer, é evidente que estamos orientando-nos pela utilidade da atividade física para a saúde. Podemos até entender que tal prática tenha alguns efeitos perversos sobre a saúde por ser realizada sem gosto, sem prazer. Por outro lado, se escalamos de forma prazerosa uma montanha apenas por prazer, por emoção, nosso motivo é estético, embora possamos correr riscos de saúde. Se uma pessoa realiza atividade física para ter um corpo bonito, entretanto sem gosto ou prazer, tal ação é claramente utilitarista. Os motivos utilitários ou estéticos não residem, em princípio, na ação, mas residem no sentido (utilitário ou estético) que lhe atribuem os sujeitos que executam.

Residem no sujeito, no ator social, no corpo vivido no/do mundo, na corporeidade de alguém que merece que suas questões de pertencimento social sejam valorizadas por meio de ações pedagógicas que valorizem a educação do corpo, do sentido e das sensibilidades. Assim, quem sabe por meio dessas práticas sociais possamos transgredir para compor uma nova perspectiva de vida, mais ética e mais estética sendo contribuída a partir das práticas pedagógicas de professores da Educação Física escolar.

Referências

AZEVEDO, F. **História da minha vida**. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1971.

BAPTISTA, G.; LUDORF, S. "Educação do corpo": a leitura de uma agenda em construção. **Movimento**, v. 22, n.3, pp. 723-737. 2016.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1981.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BURKE, P. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. (Org.). **História do corpo: Da Renascença as luzes**. Petrópolis: Vozes, 2008a, v.1

CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. (Org.). **História do corpo: da revolução a grande guerra**. Petrópolis: Vozes, 2008b, v. 2.

CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. (Org.). **História do corpo: as mutações do olhar: o século**

XX. Petrópolis: Vozes, 2008c. v. 3

DEL PRIORE, M; AMANTINO, M. (Org.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Editora da Unesp. 2011.

DENTZ, R. A. Corporeidade e subjetividade em Merleau-Ponty. **Intuição**, Porto Alegre/RS, v.1, n. 2, nov. 2008, p. 296-307.

FRANCO, M. A.; MENDES, M. I. B. S. FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA: uma revisão dos conceitos de corpo e motricidade. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 209-218, setembro/2015.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 10 ed. São Paulo, Loyola, 1991.

LOVISOLO, H. **Estética, esporte e educação física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

MANACORDA, M.A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 2, pp. 141-148, 2008.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.91, p. 599-615, 2005.

QUITZAU, E.; MORENO, A. Apresentação. História da educação do corpo: pesquisas para uma noção em construção. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, 2021.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores associados, 1998.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; LINHALES, M. A. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n.47, p. 389-408, maio/ago. 2011.

ZOBOLI, F.; MEZZAROBBA, C. Corpo e política: notas sobre a educação do corpo. **Kinesis**, Santa Maria, v. 37, p. 1-11, 2019.

Recebido em 25 de janeiro de 2024.
Aceito em 21 de março de 2024.