



FRAGMENTAÇÃO DOS SABERES: UM BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FRAGMENTATION OF KNOWLEDGE: A BRIEF LOOK AT SCHOOL PHYSICAL
EDUCATION

ADRIANA MELQUÍADES DOS SANTOS

Licenciada em Educação Física - Curso de Educação Física - CEF/CAMEAM/UERN
adriana.mel@hotmail.com

HELDER CAVALCANTE CÂMARA

Ms. em Ciências da Educação – ULUSÓFONA-Pt
Ms. em Ciências Sociais e Humanas - PGCCISH
Docente do Curso de Educação Física - CEF/CAMEAM/UERN
redlehcc@gmail.com

AILTON SIQUEIRA DE SOUSA FONSECA

Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).
Professor titular do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de
Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN), coordenador do
Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM/UERN
ailtonsiqueira@uol.com.br

RESUMO

A Educação Física escolar tem se constituído como uma disciplina essencial na formação dos alunos imersos no espaço escolar, no entanto, para que isso se materialize, é preciso estar atento a certos aspectos que podem estar presentes em suas práticas e se tornarem inócuos a uma formação satisfatória. Sem querer adentrar em uma análise de todos os aspectos que podem interferir na qualidade das aulas, direcionaremos nossas reflexões aos saberes tratados na disciplina, especificamente na abordagem e na relação teoria e prática. Vale considerar que adentraremos na discussão de caráter bibliográfico sob as lentes do paradigma da complexidade, visto que estas nos permitem perceber a realidade em seus textos e contextos constitutivos e inter-relacionais. Nas discussões que levantamos, podemos perceber que os saberes estão postos e apreendidos de forma que, cada vez mais, distancia-se de uma visão global. Dominamos cada vez mais o pouco, mas esse muito sobre pouco se torna saber inconsistente e frágil, pois perde as conexões com o todo constitutivo e, assim, mais tornamos nossas percepções míopes. Urge e é necessário a religação dos saberes, de forma a adquirirmos uma visão mais geral sobre a realidade. Uma percepção global de realidade permite perceber as coisas e o mundo considerando os diversos aspectos que estão presentes, como os sociais, os culturais, os biológicos, os afetivos, entre outros. A escola precisa proporcionar essa formação geral, de modo que os sujeitos nela imersos (os alunos) adquiram um olhar desvelador da realidade. Outro aspecto que pudemos identificar foi a existência de um distanciamento entre teoria e prática, o que pode se configurar em mais uma forma de fragmentação dos saberes. Esses aspectos não estariam distanciados da realidade da Educação Física escolar, visto que — ainda influenciada pela tendência fundadora da disciplina no Brasil, a qual dava ênfase a alguns aspectos, ora relacionados à saúde, ora ao esporte, a título de ilustração —, firmar-se-iam como práticas redutoras. Além do mais, principalmente por dispor de atividades de caráter mais prático, não identificam claramente a teoria presente na

prática, nem a prática enquanto inextricavelmente ligada à teoria. Portanto, é necessária, a nosso ver, a superação de práticas pautada em olhares redutores e fragmentados, sem os quais a ação pedagógica pode tornar-se pouco eficaz.

Palavras-chave: Saberes. Educação Física. Fragmentação.

ABSTRACT

Physical School Education has become an essential discipline in the training of students immersed in school, however, for this to materialize, we must be aware of certain aspects that may be present in their practices and become harmless to a formation satisfactory. Without wishing to enter into an analysis of all the aspects that may interfere in the quality of the classes, we will direct our reflections to the knowledge dealt with in the discipline, specifically in the approach and in the relation theory and practice. It is worth considering that we will enter into the discussion of bibliographical character under the lens of the paradigm of complexity, since these allow us to perceive reality in its constitutive and inter-relational texts and contexts. In the discussions that we have raised, we have been able to perceive that the knowledge is put and apprehended in a way that, increasingly, it distances itself from a global vision. We dominate more and more the little, but this much over a little becomes inconsistent and fragile, because it loses the connections with the constitutive whole, and thus we make our perceptions myopic. It is urgent and necessary the reconnection of knowledge, in order to acquire a more general view of reality. A global perception of reality makes it possible to perceive things and the world by considering the various aspects that are present, such as social, cultural, biological, affective, among others. The school needs to provide this general training, so that the subjects in it immersed (students) acquire a revealing look at reality. Another aspect that we could identify was the existence of a distance between theory and practice, which can be configured in another form of fragmentation of knowledge. These aspects would not be distanced from the reality of Physical School Education, since - still influenced by the founding tendency of the discipline in Brazil, which emphasized some aspects, sometimes related to health, or to sport, for illustration purposes - would be considered as reducing practices. Furthermore, mainly because they have activities of a more practical nature, they do not clearly identify the theory present in practice, nor practice as inextricably linked to theory. Therefore, it is necessary, in our view, the overcoming of practices based on reductive and fragmented looks, without which pedagogical action can become ineffective.

Keywords: Knowledge. Physical Education. Fragmentation.

A presente investigação consiste em um recorte ampliado do trabalho de conclusão de curso, intitulado “Os saberes da Educação Física escolar: uma Religação Necessária”, de autoria de Adriana Melquíades dos Santos. Partiu do princípio que, cada vez mais, discutir o processo pedagógico na escola torna-se primordial ao seu êxito, visto que não é um espaço linear, mas que ganha novos contornos a todo tempo. Pensar educação é pensar continuamente suas ações, as quais mantêm sutil relação com o espaço social, em uma imbricada e complexa teia relacional, na qual influências mútuas ocorrem a todo instante. Dentre os aspectos que devem ser alvo de reflexão contínua estão os saberes tratados na

escola e serão sobre eles que direcionaremos nosso olhar. No entanto, fomos instigados a adentrar em um aspecto desse tema, na forma de abordagem desse saberes e nas implicações desses na formação do aluno.

Atualmente, a sociedade vem tratando os saberes de forma fragmentada, o conhecimento por sua vez distancia-se e separa-se de um todo constitutivo, não existindo mais o todo, e sim, as partes desconexas. As coisas não são vistas em uma totalidade. É separado o que deveria ser unido. O pensamento complexo busca rever essas partimentalizações e refletir sobre elas e sobre os motivos dessa forma de ser, pensar e viver. Para tanto, se parte do pressuposto que

[...] os diferentes elementos são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo e o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2000, p. 38).

À medida que ampliamos nossos conhecimentos, o nosso olhar muda e, recursivamente, ao ampliarmos nosso olhar o conhecimento também muda, por isso mesmo, não conseguimos enxergar da mesma forma que outrora víamos. Contudo, conhecer simplesmente não é garantia de pensar certo, como diria Morin (2000). Dessa maneira, poderíamos dizer que estaríamos imersos em alguns artifícios que parecem nos proporcionar uma forma “certa” de pensar a verdade, maneira essa que nem sempre pode ser validada ou confirmada em totalidade¹. Para o autor,

[...] os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da **superespecialização**, do **confinamento** e do **despedaçamento do saber**. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira (MORIN, 2000, p. 10) (grifo nosso).

A hiperespecialização impede de ver o global, ou seja, a especialização se fecha em si mesma. As disciplinas, que deveriam ser tratadas como um tecido junto, conduzem a uma aprendizagem que parte de um ou poucos referenciais, o que torna impossível aprender a coisa em totalidade. Pensa-se o corpo, por exemplo, somente a partir do olhar da Biologia, arrancando dele tudo que é social, cultural, afetivo. O corpo que vejo é, assim, um conjunto de órgãos e sistemas que funcionam harmonicamente, mas não percebo os traços da cultura que nele se inserem, nem os aspectos sociais que o delineiam, contornam e o configuram. O que

¹ A ideia de totalidade apresentada busca evidenciar que as situações estão interligadas aos contextos, aos sujeitos e as coisas.

consigo ver é apenas um olhar e, por não perceber os outros aspectos nele presentes, nunca posso pensá-lo como total.

Nessa perspectiva, a inteligência, ao invés de unir, fragmenta o que era complexo, separando, fracionando os problemas, atrofiando as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando as oportunidades de uma visão em longo prazo (MORIN, 2000).

Fortalece-se assim um pensamento que recorta, o qual, infelizmente, é o que tem ganhado assento na Educação de hoje. As partes são separadas como um quebra-cabeça, sem saber que para esse quebra-cabeça se tornar completo, a reunião das partes é essencial. Analisando a fragmentação dos saberes, Shiva destaca a existência do que denomina de monoculturas da mente, que seria uma espécie de metáfora que nasce das monoculturas agrícolas para explicar como o saber pode ser reduzido a uma ou outra forma de ser. Para a autora,

Enquanto metáfora, a monocultura mental talvez seja mais bem exemplificada no saber e na prática da silvicultura e da agricultura. A silvicultura “científica” e a agricultura “científica” dividem artificialmente a planta em domínios separados sem partes em comum, com base nos mercados isolados de bens aos quais fornecem matéria-prima e recursos (SHIVA, 2003, p.25).

Dão-se atributos específicos e pautados numa certa racionalização, extraindo ou deslegitimando o entendimento global. A autora discorre abordando o tema — silvicultura — e é enfática, ao declarar que os sistemas de saberes dominantes associam à floresta a produção de madeira, fazendo tornar impossível a percepção desse espaço como produtores de comida, água, forragem e fertilizantes, características essas, plenamente consideráveis nos sistemas locais de saber (SHIVA, 2003). Se limitar o pensamento à cerca da floresta apenas como espaço de produção de madeira, não se consegue identificá-la como um ambiente complexo, multidimensional e inter-relacional que é em si mesma.

De acordo com Couto (2011), enquanto o mundo nos apresentar uma série de anéis de conhecimento, será praticamente impossível a permanência em um horizonte umbilical. Perdemos as ligações com o todo e nos tornamos “míopes”. Somos assim conduzidos a, cada vez mais, buscarmos os saberes fragmentados e a especialização em determinadas áreas de conhecimento, condição essa que dá a falsa impressão de que permanecemos em horizonte seguro. Não percebemos que o chão que parece nos sustentar é tão firme como a areia movediça. Talvez por isso não fosse equívoco nenhum a afirmação de Lucchesi (*apud* COUTO, 2011, p. 13), que aduz que “[...] a especialização é uma catástrofe”. Na

contemporaneidade, o volume avassalador da produção de informações propiciado pelas novas tecnologias, torna a organização do conhecimento um problema, o que conduz as pessoas a produzir saberes, mas, cada vez mais descontextualizados (COUTO, 2011).

A especialização acaba se tornando uma necessidade preeminente da sociedade, exigindo dos indivíduos mais qualidades específicas. Em se tratando especificamente da existência das profissões, a organização social conduz-nos a buscar certas profissões e não outras, as quais adquirem certas características e se isolam até mesmo no próprio ofício. Cada vez o médico que assume a função de clínico geral tem menos respaldo, ou seja, aquele que tem formação e conhecimento geral do corpo humano. As especialidades hipervalorizam-se. Para nos tratarmos, não vamos mais ao médico (clínico geral), mas ao cirurgião, ao otorrinolaringologista, ao cardiologista, dentre outros. Se trato do ouvido, não sei tratar do coração, como se ouvido e coração não fizessem parte do mesmo organismo. Não assumo a profissão de médico, mas uma especialidade da Medicina para tratar, muitas vezes, de uma parte do corpo e não do todo.

A ciência, educação e todos os processos formativos Exige-se a necessidade de nos enquadrarmos nessas especialidades, o que pode ter sido motivado, em grande medida, pela ampliação do conhecimento sobre as coisas: cada vez mais em perspectiva “micro”. Nas palavras de Couto (2011, p.13) “[...] a explosão do saber ocorrida no último século obrigou os intelectuais a delimitarem seus campos de conhecimento – processo que levou às superespecializações que caracterizam a ciência hoje”.

No entanto, não seria erro dizer que não é somente na Ciência e na Educação que se busca essa especialização, mas também na própria sociedade da qual fazemos parte. Vamos ganhando contornos específicos, a fim de realizarmos as funções que nos parecem inerentes. Tornamo-nos cidadãos com direitos e deveres que convergem para uma função específica a desempenhar. A especialização está embrenhada no nosso meio. Somos cada vez mais capacitados naquilo que é específico, contudo, ao mesmo tempo em que nos especializamos, vamos, pouco a pouco, nos tornando incapazes de perceber o todo. Vejo tudo à minha volta, mas só identifico o que meu olhar aprendi a olhar — sem percepção da amplitude que compõe o todo.

Devemos ficar atentos ao que Morin (2010) chama de enfraquecimento de uma percepção global, e essa conduz, em certa medida, ao enfraquecimento do senso de responsabilidade, na qual cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada.

Pinta-se uma democratização de saberes, ressaltando que o acesso é possível a todos, todavia, democratiza-se o saber especializado. De forma mais pontual, o cidadão “[...] tem o

direito de adquirir um saber especializado com estudos *ad hoc*, mas é despojado, enquanto cidadão, de qualquer ponto de vista globalizante ou pertinente” (MORIN, 2000, p. 19).

Não se pode negar que, no mundo em que vivemos, as relações que nele se estabelecem não seguem uma linearidade, mas vão se constituindo em uma teia de relações, de forma que os entendimentos que deles constituímos estão sempre em formação. Não podemos partir da certeza de que o conhecimento que temos, ao pensar o objeto, possa dar conta da sua totalidade, pois se assim o fizermos, poderíamos cair no mesmo problema da Ciência Moderna: universalizando um único conhecimento suficiente para explicar a realidade. Quanto mais houver diálogo entre os diferentes saberes para pensar o objeto, mais profundidade haverá (COUTO, 2011).

Todavia, a forma como pensamos é produto de uma relação significativa com a cultura da qual fazemos parte, de tal modo que se insere em nós como um sinal definitivo, marca essa denominada por Morin (2010) de *imprinting* cultural. Segundo o autor, o *imprinting* poderia ser considerado uma marca matricial que inscreve o conformismo a fundo, marcando os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escola, e em seguida, prossegue na Universidade ou na vida profissional.

Pátaro (2007), fundamentando-se em Edgar Morin, discorre sobre o poder da cultura na formação do homem, ensinando não só uma cultura, mas, de certa forma, uma maneira de ser, de se comportar, bem como de perceber o mundo. Segundo a autora,

[...] as crenças possuem suas raízes na cultura, conforme colocamos anteriormente, é possível afirmar que o sujeito, ao mesmo tempo em que possui determinadas crenças e tende a agir de acordo com elas, é também, em certa maneira, tomado por suas crenças, passando a pensar e a enxergar o mundo através delas. Nesse aspecto, a crença é ao mesmo tempo uma forma de guiar as condutas e também de limitá-las (PÁTARO, p. 138, 2007).

Todavia, para o autor, o sujeito não é passivo nessa determinação. Dada essa assertiva, defende a necessidade da reforma da consciência, do pensar, de ser e de agir (MORIN, 2000).

Nessa perspectiva, aprender não seria uma questão de especialização em um único aspecto, nem mesmo se “abarrotar” de conhecimentos. É necessário saber tratá-los e, para isso, só é possível a partir de uma visão multidimensional. Como Montaigne (*apud* MORIN, 2000) dizia: “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”.

Para pensar dessa forma, é preciso partir do pressuposto de que o conhecimento é incerto. A incerteza do conhecimento nos permite considerar a possibilidade da existência de limitações nas explicações sobre o mundo e sobre o próprio conhecimento (MORIN, 2000).

Tal aspecto é fundamental para o considerarmos histórico e produto da humanidade. Não é uma coisa por si mesma, mas uma construção que se faz a partir das percepções disponíveis que, disseminado, pode, inclusive, assumir-se como “verdades”. Quando essas “verdades” nos chegam e nos tomam, nos tornamos outro. Os nossos saberes são lentes para ver o mundo. À medida que adquirimos outras lentes, esse mundo torna-se novo. Assume outros contornos e cores.

A democratização do saber² transformou-se em um pré-requisito crucial para a liberação humana (SHIVA, 2003). Esse mesmo saber torna o homem mais autônomo e mais autêntico, fazendo com que o mesmo possa repensar a sua maneira de pensar. É preciso o desenvolvimento de uma inteligência geral, conforme afirma Morin:

O desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida², fermento de toda atividade crítica, que, como assinala Juan de Mairena, permite “repensar o pensamento”, mas comporta também “a dúvida de sua própria dúvida” (MORIN, 2000, p.22).

Nessa lógica, não é possível pensar de forma isolada, muito menos descartar os conhecimentos sobre as coisas. A complexidade vai de encontro ao paradigma da redução e procura abordar o objeto, não a partir dos contornos que os isolam, mas dos aspectos que se interconectam mutuamente. O comportamento de cada indivíduo não é uma função do ambiente, porém, o indivíduo se molda às suas características e, a partir delas, constrói seu próprio caminho.

Considerando o que foi exposto durante todo esse texto, pode-se perceber que várias foram as formas de mostrar a especialização do conhecimento que circula o homem. A fragmentação do saber se torna cada dia mais algo que não está no nosso controle, fazendo com que, cada vez mais, tornemo-nos escravos dos anéis de conhecimento que estão diante dos nossos olhos. Enfim, é preciso um pensamento unificador que se abre ao contexto dos contextos: o contexto planetário, assim como destacou Morin (2000). Para o autor,

Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras que não cabe analisar aqui⁵; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento

² Vale destacar que a democratização do saber que apresentamos não se refere única e exclusivamente ao acesso aos saberes especializados, mas aos múltiplos saberes que se impregnam indissociavelmente aos objetos. Esses saberes permitem-nos percebê-los numa perspectiva multidimensional.

comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese (MORIN, 2000, p. 24).

Trazendo, como fez Morin (2000), essa discussão para pensar a Educação, poderíamos apontar que precisamos trabalhar de maneira que o aluno possa ter a capacidade de pensar por si próprio, sendo um ser complexo e não fragmentado — carregado de características próprias, perspectivas, experiências —, fazendo com que o mesmo seja autônomo, consciente, participativo e, acima de tudo, livre. Para tanto, uma percepção global e a consciência da incerteza que o conhecimento carrega, assim como o seu próprio inacabamento, figuram-se como condições para libertar-se das objetivações, visto que, o saber que agora assume constitui-se como desvelador da realidade.

Há de se considerar também que a fragmentação dos saberes no espaço escolar pode ganhar corpo na forma de abordar os saberes, colocando teoria e prática como coisas apartadas. No entanto, antes de entrar nessa discussão, vamos situar a inserção da Educação Física escolar no Brasil. Essa inserção é necessária porque, a nosso ver, muito do que essa disciplina é hoje ainda é resultado da maneira que fincou as suas raízes.

Historicamente, a Educação Física no Brasil veio se modificando com o passar dos anos. A Educação Física sofreu e ainda sofre influências de correntes de pensamento filosófico, de tendências políticas, científicas e pedagógicas.

Assim, até a década de 50, a Educação Física ora sofreu influências provenientes da filosofia positivista, da área médica (higienismo), de interesses militares (nacionalismo), ora acompanhou as mudanças no próprio pensamento pedagógico (BRASIL, 2000, p. 21).

Talvez por isso, atualmente, a Educação Física encontra-se mergulhada de alguns estereótipos, os quais a associam ora à saúde, ora ao esporte. Vale considerar que essa forma de pensar não é algo em si, mas na verdade, foi produto de sua própria instituição no espaço social. Essa situação tem raízes na origem da Educação Física no Brasil e seus reflexos nos cursos de formação profissional, cuja formação estava ligada diretamente ao âmbito esportivo.

Poderíamos apontar três tendências pedagógicas que tiveram papel determinante no pensar da Educação Física de hoje, as quais partiam sempre de visões que davam ênfase a certos aspectos em detrimento de outros. Segundo Ghiraldelli Júnior (2001), as tendências higienista, militarista e competitivista, em diferentes períodos históricos, influenciaram sobre medida a constituição dessa disciplina, tendo a primeira, ênfase em questões relativas à saúde, que seria obtida através da prática da atividade física; o militarismo pautou-se na formação de homens fortes, dispostos à ação e à luta, no qual a seleção dos mais aptos é algo necessário; e

finalmente, uma tendência competitivista, a qual elegeu o conteúdo esporte como denominador máximo das práticas desta disciplina, constituindo-se meio e fim da Educação.

Essas tendências deram à Educação Física alguns contornos e saberes em detrimento de outros. Esporte, competição, vitória, treinamento, superação, saúde, disciplina são alguns termos que, sem muito esforço, associam-se a esta área de conhecimento. Não se nega que eles seriam conceitos possíveis de serem pensados, todavia a sua inserção e os valores que neles foram impregnados destituíram o lugar para outros elementos, como a cooperação, a participação, a qualidade de vida, a reflexão, a autonomia.

A influência do esporte na Educação Física tem presença marcante, de tal maneira que às vezes não dá para diferenciá-las, uma vez que, alunos, escola e sociedade não enxergam uma aula de educação física sem o esporte. Esses fatores estão tão enraizados que às vezes a forma de se trabalhar o esporte na escola não é planejada, pois parece ser algo óbvio, fazendo com que até mesmo o professor veja o esporte como um fim em si mesmo (caráter simbólico) e, por isso, acaba incentivando a prática do fazer pelo fazer, sem fins pedagógicos. As aulas de Educação Física tornam-se um espaço com ênfase no fazer, ou seja, nos conteúdos procedimentais (BRASIL, 2000). Constituem-se, assim, na repetição de gestos técnicos, descontextualizados até mesmo da prática do próprio esporte. A aprendizagem se restringe a aprender os gestos técnicos, a fim de garantir a eficiência no ato de jogar. Essa é a estratégia do saber especializado. Como ressaltou Morin,

A especialização “abstrai”, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com o seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistematicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; conduz à abstração matemática que opera de si própria uma cisão com o concreto, privilegiando tudo que é calculável e passível de ser formalizado (MORIN, 2010, p.41-42).

Além do mais, a adoção de um único conteúdo para as aulas de Educação Física se torna algo problemático. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 2000), os conhecimentos que devem ser tratados nas aulas de Educação Física encontram-se situados em uma área chamada cultura corporal de movimento. Desse universo, temas como o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, constituem-se como objeto de conhecimento desta disciplina. Esse conhecimento foi derivado de conhecimentos e representações acumulados e transformados ao longo do tempo, materializados em práticas corporais de caráter ora

simbólico, ora utilitário. A redução a um ou outro aspecto, perdendo de vista o todo, reduz as possibilidades efetivas de aprendizagem ampla, global, geral.

Partindo do pressuposto apontado pelos Parâmetros Curriculares de Educação Física, essa disciplina deve buscar introduzir

[...] e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas, e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhora da qualidade de vida (BRASIL, 2000, p.29).

Acrescentaríamos que essa apreensão deve se pautar em um olhar crítico, não somente sobre o conhecimento em si, mas em todos os aspectos que estão direta ou indiretamente articulados com ele, como a cultura, a sociedade, a mídia, a economia, dentre outros. Ainda poderíamos pontuar a necessidade de pensar a relação desses saberes com a realidade e, dessa forma, com os grandes problemas sociais em que estamos imersos.

Dada essas considerações, surge uma questão: como inserir o aluno na cultura corporal se o conhecimento fica reduzido a um apenas, o esporte, tratado de forma descontextualizada daqueles que o praticam e da realidade que circunda esse conhecimento e o praticante? A redução da disciplina, nos moldes ora apresentados, materializa-se em uma fragmentação mutilante, não no sentido que limita as experiências/saberes aos alunos, mas também porque limita a formação da consciência dos alunos. A percepção de totalidade perde-se. Aprende-se a ver e fazer o pedaço. O todo nunca fica ao alcance dos nossos olhos.

Soares *et al.* (1992) faz uma crítica à limitação desse tipo de prática, ao afirmarem que o desenvolvimento do conhecimento técnico é de fundamental importância, não ao ponto em que ocorra a polarização do pensamento em direção ao rigor técnico do esporte de alto rendimento. As técnicas devem ser compreendidas como instrumentos que possibilitarão a execução dos fundamentos das diferentes modalidades esportivas, não como um fim em si mesmas, nem como condição ao êxito nas competições. É preciso que as práticas estejam contextualizadas. Não é a mera realização da sexta de basquetebol, mas compreendê-la em um contexto amplo, onde se deve considerar a presença de companheiros e adversários (não inimigos), todos situados dentro de uma realidade social. Portanto, o esporte precisa estar sempre articulado dentro dos seus textos e contextos constitutivos, o que possibilitará apreender, além do esporte, a realidade que o circunda e faz ser como é. A aprendizagem se mostraria a serviço do aluno e das suas múltiplas possibilidades de ação, e não, simplesmente, a execução e realização de uma prática alienada de suas intenções.

As técnicas devem ser compreendidas como instrumentos necessários de um jogo, de uma série de ginástica, de passos de uma dança etc. Entretanto, cumpre assinalar que, durante a execução, o que prevalece na consciência do executante é o resultado que essas técnicas têm para o sucesso do jogo, da série de ginástica ou dos passos de dança (SOARES *et al.*, 1992, p.61).

Embora Soares *et al.* (1992) e os PCN's (2000) denominem os conhecimentos tratados pela Educação Física de formas diferentes, de maneira geral, parece haver consenso entre quais saberes devem ser tratados pela Educação Física. Os PCN's apontam que a cultura corporal de movimento deve ser abordada de forma mais abrangente, ou seja, os conhecimentos devem ser abordados a partir de três dimensões: as conceituais, as atitudinais e as procedimentais, a fim de garantir a totalidade do trato com os saberes. Além das dimensões que ora são apresentadas, o trato com os conhecimentos deve ser considerado dentro de contextos que interferem em sua apropriação, de maneira que não pode ser pensado sem uma reflexão crítica sobre ele. Nas palavras de Edgar Morin,

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia (MORIN 2000, p. 36).

Como pontuamos no início de nossas assertivas, parece que se uniformizou uma forma de perceber a Educação Física, de tal modo que muitos a associam como sinônimo de esporte e, vencer competições tem se configurado o objetivo desse componente curricular. Os aspectos educacionais ficam relegados a discursos “civilizados” para justificar sua inserção no âmbito escolar. Fragmentou-se a Educação Física e, conseqüentemente, a consciência que se tem sobre ela.

Percebê-la a partir de uma ótica única, como a que a reduz ao trato com o esporte ou sob a ótica biológica é pensá-la de maneira fragmentada, é arrancar suas entranhas e amofiná-la.

Feitas essas considerações, podemos iniciar a discussão acerca de “teoria e prática”, o que pode se firmar como outra forma de fragmentação dos saberes. Para iniciá-la, nos pautamos em Gamboa (2010), que faz uma breve retomada histórica. O autor discorre que, no decorrer da História, muitos pensadores interpretavam a teoria e a prática de várias maneiras, como Platão (427-342 a. C.), “[...] que pensava que a teoria deveria ser prática e, dessa forma, o pensamento e a ação deveriam se manter unidos” (GAMBOA, 2010, p. 02).

Analisa também o pensamento de Aristóteles, que isolava a teoria da prática, de modo que entendia que “[...] a orientação e iniciação na prática não acontecia através da teoria” (GAMBOA, 2010, p. 03).

As orientações de Platão e Aristóteles são divergentes, mas, no nosso entendimento, nos aproximamos da compreensão dada por Platão. Não concebemos que teoria e prática assumam espaços diferentes. Na verdade se mantêm juntas, inseparáveis.

No Renascimento, o trabalho prático é reivindicado, mas a contemplação ainda é um *status* elevado. Já no século XVIII, eleva-se, cada dia mais, o valor de trabalho humano e da técnica.

Bacon (*apud* GAMBOA, 2010, p. 03) afirma

[...] que o poder do homem se fortalece por meio de um saber que se nutre da experiência. Descartes afirma que conhecer a forma das ações do fogo, do ar e dos astros nos converte em donos e possuidores da natureza. Os enciclopedistas exaltam o domínio do homem sobre a natureza graças ao trabalho e à técnica.

O que parece atualmente é que, pelo menos, a nível de discurso, não haveria indissociabilidade entre teoria e prática e, assim, não teria muito sentido perguntas como: em se tratando de teoria e prática na educação escolar e na Educação Física, mudou muita coisa? Será que os professores agem como Platão ou Aristóteles?

Todavia, a coisa não é tão evidente. Parece haver uma valorização maior às questões relativas à teoria, como se as práticas fosse derivadas destas, o que seria um equívoco. Outro aspecto a ser refletido é que vivemos numa sociedade em que, na maioria das vezes, a prática não precisa ser pensada, apenas realizada. Tal aspecto seria reflexo de uma sociedade que necessita de formação de seres, como diria Silva (2007), otimizados, competitivos, ajustados aos modelos neoliberais, ou mesmo aqueles que teriam tão somente as habilidades básicas, preparados para atender as demandas solicitadas pela economia.

Em se tratando de Educação Física, o modelo de instrumentalização é o que tem predominado e é, talvez por isso, que a ênfase nas questões práticas tenha perdurado e ainda insiste em permanecer. Aprender os conhecimentos da Educação Física é aprender a fazer, independente dos outros aspectos que estariam inerentes em qualquer prática.

Segundo Betti (2005), há três formas de pensar a relação teoria-prática: a tradicional-técnica; a legitimadora e ou crítica; e a reflexiva. A perspectiva tradicional-técnica aponta que “[...] embora exista uma referência inicial à prática, a relação teoria-prática finda por dar-se em ‘mão única’, sem qualquer mediação, fluindo da teoria para a prática” (BETTI, 2005, s.p.).

Gráfico 01 – Perspectiva Tradicional-técnica



Gráfico explicativo da relação entre Teoria e prática, extraído de Betti (2005).

Na perspectiva legitimadora e ou crítica, a teoria teria a função de subsidiar as visões sobre toda e qualquer prática, entendida também como algo, “submisso” à teoria. Sendo assim, as teorias seriam geradoras, visto que qualquer teoria serviria para “buscar legitimar ou criticar práticas, de melhor fundamentar seus argumentos, dentre outros motivos, pela concorrência de teorias rivais. Nessa dinâmica, a relação inicial com a prática se esvaece” (BETTI, 2005, s. p.).

Gráfico 02 – Perspectiva Legitimadora ou Denunciadora



Gráfico explicativo da relação entre Teoria e prática, extraído de Betti (2005).

A terceira perspectiva destacada por Betti (2005) é a reflexiva e é nesta que se pensa a relação teoria e prática como uma unidade. Segundo o autor,

[...] a produção teórica deriva das tentativas de mudar as práticas, e estas são o meio pelo qual se elaboram e comprovam as suas próprias teorias, ou seja, as práticas constituem-se em categorias de hipóteses a comprovar. A teoria adquire um sentido de unidade com a prática, não no sentido estático de dar

explicações às questões práticas, mas no sentido dinâmico de auxiliar o encaminhamento, a direção refletida, crítica e criativa da situação.

A partir dessa assertiva, Betti (2005) infere que a teoria possibilitaria assim o surgimento de alternativas, o que seria possível pela análise e diálogo com a situação e que contribuiria para fazer avançar o conhecimento sobre a validade de cada uma delas, e, dessa forma, são geradas relações de interrogações mútuas entre a teoria e a prática, em decorrência do que ambas se transformam.

Gráfico 03 – Perspectiva Reflexiva

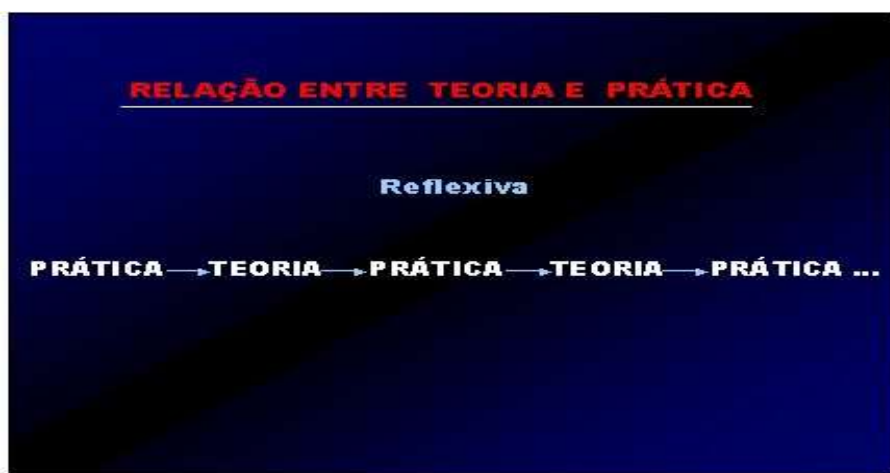


Gráfico explicativo da relação entre Teoria e prática, extraído de Betti (2005).

Para Gamboa,

A verdadeira teoria é a que expressa os resultados da prática, ou a que está mais próxima da aplicação prática. A verdadeira prática é a que coincide com a proposta, com o perfil ideal, com o plano de ação. A prática que encarna o pensamento, a ação, que executa a ideia, é mais verdadeira na medida em que diminuem as diferenças em relação ao pensamento e/ou ideia (GAMBOA, 2010, p.07).

Gamboa menciona algo importante sobre o que se faz com o conhecimento, pois não basta sabermos, devemos praticar o que nos foi ensinado e os resultados surgirão à medida que a verdadeira teoria se aproximará de como essa prática será aplicada. Ou dito de outra forma, pensar a realidade a partir somente de deduções é simplificar o mundo, pois eles se restringiriam a essas visões já dadas. Na verdade, o conhecimento é o que permitirá ver o mundo, não como algo estático, mas o que possibilita um aprofundamento maior sobre a realidade. Apresentar o múltiplo é possibilitar mais incursões e a geração de outros olhares. A minha inserção na realidade, através da experiência, é o que possibilita uma reflexão para além das teorias.

Não existe teoria sem prática, uma depende da outra e se há prática é por que em algum momento houve a teoria e vice-versa. A existência de uma ou outra depende da relação mútua entre elas. “Não podemos conceber a teoria separada da prática, ou seja, o ser separado do pensamento” (GAMBOA, 2010, p. 07).

O que se percebe hoje é a fragmentação das aulas de Educação Física, pois muitas vezes os conhecimentos se apresentam como dados objetivos, verdades inquestionáveis. Não se possibilita incursões e experiências. Fala-se da crítica ao esporte, mas não se possibilita vivências desse esporte, nem as que vão de encontro aos valores nele presentes. Se não se questionar os valores da competição presentes na prática do esporte, os aspectos cooperativos, a participação, a adaptação da modalidade às distintas realidades, não ganharão espaço.

Algo também preocupante é o entendimento sobre teoria e prática. Alguns pensam que a teoria é somente o que é transmitido dentro da sala de aula e a prática só pode existir em um ambiente adequado à mesma.

De todo modo, não se pode esquecer que a prática é possível na sala de aula e fora dela, assim como não se pode esquecer que as atividades motoras estão permeadas de teorias, as quais não devem ser pensadas apenas pelas atividades em si, mas considerando os elementos sociais, culturais, políticos, afetivos e econômicos que também podem estar presentes.

É essencial que o professor utilize-se dos seus conhecimentos e vivências para evitar que sua aula se limite a reprodução de conhecimentos partimentalizados, ora se limitando à teoria, ora se limitando à prática, mas possibilitando uma reflexão em todos os momentos, escolhendo instrumentos (conceitos) puramente empíricos mais úteis a uma dada circunstância.

Nas palavras de Gamboa (2010, p. 6), “[...] a ciência é como uma caixa de instrumentos (conceitos, teorias) dentre os quais escolhemos, por via puramente técnica e empírica, os que resultam mais úteis em uma dada circunstância”. Se separarmos a teoria da prática é como separarmos “o ser do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto” (GAMBOA, 2010, p. 07) e assim, no final, tudo ficaria sem sentido.

Essa separação não deve acontecer nas aulas de Educação Física. A teoria separada da prática torna-se sem sentido, sem fundamento. É como se não existisse a essência da atividade (prática), o que faz o conhecimento tornar-se fragmentado, partido.

Se essas ações se manifestarem, o que poderíamos enxergar seriam saberes fragmentados, isolados, separados do seu contexto, da sua história, da sua realidade. A Educação Física não deve ser compreendida de forma que os saberes estejam isolados,

separados do seu contexto e da realidade na qual está inserida. É fundamental que os profissionais de Educação Física compreendam isso e não abordem os saberes de maneira equivocada.

Por fim, é fundamental que se permita a ampliação das percepções dos alunos no espaço escolar, possibilitando uma visão geral da realidade, sem a qual nossas percepções serão limitadas e parciais. Além dos mais, um olhar atento sobre a relação inextricável sobre teoria e prática precisa existir, visto que o distanciamento entre esses aspectos conduziria a perda de uma percepção do todo e, isso acontecendo, a aprendizagem propiciada pela ação pedagógica poderá se tornar tão sólida como cubos de gelo, desmanchando em água com o menor calor.

É preciso assumir essa responsabilidade, não nos fechando em olhares monológicos, “seguros” em um único saber, e reproduzindo-o como “verdades”. Precisamos fornecer os mais diversos olhares aos alunos, de modo que estes sejam subsídios para suas autonomias, fazendo com que os conhecimentos que adquirem possam construir os seus sonhos, os seus caminhos e modificar as suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BETTI, Mauro. **Sobre teoria e prática**: manifesto pela redescoberta da educação física. Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 91 - Diciembre de 2005. Disponível em <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em 10 Jul. de 2013.

COUTO, Rita Maria de Souza. **Fragmentação do conhecimento ou interdisciplinaridade**: ainda um dilema contemporâneo? *Revistafaac*, Bauru, v. 1, n. 1, abril/setembro, 2011.

GAMBOA, Silvio Sanches. Teoria e Prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física**. Maceió, Alagoas-Brasil, 22 e 23 de outubro de 2010.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação Física progressista**: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. - Rio de Janeiro, 2000.



PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. Pensamento, crenças e complexidade humana. **Ciências e cognição**. V. 12, p. 134-149, dez., 2007.

SHIVA, V. **Monoculturas da mente**: perspectivas a biodiversidade e da biotecnologia. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, C. *et. al.* **Metodologia do ensino aprendizagem em Educação Física escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.