



## CONHECIMENTO E INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: QUESTÕES ÉTICO-EPITEMOLÓGICAS

Sidinei Pithan Da Silva  
Paulo Evaldo Fensterseifer

**Resumo:** A atuação do professor de Educação Física (EF) dá-se, ou deveria dar-se, em conformidade com preceitos éticos e epistemologicamente sustentados. Embora difícil imaginar do ponto de vista teórico que estas dimensões possam estar descoladas, suspeitamos que esse descompasso seja comum no âmbito das práticas pedagógicas da EF escolar. Condição que se manifesta como um déficit de saber que se traduz em um déficit ético.

**Palavras Chaves:** Epistemologia. Ética. Educação Física.

## KNOWLEDGE AND INTERVENTION IN PHYSICAL EDUCATION: ETHICAL-EPITEMOLOGICAL QUESTIONS

**Abstract:** The role of the teacher of Physical Education (PE) occurs, or should be given in accordance with ethical precepts and epistemologically sustained. Although hard to imagine from a theoretical point of view that these dimensions may be detached, we suspect that this gap is common in the context of pedagogical practices of the school PE. Condition which manifests as a deficit of knowing that translates into an ethical deficit.

**Key Words:** Epistemology. Ethics. Physical Education.

## CONOCIMIENTO E INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: CUESTIONES ÉTICAS-EPITEMOLÓGICOS

**Resumen:** El papel del profesor de Educación Física (PE) se produce, o se debe dar de acuerdo a principios éticos, además de epistemológicamente sostenibles. Aunque es difícil de imaginar, desde un punto de vista teórico que estas dimensiones se pueden separar, sospechamos que este desajuste es común dentro de las prácticas pedagógicas de la educación física escolar. Condición que se manifiesta como un déficit de saber que se traduce en un déficit ético.

**Palabras Claves:** Epistemología. Ética. Educación Física.

### 1. Introdução

Podemos imaginar que um professor, quando se depara com uma turma de alunos, tenha clareza dos propósitos da instituição em que atua (para que ela foi instituída?), e da especificidade da contribuição da sua área do saber (Disciplina), e ainda, mais que isso, da



sintonia entre ambas. Aliada a esta normatividade de caráter institucional e disciplinar, podemos imaginar que este professor domine um conjunto de conhecimentos que sustentam sua intervenção e que justifique, frente à comunidade escolar e a sociedade, a licença de que goza para ocupar este lugar.

Infelizmente, porém, estas “obviedades” não parecem ser a regra em nossa área, antes, arriscamos dizer, se dá o contrário, ou seja, encontramos professores que teriam muita dificuldade em afirmar o caráter da instituição em que atuam e a especificidade da sua disciplina. Junto a isso evidencia-se a fragilidade dos conhecimentos acerca das diferentes áreas que deveriam sustentar a intervenção (mesmo as denominadas “específicas”) o que dificulta enormemente qualquer planejamento consistente (capaz de articular os objetivos institucionais com os epistemológicos).

Desenvolve-se neste estudo a tese de que este fenômeno traduz os problemas da relação teórico-prática que se tornaram constitutivos da formação inicial (FI) e continuada (FC) em EF ao longo da modernidade. Nesta perspectiva, torna-se possível compreender a presença dos pressupostos do dualismo cartesiano (racionalidade instrumental) na formação de professores em EF, os quais hipervalorizam o conhecimento parcelar e objetivo do organismo humano (instrumental), em detrimento ao conhecimento complexo e reflexivo (emancipatório) sobre o homem e o mundo social, cultural e histórico.

O quadro é desalentador se considerarmos que falta clareza em relação ao - O Quê fazer? Porque fazer? Como fazer? Algo que se traduz em um problema político e de profissionalidade, mas que procuramos abordar aqui sob o aspecto da articulação ético-epistemológica.

## **2. O problema ético**

Certa ocasião um professor universitário que atua na FI em um curso de EF, relatou que ao discutir com os alunos a situação da EF escolar, em que estes apontavam para o quadro de abandono que vive a área, cristalizando a crítica no chamado “professor bola”, interrogou-os provocativamente: “qual o problema disso?” Surpreendeu-se ele que nenhum aluno identificou neste diagnóstico um problema ético. E há? Em que sentido?



Cabe lembrar que educação envolve seres humanos e suas relações, o que envolve cultura, direitos, justiça, valores, entre outras coisas que atravessam estas relações. Em se tratando de uma escola republicana em uma sociedade democrática, o exercício da docência deve necessariamente seguir preceitos éticos balizados institucionalmente, logo, desrespeitá-los já carrega em si um problema ético. Exemplo disso é a convivência com atitudes racistas ou de discriminação de gênero.

Porém nossa preocupação nestas reflexões é com os aspectos vinculados a algo que é da ordem que podemos denominar como específico (não exclusivo) da educação escolar, ou seja, o conhecimento. Se ele é um direito de todos, temos um problema grave quando esse direito é desrespeitado.

Levando em conta que o “professor sabe e domina algo que os alunos não sabem e não dominam” (TARDIF, 2002, p.146), cabe ao professor estabelecer estratégias eficazes para dar acesso a estes conhecimentos para todos os alunos, utilizando-se de recursos didático/metodológicos adequados. Por conseguinte, seus “atos pedagógicos” carregam uma dimensão ética, demandando “julgamentos críticos e esclarecidos sobre sua própria prática pedagógica, e inclusive sobre a dos pares.” (TARDIF, 2002, p.147) O que caracteriza o esforço coletivo da educação escolar, para além das responsabilidades inerentes as funções assumidas pelos docentes (direção, coordenação pedagógica, supervisão...).

Entendemos assim que “ensinar” ou “não ensinar” em uma instituição que tem por tarefa a democratização do conhecimento, é um problema ético de primeira grandeza.

### **3. O problema epistemológico**

Nos processos de formação continuada e de pesquisa em que nos envolvemos chama a atenção a dificuldade dos professores de EF em construir um planejamento, mesmo que apenas de uma unidade didática. Formular objetivos articulados com o nível de ensino, especificar os de natureza conceitual, procedimental e atitudinal (pensando nos documentos oficiais como os PCNs), apresenta-se como uma tarefa impossível. Na maioria dos casos o máximo que conseguimos “arrancar” são proposições de atividades coladas a alguma ideia genérica de “socialização” e uma listagem de atividades.

A constatação mais evidente é a de que, embora as produções teóricas e os marcos legais apontem para uma compreensão da Educação Física enquanto “Componente Curricular” na



Escola, continuamos na condição de “Atividade”, um fazer pelo fazer subordinado às demandas conjunturais da instituição, da vontade do professor ou do desejo dos alunos. Mas, haveria relação entre esta forma de desenvolver a docência em EF e as questões epistemológicas?

O não domínio dos pressupostos epistemológicos da área e de sua condição de “componente curricular” parece inviabilizar a produção de um projeto pedagógico com início, meio e fim, tornando a EF escolar “presa fácil” dos modismos, da demanda do mercado e/ou capitaneada pelo gosto imediato dos alunos ou do professor. Logo, àquilo que seria a autonomia dos atores transforma-se em menoridade subordinada a uma racionalidade instrumental e negadora dos direitos de aprendizagem das novas gerações que povoam as escolas. Em que medida esta questão encontra-se enraizada na própria constituição epistemológica da área? A frágil autonomia dos professores não seria decorrência do próprio estatuto epistemológico assumido como hegemônico para pensar sua formação?

Em parte, cumpre reconhecer a frágil herança epistemológica da Educação Física em seus vínculos com a problemática educacional em geral. O pensamento tradicional que sustentou a FI dos professores de EF ao longo do século XX manteve-se nos limites estreitos da racionalidade instrumental e orientou-se, basicamente, pela ótica do paradigma das ciências naturais. A condição herdada não apenas assume o conceito de corpo enquanto um modelo de uma máquina (herança do cartesianismo), como também presume ser o conhecimento necessário à intervenção, àquele relacionado às ciências naturais (cientificismo). Logo, a transposição dos ideais cientificistas para o âmbito da educação instrumentaliza o campo, uma vez que imagina que se trata de colocar, na educação, o corpo em movimento a fim de extrair dele o melhor rendimento.

É fácil de perceber que o conhecimento fundado nas ciências naturais, quando se torna o fundamento identitário do saber-fazer do profissional de EF, torna o professor um aplicador do receituário emergente no interior destas ciências. A docência, ao invés de ser uma forma de ação educativa que se vale do conhecimento científico como forma de fundamentar a ação educativa, torna-se uma forma de aplicação pura e simples do ideário científico. A naturalização da ciência, no âmbito da formação profissional em EF, converge para o problema da heteronomia da ação docente. A própria configuração da EF enquanto ciência do movimento humano, pautada na arquitetura estrutural do modelo positivista, apaga o lugar da reflexividade, da cultura e dos valores na constituição do mundo humano, social e histórico.



Não se trata de diminuir o valor das ciências naturais para a área, mas isto sim, de situar seu lugar no âmbito da formação de professores e de construção da identidade epistemológica da EF ao longo da modernidade. A hipótese de fundo aqui vai a par e passo com a compreensão de que a crise vivida pela docência na contemporaneidade se relaciona com o estatuto epistemológico construído na área. Um claro indício pode ser notado na transposição a-crítica do ideário funcional dos conhecimentos do treinamento desportivo para o campo da aprendizagem e do ensino escolar. Aspecto que colaborou para legitimar a ideia de que o campo de intervenção em EF é um campo prático que não exige mediações teóricas complexas.

O professor, enquanto sujeito constituído para pensar e intervir no campo educacional, nos moldes da racionalidade instrumental, não é um sujeito reflexivo capaz de construir nova lógica para os diversos saberes científicos, filosóficos e artísticos construídos na FI em torno da cultura corporal, mas antes se torna aplicador dos moldes aprendidos. Esta é uma das crises vividas no âmbito da docência, uma vez que seu fazer produzido na escola ora reproduz a lógica do conhecimento massificado no cotidiano social (reprodução da lógica do esporte de rendimento), ora instaura um vazio de sentido e de conteúdo, que equivale ao abandono dos sujeitos ao universo precário de suas oportunidades na vida cotidiana (reprodução da lógica social excludente).

Em ambos os casos, percebe-se um frágil vínculo entre a identidade da EF e a constituição da identidade do educador. No primeiro caso torna-se visível uma forma de racionalidade instrumental que transporta os ideais, sentidos e finalidades das práticas esportivas de alto nível (e das ciências que as legitimam) para o âmbito das práticas escolares e educativas. A escola torna-se uma correia de transmissão e reprodução dos esportes federados. O educador torna-se um agente capaz de constituir (treinar) os sujeitos conforme as normatividades típicas destes esportes. No segundo caso percebe-se um tipo de racionalidade instrumental que opera não sob a forma de treinamento e ensino de uma lógica fechada e monológica, mas que opera, sobretudo, a partir de uma lógica de abandono.

Os problemas da intervenção em EF no âmbito da escola, como vimos, integram questões epistemológicas e éticas. As questões de natureza epistemológica são decorrentes de uma tradição positivista e cientificista que se tornou hegemônica na legitimação identitária da área. Sob este crivo, as distintas proposições curriculares que se propuseram a formar professores durante o século XX valeram-se da ideia de que o saber-fazer em EF era uma atividade





prática que consistia numa aplicação e num desdobramento da lógica do paradigma das ciências naturais. A problemática complexa que constitui a prática educativa parece, neste formato paradigmático, ser derivada de compreensões superficiais e funcionais acerca do movimento humano, das atividades esportivas, ou mesmo das condutas ludo-motrizas.

Logo, o sentido complexo da prática educativa (proposta pelo vínculo entre cultura corporal de movimento e educação), bem como a constituição de um “sujeito com identidade de educador”, parece ter se secundarizado na tônica das proposições epistemológicas constitutivas da EF na modernidade. Cumpre analisar, neste sentido, a interface entre o ético, o educativo e o epistemológico a fim de buscarmos compreender e construir formas de romper com a racionalidade instrumental na FI e FC em EF.

#### **4. O ético e o epistemológico**

De modo simplificado podemos dizer que estamos diante de uma questão ética quando vivemos o dilema do “como agir”, da necessidade de deliberar, de fazer escolhas. É isto que permite reconhecer a condição humana como uma condição ética. Por decorrência, desumanizamos (ou não humanizamos) alguém quando restringimos essa potencialidade. Para ilustrar esta situação trazemos a argumentação comumente mobilizada na EF escolar para sustentar uma posição contrária à monocultura do futebol. Se perguntarmos a uma criança, adolescente ou adulto: Que esporte gostas de praticar? Se ela só sabe “jogar futebol”, não lhe resta outra alternativa, logo ela é menos livre, visto que sua escolha está delimitada por um saber restrito.

Esse vínculo do saber (*episteme*) com a ação deliberativa do humano encontra uma relação exacerbada de causalidade na filosofia platônica: erramos por não saber a verdade. Aristóteles se opôs a essa causalidade fechada, reconhecendo a autonomia relativa do campo da ação da tutela da *episteme*. “Relativa” porque não deixa de iluminar nossas deliberações, mas “relativa” também porque não tem a exclusividade de determinação (como se nos casos particulares simplesmente aplicássemos uma regra universal). Logo, com Aristóteles, é possível perceber a importância de um saber (*episteme*) no curso da ação, bem como perceber o caráter não absoluto da própria *episteme* (GADAMER, 1998). Na interpretação de Fensterseifer (2009, 562):

Entender a ética nestes termos, ou seja, como vinculada ao universo das ações humanas, sem um fundamento metafísico (fora da história), deriva da tradição aristotélica<sup>1</sup>, a qual, diferentemente da tradição platônica de um bem supremo (eterno, imutável), funda-se na referência a um bem humano, vinculado, portanto, à atividade humana, o que torna o domínio da ética instável e mutável como é tudo que se refere ao mundo humano. Este distingue-se do ser natural, abarcado pelo que os gregos denominam “Physis” (leis estáveis). O homem, para Aristóteles, “é um ser que apenas se torna o que é e adquire seus modos de se comportar a partir do que ele faz, a partir do ‘como’ de seu agir” (GADAMER, 1998, p. 48).

A formação de professores em EF ao longo do século XX, ao tornar o campo de intervenção pouco tematizado no âmbito da FI contribuiu para estabelecer uma relação teórico / prática instrumentalizante. Imaginou-se que era possível derivar os pressupostos da intervenção a partir de uma episteme desvinculada da complexidade do campo de intervenção. Ao não se priorizar o campo educativo ou mesmo a cultura corporal (no âmbito da práxis histórica e cultural) como dimensão epistemológica central que deveria permitir a organização curricular da FI em EF, o projeto formativo moderno apostou que um conjunto fragmentado de áreas do saber (ciências) seriam capazes de construir o sentido da identidade e do saber-fazer docente.

A esfera da ação, da moralidade, da responsabilidade, não deriva de conhecimentos científicos. Mas, guarda uma relação com o universo das teorias e das compreensões filosóficas, científicas e artísticas. Enquanto o fazer da ciência se orienta pelo universo da verificação e da comprovação, o fazer ético, marcado por seu vínculo filosófico prático, orienta-se pelo universo da reflexividade e da livre deliberação. No primeiro admite-se que um modelo de racionalidade possa produzir uma noção de conhecimento e de verdade (com pretensões de universalidade) que superem a contingência e a livre deliberação. No segundo admite-se que os modelos de racionalidade existentes favorecem na compreensão de uma determinada realidade, mas estes são insuficientes para determinar o curso da ação, uma vez que não substituem os sujeitos e, tampouco suprimem a ambivalência do real contingente. “Enfim, a ética não deve ser entendida como “ciência teórica”, mas como ‘filosofia prática’” (FENSTERSEIFER, 2009, p.563).

Sobre este pressuposto, ensinar parece estar relacionado com o domínio de um campo de saber específico (científico), articulado com um campo de saber prático (técnico). Mas, sua

---

<sup>1</sup> Utilizamos aqui a análise de Gadamer (1998, p. 47-56).



complexidade se prolonga para o sentido ampliado da constituição do mundo humano (educação) em sua dialeticidade (no mundo social e histórico). Aspecto que demanda um saber amplo sobre o homem, a sociedade e o mundo, que não se limita aos saberes teóricos, tampouco aos saberes da experiência, mas que se constitui na articulação reflexiva e deliberada acerca de ambos. Ensinar, a partir deste pressuposto, constitui-se numa ação moral deliberada e balizada por pressupostos valorativos e normativos (amplos) que transcendem ao campo utilitário imediato e, portanto, ensinar se coloca como uma ação que não pode ser derivada de uma (episteme) fechada e particularizante.

Podemos reconhecer nestas relações o quanto uma FI empobrecida, incapaz de sustentar uma prática pedagógica na sua complexidade, traz desdobramentos éticos à atuação docente e, por decorrência, podemos perspectivar, aos alunos. Em especial a àqueles que tem na escola uma das únicas (senão a única) oportunidade de aprimorar seu repertório de vivências e conhecimentos. Poderíamos quase supor aqui o quanto o problema da ética foi menosprezado na FI em EF. Não como forma de um código deontológico a ser seguido apenas, mas como uma forma de perspectiva problematizadora de todos os valores constitutivos e implicados no curso da intervenção no âmbito da educação corporal e da cultura corporal de movimento.

A dimensão epistemológica herdada, definidora dos horizontes da EF na modernidade, parece ter hiperdimensionado o valor de conhecimentos objetivos no âmbito da FI, mas parece ter fragilizado os conhecimentos que permitiriam a reflexividade e a construção de sentidos sobre a EF no âmbito da escola. O resultado disso, possivelmente, esteja se manifestando neste déficit de responsabilidade dos docentes quando não ensinam “nada” aos seus educandos. A precarização do espaço escolar parece não ser apenas um problema de condições de trabalho precarizadas, como também de dimensões formativas secundarizadas, as quais inviabilizam um trabalho formativo com potencial emancipatório.

Torna-se muito difícil precisar o ponto em que se dá a precarização na FI, mas parece estar relacionada não apenas com a hegemonia das ciências naturais no imaginário de professores e estudantes, como também com a falta de articulação entre as diferentes áreas do currículo. Da mesma forma, a desvinculação do currículo da FI com o universo da educação e da vida escolar tem promovido uma ampliação de saberes dispersos que em nada contribuem com a construção do sentido acerca da Educação Física enquanto componente curricular.

Mesmo que a agenda da educação emergja em determinados componentes, e mesmo que a problemática humana e do mundo social e histórico torne-se centralidade em outros





componentes, a força do imaginário social existente parece desautorizar um sentido transversal e unitário sobre a formação. As dimensões técnicas e instrumentais ocupam a vida dos estudantes, e, as múltiplas relações tematizadas em vários componentes curriculares ainda produzem pouco efeito na vida dos futuros professores. Esse “encurtamento” (lembrando que antigamente tínhamos as “licenciaturas curtas”) de possibilidades também encontra desdobramentos no virtual exercício da cidadania, seja dos docentes, seja dos discentes em seu futuro próximo.

## **5. Considerações finais**

Concordamos que é impossível “formar cidadãos”, muito mais formar cidadãos éticos, pois cidadania e ética vinculam-se ao campo da ação e não podem ser antecipados como um a priori. Esta impossibilidade, porém, não significa que as questões epistemológicas não exerçam um papel importante em ambos, pois a reflexividade que o agir ético e cidadão demandam no ato de deliberação tem muito a ver com o discernimento que os saberes propiciam.

Reconhecemos que o círculo vicioso iniciado em uma FI precária, que não chega ao plano do domínio teórico-conceitual consistente, se prolonga na FC e além disso (ou justamente por isso) contribui para o quadro de abandono docente vivenciado na EF escolar. Assim os alunos que vão para a escola para aprender, não aprendem, o que sem dúvida é uma questão ética de primeira grandeza. Logo, os problemas epistemológicos, que configuraram a EF ao longo da modernidade e que ainda se presentificam na dinâmica curricular dos cursos, se articulam com os problemas éticos emergentes no âmbito da educação escolar.

Atentos “às boas práticas” ou as “práticas inovadoras” no âmbito da EF escolar, podemos constatar, por um lado, que um bom planejamento não garante a qualidade da intervenção, mas, por outro, não existem boas práticas que não estejam sustentadas em um bom planejamento. Nesta confluência do planejamento se presentificam capacidades de pensamento que exigem dos educadores potenciais de reflexividade sobre o mundo social, cultural e histórico e sobre o âmbito dos conhecimentos específicos da cultura corporal.

O universo da ação dos educadores mobiliza e convoca o universo amplo e geral dos conhecimentos, bem como o universo específico e particular, na interface de seu agir pedagógico. Sobretudo, no ato de planejamento, quando balizado pela atividade



epistemológica, se estabelecem as condições de possibilidade e de validade de todo conhecimento escolar. Condição que exige dos educadores uma capacidade reflexiva (atividade epistemológica) acerca do alcance e dos limites de todo conhecimento desenvolvido no âmbito da escola, bem como dos valores que nela se presentificam e a atravessam (atividade axiológica).

Neste sentido, quando constatamos o diferencial que significa a capacidade de planejamento no desempenho do professor de EF escolar (para tomar um exemplo) não seria esse um bom indicativo para pensarmos a formação? Não estaria aqui um cuidado básico que pode ser antecipado, mesmo sem garantias, para reduzirmos o discurso moralista de culpabilização dos professores? A superação da racionalidade instrumental na esfera da intervenção do professor não estaria por exigir um repensar da própria organização curricular dos cursos superiores em EF? Assumir a esfera da educação corporal, ou mesmo, da problemática da cultura corporal, como categorias de fundo para pensar a intervenção e o planejamento dos professores nas escolas, não nos ajudaria a repensar o problema ético-epistemológico implicado no ensino e na educação escolar?

Ensinar, seja em que nível for, parece jogar um papel importante no campo dos comportamentos éticos. Por isso Aristóteles, embora discordando de Platão quanto ao lugar da episteme, não a descarta por inteiro, pois, embora a ética não deva ser entendida como “ciência teórica”, capaz “de querer atingir no domínio ético um grau de exatidão tão elevado quanto a matemática” (GADAMER, 1998, p. 48), necessita, como “filosofia prática”, refletir acerca do contexto da ação para decidir qual a melhor ação. O universo da formação moral, mediada pelo ensino, tanto em Platão quanto em Aristóteles, parecem nos lembrar da centralidade da ética para o mundo humano (na civilização ocidental). Esta premissa torna-se ainda atual ao apontar para a relevância da formação da autonomia humana e da constituição do bem comum (res pública) no âmbito da vida em sociedade.

#### **Referências:**

FENSTERSEIFER, Paulo. Evaldo. Ética e educação: reflexões acerca da docência. **Revista educação, Santa Maria, v. 34, n. 3, p.559-572, set/dez, 2009.**

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.



**XIX  
CONBRACE**  
**VI CONICE**  
08 a 13 de setembro de 2015  
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

GOERGEN, Pedro. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES). Campinas, SP, 2001a, n. 76. p. 121-146.

\_\_\_\_\_. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.