

Experimentação e educação física: a dimensão dos afectos e da experiência nas práticas corporais

Experimentation and physical education: the dimension of affects and experience in bodily practices

Experimentación y educación física: la dimensión de los afectos y la experiencia en las prácticas corporales

Rubens Antonio Gurgel Vieira¹

Pedro Xavier Russo Bonetto²

Resumo: O ensino das práticas corporais no âmbito da Educação Física teve sua função cooptada pelas teleologias modernas, bastante representada pelas noções de aprender, interpretar, nomear, significar, compreender, explicar, registrar, analisar, identificar, distinguir. Fora da escola formal a racionalidade não é diferente. Dançam para emagrecer, combater sedentarismo, melhorar a qualidade de vida e curar a depressão. Lutam, jogam, fazem ginásticas pelos mesmos motivos, incluindo talvez, a dimensão da competição. Diante dessa conjectura, o que se propõe é justamente a revalorização do seu aspecto intangível, não teleológico, aquilo que é próprio do *ludens* – a sensação de prazer, desafio e fuga do real, produzindo afectos e perceptos que se relacionam com a experimentação.

Palavras-chave: Educação física; Experimentação; Práticas corporais.

Abstract: The teaching of bodily practices within the scope of Physical Education has had its function co-opted by modern teleologies, largely represented by the notions of learning, interpreting, naming, signifying, understanding, explaining, recording, analyzing, identifying, and distinguishing. Outside formal schooling, rationality is no different. People dance to lose weight, combat sedentary lifestyle, improve quality of life, and cure depression. They fight, play, and practice gymnastics for the same reasons, perhaps also including the dimension of competition. Given this context, what is proposed here is precisely the revaluation of its intangible, non-teleological aspect—what is inherent to *ludens*: the sensation of pleasure, challenge, and escape from reality, producing affects and percepts that are linked to experimentation.

Keywords: Physical education; Experimentation; Bodily practices.

Resumen: La enseñanza de las prácticas corporales en el ámbito de la Educación Física ha visto su función cooptada por las teleologías modernas, representadas en gran medida por las nociones de aprender, interpretar, nombrar, significar, comprender, explicar, registrar, analizar, identificar y distinguir. Fuera de la escuela formal, la racionalidad no es diferente. Las personas bailan para perder peso, combatir el sedentarismo, mejorar la calidad de vida y curar la depresión. Luchan, juegan y practican gimnasia por los mismos motivos, tal vez incluyendo también la dimensión de la competencia. Ante este contexto, lo que se propone aquí es precisamente la revalorización de su aspecto intangible, no teleológico, aquello que es propio del *ludens*: la sensación de placer, desafío y escape de la realidad, produciendo afectos y perceptos que se relacionan con la experimentación.

Palabras claves: Educación física; Experimentación; Prácticas corporales.

¹ Universidade Federal de Lavras

² Universidade Estadual de Pernambuco

Introdução

O ensino de Educação Física tem sido historicamente moldado por concepções curriculares que privilegiam a racionalidade e a finalidade, em sentido filosófico do utilitarismo (Ghiraldelli Júnior, 1987; Bracht, 2019; Vieira, 2022; Bonetto; Vieira, 2023). No campo da teorização curricular, especialmente, podemos elencar objetivos como a promoção da saúde, o desenvolvimento de habilidades motoras e o aprimoramento do desempenho esportivo (Darido, 2003; Nunes, Rubio, 2008; Neira; Nunes, 2009).

Todavia, tal finalidade de cunho pedagógico, advindo dos preceitos da modernidade filosófica, com frequência orienta tanto as práticas escolares quanto as vivências corporais fora do ambiente educativo, em que a prática de esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras é restrita aos seus “benefícios”, tratando-se, portanto, de um investimento, ou seja, frequentemente associada a metas como desenvolvimento (em seus múltiplos aspectos), condicionamento físico e combate ao sedentarismo.

Como tese central, partimos da afirmação de que essas concepções utilitaristas da Educação Física e o ensino de práticas corporais, de forma geral, negligenciam uma dimensão fundamental do encontro entre as pessoas e uma dada prática corporal: a experiência vivida e a potência dos afectos (Mossi, 2015; Bonetto; Vieira, 2023).

Quando reduzimos as práticas corporais a meios para alcançar determinados fins, deixamos de reconhecer seu potencial para criar sentidos que escapam à lógica da representação. Sobre esse conceito, Gallo (2017) afirma que representação é um operador conceitual vinculado a uma visão tradicional do conhecimento, em que o mundo é concebido como uma realidade fixa que a mente capta e reproduz de forma estável. Dessa maneira, baseia-se na correspondência entre sujeito e objeto, supondo que o conhecimento é uma reprodução fiel da realidade.

Em oposição a essa lógica representacional, o perspectivismo rompe ao enfatizar que o conhecimento não é um espelho da realidade, mas uma construção ativa do sujeito. Em vez de captar algo dado, a interpretação cria sentidos em um processo dinâmico, sempre aberto a novas leituras e deslocamentos (Deleuze, 1976). O movimento, na lógica perspectivista ou interpretacionista, não se limita a ser um instrumento, mas pode se configurar como um acontecimento, uma experiência estética e sensível, capaz de produz singularidades (Bonetto; Vieira, 2023).

Diante do contexto delineado, surge certa necessidade de problematizar as formas como a lógica teleológica tradicional opera e se impõe sobre o que se passa a partir de uma experiência corporal. O que se perde quando o movimento é reduzido a um instrumento para alcançar metas específicas? Como repensar a Educação Física e o ensino das práticas corporais de modo a enfatizar sua potência estética, lúdica e sensível? Essas são algumas das questões que orientam esta reflexão de cunho ensaístico. O desafio que se propõe é desafiar a primazia da racionalidade moderna e a explorar as possibilidades de um ensino que privilegie a experimentação, em vez da mera adequação a objetivos pré-determinados.

Neste sentido, ao problematizar a captura teleológica das práticas corporais, este texto tem como pontos de partida os conceitos de afecto/afecções (Deleuze, Guattari, 2010) e de experiência (Larossa, 2002; Nunes *et al.* 2021). Em contraste com a visão curricular hegemônica da Educação Física que subordina a corporeidade a finalidades previamente estabelecidas, propõe-se aqui uma perspectiva pedagógico-filosófica, que enfatiza o potencial sensível e expressivo das práticas corporais, resgatando sua potência enquanto acontecimento (Deleuze; Guattari, 2011c; Zourabichvili, 2004; Bonetto; Vieira, 2023).

O caminho heurístico traçado parte da noção de *ludens* (Huizinga, 2008) e das concepções de afectos e perceptos (Deleuze; Guattari, 2010) para discutir como a experimentação/vivência das práticas corporais pode ser compreendida para além das métricas tradicionais de avaliação e aprendizado. Ao assumir essa perspectiva, busca-se explorar como a experiência vivida nas práticas corporais pode ser compreendida para além da lógica da utilidade e da representação, inspirando-se em concepções que tomam os afectos como força motriz da existência e da criação – tal como formuladas por pensadores como Spinoza (2007) e Deleuze (2006) –, pretende-se evidenciar que o corpo, ao se mover, não apenas cumpre funções ou responde a comandos, mas produz intensidades, estabelece conexões e gera sentidos que escapam ao utilitarismo da racionalidade moderna.

Busca-se assim contribuir para um debate que desafia as narrativas hegemônicas no ensino da Educação Física e amplia as possibilidades de compreensão do corpo e do movimento no contexto educativo e social. No campo do ensino formal, essa perspectiva implica questionar os currículos tradicionais e críticos, sugerindo experiências pedagógicas que favoreçam a experimentação, o jogo e a abertura ao imprevisto. Em vez de ensinar o corpo a desempenhar gestos de maneira correta, útil ou eficiente, trata-se de criar espaços onde ele possa explorar sua própria potência de ação e sentir os efeitos de sua movimentação

no mundo, ampliando os horizontes daquilo que pode ser vivido e experimentado sem limitar-se aos efeitos de expansão da racionalidade crítica.

Entre a teleologia racionalizante e a dimensão dos afectos: a disputa pelo sentido das práticas corporais

Conforme apresentado, ao longo da modernidade as práticas corporais foram progressivamente capturadas por uma lógica teleológica que subordina o movimento a finalidades preestabelecidas. Na escola, o ensino da Educação Física tem sido amplamente influenciado por discursos acríticos que enfatizam a necessidade de aprender, interpretar, nomear, significar, compreender e explicar os movimentos, seja para combater o sedentarismo, desenvolver habilidades motoras ou facilitar a aprendizagem sociocognitiva. Exemplo cabal do que se afirma são as competências e habilidades contidas em documentos curriculares oficiais, dentre o mais importante, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Competências específicas de Educação Física para o ensino fundamental

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (Brasil, 2018, p. 223).

Tal como exposto, o que se observa é uma supervaloração dos objetivos funcionalistas, representados pelos termos compreender, planejar, empregar, refletir, identificar, discutir e reconhecer, diante das possibilidades de experimentar, usufruir, desfrutar, apreciar e criar. A captura das práticas corporais por finalidades externas as alinha a uma lógica de produtividade e eficiência que permeia diversos aspectos da vida social, movida pela axiomática capitalista. (Deleuze; Guattari, 2011a; 2011b; 2011c).

Desse modo, o corpo passa a ser treinado, regulado e monitorado dentro de um sistema que valoriza a mensuração de desempenhos, a superação de limites e a melhoria de resultados. Esse paradigma reflete a influência das ciências médicas, da psicologia comportamental e das pedagogias tecnicistas, que contribuem para a normatização dos gestos e para a padronização dos modos de experienciar o movimento (Soares, 1994; Daolio, 2004; Neira; Nunes, 2009; Bonetto; Vieira, 2023).

Fora do contexto escolar, a mesma racionalidade utilitarista se manifesta na forma como as pessoas dançam para emagrecer, praticam lutas para disciplinar o corpo, jogam para desenvolver habilidades estratégicas ou fazem ginástica para melhorar a qualidade de vida. Como consequência danosa, o caráter espontâneo, expressivo e afetivo das práticas corporais é frequentemente suprimido, cedendo lugar a uma concepção estritamente funcional do corpo e do componente.

Imagem 1: Propaganda de uma escola de Yoga



Fonte: Imagem da internet³

³ Disponível em: <https://yogasantafelicidade.com/artigos/beneficios-do-yoga> Acesso em 20 de jan. de 2025.

Tal como observamos na propaganda acima, o *yoga* ou qualquer outro elemento da cultura corporal, raramente são valorizados a partir da complexidade de sensações, alegria e divertimento que podem causar. O que se vê é um tipo de enquadramento de toda prática corporal a uma visão mecanicista da corporeidade, na qual o corpo é entendido como um sistema a ser gerenciado, corrigido e aprimorado. Nessas situações, a experiência do corpo em movimento é instrumentalizada, tornando-se um meio para atingir propósitos previamente definidos (Elias; Dunning, 1992; Bracht, 2005; Bonetto; Vieira, 2023).

Em contraposição, existem outras concepções de Educação Física e do ensino das práticas corporais que buscam resistir e escapar dessa racionalidade finalística, seja pelo conceito de *ludens*, de jogo, da experiência estética e sensível do movimento (Huizinga, 2008; Grilo; Scaglia; Carneiro, 2022), seja pela via da corporalidade/fenomenologia (Gonçalves, 1994; Nóbrega, 2009; 2010, Ahlert, 2011; Pacheco Neto, 2012).

Longe de ser apenas um meio para alcançar resultados, o corpo em ação pode ser compreendido como um acontecimento, um campo de intensidades e experimentações que não se deixam capturar pela lógica da utilidade, naquilo que Deleuze e Guattari chamam de “corpo sem órgãos” (CsO), ou seja, corpos que não estão exclusivamente subordinados à lógica produtivista do capital (Deleuze; Guattari, 2011a, 2011b; 2011c).

O ato de dançar/jogar/lutar, por exemplo, pode não ter um propósito definido, mas pode evocar emoções, produzir encontros e criar atmosferas que escapam à linguagem (Bonetto; Vieira, 2023). A esse respeito, a relação entre práticas corporais e “obras de arte” é elucidativa. Assim como uma pintura ou uma peça musical não se explicam apenas por suas funções ou mensagens explícitas, os gestos e movimentos do corpo em ação também podem ser compreendidos como composições de afectos e perceptos (Deleuze; Guattari, 2010).

Acreditamos, portanto, que o caráter intangível e não representacional dessa concepção de Educação Física a aproxima da Arte e as práticas corporais das “obras de arte”, uma vez que não pode ser completamente reduzido a uma explicação conceitual, carrega consigo uma dimensão de inefabilidade que precisa ser vivida para ser compreendida.

A arte e a filosofia recortam o caos, e o enfrentam, mas não é o mesmo plano de corte, não é a mesma maneira de povoá-lo; aqui constelação de universo ou afectos e perceptos, lá complexões de imanência ou conceitos. A arte não pensa menos que a filosofia, mas pensa por afectos e perceptos (Deleuze; Guattari, 2010, p. 88).

De forma mais específica, para os filósofos franceses, os perceptos não são percepções, mas pacotes de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que os vivenciam, algo que extrapola seu contato com a obra de arte, um agregado de percepção e sensação que sobrevive à experiência do leitor e do expectador, por exemplo. Os afectos, por sua vez, não são sentimentos, mas devires que transbordam aquele que passa por eles, intensidades, capacidades de sermos afetados por determinado objeto artístico. “Afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afecto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta a variação correlativa dos corpos afetantes” (Deleuze, 2002, p. 56).

O ensino da Educação Física e das práticas corporais que se abrir para essa opacidade do sensível permite que o corpo vivencie momentos intensos, em um espaço de criação e não apenas de reprodução de formas já consagradas. Novamente estabelecendo relação com o campo da arte, é preciso considerar que, quando uma pessoa se diverte jogando, competindo, dançando, manobrando o skate, fazendo um gol ou uma cesta e sentindo o vento no rosto enquanto corre, acontece algo inominável, incompreensível, irracional, inexplicável. Nessa perspectiva, o que importa não é apenas o que o corpo faz, mas como ele sente, como se relaciona com o espaço e com os outros, como produz novos sentidos a partir da experiência vivida.

Inspirando-se em concepções filosóficas como as de Deleuze, Guattari e Spinoza, pode-se afirmar que o corpo, ao se movimentar, não apenas responde a comandos ou obedece a regras, mas cria mundos possíveis, instaurando realidades que não existiam antes de sua ação. Influenciados por essa compreensão, Correia e Almeida (2020), com foco na pergunta “o que pode um corpo?”, afastam-se das concepções biologicistas e utilitaristas. Para tanto, propõem conceber o corpo como condição para a produção de novos processos de subjetivação e outros modos de existência, em um horizonte ético-político dos encontros nas práticas corporais. Desse modo, acreditam que uma das condições para isso se dê pela consideração de que as práticas corporais são, em seu nível mais fundamental, um circuito de afectos, que colocam o corpo diante do limite de sua (im)potência.

Isto quer dizer que no âmbito das práticas corporais, ao se esforçar por compor relações de composições com outros corpos diante do espaço e das regras, por exemplo, o corpo pode experimentar algo que a princípio não estava inscrito no campo de seus possíveis. Em seu nível mais fundamental, as práticas corporais não se limitam em produzir significações, nem recompensas (emagrecer, ser saudável etc.), mas afectos experimentados em determinadas durações que demarcam o limite entre o ‘posso’ e o ‘não

posso' dos corpos em movimento, expandindo sua potência, abrindo-o para novas maneiras de se movimentar (Correia; Almeida, 2020, p. 11-12).

Costa e Almeida (2018), por sua vez, apontam que uma Educação Física (atenta às concepções de corpo) mais intensiva necessita compreendê-lo para além das estratificações de um organismo, para além da significação que está sempre atrelada (gestos, movimentos, identidades etc.) a sentidos pré-fabricados. Nessa esteira, buscam aproximação por meio das noções de corpo paradoxal (Gil, 2002 *apud* Costa; Almeida, 2018) e de corpo sem órgãos. A reboque, os autores defendem, novamente, uma perspectiva de Educação Física menos utilitarista e racionalizante, aquela preocupada com a repetição.

A experimentação pode ser dividida em duas frentes: uma, a que pretende desconstruir os poderes sob cujos estratos são enclausuradas as intensidades; e outra, a que faz o trabalho ativo de criar um modo de existência, uma via de fluxo produtivo às forças vitais. Por um lado, despoluir o corpo, desestratificá-lo, requer que suas forças passem pela prova do eterno retorno; de outro, elevar as forças a uma potência ainda desconhecida requer sempre prudência, pois, como já alertado por Deleuze e Guattari, cada experimentação traz consigo o risco de se cair na loucura (Costa; Almeida, 2018, p. 9).

Essas concepções colocam desafios importantes para o ensino da Educação Física. Se a ênfase tradicional tem sido colocada na aprendizagem de técnicas, na reprodução de gestos e no alcance de metas e desempenhos padronizados, como criar espaços que valorizem a experimentação, a ludicidade e o imprevisto? Como possibilitar que os sujeitos vivam o movimento para além da funcionalidade, experimentando-o em sua potência de transformação e criação? Como produzir encontros intensos entre os sujeitos e os elementos da cultura corporal?

Ao deslocar o olhar das práticas corporais para além da racionalidade teleológica, adentramos um campo em que a experiência e os afectos se tornam centrais. Essa perspectiva se alinha às filosofias da diferença, especialmente às contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que recusam a ideia de um sujeito fixo e racional como fundamento da experiência (Deleuze; Guattari, 2011c; Guattari; Rolnik, 2013). Em vez disso, os intelectuais propõem um pensamento do devir, da experimentação e das forças que atravessam os corpos, produzindo novas formas de sentir e existir.

Imagen 2: Tirinha Calvin e HaroldoFonte: Imagem da internet⁴

Para Spinoza (2007), os afectos não são meras emoções subjetivas, mas forças que aumentam ou diminuem a potência de um corpo em relação aos outros. Quando nos movimentamos, não estamos apenas deslocando massa e energia; estamos nos conectando com intensidades, sendo afetados e afetando o mundo à nossa volta. Essa concepção se desdobra em Deleuze e Guattari (2010), que compreendem os afectos como forças impessoais, não passíveis de serem reduzidas à interioridade psicológica. O afecto não se representa, ele se experimenta, atravessa o corpo e instaura modos de existência que não podem ser explicados em termos utilitários ou finalísticos. Desta forma, a filosofia da diferença⁵ exige que pensemos o corpo não como uma substância fixa ou um suporte da consciência, mas como um campo de forças em constante transformação.

Carvalho e Gallo (2017) igualmente apontam para a necessidade de uma pedagogia da experimentação, onde o conhecimento não seja um processo de domesticação do corpo, mas uma abertura para novas formas de vida. Na Educação Física e no ensino das práticas

⁴ Disponível em: <http://depositodocalvin.blogspot.com/2009/04/biografia-de-bill-watterson.html>. Acesso em: 20 de fev. 2025.

⁵ Gallo (2008) sugere o termo "filosofia da diferença" para caracterizar o pensamento de autores como Foucault, Deleuze e Guattari, entre outros, pois essa perspectiva filosófica visa ultrapassar a dicotomia entre estruturalismo e pós-estruturalismo. Em vez de se restringir a essas categorias opostas, a filosofia da diferença se concentra na diferença como um princípio ontológico fundamental, rejeitando a busca por essências ou totalizações. Para esses pensadores, a diferença não é simplesmente uma contrariedade à identidade, mas um conceito produtivo, que possibilita a variação e a transformação de significados e práticas. Essa abordagem filosófica propõe uma compreensão do sujeito, do conhecimento e da sociedade que não se sustenta em estruturas fixas, mas em processos de desconstrução e multiplicidade, abrindo caminho para uma análise mais flexível e fluida da realidade.

corporais, isso significa abandonar a centralidade da repetição de técnicas e a busca pelo desempenho ideal, criando espaços onde o corpo possa se expressar sem a mediação de um modelo normativo (Bonetto; Vieira, 2023). Dessa forma, as interações entre sujeitos e práticas corporais não se reduzem a uma relação mecânica de estímulo e resposta, mas configuram um campo de vivências em que emergem sensações, paixões e envolvimentos corpóreos que desafiam a lógica representativa. Dançar não é apenas executar passos; lutar não é apenas aplicar golpes; jogar não é apenas se movimentar seguindo regras. Todas essas práticas corporais criam intensidades, modulam os estados do corpo e fazem emergir dimensões do existir que escapam à instrumentalidade.

Silva e Nunes (2021), ao analisar as potencialidades da perspectiva cultural da Educação Física pela filosofia nietzschiana, introduzem dizendo que “Dionísio” está ofuscado e inerte em uma sociedade em que o corpo é educado, praticamente, para escutar e obedecer, para reproduzir ou, simplesmente, se adaptar ao já dado. Ressaltam que, na filosofia de Nietzsche a crítica à razão se estabelece no que tange à sua exacerbação com relação aos demais instintos presentes e constituintes do corpo. Nessa conjuntura, o corpo humano torna-se foco constante de uma tentativa de pasteurização inglória. A necessidade do controle, constantemente, alerta os dispositivos morais que atribuem aos valores o posto de absoluto e incontestável.

Destarte, ocorre um embrutecimento e enrijecimento dos corpos devido à redução dos instintos vitais em virtude dos saberes teóricos. O corpo, com isso, deixa de ser um lócus de conflito e embate de multiplicidade de forças para tornar-se algo manipulável, mensurável, classificável e controlável (Silva; Nunes, 2021, p. 792).

Nessa concepção, defendem que a educação e a vida não podem se restringir a conjectura e apreciação. Aventurar-se em viver a vida sem garantias prévias ou elucubrações transcendentais consiste na afirmação da integralidade da existência, na leveza dessa crueldade para quem a diferença e o risco não são objeções contra a vida, não são entorpecentes, mas estimulantes.

De forma similar, pensar o ensino das práticas corporais a partir dos afectos e da experiência significa deslocar a centralidade do aprendizado enquanto apropriação de conteúdos e habilidades para uma lógica onde o movimento é vivido em sua intensidade. Isso implica não apenas questionar os discursos normativos que regem a Educação Física, mas também reconfigurar os modos de ensinar e aprender, fazendo da experimentação e da

abertura ao inesperado princípios fundamentais da prática pedagógica.

Implicações para o ensino de Educação Física e das práticas corporais

As implicações para o ensino de Educação Física e das práticas corporais, quando pensadas a partir da dimensão dos afectos e da experiência, exigem um deslocamento das metodologias tradicionais e a abertura para perspectivas que reconhecem a Educação Física como um campo de produção de subjetividades. Como argumentam Bonetto e Vieira (2023), a forma como o ensino das práticas corporais tem sido historicamente organizado reflete uma visão moderna e disciplinar, na qual a aprendizagem do movimento se dá por meio da reproduzibilidade técnica e da adequação a padrões corporais normativos. Essa lógica ignora a potência do corpo enquanto espaço de experimentação e atravessamento de intensidades, em que o aprendizado não é necessariamente mensurável, explicável ou reproduzível, mas se manifesta na relação sensível com o próprio corpo, com o outro e com o mundo.

Pensar uma Educação Física alinhada aos preceitos explanados implica reconhecer que a dimensão dos afectos e perceptos é importante dentro das finalidades educacionais, mesmo que não possam valer diante de provas e avaliações. É certo que o componente precisa direcionar debates e discussões críticas, exemplificadas pelas problematizações de classe social, raça, etnia, gênero e sexualidade (Neira; Nunes, 2009). Entretanto, lançamos o questionamento sobre a impossibilidade dos estudantes entenderem os elementos da cultura corporal, compreender os riscos do racismo, da homofobia, da xenofobia e das demais formas de exclusão, sem que os mesmos sintam afectos e perceptos quando vivenciam tais práticas com seus pares.

Assim, experiências curriculares inspiradas na filosofia da diferença apontam para a necessidade de deslocar o ensino das práticas corporais de uma abordagem técnica e funcionalista para uma pedagogia que valorize a multiplicidade de sentidos e significados que os sujeitos atribuem às suas vivências corporais. Isso significa que ensinar dança, luta, esporte ou ginástica não pode se reduzir a reprodução de técnicas específicas ou a enquadrar os corpos em formas predefinidas, mas deve abrir espaço para a invenção de novas corporeidades, para a problematização das normatividades e para a produção de novas formas de se mover e se expressar.

Nessa perspectiva, o aprendizado não se dá apenas na apropriação de gestos, mas na experimentação do corpo em sua potência de variação (Deleuze, 2006; Gallo, 2008). Se a

Educação Física escolar ainda opera sob uma matriz disciplinar, em que o corpo é controlado, avaliado e treinado, torna-se necessário criar fissuras nesse modelo para que outras pedagogias possam emergir (Vieira, 2020; Silva; Nunes, 2021). As metodologias que priorizam a experiência e os afectos devem buscar criar contextos em que os estudantes possam explorar suas sensações, jogar com suas capacidades e limites, conectar-se com os outros sem que isso se reduza a uma lógica de rendimento ou desempenho.

Um exemplo disso seria subverter a tradicional abordagem dos esportes na escola, que muitas vezes enfatiza a competitividade e a especialização precoce, para criar espaços em que o jogo possa emergir como um território de invenção. Em vez de ensinar regras de forma rígida, pode-se permitir primeiro que os estudantes gostem do jogo, que sintam boas sensações diante dessas práticas, ainda, que criem suas próprias variações, modifiquem os gestos e explorem diferentes formas de jogar. O mesmo pode ser pensado para a dança, em que a coreografia não precisa ser imposta, mas que possa surgir da experimentação corporal dos próprios alunos. Em lutas e ginásticas, o foco pode ser deslocado da repetição de técnicas para a exploração das forças, equilíbrios e intensidades que emergem no próprio processo de movimentação. O desafio lançado é apenas emparelhar a questão do “o que se sabe sobre o jogo X” pelo “o que se sente quando se envolve com o jogo X”.

No entanto, pensar o ensino das práticas corporais nessa chave não é tarefa simples, pois implica enfrentar desafios tanto estruturais quanto epistemológicos. No contexto escolar, em que ainda prevalecem modelos de ensino centrados na disciplina e na avaliação do desempenho, propor uma pedagogia da experiência exige resistir a uma cultura que valoriza a previsibilidade e o controle sobre o corpo. Além disso, o próprio campo da Educação Física carrega consigo uma tradição fortemente influenciada pelas ciências do esporte, que tendem a privilegiar um olhar biomecânico e fisiológico sobre o movimento, muitas vezes em detrimento de sua dimensão subjetiva e cultural (Kunz, 1991; Coletivo de autores, 1992; Bracht, 1999; Daolio, 2004; Neira; Nunes, 2009). Nesse sentido, o desafio de instaurar essa pedagogia da experiência e dos afectos no contexto escolar não é apenas epistemológico, mas também político e institucional. Romper com essa tradição exige que professores/as e pesquisadores/as assumam um posicionamento crítico e inventivo, explorando metodologias que subvertam a lógica da mensuração e da finalidade em prol da abertura ao imprevisível e à potência do acontecimento.

Ainda assim, as possibilidades de revalorização da experiência no ensino das práticas corporais são muitas. Quando a Educação Física se abre para a potência dos afectos, para o

que não pode ser medido, explicado ou capturado em uma lógica teleológica, ela se torna um espaço de criação e reinvenção. A escola pode ser um território em que os corpos não apenas aprendem a se mover, mas aprendem a sentir, a experimentar e a se conectar de múltiplas formas que escapam às normatividades impostas. Nesse sentido, mais do que ensinar técnicas, trata-se de possibilitar encontros, criar condições para que os estudantes possam se apropriar de suas corporeidades de maneira singular e construir novas formas de existir em movimento (Vieira, 2022). Em vez de apenas ensinar a mover-se, trata-se de criar condições para que o movimento se torne expressão, para que os sujeitos possam habitar seus corpos de maneira singular e para que a Educação Física se reafirme como um espaço de experimentação e reinvenção do sensível.

Referências

- AHLERT, Alvori. Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade. **Espacios en Blanco - Revista de Educación**, v. 21, p. 219-240, 2011.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo; VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel. **Deleuze-Guattari e a educação física**. Belém: RFB, 2023.
- BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.
- BRACHT, Valter. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica da educação física**: uma introdução. Ijuí: Unijuí, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de fev. 2025.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do *experimentum scholae* na busca de outro equipamento coletivo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 622–641, 2017.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORREIA, Elder Silva; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Por uma educação física da ordem da potência: o que pode o corpo em movimento? **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 01-19, 2020.
- COSTA, Adolfo Duque Gomes da; ALMEIDA, Felipe Quintão de. O corpo intensivo e a educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 40, n. 1, p. 3-9, jan./mar. 2018.
- DAOLIO, Jocimar. **Cultura e educação física**: diálogos sobre o corpo. Campinas: Autores Associados, 2004.

- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Trad. L. Orlandi e R. Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa:** filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia.** Trad. E. F. Dias. Rio de Janeiro: Rio, 1976.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia, vol. 2. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011c.
- ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação.** Lisboa: Difel, 1992.
- GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. **Deleuze e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. O aprender em múltiplas dimensões. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul**, v. 10, n. 22, p. 103-114, 2017.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista.** São Paulo: Loyola, 1987.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir:** corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.
- GRILLO, Rogério; SCAGLIA, Alcides José; CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Em defesa do jogo:** diálogos epistemológicos contemporâneos. Curitiba: Appris, 2022.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- KUNZ, Elenor. **Educação física:** ensino & mudanças. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- MOSSI, Cristian Poletti. Teoria em ato: o que pode e o que aprende um corpo? **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 41, n. esp., p. 1541-1552, 2015.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Corporeidade e educação física:** do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal EDUFRN-Editora da UFRN, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Uma fenomenologia do corpo.** São Paulo: Editora e Livraria da Física, 2010.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; SILVA, Fidel Machado de Castro; BOSCAROL, Marina Contarini; NEIRA, Marcos Garcia. As noções de experiência e vivência no currículo cultural de educação física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. e20190047, 2021.

PACHECO NETO, Manuel (Org.). **Educação física, corporeidade e saúde.** Dourados: Ed. UFGD, 2012.

SILVA, Fidel Machado de Castro; NUNES, Mário Luiz Ferrari. O embate do encontro: o currículo cultural da educação física como lugar de conflitos. **Educação e Filosofia**, v. 34, n.71, p. 789-818, 27 fev. 2021.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física:** raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SPINOZA, Baruch. **Ética.** Trad. T. Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Conceitos em torno de uma educação física menor:** possibilidades do currículo cultural para *esquizoaprender* como política cognitiva. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Educação física menor.** Jundiaí: Paco, 2022.

ZOURABICHVILLI, François. **Deleuze:** uma filosofia do acontecimento. Trad. A. L. Oliveira e R. Machado. São Paulo: Editora 34, 2004.

Sobre os autores

Rubens Antonio Gurgel Vieira: Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: rubensgurgel@hotmail.com

Pedro Xavier Russo Bonetto: Professor Adjunto na Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco.

E-mail: pedro.bonetto@upe.br

Recebido em: 25 fev. 2025

Aprovado em: 09 jul. 2025