



## QUAL O SENTIDO DO GTT ESCOLA DO CBCE?

Marcos Garcia Neira  
Professor da Faculdade de Educação da USP

Início esta exposição de ideias agradecendo muitíssimo o convite e saudando a iniciativa da Secretaria Estadual de São Paulo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) de reunir representantes dos Grupos de Trabalho Temáticos Escola, Gênero, Inclusão e Diferença e Relações Étnico-Raciais, conhecidos entre nós como GTTs, para apresentar uma síntese das pesquisas realizadas ou trazer reflexões sobre o assunto. Minha participação se encaixa na segunda vertente possibilitada pela coordenação do evento<sup>1</sup>. Minha tentativa de contribuir com o debate tem a ver com o entrecruzamento das experiências e aprendizagens acumuladas enquanto formador de professore(a)s e pesquisadore(a)s, membro do GTT Escola há mais de duas décadas e, principalmente, das pesquisas que venho desenvolvendo no campo do ensino da Educação Física no âmbito do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar<sup>2</sup>, situado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Desde a sua criação em 1997, o GTT Escola vem reunindo o(a)s interessado(a)s na produção de conhecimentos da área ou estão diretamente envolvido(a)s nessa atividade. As reuniões científicas nacionais ou regionais da entidade constituem o fórum privilegiado das discussões realizadas. Para além de pesquisadore(a)s, um contingente significativo de professore(a)s da Educação Básica participam desses eventos não só como ouvintes, mas também como expositore(a)s de suas experiências pedagógicas. Essa participação é muito bem-vinda e, historicamente, o CBCE desejou ampliá-la, tanto que, na última edição do seu congresso, após uma intensa discussão em que se manifestaram representantes de vários outros GTTs, destinou um espaço específico para apresentação de trabalhos didáticos realizados nas escolas de todo o Brasil, o que, no meu entender, hibridizou e enriqueceu os debates. Recordo de ter iniciado minha própria participação dessa maneira. Inicialmente, relatando por meio de pôsteres<sup>1</sup>, os trabalhos realizados nas unidades educacionais em que atuei, mais

<sup>1</sup> 1º Ciclo de Formação do CBCE-SP, realizado em 28/04/2022. Este ensaio amplia a exposição disponível em <https://youtu.be/eMoi5bvrds>. Acesso: 01 ago. 2022.

<sup>2</sup> Publicações de artigos, dissertações, teses, livros e capítulos de livro, bem como um conjunto expressivo de relatos de experiência escritos e em vídeo estão disponíveis em <http://www.gpef.fe.usp.br/>. Acesso: 31 jul. 2022.





tarde, tomei coragem e passei a divulgar resultados de pesquisas no formato de comunicação oral, até tornar-me membro do comitê científico e, por fim, o seu coordenador por dois ciclos.

Dessa posição privilegiada pude acessar a totalidade dos trabalhos inscritos, ao menos nas edições de 2017 e 2019 do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), respectivamente em Goiânia (GO) e Natal (RN), posso garantir que foi muito maior do que os aprovados e, conseqüentemente, divulgados. Ademais, em todas as edições das quais participei, e já se vão mais de uma dezena, o GTT Escola sempre superou seus congêneres em quantidade de trabalhos apresentados. Isso significa que o seu papel enquanto espaço de debate científico sobre o ensino da Educação Física não pode ser menosprezado.

Entretanto, enquanto leitor habitual de dissertações, teses e artigos das principais revistas da área, sou obrigado a admitir a pouca ou inexpressiva menção aos trabalhos publicados nos anais dos Conbraces, exceção feita àqueles que elegem esses registros como objetos de estudo com vistas a elaborar balanços da produção ou revisões sistemáticas sobre um determinado assunto. Também preocupa a raridade de trabalhos discutidos no âmbito do GTT Escola posteriormente transformados em livros ou artigos. Em se tratando do GTT que historicamente recebe a maior quantidade de submissões, era de se esperar que os debates resultassem no aprimoramento das versões encaminhadas e, na sequência, a publicação em plataformas com maior probabilidade de impacto. Igualmente, também seria desejável que o(a)s pesquisadore(a)s da área elegessem o GTT Escola como ambiente inicial prioritário para discussão das suas investigações, o que efetivamente não tem acontecido, haja vista a disponibilidade de produções que não passaram por essa instância.

Tais constatações acenderam um sinal alerta, fazendo surgir o seguinte questionamento: por que os estudos apresentados nos espaços do GTT Escola pouco repercutem na realização de outras pesquisas e no ensino da Educação Física? Essa preocupação, é bom que se diga, não é exclusiva da área, tampouco do GTT, muito menos de uma universidade ou grupo de pesquisa em específico. Quero acreditar que toda e qualquer pessoa sabedora do papel que a ciência pode desempenhar na redução das desigualdades e na melhoria da vida de toda a população deseja que os recursos e esforços envidados na produção de novos conhecimentos sejam revertidos em benefícios para quem os subsidiou, ou seja, cada cidadão e cidadã.





Sem desconsiderar os problemas da política científica vigente no país que, reconheço, são de grande complexidade e merecedores de uma análise mais alargada e competente, peço licença para colocar o foco na pouca ressonância do que se discute no GTT Escola na docência da Educação Física na Educação Básica. Interessa-me, neste ensaio, elaborar uma argumentação que possa explicar o fosso que separa a divulgação de conhecimentos científicos e sua apropriação pelo(a)s pesquisadore(a)s e docentes da Educação Física. Afinal, se os conhecimentos científicos que circulam no GTT Escola têm baixa ou nenhuma repercussão na prática pedagógica efetivada nas instituições de ensino, qual o sentido de sua existência?

Antes de avançar e para não parecer injusto, convém traçar um paralelo com uma entidade científica similar, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), que congrega pesquisadore(a)s da educação e também se organiza em 24 grupos temáticos. Apesar de partir de um quantitativo bem menor, os trabalhos apresentados no GT Educação Matemática na última década somam 117 citações no Google Acadêmico e os trabalhos do GT Currículo somam 171 citações. Enquanto isso, no mesmo período, o GTT Escola teve 28 trabalhos citados, incluindo aqueles mencionados nos anais do próprio Conbrace.

O “placar”, como se observa, é bastante desfavorável ao GTT Escola e sobram razões para crer que o problema é ainda mais agudo, pois não se restringe a esse fórum, mas ao conjunto da produção científica referente à docência na Educação Física. Vale a pena examinar alguns casos mais de perto. Há mais de quarenta anos que a produção científica posiciona o componente curricular na área das Linguagens, o que de fato reverberou na publicação de documentos oficiais consonantes. Apesar disso, o tema segue ignorado por uma grande parcela do(a)s docentes que atuam nos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, do(a)s profissionais da Educação Básica.

Há muito que as pesquisas da área investigam e oferecem à comunidade docente alternativas promissoras para o enfrentamento das diferenças de classe, gênero, raça e religião que se materializam em resistências de todos os tipos à participação nas aulas de Educação Física quando tematizam determinadas brincadeiras, danças e lutas. É uma pena, mas todo o esforço para produzir esse tipo de conhecimento parece desperdiçado quando essas questões são abordadas com base no senso comum, incorrendo na maioria das vezes em manifestações preconceituosas ou soluções antipedagógicas. Interessante notar que nos últimos anos cresceu vertiginosamente, no âmbito do GTT Escola, o





quantitativo de análises das políticas curriculares. Muito embora as críticas sejam contundentes, chama a atenção a passividade do(a)s docentes e uma certa ânsia pela implementação das propostas governamentais de cunho neoliberal sem qualquer preocupação com os efeitos desse processo nos sujeitos da educação. Chega a ser assombroso o consumo desenfreado de materiais didáticos de baixa qualidade, a começar pelas apostilas e vídeos divulgados pelas redes sociais e com centenas de comentários, downloads e elogios.

Por último, mas não menos importante, é de surpreender que os estudos inspirados no pós-colonialismo, decolonialismo, teoria *queer*, pós-modernismo, multiculturalismo crítico e outras análises representativas das chamadas “virada cultural” e “virada linguística” e que ajudam a compreender a sociedade e a escola contemporâneas, sejam simplesmente ignorados pelo(a)s docentes universitários ou da Educação Básica saudosos de um outro momento histórico quando o capitalismo tido como o mal a ser combatido. Inúmeros trabalhos apresentados no GTT Escola não deixam dúvidas sobre a necessidade de revisar paradigmas e escapar da crítica pela crítica. Apesar do que dizem aquele(a)s que não pesquisam a prática pedagógica, não frequentam as escolas e seguem repetindo cartilhas ultrapassadas, muito(a)s professore(a)s que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio perceberam que o contexto mudou e que as ferramentas conceituais que dispunham estão esgarçadas. Talvez, por isso, passaram a repelir o blábláblá acadêmico, tomando-o como mera masturbação mental. A coisa é tão absurda e contraditória que há quem após fazer uma live disparando contra o “imperialista opressor”, peça um hambúrguer pelo aplicativo para satisfazer o apetite sem a menor crise de consciência. Ué, mas não era justamente a conscientização desse processo que ele(a) reivindicava na “palestra” que acabou de ministrar?

Comportamentos como esse ficam ainda mais inverossímeis neste momento em que todo(a)s o(a)s que sobrevivemos à pandemia de covid-19 pudemos vivenciar *in loco* como opera o conhecimento científico. No início a única forma de evitar que a doença se alastrasse era o isolamento. Os poucos conhecimentos disponíveis nos levaram a higienizar embalagens, deixar objetos de quarentena e retirar as roupas e sapatos antes de entrar em casa. Na medida em que novos conhecimentos se tornaram disponíveis, as máscaras e o distanciamento ganharam importância. Com o prosseguimento das pesquisas chegou-se à vacina e à conclusão de que o risco de contaminação pela superfície era muito pouco provável, assim como a circulação em ambientes abertos. Finalmente, a





ciência passou a determinar o uso máscaras em recintos fechados e a imunização em massa, incluindo as crianças.

Essa remissão foi importante para sublinhar que o conhecimento científico é sempre provisório. Se vale para a saúde, também vale para a educação ou qualquer outra área do saber. Logo, não podemos entrar nas salas de aula do século XXI munidos de teorias do século XIX. É importante conhecê-las enquanto explicações temporárias para problemas contextuais, mas recorrer a elas para lidar, por exemplo, com os infinitos significados atribuídos às práticas corporais no momento presente soa anacrônico e anticientífico, para dizer o mínimo. Em textos anteriores denominei essa postura de negacionista. Sem dúvida, um termo é mais adequado.

O fenômeno do negacionismo científico não se manifesta somente no terraplanismo, como pensam alguns. Muito(a)s de nós, professore(a)s de Educação Física, vez por outra somos acometidos desse mal. Nos ensinaram na universidade que são necessárias determinadas condições e a adoção de certos princípios para que as aulas contribuam com o desenvolvimento motor. Também estudamos que os conteúdos atitudinais são adquiridos por meio de exemplos. Nos ensinaram que a melhora da condição física depende de uma combinação entre a individualidade biológica, a sobrecarga, o volume e a intensidade do treinamento. Todos esses conhecimentos científicos são jogados por terra quando o(a) professor(a) elabora um plano de ensino objetivando, simultaneamente, a formação de um cidadão crítico, coordenado, que respeite o outro e seja veloz. Para tanto, elege como conteúdo a ser ensinado o jogo dos dez passes, base quatro ou um circuito qualquer. Ora, diante de equívocos dessa monta, não é difícil deduzir que a dificuldade de pesquisadore(a)s e professore(a)s em atuação incorporarem a produção científica veiculada no GTT Escola pode ser atribuída ao puro e simples negacionismo científico.

Quatro argumentos recentemente explicitados em texto dedicado a esse assunto (NEIRA, 2022), ajudam a desvendar essa conduta. Em primeiro lugar, a pessoa não busca compreender a teoria. Não raro, as reações negacionistas advêm da falta de interesse em conhecer (ou mesmo, não querer conhecer) outras formas de pensar, outras análises do social, outras teorias. A falta de vontade de encarar uma explicação distinta daquela conhecida pode revelar um certo viés reducionista baseado na fé inabalável em antigos dogmas. Em certo sentido, o sujeito se sente traído seus mestres, por ele colocados acima do bem e do mal.





O negacionismo também pode ser atribuído a uma certa visão restrita do processo de produção de conhecimentos. Seja no campo da Arte, da Filosofia ou da Ciência, vivemos um cenário propício à criação e invenção de métodos, sobretudo no campo das ciências humanas. Opondo-se a esse movimento, os setores mais alinhados aos modelos positivistas e estruturalistas nem sempre veem com bons olhos outros gestos investigativos – cartografia, bricolagem, pesquisa-intervenção, análise do discurso, autobiografia, etnografia pós-crítica etc. Uma vez que se desconhecem ou desvalorizam métodos outros de pesquisa, a decorrência óbvia é a negação de toda e qualquer contribuição que possam trazer. Some-se a isso uma longa trajetória escolar e universitária em que fomos, quase sempre, expostos a teorias consolidadas sem espaço para crítica ou compreensão das circunstâncias que lhes permitiram a emergência. Vistas assim, de forma dogmática, a margem de negociação e crítica fica muito reduzida, cabendo-nos apenas internalizá-las e nelas crer.

Falando nisso, vale dizer que em muitos casos, o negacionismo científico se deve à disseminação de crenças que interessam a determinados grupos em disputa das narrativas da área ou pela literatura de qualidade questionável. Algumas dessas obras, por incrível que pareça, figuram na bibliografia dos concursos ou em disciplinas acadêmicas. Pensar, por exemplo, que todas as teorias de ensino possuem aspectos positivos e, portanto, seria recomendável misturá-las “para aproveitar o que cada uma possui de melhor”, consiste em desacerto cientificamente comprovado. O mesmo raciocínio vale para o entendimento de que a brincadeira ou esporte são atividades pedagógicas *per si* e que basta ao(à) professor(a) garantir momentos de prática com vistas ao lazer ou competição para angariar benefícios formativos. Outra crença impregnada no ensino da Educação Física é a sua contribuição para a alfabetização, aprendizagem de conteúdos da matemática etc. Apesar de tamanha propaganda, não existe qualquer comprovação dessa transferência de conhecimentos.

Como quarto e último argumento, cabe dizer que às vezes o sujeito assume uma postura negacionista porque deseja atrair adeptos para a própria causa ou promover uma certa concepção, mesmo que fora de contexto e desprovida de sustentação teórica. Interesses obscuros existem em todas as áreas e com o ensino da Educação Física não é diferente. O componente não está imune a fanatismos, preferências e ressentimentos. Há colegas reféns de regimes de verdade elaborados em outros





contextos, com propósitos opostos àqueles que orientam os currículos escolares nos tempos atuais. Não percebem que caminham na contramão de uma sociedade menos injusta. O que fazem é reforçar as desigualdades. É de pasmar, mas há quem defenda a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, quem deseje retirar as pessoas com deficiência da escola regular ou quem coíba orientando(a)s a adotarem um determinado corpus conceitual nas suas teses e dissertações. Para essas pessoas, uma teoria que desestabilize os alicerces que sustentam o próprio pensamento é encarada como ofensa pessoal. Quando se sentem acuadas, reagem desqualificando o conhecimento distinto com ironia e sarcasmo. Na maioria dos casos, a covardia o(a)s leva a evitar antagonismos, por isso, fazem questão de indicar apenas o(a)s semelhantes para mesas, bancas e processos seletivos. Ai do(a) estudante de pós-graduação que se atreva a anunciar autore(a)s, obras ou campos teóricos divergentes. Passará por herege. É frustrante saber que pesquisadore(a)s em formação têm sido ensinado(a)s a “queimar livros”. Ora, se existem antagonismos, discordâncias ou dúvidas, em vez de censurar o correto não seria estimulá-lo(a)s a confrontar teorias e colocá-las à prova?

Apesar de desalento que esse arrazoado me causa, tenho a impressão que tal *modus operandi* contribui para que os conhecimentos científicos que circulam no GTT Escola tenham baixa ou nenhuma repercussão na prática pedagógica efetivada na Educação Básica. Em contraposição, ganha relevo o debate científico. Sem confronto, dissonância, incômodo, insatisfação, suspeição ou pergunta, não existe ciência. O ponto de partida de toda produção de conhecimentos é o questionamento, a dúvida. Quem não deseja compreender outras formas de ver, quem julga desnecessárias ou inadequadas as múltiplas possibilidades de fazer ciência, quem dogmatiza teorias ou quem se interessa tão somente pelas próprias verdades, paciência, na minha opinião, está no lugar errado.

Parto do princípio que todo e qualquer conhecimento é passível de crítica, de ser colocado em “crise”, tensionado de forma criteriosa. Enquanto professore(a)s da Educação Básica ou do Ensino Superior e/ou pesquisadore(a)s vinculado(a)s ou não a programas de pós-graduação é nossa obrigação submeter à análise sócio-histórica e política os conhecimentos abordados nas aulas ou nas pesquisas, sobretudo aqueles gerados pelos métodos científicos.

É fundamental que as crianças, jovens, adultos, adultas, idosos e idosas que frequentam as aulas da Educação Básica ou do Ensino Superior compreendam como se forjaram os conceitos mobilizados pelo(a) professor(a), além do momento e a conjuntura dessa produção. Com os recursos hoje





disponíveis, organizar atividades de investigação junto às turmas é mais fácil do que se imagina. Exercício idêntico deve ser feito pelo(a) pesquisador(a). As dissertações, teses e artigos de boa qualidade, em certa medida, adotaram esse cuidado. E se não o fizeram por falta de espaço, devem ter mencionado com precisão as principais fontes para que o(a) leitor(a) percorra o caminho por si mesmo.

Em termos pedagógicos, a repetição de situações didáticas assim configuradas ou a feitura de pesquisas com o mesmo intuito poderá desencadear uma mudança desejável no comportamento dos sujeitos em relação aos conhecimentos, à sua produção e à ciência de maneira geral. Professore(a)s que frequentaram cursos de licenciatura em que tal pedagogia foi desenvolvida lidam de outras maneiras com as teorias de ensino, documentos curriculares, materiais didáticos, encaminhamentos pedagógicos etc. Deixam de lado as apostilas e, criticamente, procuram acessar a produção científica a respeito do ensino da Educação Física, pois, o objetivo final do fazer científico é o benefício que os seus resultados podem oferecer à sociedade.

Então, só há sentido em fazer ciência se ela estiver na direção do bem público, só há sentido em fazer ciência se for para melhorar o trabalho que se realiza nas escolas. Eis o sentido do GTT Escola do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: congregar as pessoas interessadas no fazer científico sobre a docência da Educação Física para intercambiar conhecimentos e métodos, formas de análise e instrumentos, tensionar os trabalhos apresentados, qualificando a produção da área. O GTT Escola só tem sentido se os esforços e recursos públicos empregados na produção de novos conhecimentos convergirem para a melhoria do ensino nas escolas. Para tanto, é urgente combater eventuais posturas negacionistas, estimular o debate, facultar o acesso e aprimorar a divulgação dos trabalhos apresentados a cada edição dos eventos promovidos pelo CBCE.

## REFERÊNCIAS

CONNELL, R. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 27, n. 80, out.2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092012000300001>. Acesso em: 01 jul. 2022.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.





- NEIRA, M. G. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 52-103, nov. 2017. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_40.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_40.pdf). Acesso em: 01 jul. 2022.
- NEIRA, M. G. Metodologia do ensino de Educação Física: inspiração freiriana no ensino (superior) remoto emergencial. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1–19, 2021. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/artigos/marcos\\_77.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/artigos/marcos_77.pdf). Acesso em: 01 jul. 2022.
- NEIRA, M. G. Efeitos do negacionismo científico no ensino de Educação Física. In: VIEIRA, R. A. G. (Org.) **Desafios pandêmicos: a educação física frente à crise**. Belém: RFB, 2022. p. 68-78. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos\\_68.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos_68.pdf). Acesso em: 01 jul. 2022.
- NÓBREGA, T. P. **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006
- SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- TOSCANO, S. G. R.; SILVA, D. J. V. A questão do conhecimento e da verdade em Michel Foucault: uma leitura a partir do perspectivismo. **Ágora Filosófica**, Recife, ano 15, n. 1, p. 195-213, jan.-jun., 2015. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/questao\\_do\\_conhecimento.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/questao_do_conhecimento.pdf). Acesso em: 01 jul. 2022.

