Rosângela Aparecida Mello

A NECESSIDADE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: OS IMPASSES ATUAIS

© do autor
Creative Commons - CC BY-NC-ND 3.0

Diagramação: Rafael João Mendonça de Albuquerque, Mariana Alves de Andrade e Sergio Lessa
Revisão: Fernando Cândido e Sandra Regina Davanço
Capa: Luciano Accioly Lemos Moreira e Maria Cristina Soares Paniago

Catalogação na fonte

Departamento de Tratamento Técnico do Instituto Lukács

Bibliotecária Responsável: Fernanda Lins

M527n Mello, Rosângela Aparecida.
A necessidade histórica da Educação Física na escola : os impasses atuais / Rosângela Aparecida Mello.– São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
204 p.

Bibliografia: p. 193-201.
ISBN: 978-85-65999-24-3.

1. Educação Física. 2. Capital. 3.Necessidade histórica. I. Título.

CDU: 355.233

Esta obra foi licenciada com uma licença Creative Commons - Atribuição - NãoComercial - SemDerivados 3.0 Brasil.

Para ver uma cópia desta licença, visite creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/ ou envie um pedido por escrito para Creative Commons, 171 2nd Street, Suite 300, San Francisco, California, 94105, USA.

Esta licença permite a cópia (parcial ou total), distribuição e transmissão desde que: 1) deem crédito ao autor; 2) não alterem, transformem ou criem em cima desta obra e 3) não façam uso comercial dela.

1ª edição: Instituto Lukács, 2014

INSTITUTO LUKÁCS
www.institutolukacs.com.br
institutolukacs@yahoo.com.br

Rosângela Aparecida Mello

A NECESSIDADE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: OS IMPASSES ATUAIS

1ª edição
Instituto Lukács
São Paulo, 2014

A Ademir, minha família;

a Billy e Lili;

a Maria Rosymary Coimbra Campos Sheen (*in memoriam*)

Sumário

Introdução 9

Capítulo 1 - A práxis legitimadora da educação física na escola 17

Capítulo 2 - A gênese ontológica da educação física 51

2.1 – O desenvolvimento contraditório do ser social..... 67
2.1.1 – A relação corpo e consciência..... 69
2.1.2 – A relação teoria e prática..... 74
2.2 – A Educação Física como um dos complexos do ser social. 85

Capítulo 3 - A natureza da educação..... 91

3.1 – A Natureza da educação: educação é trabalho?..... 95
3.2 – Educação: "trabalho não-material"?..... 98
3.3 – A natureza e a especificidade da educação..... 105

Capítulo 4 - A gênese e o desenvolvimento da educação física moderna 111

4.1 – Os Sistemas Nacionais de Ensino 113
4.2 – A Educação Física no século XIX..... 127
4.3 – A especificidade brasileira..... 131

Capítulo 5 - A educação física e a reestruturação produtiva contemporânea..... 143

5.1 – O movimento crítico na década de 1980..... 154

5.2 – O ordenamento legal da Educação Física na escola..... 164

Capítulo 6 - Mudar para que tudo permaneça como está?. 173

6.1 – Síntese geral do GTT – epistemologia e do GTT – escola..... 178

Considerações finais..... 187

Bibliografia..... 193

Introdução

Quando anuncio a "necessidade histórica" da Educação Física, não se trata nem de uma defesa incondicional da Educação Física "na e da" escola, nem de uma determinação histórica de transformação social fundamentada um uma posição utópica.

No século XIX, Marx e Engels mostram cientificamente (ontologicamente) a possibilidade de superação do modo de produção capitalista. Mostram que essa possibilidade não é uma utopia, mas que faz parte das alternativas postas para a humanidade, e que emancipação humana[1] como alternativa pode ou não se concretizar.

Marx, ao desvelar como se processa o desenvolvimento humano, esclarece que cada uma das instituições formadoras de uma determinada sociedade corresponde, na verdade, à forma assumida por essa sociedade. Isso significa postular que não havia a necessidade dessa forma em sociedades anteriores e que, possivelmente, não haverá numa outra forma societária. Com isto quero enfatizar que as instituições, os complexos sociais, toda a práxis humana, são frutos das relações sociais estabelecidas em determinados períodos históricos, respondendo a determinadas necessidades humanas.

Partindo desse pressuposto, é fundamental compreender que a

[1] É imprescindível frisar que a "emancipação humana" (produtores livres associados/comunismo) é a emancipação real e não a "emancipação política" (cidadania/capitalismo), tão aclamada hoje.

Educação Física não é um fenômeno social isolado, mas faz parte da totalidade social através da qual a história dos homens se realiza. À medida que a sociedade é transformada pelos homens, transforma-se a forma da Educação Física. Esta, portanto, não é um produto natural, mas sim o resultado do processo histórico através do qual os homens, a partir do seu trabalho, constroem a si mesmos e a sociedade em que vivem, como afirmou Marx:

> A um nível determinado do desenvolvimento das forças produtivas dos homens corresponde uma forma determinada de comércio, de consumo; correspondem formas determinadas de organização social, uma determinada organização da família, das camadas ou classes: em resumo: uma determinada sociedade civil. A uma sociedade civil determinada corresponde uma situação política determinada que, por sua vez, nada mais é do que a expressão oficial dessa sociedade civil (1985, p. 245).

Assim, a Educação Física[2] tal qual a conhecemos hoje expressa, de alguma maneira, a forma como os seres humanos se relacionam no modo societário capitalista. As modificações do seu conteúdo e da forma de aplicá-los, bem como as disposições legais dessa disciplina no âmbito escolar, tendem a obedecer à lógica das modificações dessa organização social.

Neste sentido, sabemos que a Educação Física nasce antes da proposta da "escola para todos" e, portanto, fora do ambiente escolar. Ela foi nele incorporada no final do século XIX, momento em que se tentava organizar os Sistemas Nacionais de Ensino em vários países, inclusive no Brasil.

Em nosso país, desde as primeiras discussões sobre essa disciplina como conteúdo escolar e suas primeiras concretizações até o final dos anos de 1970, o seu conteúdo esteve pautado pelo paradigma das ciências biológicas, voltadas para a aptidão física, higiene e formação moral do trabalhador. A partir da década de 1980, essa área entra no processo que ficou conhecido como "crise de identidade" e começa a manifestar preocupações com a resolução dessa crise. Muitos pesquisadores passam a discutir a especificidade de seu conhecimento, a sua legitimidade e a sua obrigatoriedade, fundamentados em algumas vertentes teóricas das ciências humanas, tecendo críticas diversas à sociedade capitalista.

Após reflexões e propostas, alguns teóricos incorporam à visão de Educação Física o sentido da prática social, de disciplina pedagógica que na escola tematiza os elementos da cultura corporal.

[2] O termo "Educação Física" é utilizado com iniciais maiúsculas quando se refere especificamente a uma disciplina escolar.

Contudo, o paradigma biológico e positivista, mesmo com outra roupagem, permanece. Além disso, a Educação Física se expande fora da escola, nos clubes, nas escolinhas esportivas, nas academias, nos centros esportivos, nas empresas, adequando-se às demandas e às necessidades do mercado.

A compensação pela postura inadequada, os desgastes físicos e mentais (estresse e depressão) provocados pelo trabalho repetitivo e pela pressão por produtividade também se dão hoje, na própria empresa que contrata profissionais para trabalhar com sessões de alongamento e relaxamento durante o período de trabalho, ou nas academias de ginástica que contribuem para o aprimoramento estético.

O "descanso" dos trabalhadores tem sido incorporado como um ramo de negócio também pelos clubes e associações. Estes oferecem "aulas" de esportes e momentos de atividades recreativas que parecem estar subordinados direta ou indiretamente às exigências reprodutivas do capital, fazendo das "horas livres" momentos de recomposição da debilitada força de trabalho ou se apropriando dos parcos recursos daqueles que ainda conseguem reservar algum pecúlio para efetivar essa compensação. Bruno assinala que:

> [...] o lazer do trabalhador se modifica, pois seu tempo livre é cada vez mais utilizado em atividades que visam incrementar seus atributos qualificacionais e/ou reconstituí-lo. Não só proliferam as academias de ginástica onde se busca exercitar o físico cada vez menos solicitado nos locais de trabalho, mas também enquadrá-lo dentro de um modelo estético padronizado, já que a aparência física é cada vez mais importante, especialmente para aquelas atividades relacionadas ao atendimento do público. Ao mesmo tempo, à medida que a classe trabalhadora apresenta qualificações mais complexas, a indústria do entretenimento sofistica-se, e hoje é comum a organização de grandes concertos de massa com pretensões eruditas que visam aos segmentos qualificados da classe trabalhadora (1996, p. 96).

A formação de atletas, mesmo sendo, em regra, política estatal, também é deslocada para as diversas "escolinhas particulares", fora do ambiente escolar ou em escolas particulares que também oferecem aulas de treinamento como uma opção a mais, cobrando, para isto, mensalidades à parte.

Com esses redirecionamentos, o movimento crítico que ganhava corpo no interior da Educação Física no final da década de 1980 paulatinamente perde espaço para as tendências pedagógicas que, intencionalmente ou não, estão mais próximas das orientações do novo ordenamento político e econômico da sociedade brasileira e do capitalismo em geral.

Esse problema não é apenas da Educação Física, mas de todo o sistema escolar, ao perder a sua especificidade em relação à transmissão do conhecimento para reforçar comportamentos que colaboram para a reprodução da sociabilidade estabelecida, ou ao menos não se constitua em obstáculos ideológicos a esta. Tal sociabilidade, mantendo seus princípios fundamentais, apresenta agora uma série de novos elementos, tais como: mudanças nos processos de trabalho com vista à manutenção da extração de mais-valia, desemprego crônico em ampliação, precarização de postos de trabalho existentes (trabalho a domicílio, por peça etc.) e outros.

Mesmo diante dessa tendência histórica, os currículos escolares estão recheados de questões como moral e ética, formação de consumidores aptos e força de trabalho disciplinada que possa acompanhar o desenvolvimento tecnológico, unindo, segundo seus ideólogos, flexibilidade e empregabilidade. Esse receituário daria aos indivíduos a possibilidade de conquistar as "inúmeras oportunidades oferecidas pelo mercado".

Duarte (2004) critica veementemente essa postura dos ideólogos educacionais do *status quo* vigente[3] ao realizar uma análise pormenorizada do lema "aprender a aprender", em que aponta os seus limites apologéticos à ordem do capital, bem como suas incongruências argumentativas internas, usando os seguintes termos:

---

[3] Duarte (2004) se refere no capítulo de onde foi extraída a citação a teóricos como os espanhóis César Coll, Juan Delval, entre outros. Deste último chega a afirmar que o autor postula "uma educação que não privilegie nenhuma concepção política, científica etc., ele adota nitidamente a doutrina liberal sobre o homem, a sociedade e a educação. Ele defende que as crianças devem aprender a 'conhecer diferentes opções, valorizando-as e julgando-as'. Como a criança pode aprender a julgar as distintas concepções e a adotar seu próprio ponto de vista se os adultos que a educam omitirem suas opções e seus julgamentos? Pode o educador ser neutro do ponto de vista ideológico, ou científico, ou filosófico?" (p. 39). Duarte discute, também, como no Brasil essas questões chegaram oficialmente com o aval do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e do Ministro Paulo Renato de Souza, quando estes incorporam o relatório Jacques Delors da Unesco, publicado em 1996, como uma "esperança" para a educação brasileira. Duarte faz o seguinte comentário este a respeito: "tal esperança manifestada pelo ministro não pode passar despercebida àqueles que, como nós, vêem a política educacional levada a cabo pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso como parte do projeto de adequação do Brasil aos moldes ditados pelo capitalismo mundializado. Essa adequação é, antes de mais nada, um processo de adaptação ao mercado mundial, isto é, um processo de desregulamentação do mercado interno, deixando o caminho livre para os ditames do capital". (Idem, p. 45).

> Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Há que se difundir a idéia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são conseqüências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo, e ainda uma comunidade de pais que não arregaça as mangas para trabalhar em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro. Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria em última instância, da educação (p. 47-48).

A partir dessa problemática, evidencio que a busca pela legitimidade da Educação Física elaborando mudanças em seu interior, seja na construção ou na simples adesão às novas práticas pedagógicas, seja na responsabilização dos professores pela falta de competência, está tendencialmente fadada ao fracasso. O problema não se encontra somente na especificidade da Educação Física e naquele que é responsável por ela, mas sim na escola edificada na sociedade capitalista. Dizendo de outra forma: levanto a hipótese de que a legitimidade da Educação Física é dada pelas necessidades de manutenção das relações sociais capitalistas e não pela necessidade de seu conteúdo específico. Portanto, é uma impossibilidade histórica legitimar a Educação Física a partir dela mesma – seja em seu modelo conservador ou na perspectiva de emancipação – dentro dos limites de uma sociabilidade que não traz como perspectiva nem a emancipação humana nem esse conhecimento específico.

Uma perspectiva de pesquisa crítica e revolucionária não deve perguntar pela legitimidade da Educação Física, mas por sua necessidade histórica[4], compreendendo que em uma sociedade de classes as necessidades são, em regra, antagônicas. Logo, é necessário se perguntar qual é o projeto histórico que objetivamos. Nos termos

[4] Necessidades históricas são construídas pelos homens em seu processo de desenvolvimento e, portanto, são necessidades transitórias. Seja qual for a particularidade do momento histórico, elas serão sempre produto da relação entre necessidade natural e sociabilidade. Essa síntese está fundamentada em Mészáros (1993) e Engels (2003), e será explicitada nos capítulos que seguem.

do materialismo histórico fundado por Marx e Engels, essa objetivação não pode ser posta como posição de um desejo arbitrário, mas sim no âmbito das possibilidades históricas contidas no socialmente existente e nos desdobramentos que nelas estão inscritas. Daí a importância de termos clareza sobre as posições fins que almejamos nas nossas práticas sociais, ainda que estas não se apresentem como de um devir imediato.

É nesse sentido que esta pesquisa objetivou investigar, no contexto atual de crise e renovação do capital, qual a necessidade histórica da Educação Física na escola, segundo as perspectivas societárias concretas das classes e frações que compõem a sociedade.

Os questionamentos se deram no sentido de compreender até que ponto a crise de identidade e legitimidade da Educação Física escolar reflete a crise mais ampla pela qual passa a escola pública. Até que ponto a Educação Física é ainda uma disciplina necessária no ambiente escolar, considerando os possíveis encaminhamentos para a escola no processo do atual desenvolvimento societário? E ainda, em que medida o professor de Educação Física não é um trabalhador sujeito ao mesmo processo de alienação e estranhamento próprios do trabalho abstrato capitalista, cujo conhecimento por ele veiculado se torna não só empobrecido como também desnecessário na escola, do ponto de vista do capital[5]?

---

[5] Aqui assumo a definição exposta por Marx (1988, p. 296-7), segundo a qual capital não é uma coisa, mas sim uma relação social que se efetiva sob determinadas condições históricas específicas. Um dos momentos em que ele sintetiza com precisão o caráter dessa relação social é sua incisiva crítica a Edward Gibbon Wakefield (1796-1862), pois este não compreendia o porquê de as relações sociais capitalistas não se estabelecerem espontaneamente nas Colônias Inglesas. Afinal, pensava ele, para lá foram o dinheiro e os seus legítimos proprietários, os meios e instrumentos de produção e a força de trabalho. A essa pressuposição respondeu Marx de maneira muito didática, nos seguintes termos: "De início, Wakefield descobriu nas colônias que a propriedade de dinheiro, meios de subsistência, máquinas e outros meios de produção ainda não fazem de uma pessoa um capitalista se falta o complemento, **o trabalhador assalariado**, a outra pessoa, que é obrigada a vender a si mesma voluntariamente. **Ele descobriu que o capital não é uma coisa, mas uma relação social entre pessoas, intermediada pelas coisas** [...] Enquanto o trabalhador, portanto, pode acumular para si mesmo – e isso pode enquanto permanecer proprietário dos seus meios de produção –, **a acumulação capitalista e o modo capitalista de produção são impossíveis**. A classe dos trabalhadores assalariados, imprescindíveis para tanto, falta. Como então, na velha Europa, se produziu a expropriação do trabalhador de suas condições de trabalho, portanto capital e trabalho assalariado? [...] a expropriação da massa do povo de sua base fundiária constituiu a base do modo de produção capitalista." (grifos meus).

Meu pressuposto funda-se no entendimento segundo o qual para entender a implementação da Educação Física na escola faz-se necessário reconhecer que a educação não é um fenômeno social isolado, mas parte da totalidade social construída historicamente pelos seres humanos. E à medida que a sociedade se transforma, modifica-se também a forma da educação. Esta, portanto, não é um produto natural, mas o resultado do processo histórico em que os homens, a partir do seu trabalho, constroem a si mesmos, a sociedade em que vivem e todas as suas contradições.

Este livro contendo estas reflexões é a versão da minha pesquisa de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2009. Nele, em relação à tese, foi modificada a sua forma de apresentação e realizados ajustes no conteúdo, porém mantendo os resultados e as discussões daquele momento. Assim, este texto está dividido em seis capítulos.

No primeiro, aponto como se desenvolveu a discussão sobre a legitimidade da Educação Física na escola a partir da análise da produção científica de Valter Bracht, o autor que discute especificamente essa questão, e ainda o mais referenciado na área. Nos dois capítulos subsequentes, abordo a gênese ontológica da Educação Física, ou seja, mostro como o trabalho[6] fundante do ser social é protoforma de todas as outras práxis e, por conseguinte, da educação e de seus temas específicos, entre eles a Educação Física. Discuto como se dá, no processo de construção do ser social, a formulação dos conceitos-chaves encontrados nos textos dos autores da Educação Física, quais sejam: a dicotomia corpo/mente, teoria/prática, objetividade/subjetividade explícitas ou não na crítica à racionalidade (mente/teoria) e na supervalorização da sensibilidade (corpo/prática), e ainda a relação indivíduo/sociedade.

O esclarecimento sobre a gênese ontológica do processo de constituição do ser social ajuda a compreender a sociabilidade atual como uma construção humana e que, portanto, pode ser redefinida.

Ao falar em Ontologia é necessário deixar claro que se trata da ontologia materialista de Marx resgatada por Lukács, cuja compreensão é a de que o ser social se produz por meio do trabalho. Lukács (1979) observa que:

> Quem tenta resumir teoricamente a ontologia marxiana, encontra-se diante de uma situação paradoxal. Por um lado, qualquer leitor sereno de Marx não

[6] A maioria dos autores da Educação Física imputa ora à cultura ora à linguagem o papel de fundante do ser social, como demonstro nos capítulos 1 e 6 deste livro.

> pode deixar de notar que todos os seus enunciados concretos – como enunciados diretos sobre um certo tipo de ser – são afirmações ontológicas. **Por um lado, não há nele nenhum tratamento autônomo de problemas ontológicos; ele jamais se preocupa em determinar o lugar desses problemas no pensamento, em defini-los com relação à gnosiologia, à lógica etc., de modo sistemático ou sistematizante** (p. 11, grifos meus).

Nos capítulos quatro e cinco, discuto como a Educação Física é incorporada à escola da sociedade capitalista com uma função social definida e que os avanços na área, em regra, são ajustes dessa disciplina à lógica do capital. Para chegar a esta última afirmação realizei a leitura analítica de todos os artigos do *GTT – Escola* e do *GTT – Epistemologia*, do evento bianual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, o COMBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, dos anos de 1999, 2001, 2003. Com a leitura analítica, procurei apontar os objetivos propostos pelos autores dos referidos artigos e as conclusões a que chegaram, bem como os seus pressupostos teórico-metodológicos confirmados pelas referências utilizadas por eles. Essas análises revelam as questões que venho apresentando nesta introdução, entre elas, a colocação do conhecimento específico da Educação Física em um plano secundário nas aulas dessa disciplina; uma ênfase exacerbada à sensibilidade corporal e na necessidade de valorizar movimentos livres e espontâneos; e, ainda, um abandono dos referenciais marxistas que se faziam presentes em alguns pesquisadores da área e a predominância das teorias pós-modernas.

Portanto, na Educação Física histórico-concreta, sua necessidade histórica está atrelada às funções sociais da sociabilidade que a criou. Isto implica não só a reprodução social, mas a reprodução das contradições inerentes a ela. Contradições que abrem possibilidades de impulsionar as relações sociais para além da sociedade posta, produzindo a necessidade da busca dos meios para a sua superação radical.

Capítulo 1

A práxis legitimadora da educação física na escola

> A única alternativa histórica viável aos interesses irreparavelmente conservadores que emanam de forma direta do modo de controle sociometabólico do capital é a reestruturação revolucionária de toda a ordem social. As autodefinições políticas variáveis de "conservador" e "liberal" são totalmente irrelevantes a esse respeito(MÉSZÁROS, 2007).

Apesar dos avanços na década de 1980 em relação à Educação Física, muitas questões permanecem em aberto e desafiam o empenho de alguns pesquisadores da área. Diria mesmo que algumas questões precisam ser reformuladas ou redefinidas para que possamos avançar efetivamente não só em termos de uma compreensão mais ampla da Educação Física, mas tendo em vista uma ação historicamente fundamentada.

É nesse sentido que apresento o processo de discussão sobre a

legitimidade da Educação Física, questionando se esta se constitui realmente na questão fundamental para aqueles que se colocam no campo da revolução socialista. Ou seja, como indico na introdução deste livro, **uma perspectiva crítica e revolucionária deve perguntar pela legitimidade da Educação Física na sociedade capitalista ou pela necessidade histórica de transformação radical desta sociedade?**

Desse modo, apresento a discussão acerca da legitimidade da Educação Física na escola e de seus desdobramentos, que se inicia com o movimento de redemocratização do Estado Brasileiro e o fim da ditadura militar[7]. Nesse contexto, os professores de Educação Física se veem em uma posição desconfortável diante da função social atribuída a essa disciplina e, portanto, a eles. Durante a ditadura militar, a essa "atividade", obrigatória em todos os níveis de ensino e estimulada aos trabalhadores em geral, era atribuída a função de ocupar o tempo dos estudantes e trabalhadores, colaborando para desviá-los das discussões econômicas e políticas.

Com o processo de redemocratização, disciplinas escolares como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Estudos de Problemas Brasileiros e a Educação Física, distribuídas em todos os níveis de ensino, são questionadas e perdem o sentido. Questionados também são os programas de atividades físicas oferecidos à população em geral, e grande ênfase é dada aos esportes e às competições esportivas em detrimento da resolução dos graves problemas de miséria vividos pela maioria do povo brasileiro. Para os professores de Educação Física, esse contexto deu origem ao que se chamou de "crise de identidade". Castellani Filho explica assim esse processo:

> Acontece que a Educação Física que, segundo o Decreto n. 69.450/71 em seu artigo 3º, §1, tem na aptidão física "a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, Desportiva e Recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino", tornou-se anacrônica no contexto do processo de democratização da sociedade brasileira, por dois motivos. O primeiro deles diz respeito ao modelo educacional que, no que tange à "formação de homens com consciência do tempo em que vivem", deixava muito a desejar, precisando, portanto, ser modificado para sincronizar-se aos "novos tempos". (...) O segundo motivo está relacionado com a questão da produtividade. Assistíamos, naqueles anos – dentro do mundo do trabalho alicerçado no modelo industrial brasileiro, fundado no modo de produção capitalista –, ao avançar de um processo de automação da mão-de-obra, até

[7] Uma melhor explicitação do processo em questão é apresentada no capítulo 5 deste livro.

> então toda ela apoiada na força de trabalho humana, que fez por secundarizar a importância da construção do modelo de *corpo produtivo* (1993, p. 121, grifo do autor).

Buscar "formação de homens com consciência do tempo em que vivem" significava redefinir a Educação Física e buscar por sua "legitimidade", ou seja, encontrar a sua "verdadeira função social". Vários professores, entre eles Carmo, apontam que a "questão da obrigatoriedade ultrapassa em muito os limites da legalidade" (1990, p. 9), à medida que **mais importante do que a lei é a legitimidade social que pode ser atribuída a esta área de conhecimento**.

No entanto, a partir do momento em que os autores/professores dessa disciplina se sentem ameaçados de extinção com as discussões da LDBEN/96, lutam pela permanência da obrigatoriedade da Educação Física na escola, sem desistir da busca pela sua legitimidade. Assim, com a manutenção dessa disciplina na grade curricular, no editorial do *Boletim Informativo* do CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) fez-se o alerta:

> Sem dúvidas, a manutenção da obrigatoriedade concede à Educação Física um *status* de disciplina escolar que, sem a citação no texto legal, seria difícil conseguir, haja vista a fragilidade das nossas justificativas (...) É preciso, portanto, que estejamos atentos e engajados neste objetivo comum para que, num futuro não muito distante, a simples ameaça de retirada da obrigatoriedade da Educação Física Escolar venha desencadear um movimento de protesto não apenas da sua própria comunidade, mas da sociedade como um todo, consciente da importância deste componente curricular, tarefa que ainda estamos por realizar (1996, p. 2).

Durante a década que se segue a esse alerta, nas pesquisas e experiências pedagógicas[8] daqueles que se consideram parte integrante do "movimento crítico" na Educação Física, agora também denominado "renovador", a busca pela legitimidade, procurando mostrar a importância dessa disciplina, surge explícita ou implicitamente nas discussões relativas a seu conteúdo, aos planejamentos de ensino, às buscas de novos referenciais teóricos, enfim, em várias temáticas pesquisadas pelos professores.

Com a intenção de demonstrar as referências da área nesse pro-

---

[8] Para a consecução do projeto de pesquisa que originou o estudo, foi realizada a análise dos trabalhos apresentados nos *GTTs* (Grupo de Trabalho Temático) *Escola*, *Epistemologia* e *Políticas Públicas* do CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte) de 2003, evento bianual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Na execução da pesquisa, foi realizada a análise dos trabalhos também nos *GTTs Escola* e *Epistemologia* de 1999, 2001 e 2003.

cesso, destaco as discussões realizadas por Valter Bracht[9]. Este autor aparece como a grande referência da Educação Física na perspectiva "progressista": é o mais citado[10] nos trabalhos que analisei nos anais do CONBRACE. Também é o autor que manteve em suas publicações uma discussão sistemática sobre a "identidade e legitimidade" da Educação Física e é a expressão maior na área das tendências de discussões e ações acerca da Educação Física.

Desde o início preocupado em levantar os problemas que mais afligem os professores de Educação Física, Bracht aponta em seus primeiros escritos certa "negligência" da área em relação a sua legitimidade nos seguintes termos: "o professor de Educação Física não soube, até o momento, articular nada além de 'altos brados de indignação' e um discurso, na maioria das vezes, teoricamente inconsistente, isto quando não se apega ou faz um discurso 'legalista', confundindo legalidade com legitimidade" (1992, p. 37)[11]. Na tentativa de modificar essa posição, esclarece o significado desse conceito "fundamental" para a construção de uma "teoria (crítica) para a Educação Física", a partir de Weffort e Habermas. A sua identificação teórica com este último autor será marcada em suas discussões.

Para Bracht, legitimidade significa:

> Como lembra Habermas (1983, p. 220), "**somente ordenamentos políticos podem ter legitimidade e perdê-la**; somente eles têm necessidade de legitimação". "Legitimidade significa que há bons argumentos para que um orde-

[9] Bracht é natural de Toledo – PR. Licenciou-se em Educação Física na Universidade Federal do Paraná em 1980 e especializou-se na mesma universidade em treinamento desportivo em 1981. Obteve o grau de mestre em Educação Física na Universidade Federal de Santa Maria – RS em 1983 e o título de doutor pela Universidade de Oldenburg na Alemanha, em 1990. Docente da Universidade Estadual de Maringá – PR de 1981 ao final da década de 1990, foi para a Universidade Federal de Santa Maria e, em seguida, para a Universidade Federal do Espírito Santo, onde é professor titular do Centro de Educação Física e Desporto, coordenando o Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF). Foi presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte por duas gestões – 1991/93 e 1993/95.

[10] Bracht, nos trabalhos analisados, aparece como referência para grande parte dos pesquisadores juntamente com o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, do qual é coautor. Além dele, destacam-se os autores Kunz e Daolio.

[11] Nessa publicação de 1992, no livro *Educação Física e aprendizagem social*, o autor organiza textos anteriormente publicados e um texto inédito. Justifica a publicação pela falta de acesso dos professores aos periódicos da área e adverte que, embora "algumas das posições defendidas na época em alguns destes artigos hoje sejam relativizadas, e outras tivessem sido superadas pelo autor, decidiu-se pela publicação sem alterações significativas, uma vez que, na essência, as posições permanecem inalteradas" (1992, p. 11).

> namento político seja reconhecido como justo e equânime; um ordenamento legítimo merece reconhecimento. Legitimidade significa que um ordenamento político é digno de ser reconhecido" (Idem, p. 219-220). E neste sentido, como lembra Weffort (1988)[12], "**um regime de legitimidade política só pode ser a democracia... E isto porque a democracia é o único regime que organiza, isto é, institucionaliza, o consentimento popular, sem o qual a legitimidade perece"** (p. 24). **Eu diria, trazendo a discussão para o nosso tema, que é só na democracia (ou seja, na luta democrática entre grupos/partidos para a realização de sua proposta de democracia) que a questão da legitimidade pode vir à tona e ser efetivamente colocada** (1992, p. 37, grifos meus).

A partir dessa compreensão sobre a legitimidade, Bracht explica qual é o significado de legitimar a Educação Física:

> **Apresentar argumentos plausíveis para a sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando exclusivamente para a força dos argumentos, declinando dos argumentos da força** (que é o que acontece quando um regime autoritário "legaliza" alguma prática social). Esta legitimação precisa integrar-se e apoiar-se discursivamente numa teoria da Educação (Ibid., p. 37, grifo meu).

O momento propício para a discussão e legitimação da Educação Física foi o retorno à democracia, combatendo os modelos de legitimidade até então vigentes na ditadura ou no período anterior a ela, quando a legitimação se dava a partir de instituições que não a escolar.

Para este autor, discutir a legitimidade da Educação Física implicava também compreender o que ela era, o que foi e quais os papéis sociais que lhe foram atribuídos. É possível, para fins didáticos, dividir as suas discussões em três grupos de problemáticas que representam também o movimento das discussões da área. Mas, antes de apresentá-las, é imprescindível compreender posições que perpassam toda a sua obra.

Uma delas diz respeito à abrangência do termo educação física. Bracht considera Educação Física apenas a "disciplina escolar", contrariando aqueles que julgam que seu campo de atuação seria mais amplo, e argumenta:

> No seu sentido "restrito" o termo Educação Física abrange as **atividades pedagógicas** tendo como **tema o movimento corporal que toma lugar na instituição educacional**. No seu sentido "amplo" tem sido utilizado para

---

12 Bracht refere-se à obra de Habermas *Para a reconstrução do materialismo histórico* e ao artigo de WEFFORT, F. C.. Dilemas da legitimidade política. *Revista Lua Nova*, São Paulo [s. n.], 1980.v. 3, n. 3, p. 7-30.

> designar inadequadamente, a meu ver, todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana, que no seu conjunto parecem-me melhor abarcadas com termos como cultura corporal ou cultura de movimento (1989, p. 28, grifo meu).

Atribui, em parte, o sentido amplo aos professores/licenciados em Educação Física que requerem "para si o direito de atuação profissional com todas as atividades corporais de movimento – da Educação Física, passando pelo desporto, pela dança até a ginástica de academia." (Ibid., p. 28). No entanto reconhece que os cursos de formação de professores abrangem essas atividades[13].

Assim, sempre definirá a Educação Física como "prática pedagógica" restrita à escola, e o tema "movimento corporal" será tratado como "cultura corporal/movimento" e, depois, como "cultura corporal de movimento"[14].

Essa compreensão referente à especificidade ou tema da Educação Física é compartilhada por Kunz[15], que como Bracht se fundamenta em Habermas[16]. A cultura corporal de movimento é então

13 Essa posição do autor prevalece, mesmo aparentemente não sendo a sua intenção, com a distinção entre o curso de Graduação em Educação Física e o de Licenciatura em Educação Física, embora a grade curricular e as exigências para a formação estabelecidas pela resolução n. 007/2004 não acentuem diferenças significativas entre as duas formações. Bracht, ao fazer a distinção entre o sentido amplo e o restrito da educação física, em um texto de 1996 sobre a constituição do campo acadêmico dessa disciplina publicado em 1999a, aponta para a autonomização do campo acadêmico da educação física em relação ao esporte com a criação dos cursos de bacharelado. Alerta que isto "coloca questões para a EF como a de obter, urgentemente, legitimidade no interior do campo pedagógico, enquanto prática e disciplina acadêmicas, sob pena de ter sua própria existência ameaçada, e isso não simplesmente no sentido da extinção, mas de simples substituição pelo esporte (na escola)" (p. 26).

14 Bracht (1999), ao discutir as "expressões-chaves" para identificar a especificidade da educação física, afirma o seguinte: "a) 'atividade física'; em alguns casos, 'atividades físico-esportivas e recreativas'; b) 'movimento humano' ou 'movimento corporal humano', 'motricidade humana' ou, ainda, 'movimento humano consciente'; c) 'cultura corporal', 'cultura corporal de movimento' ou 'cultura de movimento'. (p. 42 -3). O autor se identifica com a expressão "cultura corporal de movimento". Sua definição de Educação Física pode ser encontrada também em Bracht (1989; 1992; 1993; 1996; 1997; 1999a, entre outros.)

15 A posição de Kunz é apresentada no capítulo 5 deste livro.

16 É imprescindível lembrar que para Habermas a categoria fundante do ser humano é a linguagem e não o trabalho, como explicam Marx e Engels e os materialistas históricos. Em Habermas, a dimensão política, as relações intersubjetivas é que são definidoras; o trabalho relacionado com a "racionalidade técnica" é posto em um plano secundário, no qual a categoria fundamental é a "linguagem"

explicada nos seguintes termos:

> O movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo simbólico. (...) Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura (BRACHT, 1996, p. 24).

Argumenta que não basta apropriar-se do termo cultura para que a Educação Física seja colocada como progressista, pois este possui vários significados. Neste sentido, estabelece que

> a análise cultural como o estudo de formas simbólicas deve considerar os contextos e processos específicos e socialmente estruturadas dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas. Portanto, o movimentar-se e mesmo o corpo humano precisam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos (Idem, p. 25).

Apresenta também o significado de prática pedagógica posicionando-se contrariamente àqueles que a consideram como área de conhecimento. Esse caráter de "prática" da Educação Física é outra questão fortemente marcada na obra do autor. Desta forma, faz questão de frisar:

---

e a "razão comunicativa". **Isto impõe uma compreensão específica do que seja o homem, a sociedade, a cultura etc., que é radicalmente impossível de ser compartilhada pelo materialismo histórico**. Como muitos professores de Educação Física se equivocam, antecipo que as posições habermasianas que são explicitadas neste capítulo em nada se aproximam das discussões marxianas. O próprio Habermas se coloca nessa posição. Além dessa diferença radical sobre a questão da categoria fundante do ser social, existem inúmeras outras. Como, por exemplo, Marx estava preocupado com a emancipação real dos homens e Habermas em manter a organização social capitalista em uma perspectiva eurocêntrica, como é possível constatar nessa entrevista a Anderson e Dews concedida por Habermas em 1986: Pergunta (Perry Anderson e Peter Dews) – "A tradição da Escola de Frankfurt como um todo concentrou suas análises nas sociedades capitalistas mais avançadas, à custa de qualquer consideração do capitalismo como um sistema global. **Em sua opinião, as concepções do socialismo desenvolvidas no decorrer das lutas antiimperialistas e anticapitalistas no Terceiro Mundo têm algum significado para as tarefas do socialismo democrático no mundo capitalista avançado? Reciprocamente, sua própria análise do capitalismo avançado tem alguma lição para as forças socialistas do Terceiro Mundo?** – Resposta (Habermas): "Estou tentado a responder **'não'** para ambos os casos. **Tenho consciência de que esta é uma visão eurocêntrica, limitada**. Eu preferia não responder a esta pergunta" (apud Mészáros, 2004, p. 79, grifo meu). Outra referência sobre a posição de Habermas (1994) pode ser conferida em seu livro *Técnica e ciência como 'ideologia',* e críticas a esse autor em Lessa (2002); Antunes (2000) e Mészáros , op. cit.

> Eu acentuo, a Educação Física é antes de tudo uma prática pedagógica, que como toda prática social não é obviamente destituída de pensamento – eu quero com isso me contrapor àquelas posições que a denominam preferencialmente como área do conhecimento. Ela elabora um corpo de conhecimentos que tendem a fundamentá-la, pois toda prática exige uma teoria que a constitua e dirija. **Mas a Educação Física é uma prática social de intervenção imediata, e não uma prática social cuja característica primeira seja explicar ou compreender um determinado fenômeno social ou uma determinada parte do real** (BRACHT, 1992, p. 35, grifo meu).

Em síntese, para o autor existe uma separação entre compreender a realidade e atuar nela. Essa posição e a definição ou o esclarecimento sobre o que é Educação Física e os conceitos que a envolvem não se alteram ou pouco se alteram no desenvolver de suas discussões. As pequenas modificações que ocorrem nesses e em outros conceitos estão relacionadas com as incorporações teóricas e, portanto, com práticas que o autor irá estabelecer, as quais exponho a seguir.

Realizadas essas explicações, apresento, com fins didáticos, uma divisão das discussões do autor em três problemáticas que percorrem trinta anos, do final dos anos de 1980 aos de 2000 e se entrelaçam nessas décadas, muitas vezes não havendo separação temporal entre elas.

A primeira fase ou problemática é caracterizada pela "crise de identidade" da Educação Física e acontece durante a década de 1980 e início dos anos de 1990. Nesse período foram realizadas denúncias ao "modelo" cujo conteúdo e objetivo eram o esporte. Bracht discute que essa perspectiva de educação física estava relacionada à "visão biológica" e à "visão biopsicológica". Na primeira perspectiva, os professores assumiam o papel de melhorar a aptidão física, e na segunda, além da aptidão física, a finalidade também era o desenvolvimento intelectual e o equilíbrio afetivo. Segundo o autor, nessas "visões" a preocupação está em formar um cidadão que se adapte à estrutura social, desempenhando o melhor possível o seu papel. Considera-as como "a-históricas", pois estariam no âmbito das tendências "a-críticas" da educação a partir de uma matriz teórica positivista.

Ainda em relação a essas perspectivas, questiona a falta de autonomia pedagógica[17] dessa disciplina na escola, pois ela se subor-

[17] Bracht toma como referência para a discussão sobre autonomia a teoria dos sistemas, utilizando a seguinte definição: "A autonomia pressupõe uma determinada interdependência, e expressa o grau de liberdade com o qual as relações entre os sistemas e o meio ambiente podem, através dos critérios seletivos dos sis-

dinou e assumiu os "códigos" e "sentidos" de outras instituições como a militar e a esportiva, além de não questionar o próprio papel da escola na sociedade capitalista. Afirma que nessa instituição, a escolar, a Educação Física geralmente procurou a sua legitimação da seguinte forma:

> **a)** contribuição para o desenvolvimento da aptidão física para a saúde;
>
> **b)** contribuição para o desenvolvimento integral da criança e, neste sentido, a contribuição (específica) da Educação Física era principalmente sobre o "domínio psicomotor" ou "motor";
>
> **c)** contribuição para a massificação esportiva e detecção de talentos esportivos (a famosa base da pirâmide);
>
> **d)** a Educação Física trata de dimensões do comportamento humano que são básicas: o movimento e o jogo (BRACHT, 1992, p. 47).

Procurando superar esses modelos de legitimação, identificava-se com a perspectiva de Educação Física que estava em processo de formulação, denominada "revolucionária" e que privilegiava a discussão política. Importante ressaltar que Bracht, ao se identificar com essa perspectiva, esclarece que prefere chamá-la de "crítica" e identifica a prioridade da "dimensão política" como uma influência do marxismo. Neste sentido, argumenta que essa tendência se diferencia das anteriores porque realiza

> a crítica da Educação Física a partir de sua contextualização na sociedade capitalista, operando tal crítica a partir da tradição teórica do marxismo e, assim, ressaltando a dimensão política da Educação e da Educação Física. Seus adeptos colocam como elemento norteador de uma "nova" Educação Física um compromisso político com as classes oprimidas, com vistas a transformações estruturais na sociedade, condição indispensável para um conviver humano (BRACHT, 1989, p. 31).

Bracht busca subsídios a partir do referencial teórico do marxismo, do estrutural funcionalismo (teoria da diferenciação dos sistemas) e principalmente com o desenvolvimento de suas análises na teoria da ação comunicativa formulada por Habermas, ou seja, suas formulações se constroem a partir do ecletismo. É fundamental frisar que a referência teórica do marxismo se dá por meio de leituras de marxistas e críticos desta teoria, e não de seus autores matriciais[18].

---

temas, ser por ele próprio reguladas" (LUHMANN apud BRACHT, 1989, p. 28).

[18] Embora Bracht, em publicações recentes, afirme a "hegemonia" do materialismo histórico nesse período, inclusive imputando a esse referencial a responsabilidade pela eclosão da crise na Educação Física, é fundamental frisar dois pontos. Primeiro, que não houve tal hegemonia. Tecer denúncias sobre os problemas da sociedade capitalista não é privilégio dessa teoria; assim, os principais teóricos que

O autor ressalta que no modelo de legitimação da Educação Física criticado, cuja matriz teórica é o positivismo, apresentam-se problemas entre o conhecimento científico produzido na "área" e a sua prática pedagógica. Chega a postular que normalmente o conhecimento produzido é inútil para a prática pedagógica (BRACHT, 1992). Ele parece desconsiderar, assim como os professores em geral, que na verdade o conhecimento produzido estava relacionado com uma determinada prática, a qual o autor queria transformar. A "matriz positivista" estava em consonância com a perspectiva de formação de atletas e em conformação com a organização social. Em desacordo estavam os projetos "revolucionários" ou "críticos", visto que o fim da ditadura e a redemocratização não transformam a essência social capitalista, não eliminam a sua lógica e não constroem outra forma de organização social.

Todavia, Bracht argumenta que esse tipo de conhecimento, o positivista, enfoca questões que envolvem "neutralidade e objetividade científica", ou seja, envolve "questões técnicas" e não se preocupa com "questões práticas" nas quais devem ser tomadas "decisões de cunho normativo". Para confirmar seus argumentos, baseia-se em Habermas:

> Habermas (1988, p. 11)[19] lembra que "questões técnicas colocam-se no sen-

norteavam as discussões na Educação Física não se utilizavam desse referencial ou o utilizavam em conjunto com outros, às vezes com posições antagônicas. Como exemplo, Medina (1983), com referências em Paulo Freire e na fenomenologia; Oliveira (1983, 1985), na psicologia de Carl Rogers; Soares (1992) com leituras de Marx e Engels e também análises de Foucault etc. Segundo ponto, a leitura do marxismo se dá, em geral, de forma superficial e não há contato direto com a obra marxiana. Este é feito por intermédio de outros autores (caso específico de Bracht), por exemplo, por intermédio de Demo (1983), Saviani (1999; 1991; em princípio), Habermas (1983), Schaff (1986) e outros. A obra *Metodologia de ensino da Educação Física*, escrita pelo que ficou conhecido como "Coletivo de Autores", publicada em 1992, coloca-se na perspectiva do materialismo histórico dialético e possui entre seus autores representantes marxistas (e que continuam marxistas), mas também representantes da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (Bracht) e do campo da Nova História. Ou seja, nunca houve na Educação Física uma **hegemonia** do materialismo histórico. Houve denúncias dos problemas internos dessa prática social e do capitalismo, um crescimento nos últimos anos do que se chama "progressista" ou "renovador", com fundamentação teórica na Fenomenologia, na Teoria Crítica e nas várias tendências pós-modernas. Concordo que no início das discussões era difícil obter essa clareza, em decorrência do tipo de formação do professor de Educação Física, **mas atualmente isto é plenamente possível e imprescindível**.

19 Bracht se refere à obra de Habermas *Theorie und Praxis*. Frankfurt, Suhrkamp, 1988.

> tido da organização de meios racionais com vistas a objetivos, e da escolha racional entre meios alternativos, tendo em vista objetivos dados (valores e máximas). Questões práticas, no entanto, colocam-se no sentido da aceitação ou rejeição de normas, especialmente de normas de ação, cuja aspiração de validade nós podemos fundamentar ou rejeitar racionalmente. Teorias que pela sua estrutura servem para esclarecer questões práticas são estruturadas para entrar no âmbito da ação comunicativa". O que é importante ressaltar é que "os interesses orientadores do conhecimento técnico e prático não são condutores da cognição, que em função da aspiração de objetividade do conhecimento, precisariam ser colocados fora de ação. Eles muito mais determinam o aspecto sob o qual a realidade pode ser objetivada e assim tornada acessível à experiência" (Idem, p. 16) (BRACHT, 1992, p. 40).

Na Educação Física, em sua perspectiva, é preciso dar conta das questões normativas que envolvem valores, assim, "ela vai refletir (e fazer opções conscientes) em torno de uma visão (projeto) de mundo, de homem e de sociedade" (Ibid., p. 41). Neste sentido, argumenta que na prática pedagógica dessa disciplina as várias disciplinas científicas que estão envolvidas devem ser teorizadas pedagogicamente, pois a "**pedagogia da Educação Física enquanto ciência prática tem seu sentido não na 'compreensão, mas no aperfeiçoamento da práxis**'" (Ibid., p. 42, grifo do autor). Para uma teoria da prática pedagógica da Educação Física[20] é preciso:

> a) poder fundamentar esta prática no currículo escolar, isto é, precisa dizer a quais necessidades vem atender e da indispensabilidade de sua função, caracterizando assim o seu objeto – ou seja, **precisa se defrontar com a pergunta do porquê de a Educação Física na Escola legitimá-la (implica discutir os fundamentos filosófico-antropológicos, o significado humano e social da ludomotricidade humana)**; b) desenvolver e apoiar-se numa concepção de currículo, definindo, entre outras coisas, a função da Escola no contexto societal, o saber ou o conteúdo de que vai tratar, bem como dos critérios para a seleção e sistematização destes conteúdos; c) em consonância com os objetivos e as características dos conteúdos, propor e fundamentar uma metodologia do ensino; d) explicitar uma proposta para o problema da avaliação do ensino (Ibid., p. 42, grifo meu).

Com esses pressupostos, inicialmente propõe uma Educação Física que forme uma unidade dialética entre "educação do, pelo e para o movimento". Isto pressupõe que a "educação do movimento" se justifica porque a cultura corporal de movimento possui

---

[20] No mesmo ano que socializa essas ideias, Bracht publica como coautor o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*. Nesse livro, os autores tentam dar conta das questões que Bracht aponta para uma teoria da Educação Física, mas como indiquei anteriormente, seus autores possuem em comum a tentativa de uma primeira sistematização desta disciplina e perspectivas teóricas distintas. Isto faz com que os fundamentos e os resultados não sejam aqueles apresentados no desenvolvimento das pesquisas de Bracht.

um "acervo produzido pelo homem que merece ser veiculado pela instituição educacional" (Ibid., p. 49), com as devidas críticas e superações a esse saber. "Educar pelo movimento" compreende considerar que os homens ao se relacionarem com o mundo apropriam-se dele através do movimento, e "que as relações que os homens desenvolvem para com seus corpos (neste processo de apropriação do mundo) acontecem em condições histórico-sociais específicas e determinadas" (Ibid., p. 49). E finalmente, "educar para o movimento" implicaria educar para o "não trabalho" ou "lazer".

Bracht faz questão de repetir que os conteúdos da Educação Física estão relacionados com as atividades lúdicas e não com o trabalho.

> Não é porque o trabalho é importante que a Educação Física é importante, mas porque o lazer é importante, a Educação Física é importante. A "utilidade" da Educação Física advém do seu caráter "inútil" (Ibid., p. 51).

Para o autor isto é fundamental. Implica problemas para a legitimação dessa prática pedagógica porque, na escola, a preocupação é com a preparação para o trabalho. Embora explique que com as mudanças no setor produtivo, a reprodução da força de trabalho

> **se dá muito mais através de uma mais necessária recuperação psíquica**. (...) cresce a importância do lazer também no processo de controle social, pois o mundo do lazer está colonizado pelo mundo do trabalho (Ibid., p. 49-50, grifo do autor).

Afirma equivocadamente que o controle no lazer é possível devido à "rígida" separação entre a "esfera da produção" e a "esfera do consumo", e que, portanto, é necessário, "através de uma Educação Física crítica, fazer frente aos efeitos muitas vezes imbecilizantes da indústria cultural" (Ibid., p. 50), normalmente compreendida como a "esfera do consumo".

Ainda equivocadamente propala que o lazer existente em nossa sociedade não precisa ser pensado como "uma função do setor produtivo", ou seja, ele pode "se justificar por si mesmo". Busca seus argumentos em Marx citado por Galvão:

> **Somente quando a história já tiver desenvolvido suficientemente as forças produtivas é que o homem poderá começar a se libertar do trabalho**. Se no modo capitalista de produção trabalha-se para criar mais riqueza para o capital, o socialismo deveria encaminhar o trabalho social para a criação de mais liberdade, de mais tempo livre e menos tempo de trabalho socialmente necessário. É por esta razão que Paul Lafargue dizia que o socialismo seria a realização do direito à preguiça (GALVÃO apud BRACHT, 1992, p. 51, grifo meu).

Assim, Bracht conclui sua problemática e questiona em relação à

sociedade brasileira:

> Como justificar uma prática pedagógica na Escola tendo como referência básica para sua fundamentação o lazer, numa sociedade que nem sequer concretizou o acesso ao trabalho, e que mantém marginalizada grande parte da população? (...) A Educação Física, nesta perspectiva, educaria no sentido de instrumentalizar o indivíduo para ocupar de forma autônoma seu tempo livre também com atividades corporais de movimento (com as consequências orgânicas, motoras, psíquicas e de qualidade de vida postuladas para as atividades corporais de movimento), de instrumentalizar o indivíduo para entender e se posicionar criticamente frente à nossa cultura corporal/movimento, e educaria no sentido de desenvolver uma sociabilidade composta de valores que permitam um enfrentamento crítico com valores dominantes (Ibid., p. 51-52).[21]

O segundo momento ou fase[22] da produção teórica do autor corresponde ao início dos anos de 1990 e início da década de 2000. Nesse período, ocorre no Brasil o desenvolvimento do processo de reestruturação produtiva e as políticas de Estado neoliberais, ações que compõem o quadro mundial de tentativas de reorganização do capital. Essa busca de alternativas de manutenção da sociedade capitalista se dá em função das crises provocadas por sua própria lógica interna. Também faz parte desse momento uma descrença nos processos revolucionários socialistas provocados pelo fim da URSS. Toda essa situação abre espaço para concepções teóricas conservadoras. Netto assim expõe o contexto geral:

---

[21] É interessante verificar que as conclusões de Bracht se fazem a partir da citação de Marx apud Galvão (na obra *Capital ou Estado?* São Paulo: Cortez Editora, 1984), mas sem uma compreensão dos fundamentos marxianos, o que ocasiona os equívocos cometidos pelo autor. A citação de Marx é a seguinte: "A riqueza efetiva da sociedade e a possibilidade de ampliar sempre o processo de reprodução depende, não da duração do trabalho excedente, e sim da produtividade deste e do grau de eficiência das condições de produção em que se efetua. De fato, o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta; por natureza, situa-se além da esfera da produção propriamente dita. O esforço para produzir com menor dispêndio de energia e nas condições mais condignas com a natureza humana situar-se-á sempre no reino da necessidade. É além dele que começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, que só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. E a condição fundamental desse desenvolvimento humano é a redução da jornada de trabalho". Bracht não aponta a página da obra de Galvão de onde extraiu essa citação de Marx.

[22] De certa forma, esse segundo momento foi "sintetizado" pelo autor com a publicação, em 1999, do livro *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz*. Neste, Bracht apresenta, de forma organizada por temas, os seus artigos publicados durante a década de 1990. Desta vez sem advertências quanto a sua concordância com o conteúdo.

> Na entrada dos anos noventa, o projeto socialista revolucionário parece experimentar um refluxo irreversível. A "crise do socialismo" (a razão das aspas se verá em seguida) é apresentada como a agonia de ideários que, prometéicos, buscavam a superação da ordem burguesa; a "pós-modernidade", sugere-se, é a sepultura da revolução – e esta é mostrada como um dinossauro da racionalidade do século XIX. À base do seu proclamado fracasso, procura-se infirmar o seu suporte elementar: a teoria social de Marx é desqualificada. A ordem burguesa recupera a (pseudo) legitimidade que se supunha típica da sua apologia mais descarada: o velho mito (velha mistificação) do "fim da história" ressurge e ganha ampla ressonância. Em resumo: **os passos em direção a uma ordem social diferente (o comunismo) revelaram-se um equívoco e sua sustentação (a obra marxiana) um sistema de erros; há que corrigir o desvio, retomar a "sociedade livre fundada no mercado", tratando de administrá-la razoável e honestamente – e os melhores candidatos à gestão são os chamados neoliberais, ainda que se tolerem, nalguns casos, as aspirações de socialistas ditos democráticos** (2001, p. 11).

Na Educação Física, os autores distanciam-se das discussões relativas à organização social e, como em Bracht, o enfoque passa a ser a discussão sobre a produção do conhecimento, vislumbrando que uma possível definição de um objeto e de uma linguagem própria poderia contribuir para superar a crise de legitimidade. Problematizar então acerca da legitimidade implicava discutir se a Educação Física é uma prática pedagógica e/ou uma ciência; qual ciência; e se é possível a interdisciplinaridade. E, ainda, a partir dos caminhos encontrados, formulavam-se tentativas de sistematizar ou indicar como organizar essa disciplina na escola. Na segunda metade dos anos 1990 acentuam-se também, na área e no autor em questão, as discussões e as críticas à razão científica, e se aceita que esta se acha em crise. Ou seja, acompanha-se o movimento apontado por Netto na citação anterior.

Encaminhando as questões, Bracht mostra inicialmente uma preocupação em sintetizar o interesse da área em avaliar a produção do conhecimento[23]. Isto se dá em relação à necessidade de orientar o seu desenvolvimento científico. Nesse contexto, o autor denomina a "área" como EF/CE (Educação Física/Ciências do Espor-

[23] Essa produção, em parte, está relacionada à produção do CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte). É interessante notar que até a primeira metade da década de 1990 Bracht está na presidência do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE; em suas análises, sem perder o foco da Educação Física e de sua relação com a ciência na tentativa de legitimação e construção do campo acadêmico, busca avaliar a produção na área em geral e também no CBCE. Esse processo de avaliação continua em suas publicações até o final da referida década. Essas preocupações são acompanhadas pelos professores que apresentam seus trabalhos no CONBRACE, no período analisado neste livro, conforme os quadros 1 e 2 apresentados no capítulo 6.

te), exatamente pela falta de uma definição mais precisa, e assevera que esses problemas acompanhavam os professores/pesquisadores desde a década de 1970. Entretanto, naquele momento a preocupação era fortalecer as pesquisas na área com o objetivo de garantir a eficiência do sistema esportivo. O novo rumo pretendido para a problemática impulsionava para a tentativa de construir "**uma prática científica mais afinada com os interesses democráticos da sociedade brasileira**" (1993, p. 111, grifo meu).

Assim, Bracht (1993; 1995; 1999a) apresenta dois momentos dessas avaliações. O primeiro, na década de 1980, com estudos nos quais os pesquisadores se preocupavam em identificar as "subáreas" e o percentual de pesquisas em cada uma delas[24]. Como resultado, demonstra que havia uma predominância das ciências naturais com estudos nas subáreas da medicina esportiva, fisiologia e cineantropometria, e apenas a partir da década de 1980 há um crescimento em pesquisas nas ciências sociais e humanas, com estudos nas subáreas pedagógicas e socioculturais.

O segundo momento de avaliações apresentado pelo autor ocorre no início da década de 1990, quando se verifica uma preocupação com as "concepções de ciência"[25]. Os resultados das pesquisas demonstram uma orientação de cunho positivista ou empírico analítico e um "tímido" surgimento de pesquisas na fenomenologia hermenêutica e no materialismo histórico dialético.

Além disso, Bracht (1999a) levanta uma série de questões expostas por essas pesquisas, que sintetizo: aponta que a investigação na

[24] Esses estudos foram apresentados por Matsudo em *Palestra proferida no III Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Guarulhos, 1983; Canfield em *Pesquisa e pós-graduação em Educação F*ísica. In: Passos, S. C. (org.). *Educação Física e esportes na universidade*. Brasília: MEC, 1988; Tubino em As tendências internacionais de pesquisa em Educação Física. *Kinesis*, número especial, dez. 1984; Faria Jr. em *A contribuição da pós-graduação para o desenvolvimento do corpo de conhecimentos da Educação F*ísica (1975 – 1984). Rio de Janeiro, 1987.

[25] Os estudos sintetizados por Bracht foram dos pesquisadores Rossana V. S. e Silva em 1990 (dissertação de mestrado); Faria Jr. em Produção do conhecimento na Educação Física brasileira: dos cursos de graduação à escola de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 13, n. 1, p. 45-53, 1991; Gamboa em *A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto*. In: Fazenda, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989; Francisco Sobral em *Problemas da investigação científica em ciências do desporto: teses e propostas de orientação*. *Revista da Educação Física/UEM*, n. 3, v. 1, p. 57-61, 1992; Gaya em As ciências do desporto nos países de língua portuguesa. *Revista Horizonte*, Lisboa, IX(53): p. 165-72, 1993; Fernanda Paiva em *Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. Vitória: UFES, 1994.

área é heterogênea e não há uma unidade, o que demonstra uma ausência de paradigma; as pesquisas se direcionam para as "ciências-mães", ocasionando a falta de "autonomia científica", relegando o tema específico das EF/CE em plano secundário e tornando a prática científica multidisciplinar no lugar de torná-la interdisciplinar; apresenta problemas de cunho metodológico, que produzem pesquisas ora com um "objetivismo empirista ingênuo", ora com um "discurso hiperpolitizado", o que levou a um descuido do rigor metodológico; e por fim, não há critérios definidos que separem os pesquisadores que pertencem às ciências do esporte dos que pertencem à Educação Física, pois os professores de Educação Física pesquisam nessas duas áreas.

Esses resultados levam o autor a se perguntar sobre a legitimidade das ciências do esporte sob vários aspectos, como, por exemplo: "por que e para que elas existem?"; "quais as bases (teoria da ciência) sobre as quais assenta sua prática científica e sua produção do conhecimento?" (Idem, p. 84). Assim, busca as raízes da problemática na compreensão da "modernidade"[26] e a sua relação estreita com o esporte. Relação, segundo Bracht, permeada pela "racionalidade científica hegemônica (denominada pelos frankfurtianos "razão instrumental"), porque está voltada exatamente para o aumento da eficiência dos meios, excluindo, por definição, a discussão em torno dos fins dessa prática" (Idem, p. 87). Nesse sentido, o que direciona a produção do conhecimento é o interesse técnico, e não "os interesses prático e emancipatório"[27]. O que o autor reivindica

[26] É interessante observar que no início da crise de legitimidade da Educação Física, nos anos de 1980, a referência e as críticas eram à **sociedade capitalista.** Com a aproximação maior do autor aos teóricos da Escola de Frankfurt e aos autores pós-modernos, a referência para tecer críticas aos modelos construídos na Educação Física passa a ser **a modernidade**. Bracht explica que "A chamada EF moderna é filha da modernidade. Isso significa que ela surge num quadro social em que a racionalidade científica se afirma como a forma correta de ler a realidade e que o Estado burguês se afirma como forma legítima de organização do poder, e a economia capitalista baseada na indústria emerge e se consolida" (BRACHT, 1999a, p. 28). Posteriormente apresentará um posicionamento mais definido do que significa a modernidade.

[27] Essas diferenciações entre "interesse prático" e "interesse emancipatório", Bracht toma de Habermas e explica em nota de rodapé (nota n. 12 da referida edição) em que faz referência a este autor: "argumenta que toda produção do conhecimento tem a norteá-la um interesse cognitivo. Ele classifica esses interesses em técnico, prático e emancipatório. O interesse cognitivo determina como o fenômeno será objectualizado. 'As ciências estritamente empíricas estão sob as condições transcendentais da ação instrumental, enquanto as ciências herme-

nesse caso é "uma reflexão sobre a legitimidade das Ciências do Esporte que ultrapasse uma legitimação funcional pela obviedade do desporto [e que] busque ancorar-se num projeto emancipatório" (Idem, p. 90).

Outra reflexão que Bracht faz a partir de todas essas constatações e que considera fundamental é a "construção da identidade epistemológica"[28] da área; para isto, é necessária a busca de qual é o objeto da Educação Física. Inicialmente, concorda parcialmente com Go Tani quando este trata da necessidade de distinguir a Educação Física enquanto profissão e enquanto disciplina acadêmica. Para Bracht, essa diferenciação é importante, porém adverte que isto não pode ocasionar algum tipo de antagonismo:

> Entendemos que não há antagonismo, mas reconhecer a EF primeiro enquanto prática pedagógica é fundamental para o reconhecimento do tipo de conhecimento, do saber necessário para orientá-la e para o reconhecimento do tipo de relação possível/desejável entre a Educação Física e o "saber científico", ou as disciplinas científicas[29] (1999a, p. 66).

Com essa separação entre o cientista e o professor, ou seja, que a área da Educação Física se caracteriza como um campo de aplicação do conhecimento e não de sua produção, compreende o autor **que a prática pedagógica deve orientar a** "**construção da problemática teórica**". Entretanto, ao mesmo tempo, para ele **o objeto não é dado ou não está dado na realidade, sendo preciso construí-lo**[30]. Assim:

nêuticas procedem ao nível das ações comunicativas"' (HABERMAS apud BRACHT, 1999, p. 88).

28 Bracht (1993) menciona os estudos em que os autores se preocuparam com a identidade epistemológica da área. São eles: o filósofo português Manoel Sérgio no livro *Motricidade Humana: uma nova ciência do homem*. Lisboa: D.G.D., 1986 (tese da ciência da motricidade humana); Go Tani no texto "Pesquisa e pós-graduação em Educação Física*"*. In: Passos, S. C. E. (org.). *Educação física e esportes na universidade*. Brasília: MEC, 1988; Silvino Santin em *Educação F*isica: temas *pedagógicos*. Porto Alegre: EST/ESEF, 1992; Apolônio A. do Carmo em "Estatuto epistemológico da Educação Física*". Caderno Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação do Paraná*. Curitiba: SEDU, 1987; Hugo Lovisolo no texto "Educação Física como arte da mediação". Ijuí: *Contexto & Educação*, 1993, e em *Educação F*isica*: arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

29 Exatamente neste ponto do texto o autor insere uma nota de rodapé (nota n. 11 da presente edição) de caráter complementar, de suma importância, em que cita Hugo Lovisolo: "Confundir os dois papéis, o do *cientista* e o do *bricoleur* ou 'interventor', é o primeiro e freqüente mal-entendido que encontramos entre os *educadores físicos*" (LOVISOLO apud BRACHT, 1999, p. 66).

30 Não posso deixar de observar que Bracht, ao argumentar sobre a construção

> Não são as relações reais entre "coisas" o que constitui o princípio de delimitação dos diferentes campos científicos, e sim as relações conceituais entre problemas. Somente assim, onde se aplica um método novo a novos problemas e onde, portanto, se descobrem novas perspectivas, nasce uma "ciência nova" (BOURDIEU et al. apud BRACHT, 1999a, p. 67).

A partir dessas argumentações equivocadas, Bracht conclui que não existe na Educação Física nem nas ciências do esporte a construção de um objeto único. Estes são construídos em função das perspectivas de investigação científica:

> Ou seja, na biomecânica, na aprendizagem motora, na sociologia do esporte, na fisiologia do esforço etc., o movimento humano enquanto objeto científico *não é o mesmo*. Então não temos *um* objeto científico. Isto modifica a percepção do problema que se tem colocado como o da fragmentação do conhecimento em torno do movimento humano. Isto explica por que as chamadas ciências do esporte cada vez menos mantêm diálogo entre si (mesmo tendo como "objeto" o movimento humano ou o esporte) e tendem a criar organizações específicas, na verdade, fóruns específicos de discussão (...), ou então buscam o abrigo das disciplinas mães (psicologia, fisiologia, sociologia etc.), onde a identidade epistemológica é determinada pela disciplina mãe e não pela especialidade, ou seja, sociologia do esporte ou fisiologia do esforço *não* é ciência do esporte e sim ciência sociológica ou fisiológica (1993, p. 115, grifo do autor).

Bracht argumenta ainda sobre essa questão que, "**embora, sob a perspectiva da prática, exista realmente um objeto comum, o mesmo não acontece com a produção do conhecimento**"

---

do objeto, recorre à formulação de Bourdieu et al., que cita Saussure; mais uma vez compartilha equívocos em relação a Marx. Nos termos dos autores, "o ponto de vista cria o objeto" (p. 51). Isto é, uma ciência não pode definir-se por um setor do real que lhe corresponder. Continuam os autores, citando então Marx: "a totalidade concreta, como realidade do pensamento é, de fato, um produto do pensamento na concepção" (Idem, p. 51) (BRACHT 1993, p. 115). A frase de Marx posta desta forma não tem sentido. Sua compreensão vai na direção oposta à destes pesquisadores. Para Marx, a consciência humana apreende a realidade, mas a realidade não é um produto do pensamento, ou seja: "O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si e se move por si mesmo; enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é de *modo nenhum* o processo da gênese do próprio concreto" (MARX, 1987, p. 16-7, grifo do autor).

(1999a, p. 93, grifo meu). Isto é possível, segundo o autor, como já mencionado, exatamente porque o objeto é construído: "Cada método é uma linguagem, e a realidade responde na língua em que é perguntada" (SANTOS apud BRACHT, Ibidem, p. 93). Desse modo, é evidente que para o autor a linguagem funda o real e é a partir dessa realidade formulada pelos discursos que se constrói o conhecimento.

Mais um aspecto essencial para o autor nessa discussão, uma vez que considera a Educação Física uma prática pedagógica, é a questão relativa ao "olhar" da pedagogia[31]. Este, de acordo com Bracht, possui "problemas semelhantes": ser ou não ser ciência e construir "uma disciplina (no caso, ainda adjetivada de científica) síntese ou articuladora que pudesse fornecer o saber necessário – ou que pudesse construir esse saber – para orientar a prática dos educadores" (1993, p. 115).

Seria necessária, de acordo com Bracht, a construção de uma nova ciência cuja investigação se voltasse para a prática pedagógica[32]. Nova ciência porque esta precisaria ultrapassar os limites da "ciência clássica" e do próprio "teorizar científico". Seria necessário que este "teorizar" contemplasse "o biológico, o psicológico o social, mas também o ético e o estético, numa perspectiva globalizante – portanto, numa nova construção do objeto" (Idem, p. 116). Desse modo, direciona a questão novamente à razão comunicativa de Habermas:

> Para que a EF se desse por satisfeita com o conhecimento científico precisamos ampliar o significado de ciência, ou fazê-la operar, como querem K. O. Apel e J. Habermas, com um novo conceito de razão, a razão comunicativa, que englobaria a razão teórica, a razão prática e a dimensão da subjetividade (Idem, p. 116, grifo meu).

Questionada a legitimidade da pesquisa em "ciências do esporte" e posta a necessidade de se construir uma identidade epistemológi-

---

31 Para Bracht (1996), historicamente o "discurso pedagógico" foi colocado em segundo plano na Educação Física e só retorna às principais discussões nas décadas de 1970 e 1980, quando seus professores frequentam cursos de pós-graduação na área da educação.

32 Sobre essa questão, Bracht utiliza como referência, entre outros, GAMBOA, S. S. Pesquisa em Educação Física: as inter-relações necessárias. *Motrivivência*. V. 5, n. 5/6/7, p. 34-46, 1994, e explica que a Educação Física e a Pedagogia "estariam situadas no que chama de 'novos campos epistemológicos', cuja característica específica seria exatamente a dimensão da 'ação' (que estou chamando de 'intervenção'): para este autor, a EF seria então, uma ciência **da** e **para** a ação" (1996, p. 27, grifo do autor).

ca, as discussões na área foram encaminhadas, segundo o autor, para duas possibilidades: ou buscar a unidade epistemológica ou admitir a fragmentação e sujeitar-se a um "diálogo de surdos". Entretanto, Bracht aponta para outro caminho. Ele vê a possibilidade para uma saída no chamado "pluralismo científico", e explica:

> É preciso não incorrer no equívoco de reduzir a multiplicidade "nem a uma unidade inconstante, imune à controvérsia, dotada de critérios unívocos de cientificidade, nem a uma mera diversidade, supostamente neutra", pois, "o conceito de pluralismo científico abrange uma diversidade antagônica e não neutra" (Martins, 1993, p. 105)[33]. Para que não se busque uma solução simplista e negativa como a de excluir o antagônico, parece-nos **só existir o lábil caminho da democracia interna; a humildade democrática de não possuir a verdade acabada e absoluta e ao mesmo tempo reconhecer e fazer valer os melhores argumentos. Unir a vigilância epistemológica à vigilância democrática** (Idem, p. 117, grifo meu).

Sobre a mesma questão, com um maior acúmulo de discussões, Bracht acrescenta:

> a Educação Física (ou pedagogia, onde o esporte é um dos temas) oferece uma problemática teórica que pode ser tratada também cientificamente; essa problemática exige exercício/tratamento interdisciplinar, tanto entre diferentes disciplinas, quanto entre diferentes racionalidades. (...) viemos construindo a tese de que existe a possibilidade de construir um campo acadêmico a partir de um elemento integrador do esforço teórico da área da "EF". Para tanto temos de superar o entendimento empirista-ingênuo de que o esporte, a atividade física, o movimento ou a motricidade humana podem ser entendidos como um *objeto* científico (de uma ou de mais ciências). **Assim, um pressuposto inicial é o de que tal elemento integrador, ou o nosso objeto, é uma problemática teórica compartilhada** (1999a, p. 94-5 e p. 118, grifo meu).

Caracteriza assim, como tem feito desde o início de suas reflexões a Educação Física como prática pedagógica, reafirmando de modo contundente que o corpo de conhecimentos da Educação Física deve ter como elemento norteador (identidade "epistemológica") **o "olhar" pedagógico, pois** é este "olhar" que constrói o objeto científico da área. Bracht então justifica que o conhecimento precisa ser construído na "problemática" que ele identifica como

> o movimentar-se humano e suas objetivações culturais na perspectiva de sua participação/contribuição para a educação do homem. Portanto, o elemento caracterizador indispensável dessa proposta de problemática é a intenção pedagógica, ou seja, o olhar que orientará a reflexão (na busca de explicações e compreensões) sobre o movimentar-se humano e suas objetivações culturais

[33] Bracht se refere a MARTINS, E. de R. Pluralismo científico. In: STEIN, E., DE BONI, L. A. (org.). *Dialética e Liberdade*. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/Ed. da UFRGS, 1993.

(cultura corporal de movimento) é o pedagógico (Idem, p. 119).

Para Bracht, "o olhar" pedagógico implica tomar decisões políticas que definem os projetos políticos constituídos de uma perspectiva sobre o homem ou sobre o que deveria ser o homem. Fundamental nesse processo, como o autor frisa em vários momentos, é construir o conhecimento a partir da prática, realizando um trabalho de síntese em relação às várias disciplinas científicas que envolvem essa construção. Quando isto não acontece, pode ocorrer a separação entre teoria e prática, como pondera Bracht:

> A forma como se estruturou o campo acadêmico da Educação Física levou **a uma negligência desta, qual seja a da necessidade de articular o conhecimento em função da prática. Entendemos ser esta uma das razões da tão identificada distância entre a teoria e a prática na Educação Física – entre os teóricos e os práticos**. A produção do conhecimento e os nossos currículos estão orientados por uma perspectiva cientificista, na qual as disciplinas se bastam a si próprias, não precisam tomar como referência as problemáticas da prática, podem se ater às suas próprias problemáticas (das disciplinas de origem) – **o professor de Educação Física aliás gosta de posar de cientista** (1999, p. 100, grifo meu).

Com isto, reclama da negligência da área com o saber prático, que é "desqualificado pela academia". Isto o levará em suas experiências pedagógicas com grupos de professores a radicalizar no sentido de considerar o cotidiano escolar como se este fosse destituído de conhecimentos científicos e negligenciar o conhecimento acumulado sobre as questões escolares.

Nessa perspectiva, há ainda mais uma problemática já mencionada e que tem acompanhado o autor: a crítica à modernidade, portanto, à ciência moderna e à razão. Isto se torna mais evidente no final da década de 1990[34], o que leva o autor a uma maior consi-

[34] Como tenho afirmado, Bracht, em suas discussões, expressa o que acontece na área. No período em questão, conforme análise do CONBRACE, é possível verificar o crescimento vertiginoso das tendências pós-modernas. Alguns ainda com posições ecléticas, outros assumindo radicalmente essas tendências. Bracht permanecerá no ecletismo (com raízes idealistas). Ao compartilhar com as posições de Habermas sobre a razão comunicativa, procura uma conciliação com os pós-modernos, principalmente com aqueles que, como este filósofo, definem a linguagem como fundadora do real. Mas Bracht não assume radicalmente o irracionalismo presente em vertentes pós-modernas. Neste sentido, deixa explícita como saída para os problemas da relação Educação Física/ciência a seguinte abordagem: "Como a EF, enquanto prática pedagógica, necessariamente envolve a dimensão do ético normativo, para que a ciência (ou a racionalidade científica) possa lhe fornecer a fundamentação necessária, é preciso, ou complementar o conhecimento científico com a filosofia (...) ou **trabalhar com um novo conceito de racionalidade** (...) que consiga estabelecer a ponte entre o fático e o

deração às discussões pós-modernas com seu relativismo, jogos de linguagens nas diferentes racionalidades, sem procurar por unidades etc.

Neste sentido, discute que historicamente muitos têm alertado sobre as limitações do conhecimento científico, mas que essa consciência apenas se fortaleceu nesse período. Bracht afirma não desconsiderar os avanços científicos, principalmente nas áreas tecnológicas, genética e outras, mas em se tratando do "conhecimento da realidade social", o conhecimento científico possui mais limites[35]. Isto se dá porque o conhecimento da realidade modifica a realidade, ou seja:

> O conhecimento da realidade social modifica esta mesma realidade e pode alterar o decurso de seu movimento, ou seja, as previsões feitas com base na identificação de **leis** que regem a realidade não se confirmam em função das alterações provocadas pelo conhecimento destas **leis** ou previsões feitas a partir de teorias. Isto se deve ao fato de que, no caso da realidade social, o conhecimento não é exterior à realidade. (...) Ao ácido lático não ocorrerá modificar seu comportamento metabólico em função das teorias fisiológicas poderem prever onde ele é metabolizado após um esforço físico. (...) as previsões sobre o desempenho econômico modificam o próprio mercado, fazendo com que as previsões iniciais não se confirmem. (...) As teorias ou as previsões estão equivocadas? A ciência econômica não é rigorosa o suficiente? (...) As ciências sociais são impossíveis? Nem uma coisa nem outra, os exemplos apenas ilustram os limites das teorias neste campo (Idem, p. 97, grifo do autor).

Ainda sobre os problemas da racionalidade ou da ciência moderna, explica algumas posições de autores que fazem sua crítica:

---

normativo, sem abdicar da pretensão à racionalidade para suas assertivas. Esse é o projeto conhecido de J. Habermas, o da razão comunicativa**. A base para tal empreendimento é a superação do paradigma científico centrado na relação sujeito-objeto, a favor do paradigma da linguagem (a partir da virada lingüística operada pela filosofia analítica e pela hermenêutica)**, que se constitui em base do conceito de razão comunicativa. (...) superar o dualismo entre a racionalidade técnica e a racionalidade normativa, a teoria da ação comunicativa busca uma racionalidade prática de ação comum à procura dos melhores objetivos através do diálogo" (BRACHT, 1999, p. 124-25; grifos meus).

35 Bracht nessa discussão também chama a atenção para a questão da "neutralidade científica". Explica que esta "seria decorrente do postulado da objetividade (a realidade é um dado, está aí), ou seja, do retrato fiel da realidade, que foram transferidos para as ciências sociais e humanas" (1999, p. 97). Argumenta, entre outras coisas, que para os cientistas a dimensão política estaria no uso que se faz da ciência e não na sua produção; este equívoco deveria ser superado, e a comunidade científica deveria assumir a sua "responsabilidade social". Para o autor, isto coloca novos problemas, como "enfrentar as questões ético-políticas que quem assume esta posição geralmente faz" (Idem, p. 98).

> As humanidades (*Geistswissenschaften*) devem operar com a categoria da compreensão, ao passo que as ciências naturais (*Naturwissenschaften*) operam com a categoria da explicação. Compreender (*verstehen*) é uma operação diferente da de explicar (*erklären*) e, para o caso das humanidades, o adequado é o primeiro: compreender o sentido/significado subjetivo das condutas humanas (BRACHT, 1999a, p. 34-5).

Considera que no caso da Educação Física é fundamental não se posicionar em favor de uma ou outra abordagem de ciência – naturais ou humanas –, porém entender qual o "tipo de conhecimento", "possibilidades" e "limites" das abordagens, pois:

> Toda abordagem científica é "pré-conceituosa", portanto, explicações/interpretações da realidade que são relativas (a um ponto de vista) e, por conseqüência, limitadas pelo aparato teórico-metodológico própria daquela disciplina (Idem, p. 35).

Enfim, para a Educação Física enquanto uma prática pedagógica o teorizar deveria ser integrador em relação às várias abordagens, tendo como ponto de referência "as necessidades específicas" dessa prática. Ainda assim se pergunta sobre a existência de um "saber prático ou corporal" que resista à teorização[36]. Neste sentido, faz a seguinte reflexão:

> Racionalizar algo que ao ser racionalizado se descaracteriza. Ou seja, existiria uma dimensão das experiências/vivências humanas passíveis de ser propiciadas também pelo movimentar-se (nas diferentes formas culturais) que "resistiria às palavras", ou, dito de outra forma, não seria possível pedagogizá-la via descrição científica das mesmas; fugiria ao controle, à previsão (da ciência); seriam, de certa forma, únicas, singulares (1996, p. 26).

E sintetiza: "Diria que o teorizar na EF precisa ultrapassar as limitações da racionalidade científica, para integrar o seu teorizar/fazer a dimensão do ético e do estético" (1999a, p. 39). Bracht parece estar dividido entre a possibilidade ainda de uma razão (comunicativa) e as postulações atraentes das perspectivas pós-modernas.

No último momento das elaborações teóricas do autor, algumas dessas discussões descritas tomam uma maior contundência. **Trata-se de um aprofundamento de algumas posições**, por isso, didaticamente, trato como um terceiro momento, que se inicia no final da década de 1990, concomitantemente a algumas das discussões anteriores, e se estende à primeira década de 2000.

Nesse período, Bracht está envolto com as pesquisas de LESEF (Laboratório de Estudos em Educação Física), realizando trabalhos

---

36 Em vários momentos, ao discutir sobre essa questão, Bracht tece elogios a Mauro Betti, autor do artigo *O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física*, publicado na revista *Discorpo*, em 1994.

de formação continuada[37] com professores de Educação Física de Vitória – ES. Discute a legitimidade da Educação Física na escola, e sua ênfase recai nas críticas à modernidade e à racionalidade científica, buscando uma conciliação entre a razão (comunicativa) e os discursos pós-modernos, que prefere nomear diferentemente ao conhecer os pressupostos teóricos de Bauman. Assim, os problemas permanecem e as posições se radicalizam.

O autor diz ser impossível definir o que é ciência. Por conseguinte, a discussão sobre a Educação Física ser ou não ciência deve ser redimensionada. Bracht explica quais são os seus pressupostos:

> a) de que a Educação Física não é uma ciência, que sua característica central é a de ser uma prática de intervenção social imediata, que obviamente não pode prescindir do conhecimento científico para efetivar tal intervenção;
>
> b) que não é possível satisfazer critérios epistemológicos que permitam identificar uma ciência (seja da Educação Física, do Movimento Humano ou da Motricidade Humana) (BRACHT, 2000, p. 55-56).

Nesse novo momento, a avaliação realizada acerca do conhecimento científico na área é de outra ordem. Bracht indica com maior nitidez as polêmicas que se instalaram na Educação Física e as separa "didaticamente" em dois polos: um diz respeito à existência de "pluralismo, diversidade, diferença, particularismo, fragmentação, antifundamentalismo, irracionalismo, acaso/caos" (BRACHT, 1999a, p. 131); o outro diz respeito à "unidade, totalidade, universalidade, ordem e racionalismo" (Idem). Dito de outra forma, trata-se de "**uma polarização do tipo: modernos ou iluministas** versus pós-modernos ou pós-estruturalistas" (BRACHT; ALMEIDA, 2006, p. 5).

Para os autores, como apresentei antes, a modernidade está em crise[38] e,

> subjacente a esse sentimento de crise, o que temos é uma crise do projeto

---

37 Essas pesquisas parecem ter se iniciado em 1996, foram divulgadas no CONBRACE no GTT – Escola em 1999 e 2001, e se encontram mapeadas no capítulo 6 deste livro. Há também a publicação de Bracht, V. et al. *Pesquisa em ação: Educação Física na escola*. Ijuí: Unijuí, 2003, e um artigo: "Bracht, V. et. al. "A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa ação". *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: Autores Associados, v. 23, n. 2, p. 9-29, 2002.

38 Bracht e Almeida explicam, a partir de Bauman, que a crise faz parte da essência humana, ou seja, "a crise, à medida que se refere à invalidação dos jeitos e maneiras costumeiros e à resultante incerteza sobre como prosseguir, é o estado normal da sociedade humana" (BAUMAN apud BRACHT; ALMEIDA 2006, p. 37).

> moderno de civilização elaborado pela Ilustração européia com base em motivos judeo-clássico-cristãos e aprofundados em dois séculos subseqüentes por movimentos como o liberal-capitalismo e o socialismo. (...) a modernidade gerou (e inúmeros sentidos) basicamente dois modos de produção: o capitalismo e o socialismo. Isso significa que concebido como modo de produção, o socialismo marxista é, tal como o capitalismo, parte constitutiva da modernidade. (Santos, 2000). Em outros termos, o programa socialista pode ser entendido como uma versão do projeto da modernidade, aguçando e radicalizando a promessa que a sociedade moderna como um todo jurava cumprir (BAUMAN, 1999a)[39] (Idem, p. 6 -7).

As críticas de Bracht em relação ao modelo de Educação Física positivista predominante até a década de 1970 se estendem às discussões "críticas" que ele chama agora de "engajadas" e que ocorreram na década de 1980. Na verdade, suas críticas remetem principalmente ao materialismo histórico (socialismo)[40].

Aponta como críticos da modernidade a Escola de Frankfurt (teoria crítica, principalmente Adorno) e os pós-modernos. Nos primeiros, a crítica é ainda realizada a partir da perspectiva da modernidade, e nos segundos há o "movimento de despedida" e de "repúdio

---

39 Bracht e Almeida tomam como base para as suas afirmações: ROUANET, S. P. *Moderno e pós-moderno*. Rio de Janeiro: Ed. da Uerj, 1994; SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da razão*. São Paulo: Cortez e, BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999ª.

40 Bracht (1999a) expõe sua argumentação apresentando algumas características dessa perspectiva teórica. São elas: "A opção pelo interesse (político) histórico da maioria (classe trabalhadora/proletariado) conferiria a condição de um acesso privilegiado em termos de conhecimento (verdadeiro), à realidade" (...) Essa posição desemboca em contradições e está sustentada em bases hoje dificilmente defensáveis e muitas vezes é alvo de banalização" (BRACHT, 1999a, p. 133). Acrescenta ainda em suas críticas que: "Numa versão vulgar, essa posição advoga a possibilidade da identificação de leis históricas "à semelhança das leis da natureza) que indicam o proletariado como classe responsável pelo projeto de emancipação humana; a reconciliação do homem por ele mesmo. Não há maiores problemas, em princípio, em identificar um grupo, uma classe social responsável por um tal projeto. O problema se coloca quando se o faz com a pretensão de que essa é uma necessidade histórica inelutável e, portanto, 'cientificamente comprovável'. Entendo ser essa necessidade argumentável, mas não pelo seu caráter inevitável e sim por razões políticas e éticas" (Idem). Por fim, questiona também a "idéia da prática como critério de verdade", pois, para o autor, o critério de verdade é a "prática interpretada", quando, para tal interpretação, "ocorrem (pré)conceitos que demandam opções. Ou seja, estamos no plano do círculo hermenêutico" (1999a, p. 134). E conclui que essa posição "adota a perspectiva da unidade metodológica no sentido de que determinada via permite um acesso privilegiado (verdadeiro) à realidade, negando assim o relativismo e o pluralismo metodológico" (Idem).

à modernidade". Bracht[41], juntamente com Almeida, faz um balanço das duas críticas, procurando os pontos positivos e negativos. Encantam-se com a perspectiva anunciada por Bauman. Os motivos desse encanto residem no fato de sua "sociologia da ambigüidade" apresentar, na "sensibilidade pós-moderna" ou na "modernidade líquida", a "possibilidade da teoria e ação crítica" (2006, p. 9), trazendo a possibilidade de realizar uma leitura do pós-moderno "sem a ortodoxia de alguns e sem a celebração acrítica de outros" (Idem, p. 162).

Essas reflexões são encontradas no livro *Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman*, publicado em 2006. Compreendo que mostrar alguns pontos expostos nesse livro colabora para conhecer o estágio das discussões de Bracht. Neste sentido, apresento alguns posicionamentos dos autores em relação ao momento atual, de "modernidade líquida", e algumas das suas questões expostas sobre a educação e a Educação Física.

Em relação ao "pós-moderno", os autores compreendem que este não é um "movimento unificado" de conceitos ou ideias. Examinam várias posições de autores que procuram esclarecer o seu significado, autores estes que se posicionam a partir da modernidade e que equivocadamente, para Bracht e Almeida, "rotulam" várias perspectivas com a expressão pós-moderna. Sintetizam as rotulações:

> A lista de definições, comparações e afinidades eletivas entre as diferentes compreensões do pós-modernismo não cessaria por aqui. Às expressões "pós-modernismo", "pós-modernidade" e "pós-estruturalismo" poderíamos ainda acrescentar como constituintes dessa "agenda pós-moderna" (...) o neopragmatismo (rortyano), o construcionismo social, o multiculturalismo, os es-

41 Bracht (1999a) analisa duas perspectivas teóricas na área, o materialismo histórico, citado na nota anterior, e a perspectiva pós-moderna, tomando, por exemplo, o "liberal irônico" Richard Rorty. Bracht sai em defesa dos pós-modernos, porque eles rejeitam a universalidade, a unidade, a idéia de totalidade, e ainda, "nega qualquer possibilidade de hierarquizar o conhecimento em mais ou menos verdadeiro (portanto, rejeita a idéia de ideologia), propugnando um pluralismo radical, com base no relativismo, e que de forma conseqüente declara como inimiga a idéia de unidade/totalidade, erigindo como princípio a diferença" (Idem, p. 138). Diante dessas posições apresentadas, Bracht, naquele momento, se coloca como fiel a uma terceira perspectiva, a de Habermas, que se orienta "pela idéia colocada no horizonte de que deve valer o melhor argumento, que só pode ser identificado, só terá validade, se construído por uma comunidade ilimitada de comunicação" (Idem, p. 141). É importante frisar que qualquer problema ou virtude apontado, tanto nos pós-modernos quanto na formulação teórica de Habermas, gira em torno da garantia da "democracia".

> tudos culturais, a teoria pós-colonial, a teoria feminista, a teoria pós-analítica, a hermenêutica, certas tensões da própria teoria crítica, que, por inúmeras vezes, são todas enquadradas no rótulo de pós-modernas, desrespeitando-se, assim, diferenças fundamentais entre elas (Idem, p. 19).

Comentam também sobre o preconceito e a confusão semântica em relação a essa expressão, dando-lhe uma conotação negativa. Essa situação fez com que muitos educadores e professores de Educação Física deixassem de discutir questões importantes apontadas na perspectiva pós-moderna. Bracht e Almeida, mesmo afirmando inexistir uma unidade pós-moderna, estão em acordo:

> o pós-moderno, no seu núcleo, deve ser visto como um tipo de dúvida (não como uma posição alternativa nova ou um conjunto de posições), mais bem expressa na palavra de incredulidade, ou seja, uma expressão que não significa negação, refutação ou rejeição, mas incapacidade de acreditar no moderno ou acreditar nele de um modo suficiente com a mesma confiança (Idem, p. 21).

Entre as inúmeras críticas realizadas aos pós-modernos, para os autores estão aquelas realizadas por educadores brasileiros que se colocam sob uma orientação marxista e vinculam essa perspectiva aos "fenômenos como globalização, o neoliberalismo, o advento da nova direita etc." (Idem, p. 22). Bracht e Almeida esclarecem que esses educadores "não deixam, em certo sentido, de ter razão", pois ""os pós-modernos' não falam de um lugar ideológica e politicamente neutros, estão inseridos no contexto do espírito neoliberal" (Idem, p. 22).

Além dos educadores marxistas, os autores assinalam haver outros educadores brasileiros que aderem ao pós-modernismo, e outros ainda que, embora questionem essa perspectiva, apontam para os problemas importantes que estes trouxeram à tona. Argumentam, com fundamento em Morais (2003)[42]:

> Nesse bojo, com uma freqüência cada vez maior, emergem temas candentes nas pesquisas educacionais, tais como os estudos chamados pós-críticos, as questões de gênero, da diferença, das identidades, da sexualidade, das etnias, do multiculturalismo, da raça, do meio ambiente, do imaginário social, das microrrelações, do poder-saber, da teoria *queer*, entre outros (Idem, p. 23).

Indicam também as discussões pró e contra aos pós-modernos, realizadas por autores da Educação Física, e propalam existir nessa prática muitos que

> se agarram inadvertidamente à estratégia da ortodoxia de crítica, são cada vez mais desligados das realidades correntes e elaboram propostas cada vez mais

42 Os autores se referem a MORAES, M. C. M. O recuo da teoria. In: *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

> nebulosas (...) muitos insistem em travar velhas batalhas (Idem, p. 156).

Nessa questão, Bracht e Almeida possuem algumas posições definidas em relação aos caminhos para esta prática pedagógica, inspirados por Bauman. Entre eles, destaco:

> Bracht (2003a, 2003b) irá aventar a hipótese de um descompasso (ou transição) entre o subuniverso simbólico ainda moderno da Educação Física e o universo simbólico que está sendo construído na modernidade em seu presente estágio. Trata-se, então de construirmos um novo subuniverso simbólico a partir do espaço cognitivo da modernidade atual, que muitos denominam tardia (Giddens, 1997), segunda modernidade (Beck, 1997), hipermodernidade (Lipovetsky, 2004), modernidade líquida (Bauman, 2001) ou, como é mais corrente, pós-modernidade. Isso não significa, é bom destacar, adaptação pura e simples aos novos tempos, mas construção de um novo instrumental teórico que possa superar o "anacronismo" e enfrentar as novas condições societárias (Idem, p. 4).

Asseveram também que as posições de Bauman colaboram para o avanço da educação e Educação Física porque

> o autor não prescinde de teorizar, como vimos, os problemas de uma sociedade cujas características desregulamentadas, privatizadas e individualizantes aprofundam o abismo existente entre a individualidade *de jure* e a individualidade *de facto*[43] e lançam os indivíduos numa condição humana marcada por uma profunda situação de incerteza, insegurança e falta de garantias. Nesse sentido, tecerá uma cáustica crítica àquelas teses pós-modernistas que, nas mãos dos governos neoliberais, dão amplo apoio às forças do mercado ao mesmo tempo em que prescindem da responsabilidade de promover a justiça social e uma sociedade igualitária.
>
> No âmbito da Educação Física (da cultura corporal de movimento), na substituição da ideia de que as práticas corporais (por exemplo, a prática esportiva) são direito do cidadão pela de que as práticas corporais se inscrevem no âmbito do direito do consumidor de mercado. Isso significa dizer a transformação, na sociedade de consumidores, do [...] indivíduo de cidadão político em consumidor de mercado (Idem, p. 156-7; 159).

Defendem com Bauman uma pedagogia crítica que trabalhe na perspectiva da emancipação humana e da liberdade. A pedagogia crítica, entre outras coisas,

---

43 Essas expressões significam, de acordo com Bracht e Almeida (2006), fundamentados em Bauman, que "a individualidade *de facto* é aquela na qual o indivíduo é capaz de controlar os recursos indispensáveis à genuína autodeterminação, isto é [...] de ganhar controle sobre seus destinos e tomar decisões que em verdade deseja" (p. 92). E "[...] ser um indivíduo *de jure* [na modernidade líquida] significa não ter ninguém a quem culpar pela própria miséria, significa não procurar as causas das próprias derrotas senão na própria indolência e preguiça, e não procurar outro remédio senão tentar com mais e mais determinação" (BAUMAN *apud* BRACHT; ALMEIDA, Idem, p. 92).

> trabalharia no sentido de instrumentalizar os indivíduos para exercer criticamente a tarefa de sua autoconstituição, além de dotá-los da capacidade de desvendar as muitas antinomias que se colocam a essa genuína oportunidade emancipadora da modernidade líquida (Idem, p. 108).

Assim, o "principal propósito da emancipação" seria "reconectar" o abismo existente entre o indivíduo *de jure* e o indivíduo *de facto*. Neste sentido, a garantia de indivíduos e de uma sociedade verdadeiramente livres estaria na aceitação de uma sociedade caracterizada pela "falta de significados prefixados, de verdades absolutas, de normas de conduta preordenadas, de fronteira pré-traçadas entre o certo e o errado, de regras de ação garantida" (Idem, p. 37-8). Desse modo, a emancipação significa

> essa aceitação de sua própria contingência, fundamentada no reconhecimento da contingência como razão suficiente para viver e ter permissão de viver. Ela assinala o fim do horror à alteridade e da abominação da ambivalência. Como a verdade, a emancipação não é uma qualidade de objetos, mas da relação entre eles. A relação aberta pelo ato da emancipação é marcada pelo fim do medo e pelo começo da tolerância. É na tolerância que o vocabulário da contingência como destino está fadado a ser parasitário para permitir que se formule a emancipação [...]. Para revelar o potencial emancipatório da contingência como destino não bastaria a humilhação dos outros. É preciso também respeitá-los – e respeitá-los precisamente na sua alteridade, nas suas preferências, no seu direito de ter preferências. É preciso honrar a alteridade no outro, a estranheza no estranho [...] que o único é o universal, que ser diferente é que nos faz semelhantes uns aos outros e que eu só posso respeitar a minha própria diferença respeitando a diferença do outro. A consciência da condição pós-moderna revela a tolerância como sina. Ela também torna possível – apenas possível – o longo caminho que leva do fado ao destino, da tolerância à solidariedade (BAUMAN apud BRACHT; ALMEIDA, 2006, p. 100).

Os autores concluem, a partir dos questionamentos a Bauman, que este coloca a existência de uma possibilidade de emancipação, e fazem a seguinte reflexão:

> Se a responsabilidade (e o fracasso) na escolha de minhas identidades é responsabilidade totalmente individual, a oportunidade emancipadora da modernidade líquida, ou seja, levar à conclusão "a obra de desencaixe", parece "reintroduzir pela porta dos fundos" a possibilidade de um sujeito (ou subjetividade) capaz de exercer sua autonomia e responsabilidade no sentido de originar novas formas de subjetivação que escapassem a toda e qualquer forma de coação (sejam elas de tribo, Estado ou mercado). Em outras palavras, os indivíduos são confrontados na longa e árdua tarefa de identificação ou subjetivação de si próprios, jamais concluída (BRACHT; ALMEIDA, 2006, p. 105 -6).

Enfim, todas essas grandes preocupações dos autores são possíveis pela existência de uma "modernidade líquida", desregulamenta-

da com o fim de um "Estado jardineiro"[44] e de um "capitalismo pesado", transformado em um "capitalismo leve, de *software*". Ou seja,

> viaja leve, apenas com a bagagem de mão, que incluiu telefone celular, pasta e computador portátil. Pode saltar em qualquer ponto do caminho e não precisa demorar-se em nenhum lugar além do tempo que durar a sua satisfação (Idem, p. 67).

Destacadas algumas das discussões nesta última fase de Bracht, é importante lembrar que as suas preocupações com a legitimidade da Educação Física na escola permanecem. Em conformidade com as posições descritas até agora e fiel também à perspectiva harbemasiana de "vencer o melhor argumento", alerta:

> **coloca-se como tarefa construir nossa legitimidade no campo pedagógico, convencendo esse campo da nossa importância, da importância do não trabalho, da dignidade do lazer, da inutilidade como em outro momento afirmei** (2001, p. 77, grifo meu).

Considera que é importante a mudança de "*status* ontológico e epistemológico do corpo", ou seja:

> O corpo é redescoberto ou descoberto como sujeito histórico, no sentido do reconhecimento de sua importância para entender o processo histórico. (...) a história do homem é também uma história do controle sobre o corpo, das ações sobre ele. Outro aspecto importante **é o reconhecimento da importância ontológica do corpo, portanto, para o entendimento do próprio homem, recuperando, assim, para a sensibilidade, para a dimensão sensível ou estética, prestígio ante a razão. O corpo, que sempre foi hierarquicamente secundarizado em frente à razão, parece começar a recuperar uma certa dignidade ontológica** (Idem, p. 74, grifo meu).

Entretanto, mesmo com essa "redescoberta do corpo", demonstra grande preocupação com a ameaça de extinção da prática pedagógica Educação Física em decorrência das políticas neoliberais que direcionam a formação escolar para o mercado de trabalho. Ademais, o problema se aprofunda quando as políticas públicas do Estado brasileiro direcionam novamente a Educação Física na escola para a formação de atletas, subsidiando o esporte de alto rendimento, tal como na década de 1970. De acordo o autor, isto se torna

---

[44] Bauman, citado por Bracht e Almeida (2006), explica em vários momentos que o Estado moderno é um Estado jardineiro. Destaco esta passagem: "o Estado moderno – que legislou a ordem para a existência e definiu a ordem como a clareza de aglutinar divisões, classificações, distribuições e fronteiras. Os estranhos tipicamente modernos foram o refugo do zelo de organização do Estado. Foi à visão da ordem que os estranhos modernos não se ajustaram. Quando se traçam linhas divisórias e se separa o assim dividido, tudo o que borra as linhas e atravessa as divisões solapa esse trabalho e destroça-lhe os produtos" (p. 58).

evidente com os argumentos utilizados por alguns setores vencedores[45], ao tornarem a Educação Física obrigatória na LDBEN, e ainda, com o "Programa Esporte na Escola", vinculado ao Ministério de Esporte e Turismo.

Bracht alerta, juntamente com Almeida, que além de trazer alguns problemas, o esporte na escola não é suficiente para legitimar a Educação Física, pois é confundido com a própria disciplina pedagógica. Como a experiência mostrou, sem o esporte a Educação Física não formula justificativas para continuar no ambiente escolar, ou seja, "a presença do esporte nessa escola não transferiu à disciplina EF garantias de sua presença indubitável no currículo da instituição" (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 96).

Os autores com suas argumentações não defendem a abolição do esporte, mas que este seja tratado pedagogicamente "para que se torne educativo numa determinada perspectiva (crítica) de educação" (Idem, p. 97). Defendem ainda, entre outras coisas, que "os professores de EF assumam a responsabilidade e sua autonomia como agentes sociais e atuem ressignificando práticas hegemônicas de esporte, dando origem a uma cultura escolar do esporte" (Idem, p. 99). É necessário, para a continuidade da existência da Educação Física, construir urgentemente a sua legitimidade.

Em suma, as posições de Bracht expostas neste capítulo estão em consonância com as posições da maioria dos professores/pesquisadores da Educação Física[46], com algumas diferenças, porque a ênfase explicita à sensibilidade e ao irracionalismo é maior nessas pesquisas. Nelas os professores demonstram que, tentando afirmar a importância dessa disciplina no ambiente escolar, relegam a segundo plano o seu conteúdo e apontam como principal objetivo a construção de uma melhor convivência social, tema que também é trabalhado em outras disciplinas escolares. Assim, na Educação Física os professores transformam o seu conhecimento específico a ser transmitido em uma estratégia de ensino para alcançar determinados valores. Defendem a construção da cidadania, solidariedade, coletividade, e em nenhum momento os professores/pesquisadores fazem a crítica às bases fundamentais das relações sociais postas; a questão é sempre colocada em termos individualizados, a ser resol-

45 Seriam os setores esportivos e o Confef (Conselho Federal de Educação Física).

46 Refiro-me especialmente àqueles com trabalhos apresentados no CONBRACE, cuja análise pode ser encontrada no capítulo 6 deste livro.

vida no interior da escola.

Esses professores, em suas discussões, consideram-se críticos da Educação Física dicotomizada, competitiva, atrelada à racionalidade, e procuram construir um campo de conhecimento e uma disciplina pedagógica que torne o convívio social cada vez melhor. Procuram encontrar a legitimidade e a identidade da Educação Física **apontando ora o discurso, ora a cultura como formadores da realidade e definidores do indivíduo** – ser social. Na tentativa de superar a dicotomia entre corpo e mente, acabam por reforçá-la ainda mais, **dando ênfase ao "mundo sensível", cujo** locus **é o corpo**.

Para resolver o problema da distância das discussões teóricas em relação à prática, propõem a formação continuada fundando-se no conhecimento limitado ao cotidiano e que prioriza os relacionamentos interpessoais. Via de regra, acabam por naturalizar e eternizar a sociabilidade capitalista, como se tudo acontecesse de forma independente e aleatória às suas determinações fundamentais, ou seja, apontam para uma relação dicotômica entre indivíduo e sociedade.

Esses equívocos são fatais. Se, em última instância, **não houver uma transformação radical na organização social (necessidade histórica hoje posta)**, a presença ou não da Educação Física na escola continuará a depender das necessidades e da lógica do mercado. Como legitimidade diz respeito a questões políticas e de Estado, considero importantes as reflexões do educador marxista Sanfelice:

> Quando o Estado traça as denominadas políticas sociais, não está fazendo outra coisa a não ser gerenciar regras para esse jogo [do capital] no qual o resultado não pode ser melhor do que aquele intrínseco à natureza da própria natureza da sociedade capitalista. Os interesses do capital precisam sobreviver dentro de certos contornos controláveis, de alguma maneira subordinados a ele. O resultado deste jogo social acaba sendo previsível quando a disputa é entre os fortes adversários entre si, quando ocorre entre estes e os adversários de nível médio ou quando é destes com os sempre frágeis perdedores. Há uma previsibilidade, mas não um determinismo, porque, como na Loteria Esportiva, criteriosas previsões matemáticas sobre as possibilidades dos times envolvidos nas disputas acabam se desmoronando com as famosas "zebras". As "zebras" esportivas vão contra a lógica matemática, e assim é a história dos homens e das sociedades (SANFELICE, 2002, p. XIV).

Enfim, a legitimidade pretendida e conclamada por Bracht a ser conquistada com urgência apresenta-se atualmente nos mesmos moldes antes criticados, porém com novas roupagens. Legitimar a Educação Física significa colocá-la em conformidade com a "pós-modernidade" ou com a "modernidade líquida". Em outras palavras, mudar para que tudo permaneça como está, parafraseando

Giuseppe Tomasi Di Lampedusa (1896 – 1957) em seu romance *O Leopardo*. Neste romance tratava-se da tardia "revolução burguesa" na Sicília; hoje se trata da aceitação sem culpa da "barbárie".

Capítulo 2

A gênese ontológica da educação física

> Podem-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2007)

Em um primeiro momento, pode parecer estranho discutir a **origem ontológica** do ser social e da Educação Física[47]. Contudo, para

[47] Na perspectiva de apontar a falta de uma discussão sobre uma ontologia do ser social na Educação Física, Vidalcir Ortigara produziu a tese de doutorado intitulada *Ausência sentida nos estudos em educação física: A determinação ontológica do ser social*, defendida em 2002, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. No entanto, é importante lembrar que um autor de fundamental importância como Bracht, quando argumenta sobre a legiti-

compreender a natureza e a função da educação/Educação Física[48] e a raiz das suas questões problemáticas, é de suma importância buscar desvendar como se processa a construção do ser social, como se originam as categorias fundamentais e como elas se transformam. Isto nos permite apreender que não existe uma essência *a priori* dos homens, mas sim o fato de essa essência ser sempre histórica, ou seja, construída cotidianamente pelos seres humanos.

Essa discussão é imprescindível, considerando que a maioria dos teóricos da educação física, principalmente aqueles que se tornaram referência para a área, colocam-se em uma posição ou de incompreensão sobre o que são os homens e de como se estabelece o seu processo de construção, ou de naturalização das relações sociais, assumindo como a essência humana o homem cindido das relações capitalistas, ou seja, naturalizam a sociedade capitalista e as teorias que confirmam essa naturalização[49].

midade da Educação Física, chama a atenção para a necessidade de uma discussão ontológica, mas não sob uma perspectiva materialista histórica. Nos termos do autor: "O corpo é redescoberto ou descoberto como sujeito histórico, no sentido do reconhecimento de sua importância para entender o processo histórico. (...) A história do homem é também uma história do controle do corpo, das ações sobre ele. **Outro aspecto importante é o reconhecimento da importância ontológica do corpo, portanto,** para o entendimento do próprio homem, recuperando, assim, para a dimensão sensível ou estética, o prestígio em frente à razão. O corpo, que sempre foi hierarquicamente secundarizado ante a razão, parece começar a recuperar uma certa dignidade ontológica. A dimensão corpórea do homem não é menos importante que a dimensão racional" (2001, p. 74, grifo meu).

48 Historicamente, as formas de educar e os conteúdos dessa educação são resultantes da compreensão sobre o que é o homem e sua relação com a sociedade. Exemplos podem ser verificados em: *Paidéia. A Formação do Homem Grego*, escrito por Jaeger (1995), ou as propostas educativas de Locke (1986), Rousseau (1995), entre outros.

49 Marx (1988) em *O Capital* mostra esse processo de naturalização nos teóricos burgueses em vários momentos, como, por exemplo, nessa nota explicativa: "Jeremias Bentham é um fenômeno puramente inglês. Mesmo sem excetuar nosso filósofo, Christian Wolf, em nenhum tempo e em nenhum país o lugar-comum mais comezinho jamais se instalou com tanta auto-satisfação. O princípio da utilidade não foi invenção de Bentham. Ele só reproduziu, sem espírito, o que Helvetius e outros franceses do século XVIII tinham dito espirituosamente. Se, por exemplo, se quer saber o que é útil a um cachorro, precisa-se pesquisar a natureza canina. Essa natureza não se pode construir a partir do 'princípio de utilidade'. Aplicado ao homem, isso significa que se quer julgar toda a ação, movimento, condições etc. humanos segundo o princípio da utilidade, trata-se primeiramente da natureza humana em geral e depois da natureza humana historicamente modificada em cada época. Bentham não perde tempo com isso. Com a mais ingênua secura ele supõe o filisteu moderno, especialmente o filisteu inglês, como o ser humano

Isto não é um fato isolado nessa área e está relacionado com o momento atual, como nos indica Lessa ao apontar o porquê de se recuperar o estudo da ontologia:

> A derrocada das tentativas revolucionárias para superar o capital é de tal monta, até o presente momento, que gera a ilusão da impossibilidade de os homens construírem conscientemente a sua história. A derrota revolucionária revitalizou a concepção liberal segundo a qual a permanência da ordem capitalista se deve ao fato de ela corresponder a uma pretensa "essência" humana. O homem seria, segundo esta concepção, de modo essencial e imprescindível, um *proprietário privado* que se relaciona com outros pela mediação dos seus *interesses egoístas*. Parafraseando Marx, a essência do homem capitalista foi elevada à essência capitalista do homem (2007, p. 13, grifos do autor).

Lessa responde nessa citação àqueles que se contrapõem à recuperação de estudos ontológicos realizada por Lukács. Recuperação esta não de qualquer ontologia, mas da ontologia materialista concebida por Marx com a colaboração de Engels. Argumenta ainda o autor que isto é de suma importância, pois:

> Para se contrapor à concepção conservadora segundo a qual aos homens corresponde uma essência a-histórica de proprietários, e que, por isso, não há como ser superada a sociedade capitalista, deve-se comprovar que não há limites ao desenvolvimento humano, *a não ser aqueles construídos pelos próprios homens*. (...) a Ontologia lukacsiana tem por objetivo demonstrar a possibilidade ontológica da emancipação humana (2007, p. 13, grifos do autor).

Tonet, na mesma direção de Lessa, ao apresentar os fundamentos a partir dos quais faz as suas análises, enfatiza o caráter radicalmente novo da perspectiva marxiana que instaurou um patamar de cientificidade cuja abordagem possui um caráter ontológico, e não gnosiológico. Assim, a questão dos fundamentos "é constituída por um conjunto articulado de categorias que expressam o mundo real. E que, além disso, pressupõe uma articulação essencial – na maioria das vezes não reconhecida – entre o conhecer e o agir" (2005, p. 37).

Neste sentido, Tonet explica que no mundo greco-medieval, no "conhecer" havia a centralidade da objetividade, e que no mundo moderno, a centralidade passa a ser da subjetividade. Demonstra o significado de objetividade e subjetividade para ambos e assevera

---

normal. O que é útil para esse original homem normal e seu mundo é em si e para si útil. E por esse padrão ele julga então passado, presente e futuro. Assim, por exemplo, a religião cristã é 'útil' porque reprova religiosamente os mesmos delitos que o código penal condena juridicamente. A crítica da arte é nociva porque perturba o prazer que as pessoas honestas encontram. Com lixo dessa espécie, o bom homem, cuja divisa é *nulla dies sine linea*, encheu montanhas de livros. Se eu tivesse a coragem de meu amigo H. Heine, eu chamava o Sr. Jeremias de um gênio da estupidez burguesa" (p. 176).

também que Marx as supera, ou seja, faz a superação destas perspectivas pela perspectiva da totalidade. Por isso, ao discutir objeto e objetividade e sujeito e subjetividade, não as trata como uma "simples relação gnosiológica", mas considera "o homem como um ser ativo" que "conhece e faz", ou seja, reconhece que essas categorias possuem um estatuto ontológico:

> Desse modo, objeto e objetividade e sujeito e subjetividade são tomadas como resultado real da atividade humana que implica conhecimento e ação. Fica claro, assim, que a relação gnosiológica entre sujeito e objeto é apenas um momento de uma relação mais ampla, que é a criação da realidade social como totalidade (TONET, 2005, p. 39).

Essa questão é de fundamental importância porque, ainda para Tonet, a centralidade da subjetividade[50] posta pelos modernos continua não só dominante, mas se coloca em patamares mais elevados, como é possível constatar no caso particular da Educação Física. Em seus termos:

> A especial importância da superação da subjetividade está no fato de que esta, além de ser, hoje, o modo de pensar dominante, foi aos poucos tomando a forma de algo "natural", uma espécie de "pensamento único", passando a influenciar tanto a elaboração filosófico-científica quanto a ação prática nas mais diversas modalidades. Mais ainda, pelo fato de ela estar hoje superdimensionada, implicando um corte profundo entre consciência e realidade (2005, p. 38).

Essa perspectiva superdimensionada, discutida por Tonet como "hipercentralidade da subjetividade", em nossa sociedade é marcada pelo fetichismo da mercadoria, e na esfera do conhecimento caracteriza-se por uma recusa à possibilidade de compreensão total ou parcial da objetividade "desde sua forma mais extremada, que é o irracionalismo, tônica das chamadas concepções pós-modernas, até as formas mais moderadas, como o neo-iluminismo, o pragmatis-

---

50 Tonet (2005) explica de forma pormenorizada o processo de passagem da centralidade da objetividade para a subjetividade, quando no início a burguesia revolucionária mantinha o vínculo com a realidade objetiva, mas depois necessita realizar uma mudança. Cito uma pequena passagem conclusiva de sua argumentação: "No âmbito do conhecimento, o fenômeno era considerado como algo real e não ilusório, embora o movimento da razão individual fosse orientado por normas de caráter transcendental. Após a vitória da revolução burguesa, porém, a necessidade de assegurar o caráter 'positivo' (conservador) da nova ordem social teve como conseqüência a ampliação cada vez maior desse fosso entre a consciência e a realidade efetiva, conferindo à ação e à razão um caráter cada vez mais manipulatório. No plano do conhecimento a passagem da regência da objetividade para a regência da subjetividade foi considerada não apenas uma conquista fundamental, mas a descoberta do 'verdadeiro caminho' para a produção do conhecimento científico" (p. 43-4).

mo e outras" (2005, p. 46). Ademais, com faces de voluntarismo, politicismo, superficialidade teórica etc., realiza-se uma rejeição à perspectiva histórico-ontológica e nega-se a possibilidade de uma intervenção radicalmente transformadora na realidade.

> Desse modo o discurso, apoiando apenas em si mesmo, passa a ter a exclusiva responsabilidade de resolver os problemas teóricos, e às diversas instâncias da subjetividade, especialmente à política, é atribuída a tarefa de reger a ação prática. Daí resulta, em resumo, uma sempre maior afirmação da incapacidade do homem de compreender a realidade como totalidade e, por conseqüência, de intervir para transformá-la radicalmente (Ibid., p. 48).

Essa posição aparece em setores no interior do próprio marxismo, fazendo com que neste desapareça a radicalidade[51], e também em pensadores da Escola de Frankfurt, por exemplo, em um caráter antiontológico cujas duas ordens de consequências fundamentais são, respectivamente, as seguintes:

> O resultado disso é, ora uma justaposição entre necessidade e liberdade (inevitabilidade do socialismo e apelo à luta revolucionária), ora uma crítica subjetiva (não subjetivista) do capitalismo, que permanece incapaz de vislumbrar a possibilidade da sua superação (Ibid., p. 48).

E ainda argumenta sobre a centralidade da subjetividade:

> É, no entanto, o fato de ser considerado como *o* ponto de vista que o torna

51 Tonet (2005) aponta que nessa perda da radicalidade acaba por predominar no interior do marxismo uma versão positivista e aponta a influência para isto nas obras maduras de Engels e, depois, o seu desenvolvimento posterior em Kautsky, Bernstein e outros. Lukács (1979, p. 30-1) expõe essa problemática, ou seja, os equívocos que transformavam a ontologia materialista em uma gnosiologia mecanicista, no capítulo da *Ontologia do ser social* intitulado "Os princípios ontológicos fundamentais de Marx", argumentando: "O que existe de ortodoxia marxista é feito de afirmações e conseqüências singulares extraídas de Marx, freqüentemente mal compreendidas e sempre coaguladas em *slogans* extremistas. É assim, por exemplo, que foi desenvolvida – com a ajuda de Kautsky – a suposta lei da pauperização absoluta. Engels busca inutilmente, através sobretudo de críticas e conselhos epistolares, quebrar com essa rigidez e conduzir as pessoas à dialética autêntica. É muito sintomático que tais cartas tenham sido publicadas pela primeira vez por Bernstein, com a intenção de dar força às tendências revisionistas entre os marxistas. O fato de que a flexibilidade exigida por Engels, a recusa da vulgarização coagulante, possam ter sido entendidas desse modo, esse fato mostra que nenhuma das duas orientações em disputa havia compreendido a essência metodológica da doutrina de Marx. Inclusive teóricos que se revelaram marxistas em muitas questões singulares, como Rosa Luxemburg ou Franz Mehring, possuíam escassa sensibilidade para as tendências filosóficas essenciais presentes na obra de Marx. Enquanto Bernstein, Max Adler e muitos outros supõem encontrar na filosofia de Kant uma 'integração' ao marxismo, e enquanto Friedrich Adler (entre outros) busca tal integração em Mach, Mehring – que em política é um radical – nega que o marxismo tenha alguma coisa a ver com a filosofia".

> problemático, pois ao se tornar "natural" ele só admite a possibilidade de divergências no seu interior, mas não de divergências radicais que o coloquem em questão a partir dos seus fundamentos (...) Esta perspectiva impregna de tal modo o pensamento atual que faz com que a abordagem de qualquer fenômeno social de uma perspectiva radicalmente oposta (histórico-ontológica) seja considerada como uma pretensão totalmente infundada (Ibid., p. 49, grifo do autor).

Por essa razão – e isso é específico também em relação à Educação Física –, torna-se cada vez mais imprescindível para compreender e atuar na atual quadra histórica recuperar a ontologia materialista e apreender as questões a partir das relações sociais entre os homens reais, e não unilateralmente a partir das "ideias" e dos "discursos", como se estes independessem daquelas relações. Na esteira de Marx e Engels, é preciso reafirmar a necessidade de estabelecer a conexão entre as ideias e a realidade, e partir não de pressupostos arbitrários, mas de "indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles encontradas como as produzidas por sua própria ação" (2007, p. 87). Tarefa extremamente difícil, mas radicalmente necessária.

É então neste sentido que Lukács recupera Marx. O autor húngaro assinala que a ontologia materialista marxiana estabelece a articulação entre conhecimento científico e a nova filosofia materialista:

> Seu espírito científico passou através da filosofia e jamais a abandonou, de modo que toda verificação de um fato, toda apreensão de um nexo, não são simplesmente fruto de uma elaboração crítica na perspectiva de uma correção factual imediata; ao contrário, partem daqui para ir além, para investigar ininterruptamente todo o âmbito do factual na perspectiva do seu autêntico conteúdo de ser, de sua constituição ontológica. A ciência se desenvolve a partir da vida; e, na vida, quer saibamos ou não, somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico. (...) trata-se aqui, portanto, de uma cientificidade que não perde jamais a ligação com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la e desenvolvê-la continuamente a nível crítico, elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência (1979, p. 23-4).

Em suma, repito: recuperar a ontologia materialista, formulada por Marx e Engels e retomada por Lukács, não significa um confronto de discursos ou de ideias, e sim a necessidade de analisar objetivamente a prática social para compreender o processo de desenvolvimento do ser humano, seus nexos, suas leis históricas[52] e

[52] A compreensão das leis históricas não significa incorporar à sociedade as leis da natureza, mas compreender os nexos de desenvolvimento do ser social. Marx (1988), ao responder ao periódico *Mensageiro Europeu*, utiliza uma citação extensa deste, por ser este o artigo que mais se aproximava da compreensão do seu méto-

a educação/Educação Física nesse conjunto. Compreendê-las não como representações/discursos dos seus professores/teóricos, mas como complexos parciais que só possuem significado na relação com a totalidade social. É a partir desse pressuposto que se torna possível compreender os problemas enfrentados pela área, e como parte do gênero humano/sociedade, compreender/atuar dentro das parcas possibilidades pela transformação radical da sociedade capitalista.

Diante do exposto, realizo uma aproximação[53] à discussão sobre o que é o ser social. Essa aproximação dá-se no sentido de apontar que no processo de construção desse ser as contradições tidas como dicotomias pelos autores da Educação Física – corpo/mente, teoria/prática, objetividade/subjetividade, indivíduo/sociedade – constituem-se em unidades (compreendidas na identidade da identidade e não identidade[54]), mas que no processo de desenvolvimento

do, mesmo apresentando muitas denominações equivocadas, e nos dá, assim, uma aproximação da compreensão dessas leis. Destaco alguns pontos importantes da citação: "Para Marx, só importa uma coisa: descobrir a lei dos fenômenos de cuja investigação ele se ocupa. E para ele é importante não só a lei que os rege, à medida que eles têm forma definida e estão numa relação que pode ser observada em determinado período de tempo. Para ele, o mais importante é a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma a outra, de uma ordem de relações para a outra. Uma vez descoberta essa lei, ele examina detalhadamente as conseqüências por meio das quais ela se manifesta na vida social (...) Mas, dir-se-á, as leis gerais da vida econômica são sempre as mesmas, sejam elas aplicadas no presente ou no passado. (...) É exatamente isso o que Marx nega**. Segundo ele, essas leis abstratas não existem. (...) Segundo sua opinião, pelo contrário, cada período histórico possui suas próprias leis. Assim que a vida já esgotou determinado período de desenvolvimento, tendo passado de determinado estágio a outro, começa a ser dirigida por outras leis**. (...)" (apud MARX, p. 25-6, grifo meu).

53 Falo em aproximação por dois motivos: primeiro, porque discutir tal processo implica uma complexidade de reflexões que por si sós se constituiriam em um livro, e segundo, porque é necessário um longo caminho para um amadurecimento teórico no qual apenas inicio uma trilha. Neste sentido utilizo como base teórica Marx e Engels, que inauguraram a ontologia materialista; Lukács, que se apropria e a desenvolve procurando a compreensão e indo à raiz das categorias apreendidas por esses pensadores; e, fundamentalmente, as análises de Lessa e de Tonet sobre a ontologia do ser social.

54 A "identidade da identidade e não identidade" implica que o trabalho é a protoforma de toda a práxis e que, no desenvolvimento do ser social, as outras práxis possuem uma independência relativa do trabalho. Ou seja, este continua sendo o modelo, mas as várias práxis não se identificam imediatamente com o trabalho. Lessa, a partir de Lukács, ao explicar o processo de generalização afirma que neste o ser social remete para além da esfera do trabalho. Assim: "Ao gene-

das relações sociais são compreendidas como dicotomias insolúveis e naturalizadas.

Considero necessário destacar, objetivando desvelar o processo de individuação, que a constituição do indivíduo humano em hipótese alguma acontece de forma isolada do conjunto das relações sociais. O indivíduo não é uma mônada; só existe enquanto generidade. Essa definição aparece de maneira precisa na VI Tese sobre Feuerbach, quando Marx afirma que "a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais" (MARX; ENGELS, 2007, p. 538). Os seres humanos constituem-se em seres sociais, ou seja, são o resultado de sua construção enquanto indivíduos e enquanto gênero humano.

Assim, além de social, a essência humana não é dada *a priori*; ela é histórica, ou seja, é construída pelos homens nas relações entre si no seu intercâmbio com a natureza. Apreender a essência humana dessa forma implica a modificação da compreensão do mundo até então predominante. Significa, ainda, uma nova concepção de história também não predominante, como explicam os autores de *A Ideologia Alemã*:

> Essa concepção de história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ela engendrada (...) Ela não tem necessidade, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constante sobre o solo da história real; não de explicar a práxis partindo da idéia, mas de explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na "autoconsciência" ou sua transformação em "fantasmas", "espectro", "visões" etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais [*realen*] de onde provêm essas enganações idealistas; **não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda a forma de teoria** (2007, p. 43, grifo meu).

Na compreensão do processo real é necessário partir dos indi-

---

ralizar subjetivamente, por exemplo, dá origem a conhecimentos e a processos de valoração que em nada se relacionam, a não ser mediatamente, com atos de trabalho enquanto tal. Objetivamente, dão origem a relações e categorias sociais que apenas mediatamente se articulam com a transformação direta da natureza. (...) Entre a esfera do trabalho e a construção da generalidade humana se desdobra uma relação de identidade da identidade e da não identidade: o trabalho dá origem a novas necessidades e as possibilidades para o desenvolvimento humano que não mais se identifica com ele" (p. 28).

víduos reais, e estes não podem ser apreendidos apenas pela contemplação do imediato, mas procurando as suas conexões, as suas condições efetivas de vida. É neste âmbito que Marx e Engels expõem os pressupostos para a compreensão do ser social da seguinte forma:

> Devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (2007, p. 32-3).

O primeiro ato histórico, portanto, é a produção dos meios para satisfazer necessidades das quais os homens não podem prescindir. Esse ato histórico é o trabalho, compreendido como relação eterna entre os homens e a natureza. Relação eterna, porque os homens em qualquer organização social não podem deixar de realizar esse intercâmbio com a natureza. Por isso o trabalho foi e continuará sendo a categoria fundante do ser social, a produção da vida que não é simplesmente dada pela natureza, mas construída socialmente pelos seres humanos. Marx em muitos momentos explica o significado do trabalho, em várias das suas obras, desde a juventude até a maturidade. Entre essas explicações, destaco a seguinte passagem d'*O Capital*:

> O processo de trabalho (...) é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (1988, p. 146).

O segundo ato histórico consiste em que a partir do momento em que são satisfeitas as necessidades modificam-se os homens e a realidade, surgem novas necessidades e a construção de novos instrumentos para satisfazê-las. Acrescenta-se ainda um terceiro componente nesse processo: os homens produzem e reproduzem não apenas a sua própria vida individual, como a de seu gênero, constituindo sempre novas relações sociais:

> O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico. (...) A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida,

> começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a *família* (Marx; Engels, 2007, p. 33).

Segundo esses pensadores, esses três momentos coexistem e se interpenetram, condicionando-se reciprocamente; em suma, os homens para fazer história precisam estar vivos, e para isto é preciso, diferentemente dos outros animais, produzir os meios necessários. Essa é uma condição fundamental que perpassa a humanidade. Ao realizá-la, criam novas necessidades e novos meios e instrumentos para supri-las. Além disso, a partir desse ato histórico garantem a sua existência individual e do seu gênero humano. A produção e reprodução da vida realizada no trabalho é desde o princípio uma ineliminável relação social. Existe sempre uma unidade entre a produção da história e a produção da humanidade, portanto, dos indivíduos humanos. Dessa forma,

> desde o princípio, uma conexão materialista dos homens entre si, conexão que depende das necessidades e do modo de produção e que é tão antiga quanto os próprios homens – uma conexão que assume sempre novas formas e que apresenta, assim, uma "História", sem que precise existir qualquer absurdo político ou religioso que também mantenha os homens unidos (Ibid., p. 34).

Lukács, analisando esse processo demonstrado por Marx e Engels e em concordância com eles, explica o longo processo do salto ontológico[55] do ser biológico para o ser social e o momento predominante desse salto, o trabalho, uma categoria que contém todas as características dos atos humanos. Essa categoria, juntamente com outras como a linguagem, a sociabilidade e a divisão do trabalho, forma um complexo que é o ser social. Cada uma delas apenas

[55] O estudo do ser social implica compreender que além desta esfera de ser existem na natureza também a esfera inorgânica e a orgânica. Na esfera inorgânica, o seu ser caracteriza-se por um "tornar-se outro"; na esfera orgânica, significa o início da vida animal e vegetal e possui a capacidade de se reproduzir, "repor o mesmo"; a esfera do ser social, sem abandonar sua natureza inorgânica e orgânica (biológica), caracteriza-se por produzir sempre o novo, num processo contínuo de autoconstrução. A passagem de um ser para o outro implica, mesmo que o processo se dê por um longo período, um salto qualitativo, o qual foi chamado por Lukács de "salto ontológico". O salto (passagem do animal à humanização) que deu origem ao ser social tem como elemento prioritário o trabalho. O salto de uma esfera de ser para outra significa que, sem eliminar o ser anterior, surge um ser radicalmente novo; no caso do ser inorgânico para o orgânico, o processo de se dá de forma causal na natureza, e essas duas esferas de ser também se desenvolvem de forma causal. No caso do ser social, o processo natural, com o trabalho, dá lugar a um processo que se desenvolve histórica e socialmente, afastando cada vez mais, na expressão de Marx, "as barreiras naturais". Sobre esse assunto podem ser encontradas discussões em Marx e Engels (2007); Lukács (s/d), Lessa (2002, 2007); Netto e Braz (2006); entre outros.

pode ser compreendida na sua relação com a totalidade social, mas a protoforma é sempre o trabalho. Este é a base inclusive para as dicotomias criadas, pois nele "estão gravadas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência de tudo que é novo no ser social. Deste modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social" (Lukács, s/d, p. 3).

Na processualidade social – quando os homens procuram suprir suas necessidades –, surge com o trabalho um elemento qualitativamente novo em relação ao processo natural. Esse elemento novo são os atos teleologicamente postos, ou seja, atos que possuem uma finalidade e que alteram a realidade. Esses atos sempre trazem consigo alternativas novas que só passam a existir com essa intervenção humana.

São apenas os homens que se diferenciam da natureza pelo trabalho e que podem, portanto, colocar finalidades em suas ações. Na natureza, no desenvolvimento histórico e social em si não existe teleologia. Somente os indivíduos realizam esse movimento cotidianamente, compreendendo isto ou não[56]. Isto faz deles os únicos que constantemente constroem uma nova realidade em que a sua substancialidade também é construída historicamente por seus atos.

Assim, a lógica do processo de desenvolvimento do ser social não é igual, nem pode ser confundida com a lógica do movimento da natureza. A primeira se dá a partir da teleologia, em um desenvolvimento contraditório do ser; a segunda estabelece uma relação de causalidade, um movimento sem intencionalidade. Lukács assim explica esses movimentos:

> enquanto a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo e que mantém este caráter mesmo quando uma série causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência, a teleologia, ao contrário, por sua própria natureza, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica uma finalidade e, portanto, uma consciência que estabelece um fim. Neste caso, não significa simplesmente assumir conscientemente, como acontece com as outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, neste caso, um ineliminável caráter ontológico (s/d, p. 5).

Teleologia e causalidade são partes constitutivas do trabalho, e nesse processo fazem com que o sujeito, depois do ato de "pôr",

[56] Não importa o nível de consciência que uma parte significativa dos homens possua sobre o processo histórico que estão construindo; o fato é que estão construindo, pois são seres sociais cujas atividades corroboram para a edificação dos processos sociais mais amplos.

não se identifique mais com o objeto posto. A nova objetividade torna-se independente do sujeito que a "pôs" e passa a ter um desenvolvimento causal − uma causalidade posta e não uma causalidade natural. Essa causalidade posta precisa ser novamente apreendida pelo sujeito para que possa realizar um novo "pôr", e assim sucessivamente, suprindo as necessidades, construindo sempre uma nova realidade objetiva e necessitando apreendê-la.

A objetividade encontrada e a posta possuem, assim, uma trajetória independente do sujeito que a "pôs". Isto se dá tanto naquilo que Lukács denominou "pôr teleológico primário", quando se realiza o trabalho – relação do homem com a natureza –, quanto no que ele denominou "pôr teleológico secundário" – práxis que diz respeito à relação do homem com outros homens[57]. Isso significa que a nova objetividade pode ser um instrumento como um machado ou ideias; depois de posta, não se confunde com o sujeito que a objetivou.

Além disso, a objetividade estabelece a possibilidade ou não de um determinado pôr teleológico. Por isso Marx afirma:

> Os homens fazem sua história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (1988, p. 7).

O processo teleológico existente no trabalho, portanto existente

[57] O "pôr teleológico secundário" faz parte do ser social desde sua gênese, mas, tal como afirma Lukács, ganha maior importância à medida que as relações sociais se tornam mais complexas. Na passagem a seguir o filósofo explica esta questão e a diferença entre as posições teleológicas primárias e secundárias: "Mais importante, porém, é deixar claro o que distingue o trabalho neste sentido das formas mais evoluídas da práxis social. Neste sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos tendem a transformar alguns objetos naturais em valores de uso. Junto a isto, nas formas ulteriores e mais evoluídas da práxis social, destaca-se mais acentuadamente a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – **mas somente em última instância** –, mediar a produção de valores de uso. Também neste caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelas posições teleológicas e pelas séries causais que elas põem em movimento. No entanto, o conteúdo essencial da posição teleológica neste momento – falando em termos gerais e abstratos – **é a tentativa de induzir uma outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar algumas posições teleológicas concretas**. Este problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas e independente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objetivo os valores de uso. **Por isso, esta segunda forma de posição teleológica, na qual o fim posto é imediatamente finalidade de outras pessoas, já pode existir em estágios muito iniciais**" (s/d, p. 24, grifos meus).

somente no ser social, é mediado pela consciência. Assim, é sempre necessário um ser consciente "capaz" do pôr teleológico, uma subjetividade que possua uma finalidade e busque os meios para realizá-la, que escolha entre as alternativas postas e objetive aquilo que foi previamente idealizado. Mas sempre a subjetividade está inevitavelmente relacionada à sua materialidade, ou seja, a subjetividade sem a sua materialidade, sem a relação com a objetividade, é uma impossibilidade. Lessa sintetiza a relação inextrincável entre objetividade/subjetividade do seguinte modo:

> O fato de a teleologia ser necessariamente posta pela consciência não a reduz a mera e simples pulsão da subjetividade. Sem subjetividade não há teleologia – mas a consciência, assim como a teleologia, apenas existe no interior do ser social e, portanto, em relação com a sua materialidade (2001, p. 71).

A mediação realizada pela consciência é possível porque não existe identidade entre sujeito/objeto e subjetividade/objetividade. Essas são categorias igualmente reais e, ao mesmo tempo em que são distintas, formam uma unidade. Na primeira categoria existe a intencionalidade, a prévia-ideação, e na segunda é sempre a causalidade posta. Nesse sentido, não se orienta mais pela legalidade da consciência que a "pôs", ou seja, não há identidade entre eles, entre a prévia-ideação existente na consciência e o mundo objetivo.

Dito de outra forma: a prévia-ideação existente na teleologia pressupõe uma subjetividade, um ser consciente que a possua e a "ponha". Depois de posta, objetivada, torna-se causalidade, pois faz parte do mundo objetivo que se relaciona com a subjetividade que a pôs, mas que em nenhum momento se confunde com esta. Uma vez "posta", ela é portadora de uma legalidade causal e em hipótese alguma possui uma intencionalidade, uma consciência capaz de pôr[58]. Lessa explica:

> Uma vez objetivado, o ente adquire uma objetividade independente (em um grau maior ou menor, conforme o caso) da consciência que o pôs. Assim sendo, as criações humanas (sejam elas objetos singulares ou a totalidade das relações sociais) passam a se desenvolver de forma puramente causal, não teleológica e, por isso, na cotidianidade, se confrontam com os indivíduos como uma "segunda natureza" (2002, p. 81).

Por conseguinte, é impossível haver uma teleologia na história, no desenvolvimento social. A teleologia só existe no ser social mediada pela consciência − na totalidade de sua práxis, cuja protoforma

[58] Lessa reforça que "As interações, portanto, que transformam a causalidade de 'dada' em 'posta' são aquelas pelas quais são objetivadas as prévias-ideações e jamais são interações que cancelam a distinção ontológica entre teleologia e causalidade" (2002, p. 73).

é o trabalho. Repito: são os homens que fazem a história.

É com a consciência mediadora da práxis que podemos estabelecer relações entre o passado, o presente e projetar o futuro, mas sempre a partir das condições dadas, objetivadas. E exatamente pela possibilidade de estabelecer essas relações, no desenvolvimento histórico concreto é a **posição do fim** que guia nossas práticas sociais tanto no processo imediato do trabalho quanto na práxis em que não se tem esse devir imediato.

> A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas, e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as condições antigas (MARX; ENGELS, 2007, p. 40).

Lukács categoriza esse domínio da posição do fim como o "dever-ser". Sobre essa categoria fundamental preconiza:

> Quando, então, observamos que o ato decisivo do sujeito é a própria posição teleológica e sua realização, fica imediatamente evidente que o momento categorial determinante destes atos implica o surgimento de uma práxis caracterizada pelo **dever-ser**. O momento determinante imediato de qualquer ação que vise à realização não pode deixar de ter a forma do dever-ser, uma vez que qualquer passo em direção à realização é decidido verificando se e como ele favorece a obtenção do fim. O sentido da determinação, então, se inverte: na determinação biológica normal, causal, ou seja, nos animais e também nos homens, existe um processo causal no qual é sempre inevitavelmente o passado que determina o presente. Também a adaptação dos seres vivos a um ambiente transformado é regido pela necessidade causal, na medida em que as propriedades produzidas no organismo passado reagem à transformação, conservando-se ou anulando-se. **A posição de um fim inverte, como já vimos, este andamento: o fim vem (na consciência) antes da sua realização e, no processo que orienta todos os passos, todo movimento é guiado pela posição do fim (futuro)** (LUKÁCS, s.n. p. 23, grifo meu).

O dever-ser possui uma função reguladora que age modificando o sujeito que trabalha. O projetar do futuro implica, para a sua realização, o conhecimento da realidade, em escolher entre as várias alternativas, dominar os afetos e avaliar a partir da finalidade planejada. Assim, essa posição do fim modifica o comportamento humano[59]. O comportamento efetivo do sujeito, segundo Lukács, é

[59] A essência de um "ser" é o que ele possui de constante, ou seja, aquilo que lhe dá continuidade. No ser social, a essência é a sua processualidade, é a condição de estar em constante transformação, e essa transformação é provocada pelos próprios homens. Esta processualidade é completamente distinta da processualidade natural, pois, como já afirmei, no ser social, e só neste, existe a teleologia. Ou seja, os homens constroem-se cotidianamente com atos intencionalmente postos,

o ponto de partida para a realização do trabalho:

> A essência ontológica do dever-ser no trabalho atua sobre o sujeito que trabalha e determina o comportamento laborativo, mas não acontece apenas isto, ela determina também o seu comportamento em relação a si mesmo enquanto sujeito do processo de trabalho. (...) A constituição do fim, do objeto, dos meios, determina também a essência da postura subjetiva. Em outros termos, também do ponto de vista do sujeito um trabalho só pode ter sucesso quando realizado com base numa grande objetividade, e deste modo a subjetividade, neste processo, deve estar a serviço da produção. É claro que as qualidades do sujeito (espírito de observação, destreza, habilidade, tenacidade etc.) influem (...) O autodomínio do homem, que aparece pela primeira vez no trabalho como efeito necessário do dever-ser, o domínio crescente de sua inteligência sobre as suas inclinações biológicas e hábitos espontâneos etc. são regulados e orientados pela objetividade deste processo; ela, por sua vez, se funda no próprio ser natural do objeto, dos meios etc. do trabalho (s/d, p. 33).

Como outras categorias, o dever-ser está completamente relacionado às alternativas concretas dos homens, e, portanto, o estabelecimento da "posição do fim" é sempre histórico, ou seja, transforma-se com a construção histórica realizada pelo ser social. Dessa forma, o dever-ser não atua como finalidade ideal, universal, que deve ser atingida para que um fim *a priori* seja alcançado. O dever-ser também não diz respeito às posições teleológicas que não podem ser cumpridas e, por isso, atuam como "reguladoras" das atitudes e comportamentos, mas é fruto de necessidades e situações concretas, com possibilidades reais de realização Entretanto, como possibilidade, pode ou não se concretizar. Daí a afirmação de Lukács segundo a qual:

> O dever-ser em si mesmo já possui, no processo de trabalho, possibilidades muito diversas, objetivas e subjetivas. Quais dessas e de que modo se tornarão realidade social, é uma coisa que depende do respectivo desenvolvimento concreto da sociedade e – também sabemos isto – somente *post festum* se podem compreender de maneira adequada as determinações concretas de um tal desenvolvimento (Ibid., p. 36).

Como acontece em outras categorias, também no dever-ser as formas mais complexas não podem ser deduzidas logicamente do

e neste processo ao mesmo tempo se distanciam da natureza, transformam-na, complexificam as relações entre si e constroem a sua história. Assim, nos homens, com o "dever-ser" os atos teleológicos invertem o domínio do presente pelo passado para o domínio do presente pelo futuro. Lessa sintetiza a questão da seguinte forma: "O ser é histórico porque sua essência, em vez de ser dada *a priori*, se consubstancia ao longo do próprio processo de desenvolvimento ontológico. (...) no ser social, a essência, em vez de uma 'determinação geral, inevitável de todo conteúdo prático', desenha o horizonte de possibilidades dentro do qual pode se desenvolver o ineliminável caráter de alternativa de todos os atos humanos" (2002, p. 51; 56).

dever-ser do trabalho, mas não representam em hipótese alguma uma dualidade em relação a este. Ele continua sendo o modelo de toda práxis. Assim sendo, quando

> o fim teleológico é o de induzir outros homens a posições teleológicas que eles mesmos deverão realizar, a subjetividade de quem põe adquire um papel qualitativamente diferente e, ao final, o desenvolvimento das relações sociais entre os homens implica que também a autotransformação do sujeito se torne objeto imediato de posições teleológicas, cujo conteúdo é um dever-ser. É claro que estas posições são diferentes daquelas que encontramos no processo de trabalho, não apenas por serem mais complexas, mas, e exatamente por isto, pela diversidade da qualidade. (...) Em qualquer caso, essas inegáveis diferenças qualitativas não nos devem fazer esquecer o fato fundamental comum, isto é, **que todas as relações do dever-ser, atos dos quais não é o passado, na sua espontânea causalidade que determina o presente, mas, ao contrário, é o objetivo futuro, teleologicamente posto, o princípio determinante da práxis** (Idem, p. 36, grifo meu).

As condições objetivas determinam, por um lado, as ações e a construção da história; por outro, é a finalidade futura que as impulsiona, modificando as condições objetivas e subjetivas do presente. Esse processo lança o ser social a uma constante transformação, para mudanças qualitativas, mas que por dependerem de escolhas entre as alternativas, podem produzir erros. Assim, as transformações qualitativas podem significar uma inflexão ou uma superação no processo de desenvolvimento.

Relacionados à atuação do dever-ser nessas transformações, estão os valores. Eles possuem um caráter de objetividade tal qual o dever-ser e atuam como critério para a avaliação do produto que foi realizado.

É de fundamental importância compreender que é ontologicamente impossível a existência da subjetividade sem a prévia existência da objetividade. A subjetividade é a síntese entre teleologia e causalidade, ou seja, pressupõe o trabalho, como é sempre bom lembrar, categoria da qual se origina o ser social.

É impossível também a redução da subjetividade aos limites das sensações corporais em detrimento da racionalidade, ou da "racionalidade técnica". Se assim fosse, não existiria mais o distanciamento entre o sujeito e o objeto, isto faria com que desaparecesse a subjetividade. O ser social deixaria de existir e seria apenas um dos animais superiores[60]. Portanto, **a dicotomia entre subjetividade e objetividade não é possível**.

---

[60] Sobre as diferenças dos animais superiores e o ser social, ver Leontiev (2004).

2.1 – O desenvolvimento contraditório do ser social

O processo de desenvolvimento, o distanciamento entre o sujeito e o objeto, é um processo unitário e contraditório que gera outras aparentes dicotomias além daquela entre subjetividade e objetividade. Esse processo se constrói a partir da contradição entre o fenômeno e a essência, realizada com o distanciamento entre o sujeito e o objeto criado no trabalho. É necessária uma autonomia da consciência em relação ao corpo para que isso ocorra. Mas, esse processo gera na consciência uma falsa percepção, elimina a contradição e cria uma falsa dualidade que, objetivada, passa a ser compreendida como verdadeira.

A relação sujeito/objeto e o necessário distanciamento que nasce do trabalho, do salto ontológico do ser natural para o ser social, são manifestações humanas e não podem ser encontradas em outro lugar na natureza. Dessa relação nascem categorias essenciais à formação do ser social, como, por exemplo, a linguagem[61]. Essa categoria é uma das bases indispensáveis do ser social. Sua compreensão, juntamente com a da formação da consciência, fornece argumentos para entender as dicotomias já citadas. Marx e Engels, ao discutirem a base material da consciência, explicam que:

> O "espírito" tem em si de antemão a maldição de ser "afetado" pela matéria, que aqui se faz presente na forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, de linguagem. A linguagem é tão velha quanto a consciência – a linguagem *é* a consciência efetiva, prática, também existente para outros homens, portanto também existente primeiro para mim mesmo, e assim como a consciência, a linguagem surge somente da necessidade //*Bedürfnis*//, da emergência de intercâmbio com outros homens (...) Já de antemão, portanto, a consciência é um produto social, e assim continua enquanto em geral existirem homens (2003, p. 197, grifo dos autores).

[61] Embora nas citações que se seguem os autores se refiram à fala, compreendo que a linguagem não é somente verbal, mas também gestual, e diz respeito às representações feitas por meio de desenhos, escritas, enfim várias formas que permitem a comunicação entre as pessoas. Ela pressupõe a existência de uma sociabilidade. Assim, as formas de comunicação precisam ser cada vez mais precisas para a realização do trabalho e promovem o desenvolvimento cada vez mais preciso da fala. Lukács (s.n., p. 48) retoma Engels quando este "observa com justeza que a linguagem surgiu porque os homens 'tinham alguma coisa para dizer-se. A necessidade desenvolveu o órgão necessário para isso'".

Lukács (s.n.), na esteira desses pensadores, argumenta que a comunicação existe entre animais superiores e está relacionada à sobrevivência da espécie. Faz parte do caráter biológico desses animais. O que os diferencia dos seres humanos é exatamente o fato de estes últimos realizarem o distanciamento, ou seja, os homens são capazes de, pela capacidade de abstração, se distinguir dos outros homens e de todo o mundo que os cerca. Isto acontece com o afastamento do objeto em relação à sua existência imediata em dois sentidos: primeiro, porque o entende como independente da sua existência humana imediata e, depois, por tentar precisar cada vez mais concretamente este objeto afastado, conceituando-o e representando-o através de signos. Esses signos são cada vez mais precisos e capazes de ser mutuamente compreendidos, possibilitando a compreensão do objeto afastado nas condições mais diversas. Então, do mesmo modo que no trabalho ocorre o distanciamento entre sujeito e objeto e que dele se origina a linguagem, simultaneamente esta também produz o distanciamento entre o objeto concreto e o seu conceito criado. Lukács explica que

> [...] os seus meios de expressão, as suas designações são tais que permitem muito bem a cada sinal figurar em contextos completamente diferentes. De modo que a reprodução realizada através do signo verbal se separa dos objetos designados por ela e, por conseguinte, também do sujeito que a realiza, tornando-se expressão conceptual de um grupo inteiro de fenômenos determinados, que podem ser utilizados de modo análogo por sujeitos inteiramente diferentes (s.n, p. 48).

O distanciamento que ocorre tanto no trabalho como na linguagem é sempre diferente, porque todo o processo laboral, mesmo o mais simples, realiza uma "relação nova entre imediaticidade e mediação" (Idem, p. 48). Essa relação é sempre diferente, pois os seres humanos, ao objetivarem o trabalho, transformam tanto a necessidade quanto a forma de mediar a sua satisfação. Ambas deixam de ser naturais para se transformarem em construções humanas. Por isso Lukács afirma:

> A contraditoriedade desse estado de coisas é reforçada pela circunstância, também ineliminável, de que todo produto do trabalho, quando está terminado, tem, para o homem que o utiliza, uma nova imediaticidade, não mais natural (Ibid., p. 48).

A essa questão o filósofo húngaro acrescenta que, à medida que o trabalho se desenvolve, as mediações entre o homem e o fim imediato a que ele objetiva se tornam cada vez mais complexas. Há nesse processo, desde o início, uma diferenciação entre as finalidades imediatas e as mais mediatas, de maneira que

> só o distanciamento conceptual dos objetos por meio da linguagem é capaz de fazer com que o distanciamento real que se realizou no trabalho seja comunicável e seja fixado como um patrimônio comum de uma sociedade (Ibid., p.49).

A generalização das experiências torna-se possível através da linguagem, o que permite que estas se tornem práxis social. O autor argumenta que com a linguagem também foi possível um salto do ser natural para o ser social. Ela faz parte das categorias que constituem esse ser:

> É suficiente um olhar muito superficial ao ser social para perceber a inextricável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho, e para perceber que aí surgem novas relações da consciência com a realidade e, em decorrência, consigo mesmas etc. Nenhuma dessas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente (Ibid., p. 1).

Entretanto, é sempre bom lembrar que embora o ser social seja a "inextrincável imbricação" de algumas categorias, o trabalho é aquela fundante, ou seja, as outras categorias são desdobramentos do ser social constituído. O trabalho é a única categoria que possui em sua essência, como já afirmei anteriormente, "uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto de trabalho etc.) como orgânica, (...) mas, antes de mais nada, assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social" (Ibid., p. 2).

2.1.1 – A relação corpo e consciência

No processo de inter-relação, ao surgir o distanciamento entre o sujeito e o objeto, entre o objeto e seu conceito, é que se constrói a **consciência**. Ela é um **desdobramento** do distanciamento entre sujeito e objeto ocorrido no salto ontológico a partir do trabalho. Em seu desenvolvimento, a consciência cada vez mais pode ter um domínio sobre o corpo, e os homens, ao criarem as representações sobre si mesmos, acabam por estabelecer uma cisão entre a consciência e o corpo. Assim:

> Esse domínio da consciência sobre o seu próprio corpo, que também se estende a uma parte da esfera da consciência, aos hábitos, aos instintos, aos afetos, é uma condição elementar do trabalho mais primitivo, e por isso não pode deixar de marcar profundamente as representações que o homem faz de si mesmo, uma vez que exige, para consigo mesmo, uma atitude qualitati-

> vamente diferente, inteiramente heterogênea em relação à condição animal, e uma vez que tais exigências são postas por todo tipo de trabalho (Ibid., p. 49).

A consciência humana está indissociavelmente ligada ao processo de reprodução biológica de seu corpo. Neste contexto, existe um contínuo "recuo dos limites naturais"[62], mas nunca a sua completa supressão. Por isso,

> o trabalho modifica, por sua própria natureza, também a natureza do homem que o realiza. A linha através da qual se efetiva este processo de mudança é dada pela posição teleológica e pela sua realização prática (...) o ponto central do processo de transformação interna do homem consiste em chegar a um domínio consciente sobre si mesmo. Não somente o objetivo existe na consciência antes de realizar-se praticamente, como essa estrutura dinâmica do trabalho se estende a cada movimento singular: o homem que trabalha deve planejar antecipadamente cada um dos seus movimentos e controlar continuamente, conscientemente, a realização do seu plano, se quer obter o melhor resultado concreto possível (Ibid., p. 49).

A partir disso a consciência, ao tornar-se portadora das posições teleológicas da práxis, deixa de ser um epifenômeno para ser essencialmente ativa. Esse processo faz com que nasça no homem a ideia equivocada de que se é a consciência que domina o corpo, ela deve possuir uma substancialidade independente e autônoma em relação a ele. Mas, consciência do homem está indissociavelmente ligada ao processo de reprodução biológica de seu corpo. Não existe sem a materialidade do corpo, portanto, por maiores transformações que ocorram, "nada muda quanto à relação ontológica última da consciência com o processo vital do corpo" (Ibid., p. 50).

Essa questão parece ser indiscutível, mas os desdobramentos da consciência podem levar ao entendimento equivocado sobre a relação entre o ser natural e o social, ou seja: "o desdobramento da consciência cria posições socialmente relevantes que na própria vida cotidiana podem caminhar para uma estrada errada a *intentio recta* ontológica" (Ibid., p. 50).

---

62 Essa definição lukacsiana tomada de Marx diz respeito à ampliação da socialidade humana através do seu controle cada vez mais ampliado sobre a natureza. O pensador húngaro expõe a questão da seguinte forma: "Existem, certamente, categorias sociais puras, ou, melhor, apenas o conjunto delas constitui a especificidade do ser social; todavia, esse ser não apenas se desenvolve no processo concreto-material de sua gênese a partir do ser da natureza, mas também se reproduz constantemente nesse quadro e não pode jamais se separar de modo completo – precisamente em sentido ontológico – dessa base. (...) A tendência principal do processo que assim tem lugar é o constante crescimento, quantitativo e qualitativo, das componentes pura ou predominantemente sociais, aquilo que Marx costuma chamar de 'recuo dos limites naturais'" (Ibid., p. 19-20).

Aparentemente o que se produz é uma dicotomia entre consciência e corpo, em que a primeira subordina o segundo. Por isso a necessidade de se compreender para além do fenômeno dessa cisão e de se chegar à concretude da relação do caráter insuprimível entre a unidade da consciência e o corpo.

A partir dessa compreensão de Lukács, há dois componentes explicativos que parecem ser opostos. Um diz respeito ao que ele chama de "ontológico-objetivo", ou seja, a atividade da consciência está ligada indissoluvelmente à trajetória biológica do organismo vivo; assim, "cada consciência individual – e não existem outras – nasce e morre junto com seu corpo" (Ibid., p. 50). O outro aspecto diz respeito à consciência ter uma função dirigente em relação ao corpo, que se apresenta como órgão executivo. Isto acontece porque no processo de trabalho o homem planeja antecipadamente o que pretende realizar e procura controlar esse processo para obter um resultado o melhor possível.

Mesmo não existindo nenhuma prova a respeito da autonomia da consciência, a não ser a simples aparência, existe aqui, como em outros momentos, uma contradição entre fenômeno e essência. Na aparente dicotomia, afirma Lukács, existe uma unidade ontológica:

> É preciso dizer que, do ponto de vista ontológico, é possível a existência de um corpo sem consciência quando, por exemplo, por causa de uma doença, esta deixa de funcionar, ao passo que uma consciência sem a base biológica não pode existir. Isto não contradiz o papel autônomo, dirigente e planificador da consciência nas suas relações com o corpo, pelo contrário, é o seu fundamento ontológico (Ibid., p. 50).

Ainda de acordo com Lukács, essa percepção está ligada a uma necessidade religiosa subjetiva. Esse problema deve ser pensado levando em consideração que, nesse caso, a autonomia da alma em relação ao corpo se baseia em uma ideia equivocada. Existe a autonomia do agir da consciência em relação ao corpo, mas como 'fatos objetivos da ontologia do ser social' e, por isso,

> quando a consciência toma a própria autonomia em relação ao corpo como verdade ontológica absoluta, não erra ao fixar imediatamente no pensamento o fenômeno, como acontece no caso do sistema planetário, mas apenas na medida em que considera o modo fenomênico – que é ontologicamente necessário – como fundado direta e adequadamente da própria coisa (p. 51).

Tanto na história das religiões quanto na história da filosofia torna-se muito difícil a superação do dualismo[63]. Isto é decorrente de

[63] Lukács adverte que isto acontece mesmo com aqueles filósofos que procuram romper com o dualismo advindo da religião.

que a

> dificuldade em apreender esse erro da *intentio recta* ontológica da vida cotidiana e também da filosofia aumenta na medida em que o ser social vai se desenvolvendo, mesmo que o desenvolvimento da ciência biológica forneça sempre argumentos novos e melhores para afirmar que consciência e ser são inseparáveis e que uma "alma" como substância autônoma não pode existir (Ibid., p. 51).

No entanto, adverte Lukács, o processo da complexificação da vida social reforça o sentido oposto. Nesse caso, o aspecto discutido por ele refere-se ao sentido que todo homem necessita dar à sua vida e à dos seus semelhantes. Dar sentido à sua existência é parte constitutiva do ser social.

> Vida, nascimento, morte, estão, enquanto fenômenos da vida natural, para além do sentido, não são nem sensatos nem absurdos. Só na medida em que o homem, em sociedade, procura um sentido para a sua própria vida e essa fracassa, só então surge também o seu oposto, o absurdo (Ibid., p. 51).

No princípio, nas sociedades primitivas, isso se dava de forma espontânea, diferentemente daquilo que acontece em sociedades mais desenvolvidas, em que a aparente autonomia individual é capaz de produzir a autonomia da "alma" em relação ao corpo e a seus afetos espontâneos. Embora isto não seja uma regra absoluta, a existência individual que possui um sentido aparece como parte de um plano maior, como, por exemplo, a premissa religiosa da salvação do mundo. Por isso, postula Lukács,

> é irrelevante se o coroamento da cadeia teleológica é constituído pela beatitude celeste ou pela dissolução de si mesmo numa feliz não-objetividade, num salvífico não-ser. O importante é que a vontade de conservar uma sensata integridade da personalidade – que a partir de um determinado estágio é um problema social relevante – encontra uma base de apoio espiritual numa ontologia fictícia nascida a partir dessas necessidades (Ibid., p. 51-2).

O autor argumenta que essas explicações muito mediadas pela interpretação ontologicamente falsa da relação consciência e corpo são importantes para demonstrar o quanto é abrangente esse processo de humanização do homem pelo trabalho. Durante toda a história da humanidade pode ser observada a dominação da consciência em relação ao corpo e a outros aspectos humanos, por isso o "comportamento crítico-distanciado, assim obtido, da consciência humana sobre a sua própria pessoa" (Ibid., p. 52). Isto vai acontecer das formas mais variadas e com conteúdos diversamente novos. Lukács assevera que é no trabalho que se encontra a gênese do processo e de qualquer percepção que se possa ter. Expõe, neste sentido, o exemplo dos sonhos. É equivocado procurar a origem da autonomia da "alma" nos sonhos.

Explica, também, que alguns animais superiores sonham, mas isto não os faz superar sua consciência epifenomênica. Para os homens,

> o sonho é uma experiência interior insegura exatamente porque o seu sujeito, interpretado como "alma", toma caminhos que parecem estar mais ou menos em contradição com seu domínio normal da vida (Ibid., p. 52).

O sonho pode levar a uma construção transcendental quando a autonomia da alma se torna um elemento da imaginação do homem a partir das experiências do trabalho.

Outro aspecto apontado por Lukács para entender a construção da relação dicotômica entre a consciência e o corpo é a magia. Mas adverte:

> No entanto, nada disto permite esquecer que tanto a aspiração da magia a dominar as forças naturais não dominadas de outro modo, quanto as concepções religiosas fundadas em deuses criadores, têm como modelo, em última análise, o trabalho humano (Ibid., p. 52).

Lukács retoma Engels quando este busca a gênese da concepção de mundo filosófico-idealista a partir da análise dos primórdios da propriedade privada. Nessa análise, expõe a separação entre corpo e consciência como consequência da separação entre trabalho intelectual e físico, ou seja, na expressão de Engels, "a cabeça organizadora do trabalho pôde fazer executar por outras mãos o trabalho planejado" (Apud Lukács, p. 52). Lukács acrescenta a isso que

> é sem dúvida correto para aquelas sociedades nas quais as classes dominantes já deixaram de trabalhar elas mesmas e nas quais por isso o trabalho físico realizado pelos escravos é objeto de desprezo social, como na pólis helênica evoluída (Ibid., p. 52).

Por mais mistificadoras que sejam as representações que os homens façam da sua existência, elas terão, em última instância, explicação na realidade terrena, cuja base ontológica está no trabalho. Portanto, a necessária separação ontológica entre consciência e corpo produz essas representações.

A magia possuía um caráter "fantástico", mas estava ligada ao domínio das forças naturais. Ademais, a ideia de transcendentalidade pós-morte está relacionada à incompletude da vida terrena, ou seja, à não concretização do sentido terreno dado à vida. Esses aspectos estão inevitavelmente relacionados mediatamente, e muitas vezes imediatamente, às relações sociais concretas, à produção e à reprodução da existência em determinado período.

Hoje, relacionada à conservação da sociedade, com a crença de impotência diante do mundo, a dicotomia corpo/consciência se tor-

na muito presente, como é possível constatar nos textos sobre a educação física. Na tentativa de mostrar a legitimidade dessa área, sem questionar a totalidade social na qual se pretende legítima, reforça-se essa dicotomia, ora por tratar o corpo como um instrumento de um espírito independente deste, ora por tratá-lo como o próprio homem sensível, perceptivo, lúdico, independente da racionalidade. O corpo se torna a própria subjetividade, compreendida como sentimentos, vontades, desejos.

2.1.2 – A relação teoria e prática

Além da falsa dicotomia entre consciência e corpo, outro aspecto de fundamental importância é criado no distanciamento entre sujeito e objeto: a **falsa dicotomia entre teoria e prática**. A raiz da questão problemática dessa dicotomia está na relação entre teleologia e causalidade, na forma como estas se apresentam no desenvolvimento dos complexos da práxis social originados no trabalho[64].

64 Lukács (s/d) esclarece que historicamente se pensa a teoria como contemplação de maneira que esta não tem relação ou nasce descolada da prática social. Isto porque se atribui à natureza e a história uma teleologia, e à causalidade atribui-se a função de "fim último". Isto acontece com o idealismo e, também, com o materialismo sensitivo quando este tenta inverter o processo e acaba por retirar do homem a teleologia. Nesses casos, não se compreende que o único ser a ter teleologia é o ser social. É Marx quem soluciona o problema do desenvolvimento do pensamento humano colocando a questão corretamente. Ele faz a crítica tanto ao idealismo quanto ao materialismo sensitivo; rompe com a compreensão de que as questões sobre o conhecimento devem ser tratadas a partir do primado gnosiológico e busca a resposta na origem, nos fundamentos ontológicos – no trabalho – como é possível verificar na primeira tese *Ad Feuerbach* (1845): "O principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto [*Gegenstand*], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do Objeto [*Objekt*] ou da contemplação, mas não como *atividade humana sensível*, como *prática*, não subjetivamente. Daí o lado *ativo*, em oposição ao materialismo, [ter sido] abstratamente desenvolvido pelo idealismo – que, naturalmente, não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis [*sinnliche Objekte*], efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento: mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva [*gegenständliche Tätigkeit*], razão pela qual ele enxerga, n'*A essência do cristianismo* apenas o comportamento teórico como o autenticamente humano, enquanto a prática é apreendida e fixada apenas em sua forma de manifestação judaica, suja. Ele não entende, por isso, o significado da atividade "revolucionária", "prático-crítica" (MARX; ENGELS, 2007, p.

Por isso torna-se necessário compreender melhor essas categorias e suas relações.

Neste sentido, é preciso reafirmar que existe sim o distanciamento entre sujeito e objeto; é radicalmente necessário que eles não se confundam. Mas, ao mesmo tempo que se distanciam, formam necessariamente uma unidade. Teleologia e causalidade não se separam. Lukács coloca a questão nos seguintes termos:

> É apenas a partir da coexistência ontológica entre teleologia e causalidade no trabalho (prática) do homem que deriva o fato de que, no plano do ser, teoria e práxis, dada a sua essência social, são momentos de um único e idêntico complexo do ser, o ser social, o que quer dizer que só podem ser compreendidas de modo adequado tomando como ponto de partida esta relação recíproca (p. 27-8).

E ainda:

> O objeto só pode tornar-se uma coisa da consciência quando esta procura agarrá-lo mesmo no caso de não haver interesses biológicos imediatos que liguem o objeto ao organismo portador dos movimentos. Por outro lado, o sujeito se torna sujeito exatamente quando tem esse tipo de atitude para com os objetos do mundo exterior. Fica claro, então, que a **posição do fim teleológico e a dos meios para executá-lo, que funcionam de modo causal, jamais se dão, enquanto atos de consciência, independentemente uma da outra. Neste complexo, constituído pela execução de um trabalho, reflete e se realiza a conexão inseparável entre teleologia e causalidade posta** (p. 29-30, grifo meu).

No processo de trabalho sob a forma originária, ou seja, produtor de coisas úteis, torna-se mais fácil perceber a unidade entre teleologia e causalidade posta. No entanto, na construção das relações sociais desenvolvem-se complexos que possuem uma relação extremamente mediada por esse trabalho; assim, uma série de questões se coloca e é mais difícil compreender a existência da unidade. O "pôr teleológico secundário" – ação dos homens sobre os outros homens – passa a ter uma função cada vez mais importante, e os interesses sociais intervêm inevitavelmente. Entretanto, em última instância, essas posições secundárias estão sempre relacionadas ao processo produtivo.

Para compreender a questão da relação entre teoria e prática, convém abordar o processo de trabalho. Para tanto, é necessário retomar algumas questões.

Como tenho insistido, o trabalho é a protoforma de toda a práxis social. Isto significa que não há a possibilidade de práxis sociais em que não existam atos teleológicos. De acordo com Lukács:

533, grifo dos autores).

> O fato simples de que no trabalho se realiza uma posição teleológica é uma experiência elementar da vida cotidiana de todos os homens, tornando-se isto um componente ineliminável de qualquer pensamento; desde os discursos cotidianos até a economia e a filosofia (s/d, p. 4).

A teleologia existe apenas e unicamente no ser social, e torna-se realidade somente ao ser posta. Desse modo, qualquer processo de trabalho pressupõe uma posição teleológica que só se confirma ao se realizar esse processo. Lukács, ao se referir a Marx e afirmar como este responde corretamente à questão da teleologia, observa que,

> para Marx, o trabalho não é uma das formas fenomênicas da teleologia em geral, mas o único lugar onde se pode demonstrar ontologicamente a presença de um verdadeiro pôr teleológico como momento efetivo da realidade material (...) antes de mais nada, **a característica real decisiva da teleologia, isto é, o fato de que ela só pode adquirir realidade quando for posta**, recebe um fundamento simples, óbvio, real: nem é preciso repetir Marx para entender que **qualquer trabalho seria impossível se ele não fosse precedido de um tal pôr, que determina o processo em todas as suas fases** (s/d, p. 6-7, grifo meu).

Na teleologia, além da determinação da "posição do fim" – finalidade a ser alcançada para satisfação de uma necessidade –, existe também a "busca dos meios" para realizar a finalidade almejada. Isto pressupõe que para se chegar ao fim proposto de modo eficiente torna-se necessário conhecer a realidade ou "as cadeias de nexos causais" que a compõem. No processo de trabalho, segundo Lessa:

> Para que a teleologia possa converter a causalidade em causalidade posta é fundamental que a subjetividade capture, na medida minimamente necessária para cada objetivação, as determinações do real. Desse modo, **ainda que um conhecimento absoluto da totalidade do existente seja uma impossibilidade ontológica (acima de tudo porque o real está permanentemente em movimento)**, sem um mínimo de conhecimento do ser-precisamente-assim existente o trabalho não pode ser bem-sucedido (2002, p. 93, grifo meu).

Posto nesses termos, o momento predominante de toda a ação humana, de todo o pôr teleológico, é a posição do fim. Essa posição orienta todo o processo. Mas entre o início, a idéia e a realização da finalidade, está o que Lukács chama de "a busca dos meios"[65]. Assim:

> A busca dos meios para realizar o fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo do sistema causal dos objetos e dos processos cujo movimento pode levar a alcançar o fim posto (...) a busca tem dupla função: de um lado evidenciar aquilo que em si mesmo governa os objetos em questão

---

[65] Lukács atribui a Nicolas Hartmann (1954), a distinção entre "a posição do fim" e "a busca dos meios" como momentos da teleologia.

> independente de toda consciência; de outro, descobrir neles aquelas novas conexões, aquelas novas possíveis funções que, quando postas em movimento, tornam efetivável o fim teleologicamente posto (Lukács, s/d, p. 8).

Essa busca significa a compreensão da realidade em sua totalidade, não de forma absoluta, mas apreendendo da melhor forma possível os "nexos causais" necessários ao pôr teleológico, pois se fosse necessário compreender "todos" os nexos causais "infinitos", o trabalho não se realizaria, sobretudo nos momentos dos primórdios da humanidade, quando o conhecimento sobre a natureza era ínfimo. O conhecimento dos nexos causais incide no sucesso do trabalho imediato, mas este pode ser realizado sem que se tenha um total domínio das várias conexões. Segundo Lukács:

> Este fato é realçado não apenas porque está presente a possibilidade objetiva de um desenvolvimento ilimitado do trabalho, mas também porque deriva com clareza como um pôr correto, um pôr que apanhe com aquela adequação concretamente requerida pela finalidade concreta os momentos causais necessários para o fim em questão, tem **a possibilidade de ser realizado com sucesso também nos casos em que as representações gerais acerca dos objetos, dos processos, das conexões etc. da natureza ainda são inteiramente inadequadas enquanto conhecimento da natureza em sua totalidad**e (s/d, p. 9, grifo meu).

Junto a essa possibilidade há também um fato inquestionável. Para se concretizar a posição do fim, é necessário que se tenha historicamente alcançado um desenvolvimento adequado na "busca dos meios". Caso isso não ocorra, a finalidade a ser conquistada se torna uma utopia. Como exemplifica Lukács, "o vôo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até um bom tempo depois" (s.n., p. 9). Há então, sempre, o limitador da causalidade, ou seja, só se pode ter como finalidade o que é possível[66] realizar.

Somado a isso, importa ressaltar que conhecer os nexos causais é imprescindível, mas não garante a efetivação do pôr. Embora exista a necessidade de apreensão da realidade posta, esta nem sempre é apreendida corretamente, ou ainda que isto aconteça, nem sempre

[66] No processo de trabalho, quando na consciência se reflete ou se apreende a realidade, surge o "caráter de possibilidade". Isto significa que mesmo que uma finalidade não se efetive na prática social, ela pode estar presente como "potência". Uma possibilidade latente que existe quando a realização é momentaneamente impedida, como no exemplo de Leonardo da Vinci e Ícaro em relação ao voo. Neste sentido, Tonet explica a categoria do possível a partir de Aristóteles, da seguinte forma: "o possível é um conjunto de determinações do objeto que podem ou não vir a se realizar. Em princípio, todas as coisas são possíveis" (2003, p. 44). Para este autor, a não possibilidade existe quando se estabelecem determinados fins que são contrários àquilo que se pretende efetivar, como, por exemplo, na conformação social, ao se buscar a liberdade colocando como meta, a cidadania.

se efetiva o "pôr" da forma idealizada. Isto é, existe a possibilidade do erro. Essa possibilidade está sempre presente nas análises humanas. Como consciência e objeto são heterogêneos e o reflexo[67] deste último não pode ser sua "cópia perfeita", e como nessa apreensão do objeto são realizadas aproximações cada vez mais concretas da totalidade, mas não de forma finita, há sempre possibilidades de equívocos. Esse fato não significa de modo algum uma dicotomia entre teoria e prática, mas, ao contrário, indica que elas só existem em relação.

Assim, o conhecimento pode fazer com que se chegue à finalidade planejada, idealizada, ou pode levar a realizações não previstas. Lukács (s/d) também argumenta que quando isto acontece, mesmo não se atingindo o fim proposto, pode-se chegar a descobertas que proporcionem outras ações teleológicas que façam parte da construção de uma objetividade não esperada.

Nessa discussão, é importante destacar que para se chegar à posição do fim, prevista ou não, necessariamente "na busca dos meios" ocorre a construção do conhecimento sobre a realidade. E que embora a finalidade no processo de trabalho singular seja determinante para a objetivação, domine e regule os meios, este último é imprescindível e é ele que permanece ao ser generalizado no processo de desenvolvimento humano.

Nesse âmbito, a finalidade que orienta a ação pode desaparecer ao ser suprida a necessidade histórica social que lhe deu origem; entretanto, na "busca dos meios", o conhecimento adquirido, prin-

---

67 Lukács explica o reflexo da seguinte forma: "No reflexo da realidade, a reprodução se destaca da realidade produzida, coagulando-se numa 'realidade' própria da consciência. Pusemos entre aspas a palavra realidade porque, na consciência, ela é apenas reproduzida; nasce uma nova forma de objetividade, mas não uma realidade, e – exatamente em sentido ontológico – não é possível que a reprodução seja da mesma natureza daquilo que ela reproduz e muito menos idêntica a ela. Pelo contrário, no plano ontológico o ser social se subdivide em dois momentos heterogêneos, que do ponto de vista do ser não só estão defronte um ao outro como coisas heterogêneas, mas são até mesmo opostos: o ser e o seu reflexo na consciência" (s/d, p. 14-15). Sobre a questão da 'realidade' destes momentos heterogêneos faço uma discussão no Capítulo III no item 3.2 – Educação: Trabalho não-material?". Outro ponto fundamental sobre a categoria do "reflexo" é que, segundo Lessa, ela foi indevidamente apropriada pelo "marxismo vulgar", tornando-se necessário esclarecer que "o reflexo não funda o real e, por si só, não funda a subjetividade. Nem a consciência pode ser reduzida ao reflexo, nem o objeto é pura e simplesmente o refletido. Novamente temos aqui o *tertium datur* lukacsiano, ou seja, nem identidade sujeito objeto, nem marxismo vulgar" (2002, p. 97).

cipalmente se apreendeu corretamente os nexos causais, subsiste ao tempo, pois é incorporado às relações sociais, é generalizado e pode ser utilizado para as mais variadas finalidades, que em princípio nada lembram e não se parecem com as finalidades que lhe deram origem. Os meios possuem uma sobrevivência histórica, e não os fins.

Assim:

> Uma vez que a pesquisa da natureza, indispensável ao trabalho, está, antes de mais nada, concentrada na preparação dos meios, são estes o principal instrumento de garantia social de que os resultados dos processos de trabalho permaneçam fixados, que haja uma continuidade na experiência de trabalho e especialmente que haja um desenvolvimento ulterior. É por isso que o conhecimento mais adequado que fundamenta os meios (utensílio etc.) é, muitas vezes, para o ser social, mais importante do que a satisfação daquela necessidade (finalidade) (Lukács, s/d, p. 10).

O resultado desse processo é também a gênese da ciência. Esta, na complexificação das relações sociais, distancia-se do trabalho imediato e ganha uma autonomia relativa em relação a ele. Como os outros complexos desenvolvidos pelo ser social, também a ciência possui "autonomia relativa" e "dependência ontológica" em relação ao trabalho. Isto significa que em última instância a ciência está relacionada com o processo produtivo e possui suas raízes nele. Lukács apresenta a gênese da ciência em vários momentos, e em um deles faz a seguinte afirmação esclarecedora:

> Na medida em que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas num outro trabalho, elas se tornam gradativamente autônomas – em um sentido relativo –, ou seja, são generalizadas e fixadas determinadas observações que já não se referem de modo exclusivo e direto a um determinado procedimento, mas, ao contrário, adquirem certo caráter de generalidade como observações que se referem a fatos da natureza em geral. São estas generalizações que formam os germes das futuras ciências, cujos inícios, no caso da geometria e da aritmética, se perdem na noite dos tempos. Mesmo sem que se tenha uma clara consciência disto, tais generalizações apenas iniciais já contêm princípios decisivos de futuras ciências de fato autônomas (s/d, p. 25).

O fato de a ciência se desenvolver paralela e não diretamente ligada ao trabalho gera confusões. Tem-se a impressão de que são coisas completamente distintas e que o desenvolvimento do conhecimento científico está totalmente descolado das relações de produção. Que a teoria se desenvolve como forma ideal e dotada de autonomia absoluta em relação à produção econômica. Contrapondo-se a esse tipo de assertiva, Lukács pondera que

> a autonomia do reflexo do mundo externo e interno é um pressuposto indispensável para que o trabalho surja e se desenvolva. E, no entanto, a ciência, a teoria como processo auto-operante e independente das posições teleológico-causais originadas no trabalho, mesmo quando chega ao grau máximo de de-

> senvolvimento, não pode nunca romper inteiramente esta relação de última instância com a sua própria origem (LUKÁCS, s/d, p. 26).

A captura dos nexos causais, a autonomia relativa da busca dos meios que origina a ciência só é possível com o desenvolvimento da consciência. Já apresentei anteriormente alguns fundamentos em relação à consciência ao discutir a sua unidade com o corpo. Nesta discussão sobre a unidade entre teoria e prática, é necessário resgatar e acrescentar alguns pontos. Como já visto, no processo de trabalho o distanciamento entre sujeito e objeto, entre o objeto e o seu conceito, faz surgir a consciência humana. Lukács argumenta:

> Essa separação tornada consciente entre sujeito e objeto é um produto necessário do processo de trabalho, e com isso a base para o modo de existência especificamente humano. Se o sujeito, enquanto separado na consciência do mundo objetivo, não fosse capaz de observar e de reproduzir no seu ser-em-si este último, jamais aquela posição do fim, que é o fundamento do trabalho, mesmo do mais primitivo, poderia realizar-se (s/d, p. 14).

O homem que trabalha planeja antecipadamente. A sua consciência é a portadora das posições teleológicas da práxis. Só os homens são capazes de elaborar conceitos e de ter uma compreensão conceitual da realidade, de reproduzir na consciência o mundo objetivo e de expressá-lo por meio da linguagem. Assim, os nexos causais da realidade e o reflexo correto desses nexos capturados pelo sujeito são combinações indispensáveis à realização de uma finalidade.

Soma-se a isso a "escolha entre alternativas". Esta é também um ato só existente na consciência humana e não condicionado biologicamente. A escolha entre alternativas está presente no processo de apreensão da realidade, sendo necessária para a efetivação de uma finalidade.

Essas escolhas não são garantia de acerto, mas são decisões balizadas pelo que é "certo" ou "errado" a partir da realização, da efetivação do fim proposto. Nesse sentido, as alternativas no processo de trabalho nem são todas do mesmo tipo, nem possuem a mesma importância para a efetivação do pôr. Quanto mais um reflexo é apanhado corretamente pela consciência, mais se amplia o leque das alternativas. Essa ampliação também se dá porque, mesmo depois de concluído o trabalho, as alternativas continuam a operar como controle e supervisão.

Entretanto, é de fundamental importância lembrar que um projeto que foi elaborado com reflexos corretos, se não for objetivado, não existe. Sua existência depende de uma subjetividade que transforme a causalidade em causalidade posta. Ou seja, só ganha realidade se

> a alternativa daquela pessoa (ou daquele coletivo de pessoas) que põe em movimento o processo da execução material através do trabalho pode efetivar essa transformação da potencialidade em um ser existente (LUKÁCS s/d, p. 19).

Enfim, "o momento intelectual do projeto" é fundamental. É importante na busca dos meios, no reflexo correto da realidade, na escolha entre alternativas, mas este momento só possui sentido se responder a necessidades sociais concretas e se for objetivado, se transformar a realidade em realidade posta. Mais uma vez, o fato de todo esse processo ser um ato de consciência, que só pode ser realizado pela consciência humana, não separa teoria e prática, mas confirma a relação unitária entre elas. Lukács sintetiza assim essas questões:

> As alternativas orientadas para o trabalho sempre são decididas em circunstâncias concretas, quer se trate do problema de fazer um machado de pedra ou do modelo de um automóvel para ser produzido às centenas. Isto implica, em primeiro lugar, que **a racionalidade depende da necessidade concreta que aquele produto singular deve satisfazer**. Esta satisfação da necessidade e também as idéias próprias para isso são, deste modo, componentes que determinam a estrutura do projeto, a seleção e a reunião dos pontos de vista, tanto quanto a tentativa de refletir corretamente as relações causais da efetivação. Em última análise, **todos estes aspectos fundam-se na singularidade da realização projetada**. (...) toda alternativa (e toda cadeia de alternativas) no trabalho pode se referir à realidade em geral, mas é uma escolha concreta entre caminhos cuja meta (em última análise a satisfação da necessidade) foi produzida não pelo sujeito que decide, mas pelo ser social no qual ele vive e opera (Idem, p. 20).

O trabalho, ao ser a mediação entre a necessidade imediata e a sua satisfação, produz a superação da "espontaneidade do instinto biológico" para um ato cognitivo e consciente. Dominar os instintos e transformar a realidade criando novas necessidades e alternativas produz fundamentalmente a transformação do sujeito que trabalha. Ou seja, é o processo de transformação do homem em homem que implica o domínio cada vez maior da consciência sobre o instinto para a realização do trabalho.

Para a execução dessa atividade é então necessário, de acordo com Lukács,

> eliminar tudo o que seja meramente instintivo, sentimental etc. e que poderia atrapalhar a visão objetiva. Esta é a forma pela qual a consciência se torna dominante sobre o instinto, o conhecimento sobre a emoção (s/d, p. 21).

Enfim, esse homem é

> o iniciador da posição do fim, da transformação das cadeias causais refletidas em cadeias causais postas e da efetivação real de todas estas posições no processo de trabalho. Ou seja, **o sujeito realiza todo um conjunto de posições**

diversas, de caráter teórico e prático" (Ibid., p. 23, grifo meu).

Dessa forma, o êxito no trabalho que depende do domínio consciente, das escolhas corretas tanto para determinar a finalidade quanto para a sua realização, faz com que, nesse caso, a prática seja o critério de correção (verdade) de uma teoria.

Lukács explica que nos experimentos científicos a prática também pode ser critério de verdade para a teoria. Como no trabalho, o resultado de uma experiência tende a confirmar, ao ser objetivado, a sua correção ou não de acordo com a finalidade proposta. Essa confirmação deve ocorrer com um grau mais elevado, pois toda a experiência é desenvolvida com o objetivo de generalização para uma práxis futura. Em suas palavras:

> A experiência pode nos permitir fazer um julgamento sobre o certo e o errado com a mesma clareza do trabalho e, além do mais, elabora este julgamento num nível mais alto de generalização, aquele de uma interpretação matematicamente formulável dos nexos quantitativos factuais que caracterizam este complexo fenomênico. Assim, quando utilizamos este resultado para aperfeiçoar o processo de trabalho, não parece de nenhum modo problemático tomar a práxis como critério da teoria. A questão se torna mais complexa quando se quer utilizar o conhecimento assim obtido para ampliar o próprio conhecimento (s/d, p. 30).

Isto ocorre porque nesse e em outros processos é sempre a totalidade social que os orienta. Nesse ponto da complexificação das relações sociais, a questão da práxis como critério de verdade para a teoria se torna também complexa, principalmente quando se confrontam posições de classes antagônicas e a produção de novos conhecimentos.

Nesses casos, entra em questão a conexão ou a articulação de vários conhecimentos sobre "o ser" adquiridos cientificamente, como aspectos químicos, biológicos e físicos do fenômeno em questão. Isto direciona, conforme Lukács, para uma "interpretação ontológica", ou seja, remete para a questão sobre o que é "o ser", fazendo com que na base das explicações científicas esteja a concepção sobre o que são o homem, a natureza e a história. Essas concepções podem não interferir especificamente nos experimentos ou no trabalho em si, mas lhes dão um determinado sentido ou significado social.

> Independentemente do grau de consciência, todas as representações ontológicas dos homens são amplamente influenciadas pela sociedade, não importando se o componente predominante é a vida cotidiana, a fé religiosa etc. Essas idéias perfazem uma parte muito grande da práxis social dos homens e muitas vezes se cristalizam num poder social (Ibid., p. 30).

Tais "representações ontológicas" podem ser verdadeiras, pos-

suindo uma explicação objetiva, real e comprovada, ou apenas a criação de representações falsas, mas que ao serem objetivadas adquirem corpo social.

Esse processo pode acontecer em momentos da humanidade, e o próprio nível de domínio sobre a natureza faz surgir explicações mágicas, mas que não impedem a realização do trabalho e o seu processo de generalização, colaborando para o desenvolvimento correto de práticas científicas e tecnológicas[68]. Ou em momentos com um elevado nível de desenvolvimento científico, compreensão da natureza e das relações sociais em que as falsas representações também podem ganhar força, porque a teoria (a construção da ciência), por estar sempre relacionada com a totalidade social, também está permeada pelos interesses sociais antagônicos nas sociedades de classes. Dessa maneira:

> Nas posições da causalidade de tipo superior, isto é, mais sociais, é inevitável uma intervenção, uma influência do pôr teleológico [secundário] sobre as reproduções espirituais. Mesmo quando este último ato já se transformou em ciência, em fator – relativamente – autônomo da vida social, é uma ilusão, quando vistas as coisas em termos ontológicos, pensar que se possa obter uma reprodução inteiramente imparcial e, por esse meio, também das causalidades naturais, que se possa chegar a uma forma de confronto direto e exclusivo entre natureza e homem mais pura do que no próprio trabalho (Ibid., p. 28).

Como já afirmei no início desta discussão a respeito da relação entre teoria e prática, com a complexificação das relações sociais o "pôr teleológico secundário" ganha maior importância. No trabalho – relação homem/natureza –, o caráter cognitivo dos atos aparece "com maior pureza" do que nos momentos mais complexos, nos quais a relação homem/homem (homem/sociedade) possui uma interferência mais significativa no desenvolvimento humano. Ou seja,

---

68 Lukács explica esse movimento ao discutir as novas categorias que se "desdobram" do trabalho com o desenvolvimento da consciência humana e as suas implicações para a gênese das ciências. Oferece-nos uma argumentação sobre a relação entre ideias místicas e o desenvolvimento da ciência da seguinte forma: "O obstinado imbricamento destes conceitos com idéias mágicas e míticas, que acontece ao longo da história, mostra como, na consciência dos homens, o agir finalisticamente necessário, sua correta preparação no pensamento e sua execução podem dar origem a formas superiores de práxis que se misturam com idéias falsas acerca de coisas que não existem e são tidas como verdadeiras e como fundamento último. Isso mostra que a consciência relativa às tarefas, ao mundo, ao próprio sujeito, brota da reprodução da própria existência (e, junto com essa, daquela do ser da espécie), como instrumento indispensável de uma tal reprodução. Essa consciência se torna certamente sempre mais difusa, sempre mais autônoma, e no entanto continua ineliminavelmente, embora através de mediações, em última análise, um instrumento da reprodução do homem" (s/d, p. 26).

nessas relações as interferências biológico-naturais, sem deixar de existir, cada vez mais cedem lugar às interferências sociais postas pelos homens.

No ato de trabalho, o reflexo falso ou verdadeiro conduz ao fracasso ou ao sucesso do processo, porque a necessidade de efetivar a finalidade está sempre em primeiro plano. Mas quando o objetivo é interferir ou transformar a consciência de outros homens[69] para que esses realizem determinadas ações, o "interesse social" com certeza influenciará na efetivação do fim.

Entretanto, os interesses podem ser distintos ou mesmo antagônicos, fazendo com que a consciência, ou seja, a subjetividade a ser transformada, também possua "motivações sociais e individuais" que influenciem neste processo. Lukács apresenta a questão da importância da posição teleológica secundária da seguinte forma:

> Assim, esse tipo de posição pretende mudar, isto é, reforçar ou enfraquecer certas tendências na consciência dos homens, e por isso trabalha sobre um material que em si mesmo não é indiferente, mas, ao contrário, já tem em si movimentos favoráveis ou desfavoráveis, pois tende a colocar-se objetivos. A própria indiferença eventual dos homens nos confrontos de intenções desse tipo só tem em comum o nome com a indiferença antes referida do material natural (...) **a indiferença dos homens para com estas intenções é um modo concreto de comportar-se, que tem motivações sociais e individuais concretas e que, em certas circunstâncias, é modificável** (s/d, p. 28, grifo meu).

A práxis, seja ela qual for, desde a construção de teorias científicas e filosóficas às ações cotidianas, políticas, religiosas etc., sempre se desenvolve em um ambiente, e representações ontológicas a esse acontecimento são inevitáveis no ser social. É por isso que Lukács assim diferencia a atuação do homem sobre a natureza em relação àquela do homem sobre o homem:

> No que se refere à natureza, estes problemas, no seu genuíno ser em si, são completamente diferentes da sociedade e das suas necessidades, são inteiramente neutros em relação a elas e, no entanto, **a ontologia que entra na consciência nunca poderá ser indiferente para nenhuma práxis social**, no sentido mais mediato acima referido. A relação estreita entre teoria e práxis implica necessariamente o fato de que esta última sofra, nas suas formas sociais concretas de aparecer, em grau bastante elevado, a influência das idéias ontológicas que os homens têm a respeito da natureza. Por sua vez, **a ciência, quando procura compreender com seriedade e de modo adequado a**

---

69 Isso não significa que essa influência já não acontecia nos primórdios da humanidade, mas que naquele momento as determinações naturais e os limites impostos ao conhecimento da natureza prevaleciam em relação às determinações sociais.

> **realidade, não pode deixar de lado tais questões ontológicas; que isto aconteça conscientemente ou não, que as perguntas e as respostas sejam certas ou erradas, que ele negue a possibilidade de responder de maneira racional a tais questões, não tem nenhuma importância neste nível, porque esta negação, de qualquer modo, age ontologicamente dentro da consciência social** (LUKÁCS, s/d, p. 29, grifo meu).

Enfim, não existe nenhuma teoria que não seja relacionada à prática. A teoria só surge como apreensão consciente da realidade possibilitada pelo reconhecimento da separação/relação entre a subjetividade e a objetividade. Pode estar relacionada com uma ontologia fictícia, pode aparentar não ter fundamentação histórica, mas é formulada a partir da práxis. Pode estar relacionada com o trabalho imediato de forma precisa ou permeada por interesses sociais que necessitam se pautar por teorias gerais equivocadas para a perpetuação das relações sociais, ou seja, para a continuidade de determinada produção da vida. Não obstante, na existência do ser social, teoria e prática, apesar de heterogêneas, só existem em relação e sempre formam uma unidade.

2.2 – A Educação Física como um dos complexos do ser social

Apresento em linhas gerais a possibilidade de uma discussão sobre a origem ontológica da Educação Física, ou seja, como essa atividade passa a fazer parte da construção do ser social. Em princípio, não ainda como "atividade educativa" (cultura corporal), como na atualidade, mas como atividades físicas ou corporais que possuem um outro sentido/significado nas relações sócio-históricas que se estabeleciam. Assim, considero fundamental esclarecer que a sua construção se efetiva no processo de desenvolvimento do ser humano e o acompanha mediante as transformações ocorridas nesse processo.

É fundamental realçar que o processo de desenvolvimento humano é histórico e não natural. Portanto, a Educação Física que conhecemos na sociedade capitalista não é natural, mas sim um produto do desenvolvimento complexo e contraditório do ser social. Desenvolvimento provocado pelo próprio ser social, diretamente relacionado com a totalidade construída.

O trabalho, protoforma do ser social, proporciona desde o início o impulso, no ser social, à criação do novo e, desde o início,

contém a possibilidade de produzir mais do que o necessário para a sobrevivência daquele que trabalha[70]. Além disso, o ser social não se resume ao trabalho. Ele é a síntese entre teleologia e causalidade que origina uma totalidade de complexos que vão muito além do trabalho originário.

Dessa forma, a totalidade social no processo de reprodução é o momento predominante de todos os complexos parciais que surgem no processo de desenvolvimento do ser social. Esses complexos se reproduzem sempre com uma autonomia relativa em relação à totalidade social, isto é, constituem estruturas ou até instituições com fins próprios. Lessa explicita da seguinte forma a categoria da totalidade social:

> Totalidade social é, para Lukács, a mediação ineliminável entre o *momento predominante* exercido pela troca orgânica homem/natureza via trabalho e a história de *cada um dos complexos parciais* (2007, p. 93, grifos do autor).

Lukács também faz uma distinção entre os complexos que acompanham todo o desenvolvimento do ser social e aqueles de caráter transitório. Os primeiros se modificam em conjunto com as novas necessidades criadas pelas novas organizações do trabalho, e os segundos surgem em determinado momento específico e desaparecem quando não mais forem necessários. Como exemplo de complexos que não desaparecem, o autor cita a "fala", e como aqueles transitórios, cita o "direito".

Compreendo a educação física como um dos complexos que acompanham todo o desenvolvimento do ser social. A reprodução biológica (física) é a base da reprodução do ser social. Mas é preciso deixar claro que essa posição nada tem a ver com as vertentes teóricas de caráter biologicista. Trata-se aqui da compreensão do ser social que é dotado de uma ineliminável base biológica, mas que se modifica histórica e socialmente. O fundamento teórico dessa compreensão foi formulado por Marx e Engels em *A ideologia alemã*, quando afirmaram que:

> O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. **O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza** (2007, p. 87, grifos meus).

---

[70] De acordo com Lukács, a partir de Marx esse processo de produzir além do necessário está na base, por exemplo, tanto da escravidão como do socialismo. Assim, "O reino da liberdade no socialismo, a possibilidade de um tempo livre com sentido, também repousa sobre esta peculiaridade fundamental de o trabalho produzir mais do que é necessário para a reprodução do trabalhador" (s.n.a, p. 2).

É preciso não perder de vista, no entanto, que com o processo de desenvolvimento e complexificação do ser social e, por conseguinte, o afastamento das barreiras naturais, até mesmo as mais elementares funções biológicas são determinadas socialmente. Lukács exemplifica essa determinação, utilizando Marx, por meio do exemplo da alimentação:

> É fato inevitável a reprodução biológica de cada ser humano enquanto ser vivo, e aqui tornaremos a citar Marx: "A fome é a fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diferente daquela que devora carne crua, com o auxílio das mãos, unhas e dentes". Aqui é enunciada com clareza a dupla determinação: o caráter insuprimivelmente biológico da fome e da sua satisfação, e, ao mesmo tempo, o fato de que todas as formas concretas dessa última são funções do desenvolvimento econômico-social. Porém, seríamos superficiais e não iríamos além dos aspectos externos se entendêssemos a fome biológica como supra-histórica e a forma social da sua satisfação como "superestrutura" variável que a deixa imutável. Deixando completamente de lado a questão que a passagem dos homens à alimentação carnívora não pode senão ter provocado também conseqüências biológicas, permanece o fato de que a regulamentação social da posse da comida tem, indubitavelmente, efeitos biológicos (s.n.a., p. 14).

Da mesma maneira, as atividades físicas, não obstante o seu caráter ineliminavelmente biológico, são, cada vez mais, determinadas pelas relações sociais. Isso só reafirma o princípio pelo qual, em qualquer forma de sociedade, os homens terão de manter o seu bom funcionamento orgânico, caso contrário, definharão ou padecerão definitivamente. Mesmo aquelas atividades físicas predominantemente ligadas à saúde possuem esse caráter social. Por isso a dicotomia entre "corpo" (homem) e sociedade não existe efetivamente[71].

Outro aspecto que também pode ser relacionado com as atividades físicas é a comunicação. Lukács apresenta a fala como um dos complexos fundamentais para a realização do trabalho, visto que, desde o início, pelo seu caráter social, ocorre a divisão do trabalho[72]. Em razão disso, o ser social na sua comunicação transforma "os sinais emitidos" em uma linguagem mais precisa. Nesse sentido, a fala surge com a necessidade de expressar como conceito o que o objeto realmente é. Concordo plenamente com a definição lukacsiana, segundo a qual

> a fala é um instrumento para fixar conhecimentos e exprimir a essência dos

[71] Como já expus anteriormente neste capítulo, trata-se de uma falsa ontologia.

[72] Essa divisão do trabalho é realizada a partir de determinantes biológicos, como idade e sexo. Com a complexificação das relações sociais, a divisão do trabalho passa a ser determinada cada vez mais por condicionantes sociais.

> objetos existentes, através de pontos de vista que se tornam cada vez mais verdadeiros, um instrumento para comunicar as múltiplas e mutáveis formas de relacionamento dos homens entre si, em contraposição aos sinais, por mais precisos e desenvolvidos que os animais trocam entre si e que transmitem conexões fixas, sempre voltadas a uma determinada constelação importante de sua vida (s.n.a., p. 2).

Os gestos também eram utilizados para a comunicação, mas com a crescente necessidade de aprimorar a comunicação com o desenvolvimento da fala, esta se torna mais precisa do que aqueles. Todavia, os gestos continuam a fazer parte do desenvolvimento social, e também como forma de comunicação relacionada a rituais religiosos, estéticos, à sexualidade etc. Enfim, como uma das formas de transmissão de comportamentos humanos. A mímica e a dança se desenvolvem e, dessa forma, os gestos que antes eram necessários como comunicação tornam-se também arte e são desenvolvidos como tal.

Em relação às atividades esportivas, as desenvolvidas atualmente não são as mesmas da Antiguidade. O dardo é lançado para quebrar recordes, e junto com as outras modalidades esportivas, movimentar milhões. Não é mais para matar o inimigo em uma guerra, ou abater um animal para matar a fome do grupo, como na sociedade primitiva.

Antes ainda, os movimentos humanos de correr, saltar etc. possuem uma finalidade, ou seja, são movimentos teleologicamente postos. Não são como os movimentos instintivos dos animais, cujas ações são determinadas biologicamente para assegurar sua sobrevivência e adaptação às condições naturais. Daí que o correr, o saltar, o nadar etc. dos seres humanos modifica-se, já que são atividades histórico-sociais que atendem a determinadas necessidades produzidas e não mais puramente biológicas.

As atividades de caça, guerreira e artística fazem parte de outra dimensão desenvolvida no ser social, a lúdica. A dimensão lúdica do homem também é marcada pela teleologia, portanto, não mais está circunscrita aos limites biofísicos espontâneos dos outros animais. Além disso, no desenvolvimento social essas atividades se relacionam de forma diferente com a organização da produção; muitas delas são consideradas profanas, como na sociedade feudal, ou como forma de alcançar a plenitude espiritual, nos povos orientais.

Com a sociedade de classe também se torna necessária a preparação físico-militar. Assim, a atividade física nas sociedades escravista, feudal e capitalista relaciona-se com a questão militar. O que antes era uma atividade para proteger o grupo dos outros grupos huma-

nos (disputa por caça, alimentos coletados, água, abrigo etc.) ou dos animais passa a ser uma atividade para lutar com outros homens a fim de submetê-los à escravidão; ou então a outras formas de exploração econômica com o objetivo de acumular privadamente a riqueza socialmente produzida.

Na sociedade capitalista, as manifestações dessas atividades às quais chamamos de cultura corporal – pois são os sentidos e significados construídos pelo ser social historicamente – estão subordinadas à lógica dessa sociedade. Ou seja, tendencialmente todas as atividades se tornam mercadorias, desde aquelas para a manutenção da saúde, a arte, as esportivas e lúdicas, bem como aquelas que surgem para compensar os problemas de saúde causados pela forma de organização do processo de trabalho.

Em uma sociedade verdadeiramente livre, ou seja, dos produtores livremente associados (comunista), as atividades que fazem parte da cultura corporal com certeza modificarão radicalmente as suas funções sociais. Mesmo sem poder afirmar precisamente quais seriam elas, certamente estariam relacionadas com a nova totalidade cujo eixo social seria o trabalho associado.

Capítulo 3

A natureza da educação

> Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el dia en que vive. (JOSÉ MARTÍ *apud* MÉSZÁROS, 2005)

Compreendo que quando se discute a "necessidade histórica da Educação Física na escola" torna-se fundamental compreender a natureza da educação e, mais ainda, a sua especificidade na sociedade capitalista, onde a escola é um dos *locus* de transmissão da cultura. Isto possibilita discutir a Educação Física como parte ou não do processo educativo.

Optei por fazer esta discussão partindo das elaborações teóricas de Saviani[73]. Essa opção metodológica possui várias razões, entre

[73] É muito interessante como a definição em epígrafe se assemelha com a de Saviani quando este afirma que "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida

elas, devido a ser este um autor de fundamental importância desde a década de 1980 por introduzir nas discussões sobre educação a matriz teórica marxista e a partir dela construir uma proposta pedagógica em uma perspectiva revolucionária. Assim, a "Pedagogia Histórico-Crítica", sistematizada pelo autor, apresenta-se ainda como a referência teórico-metodológica dessa perspectiva, embora comecem a surgir as primeiras críticas no campo do marxismo no sentido de superá-la[74].

Outra razão é o fato de Saviani ser um dos autores importantes para as discussões que aconteceram na Educação Física na década de 1980 e uma das referências para a tentativa de mudança de paradigma nessa área. Sua Pedagogia Histórico-Crítica influenciou na construção da Pedagogia Crítico-Superadora na Educação Física, única concepção que se fundamenta no "materialismo histórico dialético".

E decisivamente o que me remete a este autor é o fato de que ele não considera a disciplina de Educação Física como conteúdo curricular. Para Saviani, a especificidade da educação é decorrente de sua natureza, e sua compreensão desta interdita a possibilidade de a Educação Física fazer parte do currículo escolar. Em outros termos, a partir da sua compreensão de educação o autor discute quais são

---

histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (1991, p. 14). No entanto, a posição de Mészáros, e também de Martí, dá-se na direção oposta à de Saviani em relação à educação escolar. Mészáros ao fazer a citação de Martí adverte que esse processo descrito é quase impossível na educação formal, e completa: "O próprio Martí percebeu que todo o processo de educar deveria ser refeito sob todos os aspectos, do começo até um fim sempre em aberto, de modo a transformar a 'formidável prisão' num lugar de emancipação e de realização genuína" (2005, p. 58).

74 Refiro-me às críticas elaboradas por Tonet (2003) não especificamente a Saviani, mas à chamada "esquerda educacional" e às críticas elaboradas por Lessa (2007) no livro *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. É necessário deixar claro que embora eu não concorde com a concepção expressa por Lessa sobre o proletariado, considero fundamentais suas análises quando discute não apenas as posições de Dermeval Saviani na educação, mas também as posições de Marilda Iamamoto para o Serviço Social e de Ricardo Antunes nas ciências sociais. Lessa toma para a discussão estes pesquisadores pela importância que possuem em suas áreas e setores da esquerda e movimentos sociais, e discute a incompreensão deles sobre a categoria trabalho e seus desdobramentos. Na tentativa de avançar na construção de uma teoria revolucionária, há também a tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, de Ademir Quintilio Lazarini, cujo título é *A relação entre capital e educação escola na obra de Dermeval Savianir: apontamentos críticos*, um estudo minucioso acerca dos equívocos deste autor na compreensão da relação entre "capital e educação escolar".

os conteúdos específicos para a escola, e entre eles não se encontra a Educação Física.

Uma última questão é a possibilidade de contribuir na recuperação da matriz teórica marxista, apreendendo o seu significado de educação e contribuindo para recolocá-la efetivamente nas discussões referentes à Educação Física, na busca de avançar em relação ao que foi construído a partir década de 1980.

Para empreender esta tarefa, meu ponto de partida é o texto de Saviani, *Sobre a natureza e a especificidade da educação*[75]. Este texto é, para muitos que se pretendem a uma posição crítica diante da educação e da organização social vigente, um estudo de fundamental importância devido à relevância de seu autor nessa área de conhecimento.

Considero importante ressaltar que para compreender a posição de Saviani – e isto vale para qualquer outro pesquisador – não basta a leitura de um único texto, mesmo porque este faz parte de um conjunto de trabalhos realizados por Saviani e que culminam no processo de construção denominado por ele Pedagogia Histórico-Crítica. Por isso, alguns esclarecimentos são necessários. O próprio autor, na apresentação do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, descreve a sequência de discussões realizadas desde o livro *Escola e Democracia*[76]. Argumenta que a construção dessa pedagogia crítica é um trabalho coletivo e que sua contribuição particular e sem prazo de conclusão se dá na pesquisa, cujo objetivo é:

> Rastrear o percurso da educação desde suas origens remotas tendo como guia o conceito de "modo de produção". Trata-se de explicar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente. É um estudo que não se move sob o acicate das urgências imediatas de conjuntura, mas que se propõe a captar o movimento orgânico definidor do processo histórico (...) Pretende-se assim revelar as bases sobre as quais se assenta a Pedagogia Histórico-Crítica de modo a viabilizar a configuração consistente do sistema educacional em seu conjunto, sob o ponto de vista dessa concepção educacional (SAVIANI, 1991, p. 10).

---

75 Texto publicado no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* e que, segundo Saviani, resulta de uma comunicação proferida no "Seminário organizado pelo INEP e realizado em Brasília (DF), em 1984. Ao texto da comunicação se incorporou, já na origem, a palestra proferida em Olinda (PE) em 1983, cujo texto foi denominado 'o papel da escola básica no processo de democratização da sociedade brasileira'" (SAVIANI, 1991).

76 Livro publicado em 1983.

Esse trabalho de longo prazo é vinculado à perspectiva de construção de uma pedagogia crítica que para Saviani poderia ser chamada de Pedagogia Dialética. Entretanto não o fez, em razão das conotações equivocadas que poderiam ser atribuídas ao termo "dialética"; optando por denominá-la Pedagogia Histórico-Crítica e explicando que:

> O que eu quero traduzir com a expressão "Pedagogia Histórico-Crítica" é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 1991, p. 91).

E ainda:

> Uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da Educação é o que queremos traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 1991, p. 95-6).

Em suma, para discutir as questões que desafiam o autor é imprescindível situá-las no conjunto das suas elaborações teóricas. Saviani, na apresentação do livro *Pedagogia Histórico-Crítica*, além do exposto acima, indica como pontos centrais de sua discussão e como parâmetros teórico-metodológicos: 1) a condição de a natureza humana não ser naturalmente dada, mas produzida historicamente pelo trabalho sobre sua base biofísica; 2) a definição da natureza da educação como um "trabalho não-material"; 3) o saber objetivo, científico, erudito[77], e não outro saber, como ponto central da Pedagogia Histórico-Crítica; 4) a escola historicamente posta como *locus* do saber objetivo e como determinante da especificidade da educação.

Pretendo então estabelecer algumas reflexões relativas à natureza da educação, correspondentes aos dois primeiros itens supracitados,

---

[77] Saviani discute este tipo de saber em vários momentos destacando sempre a escola como o local onde ele deve acontecer. Segue nos termos do autor uma das passagens em que ele apresenta a compreensão sobre este saber: "a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Veja bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. **Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado**" (1991, p. 22, grifo meu).

procurando preservar, dentro do possível, o contexto maior da sua obra. Esclareço que o contato com a obra de Lessa (2007) foi imprescindível para a formulação de alguns questionamentos e para a realização de várias análises, mas que fundamentalmente tenho como referências as obras de Marx (1988; 2004) e o capítulo "O Trabalho" do livro "Ontologia do ser social" de Lukács (s.n.a.).

3.1 – A natureza da educação: educação é trabalho?

Sobre a natureza da educação, temos duas questões a partir das leituras de Saviani. A primeira relaciona-se à identidade entre trabalho e educação, e a segunda diz respeito à educação ser um trabalho "não-material".

Quanto à identidade entre trabalho e educação, talvez a confusão esteja em considerar como trabalho toda ação humana, em razão de possuírem teleologia. Na verdade, a confusão se dá ao estabelecer o que é trabalho, principalmente nos dias de hoje, quando, segundo Lessa (2002), se confunde "trabalho", categoria fundante do ser social, e "trabalho abstrato", aquele relacionado à produção de mercadorias, próprio das sociedades mercantis e, portanto, próprio da sociabilidade capitalista.

Embora Saviani em determinado momento passe a identificar "trabalho" com a "educação", ele compreende acertadamente que a educação é própria dos seres humanos e que entender sua natureza significa compreender a própria natureza humana. Neste sentido, afirma:

> Diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. (...) o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. (...) o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (1991, p. 19).

Além disso, assinala que ao transformar a natureza para garantir sua existência, o homem cria "um mundo humano" (o mundo da cultura). A partir daí, afirma que a educação é "uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (SAVIANI, 1991, p. 19), ou seja, identifica, como pontua Lessa, trabalho e educação.

Parece-me necessário retomar o significado da categoria[78] trabalho para explicar o que é educação. Marx considera que o trabalho, em qualquer formação social, é

> um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (1988, p. 142).

Como afirmei anteriormente, o trabalho é próprio do ser humano, distinguindo-o dos outros animais porque estes realizam suas tarefas de forma instintiva, por mais que sejam bem elaboradas. Com o ser humano é diferente. Ele projeta idealmente o que vai realizar em seu trabalho. É uma ação planejada que pode ser alterada ao surgirem imprevistos. Pode ainda se modificar em função de condições geográficas e históricas específicas que implicam novos métodos e procedimentos para conformação do atendimento das novas necessidades. É uma ação que possui uma finalidade, um objetivo previamente elaborado.

Trabalho é a categoria fundante do ser social. Ao transformar a natureza para suprir suas necessidades, os homens se constroem enquanto homens. Isto significa que nesse processo de autoconstrução constroem a sua sociabilidade, a sua forma de existência enquanto gênero humano e sua constante modificação. Ao mesmo tempo, os homens modificam a si mesmos, ou seja, criam novas estruturas internas, constroem sua individualidade.

Em suma, mesmo com o salto ontológico o ser social possui uma ineliminável condição biológica que o faz prescindir inevitavelmente do ser inorgânico e orgânico, ou seja, extraí-los da natureza para se manter vivo. O ser social precisa estabelecer em qualquer que seja a forma social o intercâmbio com a natureza, e essa relação é mediada pelo trabalho. Embora o trabalho contenha todos os ele-

[78] Lukács explica o significado de "categoria" para Marx da seguinte forma: "a totalidade não é um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução mental do realmente existente; as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, ao contrário, são na realidade 'formas de ser, determinações da existência', elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo" (1979, p. 28). Essa definição marxiana de categoria apresentada por Lukács encontra-se em *Introdução à Crítica da Economia Política*, escrito em 1857.

mentos de toda a práxis, é a sua protoforma, ele só pode ser compreendido na relação com a totalidade social. Ademais, faz do ser social o único capaz de construir incessantemente o novo, capaz de escolher entre alternativas e criar uma nova objetividade a partir de atos teleologicamente postos e, portanto, ontologicamente distintos da materialidade natural.

Fica claro que **o trabalho, mediador da relação ineliminável e eterna entre o homem e a natureza, não pode ser confundido com a educação**. Ela está no processo da relação entre os homens. E a educação, como todos os outros complexos, pressupõe o salto ontológico e a existência do ser social.

Insisto em que todos os elementos que compõem a práxis social surgem do trabalho, mas não podem ser confundidos com este. O que possuem em comum, exatamente por ser o trabalho a categoria fundante, protoforma de todas as outras, é que todas as atividades humanas têm um caráter teleológico que pode resultar em uma causalidade posta. Todos possuem como base a relação ontológica entre subjetividade e objetividade, o distanciamento entre sujeito e objeto. Assim, "a essência do trabalho é, em Lukács, uma peculiar e exclusiva articulação entre teleologia e causalidade. Exclusiva e peculiar porque apenas no mundo dos homens a teleologia se faz presente" (LESSA, 2002, p. 70).

Como já expus, o caráter teleológico do trabalho significa que o ser humano é o único capaz de pôr uma finalidade em sua ação, é o único que se orienta pelo fim, pelo objetivo a ser conquistado. Neste sentido, uma consciência (subjetividade) ao realizar o ato de pôr produz algo completamente distinto e independente de si mesma. Esse "algo" passa a pertencer a outra esfera que possui uma legalidade própria e não segue mais a legalidade da consciência que a pôs, portanto o que era teleologia se transforma em "princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo". Este não possui subjetividade, não se transforma em subjetividade nem é capaz de planejar; é uma causalidade, não mais natural, e sim uma causalidade posta pelos homens. Ao transformar a causalidade natural em causalidade posta, não se retira da natureza a sua essência; a natureza nunca deixa de existir, mas cria-se cada vez mais um mundo humano, aquilo que chamamos de cultura.

Enfim, esse processo, ou essa relação entre teleologia e causalidade, faz parte de toda a práxis social, porque toda a práxis tem como modelo o trabalho. Por isso, tanto no processo de trabalho como na educação existem teleologia e causalidade, mas isto de forma alguma

as identifica. O trabalho continua sendo uma relação ineliminável entre os homens e a natureza, e a educação uma relação que se estabelece entre os homens, relação que também participa na criação de uma nova objetividade. Embora as relações homem/natureza e homem/homem sejam distintas, formam uma unidade, pois ambas constituem o ser social.

3.2 – Educação: "trabalho não-material"?

Outra questão que me chama atenção é que ao considerar a identidade entre trabalho e educação, Saviani realiza uma cisão na categoria trabalho. O processo que produz os "bens materiais" necessários à produção da existência é "trabalho material", e ao processo mental de representação, planejamento dos objetivos propostos, ele chama de "trabalho não- material":

> Para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos reais, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objeto de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica "trabalho não-material". Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 1991, p. 20).

A discussão sobre essa questão se torna necessária em razão do seu desdobramento teórico/prático. Na área da Educação Física, essa compreensão da educação como "trabalho não-material" foi incorporada por autores que fazem as seguintes interpretações:

> A própria história da escola indica que ela cresceu separada do mundo do trabalho (...) A escola não está desvinculada da sociedade, assim como não está totalmente determinada por ela, nem totalmente livre dela. (...) **A organização do trabalho pedagógico da escola é desvinculada da prática, porque não é vinculada ao trabalho material**; **pois é no trabalho material que se garante a indissociabilidade entre teoria e prática social e se exige interdisciplinaridade**. É por isso que a **pedagogia socialista** vê no trabalho material uma categoria central para a educação (...) **a fragmentação do conhecimento e a ausência do trabalho como princípio educativo são dois aspectos fundamentais que caracterizam a atual relação conteúdo/forma da escola capitalista, com repercussões diretas para os métodos e ensino empregados em seu interior** (CARVALHO, 1999, p.

197, grifo meu).

E, também, autores que defendem uma "sociedade democrática e participativa", justificando, a partir disso, sua opção teórica pelo materialismo histórico. Nesse âmbito afirmam que:

> Isto requer a clareza de que o conhecimento com o qual a escola trabalha: a) não é uma propriedade privada do professor nem de ninguém, mas sim um produto que foi produzido por uma coletividade dentro das relações de produção e dentro dos limites impostos pelo modo de produção (o Capitalismo); b) que por ser propriedade de todos precisa ser socializado; e ainda, c) que o mediador entre este processo de produção/socialização é o Professor. **Logo, se a estrutura da sociedade capitalista não permite socializar o que a humanidade produz na forma material, isso não ocorre (em partes) quando se menciona a produção "não material" (Marx, s/d), onde ainda há condições de se executar tal socialização** (DIETTRICH *et al.*, 2001, p. 3, grifos meus).

Essa questão do "trabalho não-material" precisa, certamente, ser esclarecida para evitar caminhos equivocados. É certo que, como explicitei anteriormente, o definidor do ser social é a capacidade de pôr finalidades, de conhecer os nexos causais para melhor escolher entre as muitas ou poucas alternativas e transformar a realidade em realidade posta. Este é o trabalho. Mas a aparência produz uma dicotomia entre corpo e mente, em que esta subordina aquele. Como a consciência tem uma função dirigente em relação ao corpo que se apresenta como órgão executivo, isto dá a ideia de que a consciência é autônoma, embora não exista nenhuma prova a respeito disso. Historicamente, a separação entre trabalho intelectual e físico, sobretudo com o desenvolvimento das sociedades de classes, reforça essa impressão de cisão entre corpo e alma.

Mas no trabalho (definidor do ser social) descrito por Marx não há cisão; não há separação no trabalho, pelo contrário, é justamente essa capacidade de planejar e antecipar que o caracteriza. O pensador alemão foi enfático sobre essa questão ao afirmar que:

> Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução,

> atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (1988, p. 142-3).

Saviani, ao apontar dois tipos de trabalho, o "material" e o "não-material", não estaria reforçando uma perspectiva filosófica idealista?

Além disso, outra questão diz respeito ao resultado do "trabalho não-material", ou seja, de acordo com Saviani, "trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (...) produção do saber" (1991, p. 20). Esses elementos apontados **não** são "trabalho".

Essas capacidades somente existem a partir do processo de trabalho e no desenvolvimento complexo do ser nas outras práxis sociais que têm no trabalho o seu modelo. O trabalho, categoria fundante do ser social, tem como essência a relação entre teleologia e causalidade, que são ontologicamente distintas, mas igualmente reais e formam uma unidade cuja síntese é o ser social. Assim, os outros complexos da práxis social (que fazem parte da totalidade desse ser) possuem também uma materialidade, uma objetividade. Como exemplo o caso dos valores, tal como argumenta Lessa:

> Fora da peculiar conversão da causalidade em causalidade posta, via trabalho, não é possível a existência da também peculiar relação entre teleologia e a causalidade que consubstancia o valor e os processos valorativos. Salientemos que isso não significa que a valoração seja uma processualidade meramente subjetiva. Ela só pode valorar o existente com base em finalidades projetadas no escopo do trabalho – portanto apenas pode operar no interior da complexa articulação teleologia/causalidade que funda o ser social. (...) Tal como no caso do reflexo, temos aqui uma forma de objetividade que é tão real quanto a objetividade de uma pedra, ainda que distinta desta última porque apenas pode existir e se desenvolver no interior do complexo ontológico que é o trabalho (2002, p. 130-1).

Enfim, um "trabalho não-material" poderia reforçar a falsa ideia da independência da consciência em relação ao "mundo material", e ainda, que a materialidade estaria apenas nos "bens materiais" produzidos pela relação homem/natureza e a produção da existência humana estaria reduzida a tal materialidade[79].

Neste sentido, não importa se a **objetividade material da causalidade** é uma árvore ou se a **objetividade material da causalidade** são ideias postas, e também não importa se a **objetividade teleológica** é o projeto de uma mesa ou o projeto de uma revolu-

[79] Os desdobramentos dessa concepção de natureza da educação podem ser decisivos na discussão sobre qual a especificidade da educação e que tipo de conhecimento é ou não importante para a constituição do ser social.

ção. Esses projetos ganham objetividade material depois de postos, ou seja, transformados em causalidade posta. Neste sentido, não é necessário que a revolução seja feita, mas que exista como força material e faça parte da objetividade social, do mundo humano, interferindo no seu desenvolvimento. Nos termos de Marx:

> É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas. A teoria é capaz de se apossar das massas ao demonstrar-se *ad hominem*, e demonstra-se *ad hominem* logo que se torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem (2005, p. 151).

Não existe "trabalho não-material". As "ideias" são o momento do reflexo da realidade na consciência no processo de prévia-ideação. Reflexo necessário para agir, projetar sobre os nexos causais postos ou não, em um desenvolvimento complexo no qual cada vez mais o mundo se constitui de causalidades postas e torna-se cada vez mais social.

No entanto, Saviani chegou a essa afirmação a partir da leitura do Capítulo VI Inédito[80], no qual Marx (2004) faz a discussão sobre o que é trabalho produtivo e improdutivo, explicando que:

> No caso da produção não material, mesmo quando é efetuada com vista exclusivamente à troca e mesmo que crie mercadorias, existem duas possibilidades:
>
> 1) O seu resultado são mercadorias que existem separadamente do produtor, ou seja, podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo, livros, quadros, todos os produtos artísticos que existem separadamente da atividade artística do seu criador e executante. A produção capitalista só se pode aplicar aqui de maneira muito limitada. Estas pessoas, sempre que não tomem oficiais etc., na qualidade de escultores (*sculptors*. Ing.) etc., em geral (salvo caso sejam independentes) trabalham para um capital comercial, como, por exemplo, editores livreiros, uma relação que constitui tão só uma forma de transição para o *modo de produção* só *formalmente capitalista*. Que nestas formas de transição alcance a exploração do trabalho um grau superlativo, tal não modifica em nada a essência do problema.
>
> 2) O produto não é separável do ato da produção. Também aqui o modo capi-

[80] Saviani, na introdução do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, faz referência ao texto "Trabalhadores em educação e crise na universidade". Nesse artigo, busca fundamentar-se em Marx para argumentar sobre a natureza da educação como um trabalho não-material. Considera equivocadamente que o caminho para conceituar o trabalho em educação não está na característica de ser produtivo ou improdutivo, mas na "contraposição" entre trabalho material e trabalho não-material, afirmando que "o trabalho produtivo, independente de gerar ou não riqueza material, independente de produzir bens utilitários ou supérfluos, ele é produtivo na medida em que gera mais-valia. Neste sentido, mesmo o trabalho não material pode ser produtivo" (SAVIANI, 1987, p. 79).

> talista de produção só tem lugar de maneira limitada, e só pode tê-lo devido à natureza da coisa, em algumas esferas. (Necessito do *médico* e não do seu menino de recados.) Nas instituições de ensino, por exemplo, para o empresário da fábrica de conhecimentos os docentes podem ser meros assalariados. Casos similares não devem ser tidos em conta quando se analisa o conjunto da produção capitalista (p. 119 - 20).

Essa citação não autoriza Saviani a afirmar a existência de um "trabalho não-material" para Marx. Ele discute no conjunto desse texto, e particularmente nessa citação, o que é trabalho produtivo e improdutivo no caso específico da sociedade capitalista. Não se trata aqui de discutir o que é trabalho (relação ineliminável entre o homem e a natureza em qualquer modo societário), mas de discutir o que é ou não produtivo para o capital. Especificamente nessa citação, Marx explica como "serviços" ou a "prestação de serviços" – cujo resultado é uma atividade e não um objeto – podem ou não ser produtivos para o capital. Desse modo,

> a determinação do trabalho produtivo (e, por conseguinte também a do improdutivo, como seu contrário) baseia-se, pois, no fato de a produção do capital ser produção de mais-valia e de o trabalho por ela empregado ser trabalho produtor de mais-valia (MARX, 2004, p. 120).

Além disso, no livro *O Capital*, no capítulo XIV, Marx deixa claro que o trabalho originário do ser social, tal como ele descreve no capítulo V e que citamos anteriormente, não é suficiente para explicar o trabalho no capitalismo. É que nesta sociedade o trabalho se caracteriza como produtor de mais-valia, que serve à produção e reprodução ampliada do capital. Nos termos de Marx:

> O processo de trabalho foi considerado primeiramente em abstrato (ver capítulo V), independente de suas formas históricas, como processo entre homem e Natureza. Disse-se aí: "Considerando-se o processo inteiro de trabalho do ponto de vista de seu resultado, então aparecem ambos, meio e objeto de trabalho, como meios de produção, e o trabalho mesmo como trabalho produtivo". E na nota 7 foi complementado: "Essa denominação de trabalho produtivo, tal como resulta do ponto de vista do processo simples de trabalha, não basta, de modo algum, para o processo de produção capitalista". Isso é para ser mais desenvolvido aqui (1988, p. 101).

Um aspecto ainda a ser destacado é que na sociedade capitalista há uma tendência de que tudo se torne mercadoria e muitos se tornem assalariados, inclusive aqueles considerados como profissionais liberais, médicos, advogados etc. Esse fato, o de se tornarem assalariados, por si só não os faz trabalhadores produtivos[81], embora

[81] Marx (2004) explica que erroneamente pode-se confundir o trabalhador assalariado com o trabalhador produtivo, mas não é essa a condição. Mesmo que o trabalhador seja assalariado, só é produtivo se produzir mais-valia, se estiver dire-

possam se tornar produtivos, dependendo da relação que estabelecem com o processo de produção do capital. Assim, propala Marx:

> Uma cantora que canta como um pássaro é uma trabalhadora improdutiva. Na medida em que vende o seu canto é uma assalariada ou uma comerciante. Porém, a mesma cantora contratada por um empresário (*entrepeneur*. Fr.) que a põe a cantar para ganhar dinheiro, é uma trabalhadora produtiva, pois *produz* diretamente capital. Um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento (*Knowledge mongering instituion*. Ing.) é um trabalhador produtivo. Mesmo assim, a maior parte desses trabalhadores, do ponto de vista da forma, apenas se submete formalmente ao capital: pertencem às formas de transição (2004, p. 115).

Essa diferenciação explicada por Marx entre o produto em forma de objeto realizado pelo conjunto dos operários e o produto em forma de atividade origina-se do fato de que os operários possuem uma participação muito mais significativa na produção da mais-valia do que os prestadores de serviços.

Saviani, após afirmar a existência do "trabalho não-material"[82], desdobra sua reflexão concluindo que a natureza da educação consiste em ela mesma ser um "trabalho não-material". Para ele,

> trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material (1991, p. 20).

Como enunciei anteriormente, esses elementos não são trabalho, e a educação não é trabalho. Por isso, compartilho da posição teórica de Tonet (2003, p. 38), segundo a qual:

> Na esteira de Marx, entendemos que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. E que todas as outras dimensões sociais – a exemplo da política, do direito, da ciência, da arte etc. – mantêm com ele uma relação de depend-

---

tamente ligado ao processo de valorização do capital. Assim, "**todo trabalhador produtivo é um assalariado, mas nem todo assalariado é um trabalhador produtivo. Quando se compra um trabalho para o consumir como valor de uso, como serviço, não para colocar como fator vivo no lugar do valor do capital variável e o incorporar no processo capitalista de produção, o trabalho não é produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo**" (2004, p. 111, grifo meu).

82 Saviani, ao deslocar a discussão para algo inexistente, o trabalho não-material, abandona o que é fundamental, a discussão sobre o que é ou não produtivo para o capital, e neste sentido a relação do professor, trabalhador assalariado, com a lógica societária capitalista.

> ência *ontológica* e de autonomia relativa. Ao trabalho, pois, pertence este caráter matrizador que nenhuma das outras dimensões pode assumir. Quanto às outras dimensões, embora se originem a partir do trabalho, sua natureza e legalidade específicas mostram que elas não são uma expressão direta e mecânica dele.

Mas, o que é educação? Com certeza ela faz parte das "outras dimensões" que constituem a totalidade do ser social.

A compreensão da sua especificidade também se torna fundamental, pois dela depende a inclusão ou não da Educação Física na escola. Saviani, por exemplo, se aproxima da compreensão de educação que tento apreender, ao propor que:

> A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (1991, p. 14).

Quando discute a especificidade decorrente dessa compreensão, ele informa que a escola é na sociedade capitalista o *locus* da educação e que cabe a ela a transmissão do "saber sistematizado". Assim sendo:

> A opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a se cristalizar em ditos populares como: "mais vale a prática do que a gramática" e "as crianças aprendem apesar da escola". É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. (...) A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (Ibid., p. 23).

Neste sentido, complementa definindo que o "conteúdo fundamental da escola elementar" é: "ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)" (Ibid., p. 23). Portanto, não faz menção ao conhecimento específico da Educação Física, bem como de artes em geral. A ausência dessas especificidades educacionais não empobrece a formação do ser social?

Responder a essa questão implica compreender a relação da educação em geral e de suas especificidades no desenvolvimento do ser social.

3.3 – A natureza e a especificidade da educação

Em relação à natureza da educação em termos ontológicos, considero importante frisar, tal como apresento na citação de Tonet, que o trabalho não é a totalidade da práxis social. Lukács assinala que junto ao trabalho originário no processo de constituição do ser social surgem outros complexos que formam a totalidade social, como, por exemplo, a fala, o direito, a arte etc.

Nesse processo de constituição, é fundamental que as descobertas humanas, a sua apreensão da realidade, enfim, o conhecimento produzido seja generalizado para que aconteça a reprodução social[83]. São os indivíduos na sua cotidianidade que realizam a apreensão do real, mas se suas descobertas não foram generalizadas, se não se tornam de domínio do gênero humano, em nada contribuem. Na verdade, não existem enquanto objetivação humano-social. É nesse processo que se faz necessária a educação. Lessa nos dá essa indicação a partir das reflexões de Lukács:

> são as articulações genéricas do real que possibilitam que a subjetividade humana se movimente no sentido da generalização das experiências singulares. Independentemente do grau de consciência que se tenha dessa situação, independentemente mesmo de se haver ou não desenvolvido a capacidade de sua generalização por meio da discussão metodológica, há a necessidade, que brota da própria constituição do em-si do pôr teleológico, de um processo de generalização e fixação dos conhecimentos do ser-precisamente-assim, obtidos nos atos singulares, em um conhecimento genérico aplicável às mais diferentes situações. Esse impulso à generalização das experiências cotidianas está, como veremos, na gênese de complexos sociais como a arte, a filosofia, a religião etc. *Mutatis mutandis*, o impulso à generalização do conhecimento do ser-precisamente-assim existente compõe a gênese da ciência (2002, p. 89).

Leontiev, a partir das reflexões de Marx e Engels e com muita proximidade à discussão de Lukács, justifica que esse processo educativo é necessário porque os homens, diferentemente dos animais,

[83] Refiro-me à "reprodução social" no sentido ontológico. Não estou discutindo nenhuma especificidade social, como, por exemplo, o capitalismo ou qualquer outra sociedade de classes. Tonet (2005) nos ajuda a compreender que se trata de reprodução, pois "a maior parte do tempo e das energias no processo educativo é gasto na assimilação de elementos já existentes, sem os quais não se poderia criar o novo e sem os quais o próprio indivíduo não se constituiria como indivíduo" (p. 216 - 17).

não possuem em seu desenvolvimento um determinante prioritariamente biológico, mas sim cada vez mais são regidos pelas leis histórico-sociais. Para ele, "A passagem do homem a uma vida em que sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias" (2004, p. 281).

Para o fato desse constante "afastamento das barreiras naturais", Leontiev alerta que isto não significa que as influências hereditárias deixem de existir, mas que suas transformações são cada vez mais dirigidas pela totalidade das relações sociais construídas pelos próprios homens. Nos termos do autor,

> as aptidões e caracteres especificamente humanos[84] não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. (...)
>
> Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (...)
>
> Criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É visto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto estes últimos são o resultado de uma *adaptação* individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana (Idem, p. 285-6, grifo do autor).

Lukács alerta para o erro, "segundo o qual seria a sua peculiaridade biológica que faria o homem se desenvolver mais lentamente como exemplar autônomo da espécie" (s.n.a, p. 18). Na verdade, as mudanças são sociais, pois também retroagem na constituição biológica dos homens, mas com caráter prioritariamente social. O filósofo húngaro traz o seguinte exemplo:

---

[84] É importante destacar o que o psicólogo russo compreende, a partir de Marx, por "aptidões e caracteres especificamente humanos": "Foi Karl Marx, o fundador do socialismo científico, o primeiro que forneceu a análise teórica da natureza social do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico: 'todas as suas (trata-se do homem) relações *humanas* com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento *objetivo* ou na sua *relação com o objeto* a apropriação deste, a apropriação da realidade *humana*'. Mais de cem anos se passaram depois que Marx escreveu estas linhas, mas as idéias que elas encerram permanecem até os nossos dias a expressão mais profunda da verdadeira natureza das aptidões humanas ou, como dizia Marx, 'das forças essenciais do homem' (*Wesenskräfte des Menschen*)" (LEONTIEV, 2004, p. 286, grifo do autor).

> Se hoje nas fábricas não trabalham mais as crianças, como no início do século XIX, não é por razões biológicas, mas pelo desenvolvimento da indústria e, sobretudo, pela luta de classes. Se hoje, nos países civilizados, é generalizada a obrigatoriedade escolar e os rapazes ficam fora do trabalho em tempo relativamente longo, também este tempo deixado livre para a educação é um produto do desenvolvimento industrial (Idem, p. 18-9).

Assim, a educação, em seu sentido estrito, é o resultado das necessidades sociais surgidas em determinada sociedade. Esta exige determinados comportamentos e habilidades que precisam ser apreendidas. No entanto, Lukács adverte que ao permanecer inalterada a forma de educação durante algum tempo em determinada classe social, reforçando determinados comportamentos e conhecimentos, isso provoca efeitos também na "constituição física e psíquica" dessas classes. Esse fato pode causar a falsa impressão de que essas características são hereditárias, ou seja, diferenças hereditárias entre os homens que os fazem parecer não pertencentes ao mesmo gênero humano.

Leontiev também discute essa questão, afirmando que a desigualdade é

> produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (2004, p. 293).

Retomando, o "indivíduo *aprende* a ser um homem". Esse aprender a ser homem, em sentido do desenvolvimento ontológico, processo de generalização, é o impulso para a gênese da ciência, arte etc., mas é também a generalização de valores, comportamentos, linguagem, sentimentos, enfim, daquilo que forma as individualidades. Lembrando sempre que estas não podem existir fora da relação com a totalidade do ser social. Segundo Lessa,

> o ser social é a síntese dos atos singulares dos indivíduos em tendências, forças etc. genéricas. Neste contexto, a substância concreta que distingue uma individualidade das demais, bem como da totalidade social, é dada pela qualidade, pela direção etc. da cadeia de decisões alternativas que adota ao longo da vida. É a qualidade das **relações que estabelece com o mundo que caracteriza a substancialidade de cada indivíduo singular** (2002, p. 146-7, grifo meu).

Seguindo esse raciocínio, posso entender que a educação é uma atividade humana, na relação homem/homem, que possui sua gênese no trabalho, também é constituída de uma teleologia e causalidade, mas que não pode ser confundida com a relação homem/natureza, ou seja, com o trabalho. Mais uma vez concordo com Tonet (2005, p. 218) quando este pontua:

> O ato educativo, ao contrário do trabalho, supõe uma relação não entre um

> sujeito e um objeto, mas entre um sujeito e um objeto que é ao mesmo tempo também sujeito. Trata-se, aqui, de uma ação sobre uma consciência visando induzi-la a agir de determinada forma. No trabalho, se dispusermos dos conhecimentos e das habilidades necessários e realizarmos as ações adequadas, é certo que, salvo intervenção do acaso, atingiremos o objetivo desejado. No caso do ato educativo, o mesmo conjunto de elementos está longe de garantir a consecução do objetivo, pois não podemos prever como reagirá o educando.

Na mesma direção dessas assertivas, Leontiev argumenta:

> As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (2004, p. 290, grifo do autor).

Dessa forma, o processo educativo faz parte da reprodução social, tanto no sentido da construção das individualidades quanto no sentido de constituição do gênero humano. Esse processo, em conformidade com Lukács, possui a sua essência em influenciar os homens para que estes estejam aptos a atuar em face das novas alternativas que encontrarão durante suas vidas. Essa atuação, para que se reproduzam as relações sociais, devem ser aquelas esperadas, ou seja, é necessário que os homens

> "reajam do modo socialmente desejado". Entretanto, argumenta o autor que "este propósito se realiza sempre – em parte –, e isto contribui para manter a continuidade na transformação da reprodução do ser social; mas ele a longo prazo fracassa" (s/d.a, p. 19).

Esse fracasso não elimina o fato de que os seres humanos devem apreender aquilo que já foi construído; ao contrário, só existe a possibilidade de avançar porque existe esse processo de generalização na mesma geração e nas novas gerações, ou seja, porque existe o processo educativo. Afirma Leontiev:

> Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pen-

> samento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (2004, p. 84).

Essa apropriação é imprescindível, mas ela não deve ser a finalidade última do processo educativo. Este consiste ao mesmo tempo na apropriação do construído e na formulação das novas condições individuais e sociais para atuar frente à nova realidade posta.

O fracasso parcial da educação a longo prazo, apontado por Lukács na reprodução do ser social,

> é o reflexo psíquico não só do fato que tal reprodução se realiza de modo desigual, que ela produz continuamente movimentos novos e contraditórios, aos quais nenhuma educação, por mais prudente, pode preparar suficientemente, mas também do fato que nestes movimentos novos se exprime – de maneira desigual e contraditória – o processo objetivo do ser social no curso de sua reprodução (s.n.a, p. 19-20).

Nesse processo, com um futuro imprevisível, o filósofo complementa: "A sua vida [do indivíduo], se se dá o caso, pode terminar numa sociedade de caráter totalmente distinto, com exigências que são completamente diversas daquelas para as quais a educação – em sentido estrito – o havia preparado" (s.n.a, p. 18).

Enfim, no sentido objetivo-ontológico, o processo de reprodução, ao construir o gênero humano, torna as individualidades humanas cada vez mais sociais, mais "multilaterais"[85]. Na complexificação das relações sociais, mesmo não atingindo a todos, a tarefa da educação torna-se mais complexa. De acordo com Leontiev:

> Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa (...) o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica (2004, p. 291).

A complexidade das relações sociais, além de se expressar nas relações de trabalho, na ciência, na filosofia, também é expressa nas artes, nas **atividades físicas**, nas línguas etc., e estas precisam ser apreendidas, já que fazem parte do desenvolvimento do gênero hu-

[85] No entanto, é necessário pontuar que nas sociedades de classes esse processo pode significar o afastamento de grande parte da humanidade do acesso ao processo de humanização conquistado pelo gênero humano: "A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças e condições do modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais" (LEONTIEV, 2004, p. 293).

mano.

Logo, também precisam ser sistematizadas, para que de modo adequado possam ser transmitidas às novas gerações. Esses conteúdos fazem parte da educação no sentido da reprodução humana com a apropriação da "cultura", no processo de tornar-se homem dos indivíduos humanos. Em uma sociedade complexa, devem fazer parte da educação formulada, porque também fazem parte das "aquisições" necessárias ao "desenvolvimento histórico das aptidões humanas". A sua negligência enquanto conteúdo escolar é uma forma de contribuir ainda mais com a obliteração física e intelectual dos seres sociais situados na atual forma social.

Capítulo 4

A gênese e o desenvolvimento da educação física moderna

> Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica (MARX; ENGELS, 2007).

Não devemos confundir a questão ontológica com a questão histórico-concreta, sob pena de se abordar particularidades do desenvolvimento do ser social de maneira universal abstrata. Feito esse alerta, trato do capitalismo, com sua lógica e suas leis sociais fundamentais que foram explicadas por Marx, e da **Educação Física como um complexo particular possível de ser compreendid**o somente em relação à totalidade, no caso, a sociedade capitalista.

Apresento, na construção do ser social na sociedade capitalista, como a Educação Física é incorporada **à** escola dessa sociedade e sofre modificações em função das necessidades que são engendradas nas relações sociais. Não tenho a intenção de recontar a história da Educação Física, o que tem sido amplamente feito com maior ou menor profundidade por vários pesquisadores da área desde a década de 1980. Minha intenção é mostrar a função social que essa disciplina pedagógica assumiu ao ser incorporada à escola, bem como as suas funções no desenvolvimento dessa sociabilidade. Com isso, obtenho um parâmetro balizador a fim de afirmar que os seus avanços na área nas últimas décadas, em regra, são adaptações para conformar a Educação Física à lógica do capital. Desse modo, as discussões de alguns autores, permeadas por um matiz revolucionário com base em correntes do materialismo histórico, vão gradativamente desaparecendo.

A inclusão da Educação Física como uma disciplina escolar data do final do século XIX, momento em que se tentava organizar os Sistemas Nacionais de Ensino em vários países[86]. Essa preocupação não era uma questão isolada de uma determinada localidade. Cada país possuía suas especificidades histórico-concretas, mas todos estavam ligados pela universalidade do modo de produção capitalista. Embora questões sobre a educação em geral, a Educação Física em particular ou sobre outros setores sociais possam parecer exclusivas de determinadas localidades, são desdobramentos de um mesmo movimento, o processo de expansão do capital.

Neste sentido, ao tratar de educação física discuto uma prática concreta, construída nas relações sociais capitalistas e que traz as determinações e contradições dessa sociedade. A Educação Física tal como a conhecemos é uma produção das relações capitalistas; portanto, nasce com o capitalismo e transforma-se com este. Embora em civilizações antigas como a chinesa ou grega já existisse a prática de exercícios corporais, estes apresentavam sentido e significados próprios da sua organização social, diferentes daqueles existentes hoje. No ressurgimento da Educação Física, não se trata mais da antiga educação guerreira ou da educação cortesã, mas da formação

---

86 Sobre essa questão, Leonel (1994), em sua tese de doutorado *Contribuições à história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal*, demonstra a construção não apenas do Sistema Nacional de Ensino francês e suas influências em outros países como o Brasil, mas explica como a criação dos SNE é um dos resultados do processo de criação e desenvolvimento da sociedade burguesa e sua consequente dualidade entre o "burguês egoísta" e o "cidadão político".

do cidadão moderno. Nessa educação, os exercícios físicos funcionariam como higienizadores, disciplinadores do caráter e da vontade, formadores do sentido patriótico e colaboram na formação (Alemanha, Japão e Itália), manutenção e aperfeiçoamento (França, Bélgica, Inglaterra e Estados Unidos) dos Estados Nacionais.

Atualmente reconhecemos que a Educação Física Escolar surge junto com os Sistemas Nacionais de Ensino, quando, ao se organizar a escola, a educação do corpo aparece como um quesito importante no contexto dos objetivos definidos para essa instituição. Logo, a necessidade da Educação Física escolar é apenas um aspecto particular de uma questão mais ampla: a necessidade de criação dos Sistemas Nacionais de Ensino e a obrigatoriedade da educação para todos. Entender, então, os motivos que levaram os homens desse momento a sentir necessidade da Educação Física como um conteúdo escolar implica compreender o processo e as razões para a construção da escola pública e universal.

Tendo presente essa postura metodológica, organizei este capítulo em duas partes. Na primeira, procuro sintetizar o processo histórico de constituição dos Sistemas Nacionais de Ensino; na segunda, analiso a especificidade da Educação Física como disciplina a ser incluída nos currículos escolares.

4.1 – Os Sistemas Nacionais de Ensino

A organização dos Sistemas Nacionais de Ensino tem início em meados do século XVIII e se consolida, em muitos países, no final do século XIX. Nesse período, a sociedade capitalista se define, deixando explícitas as suas contradições, sendo a mais latente e potencialmente explosiva a apropriação privada da produção social da riqueza por uma minoria detentora dos meios e instrumentos fundamentais de produção. Como consequência, a miséria para a maior parte da população, ou seja, para aqueles que só possuíam a força de trabalhado como única mercadoria a ser trocada[87]. É também para

[87] Uma pesquisa minuciosa sobre as condições de vida da classe trabalhadora dos países mais industrializados (Inglaterra e Bélgica) do final da década de 1860 e início de 1870 pode ser encontrada em *O Capital*. No capítulo XXIII ("Lei Geral da Acumulação Capitalista") dessa obra, Marx expõe pormenorizadamente a relação

estes últimos que será estendida a educação escolar pública e laica. Como parte desse processo, ressurge a Educação Física, entendida não mais como as antigas práticas do passado (educação guerreira, educação cortesã), mas vista "como parte essencial da formação do homem, que somente a Grécia antiga conhecera e desenvolvera em formas originais" (MANACORDA, 1989, p. 188-9).

A valorização da educação física para o aprimoramento do "corpo humano" começa a se manifestar no pensamento de significativos autores desde o início da sociedade moderna, entendendo-se essa valorização do exercício físico como parte de uma "boa educação" que não necessariamente acontecia no incipiente ambiente escolar.

Podemos observar essa postura em Michel de Montaigne (1533 − 1592), que em seu ensaio *Educação das Crianças*, publicado por volta de 1580, enfatiza a necessidade de se cuidar e educar o "corpo"[88], argumentando que "quem quiser fazer do menino um homem não deve poupar na juventude nem deixar de infringir amiúde os preceitos dos médicos: 'que viva ao ar livre e no meio dos perigos'. Não basta fortalecer-lhe a alma, é preciso desenvolver-lhe os músculos" (1984, p. 78).

A valorização do "corpo", no entanto, não acontece de forma isolada, mas é fruto das transformações na vida moderna e determina, inclusive, uma nova forma de educação. Esta não é um epifenômeno, mas suas raízes estão fincadas nas determinações sociais emergentes daquele momento histórico, isto é, na lógica concreta do capital mercantil, que se chocava com o conjunto da ordem social feudal. Esta, sob inúmeros aspectos, ainda se fazia presente na sociedade europeia do século XVI, como é o caso da França de Montaigne.

É nesse contexto que se dão as primeiras discussões específicas em relação à educação do trabalhador. João Amós Comenius (1592 − 1670), autor de *Didática Magna* e um dos expoentes intelectuais

---

entre a lógica da produção capitalista e a situação social da classe trabalhadora, acrescentando que essas condições se deterioram quando ocorrem crises cíclicas de acumulação do capital.

88 É comum entre os professores de Educação Física falar em "corpo", e era comum desde a gestação da sociedade capitalista utilizar essa expressão em função da dualidade corpo e mente, que permanece. Como apresentei no capítulo 2, essa separação é uma impossibilidade. **O que se educa são os homens**. Por isso utilizo a denominação corpo entre aspas, referindo-me à compreensão dicotômica entre corpo e mente do período em questão.

que expressam os interesses do capital mercantil e manufatureiro, manifesta a necessidade de formar homens aptos para o funcionamento dessa sociedade. É neste sentido que nesta obra aparece a seguinte prescrição:

> Importa agora demonstrar que, nas escolas, se deve ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que ergamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo se se trata de um conhecimento reto e profundo). Com efeito, isso nem de sua natureza, é útil, nem, pela brevidade de nossa vida, é possível a qualquer dos homens. (...) Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores. Deve, portanto, providenciar-se e fazer-se um espaço para que ninguém, enquanto está neste mundo, surja qualquer coisa que não lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela não possa dar modestamente o seu juízo e dela se não possa servir prudentemente para um determinado uso, sem cair em erros nocivos ([198 - ?], p. 145-6).

É importante lembrar que essas posições teórico-educacionais estavam articuladas imediata ou mediatamente à quebra da hegemonia católica na Europa e, portanto, ao conjunto de relações sociais que lhe eram correspondentes. Foi por isso que Comenius e sua família sentiram diretamente os efeitos da "Guerra dos 30 Anos", sendo alvo das mais intensas perseguições da Contrarreforma Católica.

Na segunda metade do século XVII, John Locke (1632 − 1704), encarnando o espírito da burguesia inglesa em ascensão, preocupa-se em traçar um projeto educativo para o *gentleman*, no qual inclui a prática da Educação Física. No seu *Pensamentos sobre a Educação*, consta que

> o educar bem às crianças é de tal maneira o dever e a missão dos pais, e o bem-estar e a prosperidade das nações depende tanto deste fato, que eu gostaria de colocar essa convicção no coração de todos; e que depois de ter examinado o que a fantasia, o costume ou a razão ensinou sobre este tema, contribuíssem auxiliando a expandir essa convicção de que o modo de educar a juventude, tendo em conta sua diversa condição, é também a maneira mais fácil, breve e adequada para produzir homens virtuosos, hábeis e úteis em suas distintas vocações; e que aquela vocação ou profissão de que mais devemos cuidar é a do *gentleman*. Porque se os dessa posição são colocados pela educação no caminho certo, eles colocarão rapidamente em ordem os demais (LOCKE, 1986, p. 26-7).

Ainda sobre esta questão, para não deixar margem de dúvidas a quem ele se refere, seus termos são inequívocos:

> Além disso, creio que um príncipe, um aristocrata e o filho de um burguês comum deveriam ter diferentes formas de criação. Mas aqui somente se têm exposto alguns pontos de vista gerais, referidos ao fim principal e aos objetivos da educação, e pensados para o filho de um burguês (Ibid., p. 275).

Preocupado com a saúde e com o vigor do novo homem de Estado e de negócios, que além das preocupações imediatas na Inglaterra tinha diante de si a Europa e o mundo como *locus* dos seus interesses estatais e privados, propõe a inclusão de atividades físicas nessa educação. Argumenta que

> ninguém ignora que o saber nadar é uma grande vantagem, e que isto salva a vida diariamente de muitos; e os romanos o consideravam tão necessário, que o colocavam no mesmo lugar que as letras e era frase comum, para designar a um mal-educado e inútil para tudo, que não tinha aprendido nem a ler nem a nadar (Ibid., p. 42).

Na verdade, Locke também estava falando de si próprio, pois ele mesmo era um latifundiário absenteísta[89], que após a queda da monarquia absoluta na Inglaterra em 1689, com a chamada "Revolução Gloriosa", tornou-se funcionário do novo Estado inglês, exercendo ali inúmeros cargos, entre eles, o de funcionário da Junta Comercial Inglesa em Londres, recebendo 1.500 libras anuais por seus serviços. Nele já se expressavam as contradições da sociedade burguesa emergente, daí não ter dúvidas em defender que os pobres recebessem "*a penny per dien*" (um centavo ao dia) (BOURNE apud MÉSZÁROS, 2005).

Esses exemplos indicam que a preocupação em preparar o "homem" para a emergente sociedade capitalista, dando-lhe oportunidades ou "sucesso" nessa nova organização social, remonta aos seus primórdios e que, entre os conteúdos necessários a essa preparação, estão incluídos os exercícios físicos. É importante assinalar que a preocupação com a Educação Física no pensamento dos autores liberais estava voltada para a formação do burguês ou do "indivíduo egoísta". A educação do trabalhador tinha pouca expressão nas concepções educacionais desse período[90]. Somente a partir do século

89 Termo utilizado para designar um proprietário de terras que não vivia nelas.

90 Um exemplo ilustrativo é a obra de Locke, pois o precursor do Iluminismo e do Liberalismo propunha que a educação dos filhos da classe trabalhadora se resumisse à férrea disciplina laborativa e ao doutrinarismo religioso. No seu *Memorandum on the reform of the poor law* sintetiza essa proposição da seguinte forma: "Os filhos das pessoas trabalhadoras são um corriqueiro fardo para a paróquia, e normalmente são mantidos na ociosidade, de forma que geralmente também se perde o que produziriam para a população até eles completarem doze ou catorze anos de idade. Para esse problema, a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que portanto humildemente propomos, é a de que (...) seja determinado (....) que se criem escolas *profissionalizantes* em todas as paróquias, as quais os filhos de todos, na medida das necessidades da paróquia, *entre quatro e treze anos de idade* (...) devem ser obrigados a frequentar. Outra vantagem de se levar as crianças a uma escola profissionalizante é que, desta forma, elas seriam *obrigadas a ir à Igreja*

XVIII essa educação começa a despontar como elemento importante de reflexão, muito embora possam ser evidenciadas diferenças fundamentais quanto aos objetivos a serem alcançados, como veremos neste capítulo.

Em síntese, é necessário pontuar que: a) a preocupação em preparar o "homem" para a nascente sociedade capitalista a acompanha desde seu início; b) os primeiros sinais de uma escola de massas, ou seja, a ampliação obrigatória para todos, se deram no sentido de respaldar as novas formas de trabalho desenvolvidas no modo de produção capitalista no século XVIII.

A realidade social se constitui como um todo complexo em que vários são os seus determinantes. Dentro das possibilidades deste texto, considero pertinente resgatar que o alicerce dessa sociedade está fundado na organização social do trabalho e seus desdobramentos. Em outras palavras, é necessário compreender como essa sociedade se organiza para garantir a sua existência, o que inclui a sua organização política e as diferentes formas de pensar essa mesma realidade. Marx explica que a base de sustentação dessa sociedade está calcada no terreno contraditório das relações entre compradores e vendedores da força de trabalho. Para ele,

> duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias têm de defrontar-se e entrar em contato; de um lado, possuidores de dinheiro, de meios de produção e meios de subsistência, que se propõem a valorizar a soma-valor que possuem mediante compra de força de trabalho alheia; do outro, trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, vendedores de trabalho. (...) A relação-capital pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho (...) esses recém-libertados só se tornaram vendedores de si mesmos depois que todos os seus meios de produção e todas as garantias de sua existência, oferecidas pelas velhas instituições feudais, lhes foram roubados. E a história dessa sua expropriação está inscrita nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo (MARX, 1985, p. 262).

Nessa sociedade, a relação entre os homens é mediada pela mercadoria e o objetivo é a valorização do capital através da exploração do trabalho excedente realizado pelo trabalhador livre. Este último não possui outra forma para garantir a sua existência a não ser vender sua força de trabalho, já que foi expropriado dos meios de produção. Trabalhadores e capitalistas se relacionam no mercado como

---

todos os domingos, juntamente com os seus professores ou professoras, e teriam alguma compreensão da religião; ao passo que agora, sendo criados, em geral, no ócio e sem rédeas, eles são totalmente alheios tanto à *religião* e à *moralidade* como são para a *diligência*" (LOCKE apud MÉSZÁROS, 2005, p. 41-2, grifos do autor).

produtores independentes, e ao mesmo tempo que o trabalhador necessita vender a sua força de trabalho, o capitalista precisa, para produzir mercadorias[91], comprá-la. Além disso, a força de trabalho é a única mercadoria que, no processo de produção, ao ser consumida produz um valor excedente – a mais-valia – que pertence ao capitalista.

No interior da lógica de produção e reprodução do capital existem leis imanentes, entre elas, a da concorrência intercapitalista. Isto significa que para a sobrevivência do capitalista individual este precisa aumentar a força produtiva do trabalho, tornando mais baratas as suas mercadorias, e assim se manter em uma posição de vantagem na disputa com outros capitalistas. Para que isto aconteça, é necessário diminuir o tempo social médio para a produção das mercadorias. Nesse processo, os capitalistas em seu conjunto acabam por baixar o valor das mercadorias que fazem parte dos meios de subsistência do trabalhador, diminuindo o valor da sua força de trabalho. Assim, reduzindo esse valor, reduz-se o trabalho necessário e aumenta-se o trabalho excedente.

> Por isso, é impulso imanente e tendência constante do capital aumentar a força produtiva do trabalho para baratear a mercadoria e, mediante o barateamento da mercadoria, baratear o próprio trabalhador. (...) O desenvolvimento da força produtiva do trabalho, no seio da produção capitalista, tem por finalidade encurtar a parte da jornada de trabalho durante a qual o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo, justamente para prolongar a outra parte da jornada de trabalho durante a qual pode trabalhar gratuitamente para o capitalista (MARX, 1988, p. 242-3).

Neste sentido, é imanente às relações fundadas no capital que os proprietários dos meios de produção busquem promover modificações no processo de trabalho com o objetivo de aumentar a extração de mais-valia e valorizar o capital.

Na manufatura,[92] o trabalhador que na fase artesanal produzia

[91] Marx (1988, p. 45) define mercadoria como, "antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas próprias propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção". Ou seja, tanto faz produzir *software*, armas nucleares, doces, arte, força de trabalho; na sociabilidade capitalista tudo pode ser mercadoria.

[92] Marx (1985; 1988), ao explicar a produção da mais-valia relativa, analisa as modificações necessárias no processo de trabalho para essa produção. Neste sentido, explica essas modificações a partir da cooperação, base do processo produtivo capitalista, e do desenvolvimento da manufatura e da grande indústria. Discuto

uma mercadoria por inteiro e tinha total domínio sobre o seu trabalho, passa a ser responsável por apenas uma parcela da produção. Ou seja, realiza apenas uma tarefa na produção de mercadorias, fazendo com que um produto passe pelas mãos de muitos trabalhadores até ser concluído. O trabalhador individual perde seu valor enquanto tal, só fazendo sentido, segundo Marx, enquanto trabalhador coletivo:

> A maquinaria específica do período manufatureiro permanece o trabalhador coletivo, combinação de muitos trabalhadores parciais. As diferentes operações que são executadas alternadamente pelo produtor de uma mercadoria e que se entrelaçam no conjunto de seu processo de trabalho apresentam-lhe exigências diferentes. Numa ele tem de desenvolver mais força, em outra mais habilidade, numa terceira mais atenção mental etc., e o mesmo indivíduo não possui essas qualidades no mesmo grau. Depois da separação, autonomização e isolamento das diferentes operações, os trabalhadores são separados, classificados e agrupados segundo suas qualidades dominantes. Se suas peculiaridades naturais formam a base sobre a qual se monta a divisão do trabalho, a manufatura desenvolve, uma vez introduzida, força de trabalho que por natureza só são aptas para funções específicas unilaterais. (...) A unilateralidade e mesmo a imperfeição do trabalhador parcial tornam-se sua perfeição como membro do trabalhador coletivo (1998, p. 202-3).

O trabalhador coletivo, aliado à especialização das ferramentas, produz um aumento considerável na quantidade de mercadorias a ser produzidas, o que, concomitantemente, reduz o tempo necessário para essa produção.

Entretanto, essa divisão do trabalho que o simplifica e gera riquezas simplifica e empobrece o trabalhador individual, tanto em razão das tarefas simples e repetitivas quanto pela hierarquia criada entre os trabalhadores em função de suas habilidades; hierarquia que faz com que o salário seja diferenciado. Ademais, quanto mais simples as tarefas, menores também os gastos para aprender a sua função, chegando a ser inexistentes em alguns casos. Isto também acaba tendo influência no rebaixamento dos salários. Baixos salários significam, entre outras coisas, reduzir a um mínimo as condições de existência, ou seja, os trabalhadores adquirem apenas o mínimo necessário para continuar a se reproduzir[93]. Conforme Marx:

---

com base na manufatura por se tratar do período em que se inicia a "desqualificação do trabalhador".

93 Os gastos com a formação dos trabalhadores e a hierarquia em função das tarefas não são os únicos determinantes do seu salário. Sabemos que o valor da força de trabalho é calculado como o de qualquer outra mercadoria, isto é, representa o tempo social médio necessário para reproduzi-la, portanto, o tempo para obter a soma dos valores dos meios necessários à subsistência do trabalhador e

> Ao lado da graduação hierárquica surge a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados. Para os últimos os custos de aprendizagem desaparecem por inteiro; para os primeiros esses custos se reduzem, em comparação com o artesão, devido à função simplificada. Em ambos os casos cai o valor da força de trabalho. (...) A desvalorização relativa da força de trabalho, que decorre da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, implica diretamente uma valorização maior do capital, pois tudo que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho amplia os domínios do mais-trabalho (1988, p. 263).

Além disso, o trabalhador também é destituído de sua autonomia, não necessita utilizar a sua criatividade no processo produtivo, e praticamente não dispõe de outro espaço para fazê-lo, porque sua capacidade de trabalho só é colocada em movimento caso seja vendida ao capitalista.

As consequências de todo esse quadro são desastrosas para o trabalhador. Este vive em condições precárias, é degradado física e intelectualmente. Há uma grande concorrência entre os trabalhadores, permanecendo os mais hábeis e que tiveram uma maior preparação para as tarefas mais difíceis. Além disso, em todo esse período os trabalhadores são "indisciplinados"[94] em virtude de suas próprias condições, forçando os capitalistas a tomar providências. Marx comenta tal situação ao citar a formulação de um destes:

> "A fraqueza humana", exclama o amigo Ure, "é tão grande que quanto mais hábil for o trabalhador, tanto mais ele se torna voluntarioso e mais difícil de ser tratado e, por conseguinte, causa grande dano ao mecanismo global, por meio de seus caprichos tolos" (1988, p. 275).

Adam Smith (1723 - 1790), expoente da economia política clássica e defensor ardoroso da divisão manufatureira capitalista do trabalho, não deixou de sublinhar suas consequências nefastas para o trabalhador. Ele compreendeu que a manufatura, ao simplificar o trabalho, simplificou também o trabalhador, e este, como resultado,

---

de sua família. Isto envolve todo o processo de produção. No livro *A miséria da filosofia*, Marx aborda essa questão; mesmo já sendo um leitor crítico da Economia Política ainda não faz a distinção fundamental entre "trabalho" e "força de trabalho". Em suas palavras: "Quando forem necessárias menos despesas para pôr em movimento a máquina que produz as mercadorias, as coisas indispensáveis para sustentar esta máquina que se chama trabalhador custarão igualmente menos. Se todas as mercadorias estiverem mais baratas, o trabalho, que é também uma mercadoria, baixará também de preço, e, como veremos mais tarde, este trabalho-mercadoria baixará proporcionalmente muito mais do que as outras mercadorias" ([196 - ?] p. 172).

94 Indisciplina significa nesse contexto rebelar-se contra as péssimas condições de trabalho e/ou contra a lógica do capital.

> torna-se geralmente tão estúpido e ignorante quanto é possível conceber-se uma criatura humana. O torpor de seu raciocínio torna-se não só incapaz de saborear ou tomar parte em qualquer conversa racional como também de conceber qualquer sentimento generoso, nobre ou terno e, por conseqüência, até incapaz de formar qualquer julgamento sensato no que diz respeito a muitos dos deveres comuns da vida privada (SMITH, 1993, p. 417).

O economista recomenda a escola para os trabalhadores como forma de compensar os problemas causados. A educação não é uma necessidade de preparação para a execução de suas tarefas simplificadas, isto o trabalhador aprende no trabalho, mas é um paliativo para as consequências da própria divisão do trabalho. Consequências sentidas em todos os momentos da vida desse trabalhador. Mészáros, ao se referir à preocupação de Smith em relação à educação dos trabalhadores, afirma que

> esse arguto observador das condições da Inglaterra sob o avanço triunfante do "espírito comercial" não encontra outra solução a não ser uma denúncia moralizadora dos *efeitos* degradantes das forças ocultas, culpando os próprios trabalhadores em vez do sistema que lhes impõe essa situação infeliz.(...)
>
> Considerar que Adam Smith gostaria de ter instituído algo mais elevado do que uma utilização inescrupulosa e insensível do "tempo de lazer" dos jovens não altera o fato de que até o discurso dessa grande figura do Iluminismo escocês é completamente incapaz de se dirigir às causas, mas deve permanecer aprisionado no círculo vicioso dos *efeitos* condenados. Os limites objetivos da lógica do capital prevalecem mesmo quando nos referimos a grandes figuras que conceituam o mundo a partir do ponto de vista do capital, e mesmo quando eles tentam expressar subjetivamente, com um espírito iluminado, uma preocupação humanitária genuína (2005, p. 29-30).

Com o surgimento da grande indústria, ainda no final do século XVIII – resultante do processo de tentativa de aumentar a produtividade para extrair uma quantidade maior de mais-valia – as questões referentes à educação tornam-se mais complexas. Ao desenvolver-se no século XIX, a grande indústria se caracteriza pela introdução da máquina no processo de trabalho, principalmente daquela que não necessita ter como força motriz o trabalhador. Uma mesma máquina é capaz de movimentar várias outras, e a divisão do trabalho dentro da fábrica é organizada a partir da combinação de várias máquinas que realizam trabalhos parciais. Cria ainda "uma base técnica" necessária à sua sustentação e desenvolvimento. Na explicação de Marx:

> Como máquina, o meio de trabalho adquire um modo de existência material que pressupõe a substituição da força humana por forças naturais e da rotina empírica pela ampliação consciente das ciências da Natureza. (...) no sistema de máquinas, a grande indústria tem um mecanismo de produção inteiramente objetivo, que o operário já encontra pronto, como condição de produção material (1985, p. 17).

Neste sentido, há uma divisão do trabalho mais intensa, fazendo com que não mais sejam necessários grandes conhecimentos e habilidades do operário para a realização das tarefas; estas se tornam tão simplificadas que qualquer um pode executá-las, e o trabalhador passa, então, a ser apenas uma peça a mais nas engrenagens[95].

O conhecimento que antes estava apenas no trabalhador torna-se conhecimento incorporado à máquina, materializando-se nesta; se antes o processo de trabalho é ajustado ao trabalhador, na produção mecanizada o trabalhador é que se ajusta à máquina, perdendo o controle sobre o seu próprio trabalho. Mais do que o controle, a máquina libera muitos trabalhadores nesse processo, ao mesmo tempo que sobrecarrega de trabalho uma outra parte.

> A ciência manifesta-se, portanto, nas máquinas, e aparece como estranha e exterior ao operário. O trabalho vivo encontra-se subordinado ao trabalho materializado, que age como autônomo. Nessa altura, o operário é supérfluo, a menos que sua ação não seja determinada pela necessidade do capital (...). o conjunto do processo de produção já não está, então, subordinado à habilidade do operário; tornou-se numa aplicação tecnológica da ciência (MARX, 1980, p. 41).

É interessante compreender que nesse processo a utilização da máquina desqualifica a grande massa de trabalhadores e substitui uma imensa parte deles, enquanto exige uma maior qualificação de alguns setores para continuar o desenvolvimento dos meios de produção, pois tal desenvolvimento é essencial numa sociedade baseada na concorrência. Esse desenvolvimento acaba liberando ainda mais trabalhadores que não podem ser absorvidos pela indústria, e aliado a outros fatores, aumenta a crise econômica e social.[96]

[95] Marx (1985) nos mostra que nesse período, em decorrência da simplificação do trabalho, há a apropriação do trabalho feminino e infantil de forma degradante. Crianças e jovens submetidos ao trabalho intenso se desenvolvem sem adquirir traços mínimos de humanidade. Além disso, o alto índice de mortalidade infantil deve-se não só às precárias condições de trabalho, mas também ao fato de que mães ao trabalharem nas fábricas, não possuem tempo para cuidar adequadamente de seus filhos, e não sabem como fazê-lo. As mulheres operárias deixam de aprender e de realizar suas tarefas domésticas. A alimentação, a confecção de roupas, entre outras, ficam prejudicadas, e aquilo que antes era produzido em casa, passa a ser comprado, o que encarece mais ainda a vida do trabalhador.

[96] Embora não seja intenção discutir as crises, considero importante ressaltar que Marx as explica como periódicas e inerentes ao modo de produção capitalista. Como, por exemplo, na passagem que se segue, ao discutir o desenvolvimento da grande indústria: "A enorme capacidade de expansão aos saltos do sistema fabril e sua dependência do mercado mundial produzem necessariamente produção febril e conseqüente saturação dos mercados, cuja contração provoca estagnação. A vida da indústria se transforma numa seqüência de períodos de vitalidade média,

Contudo, se apenas uma pequena parcela de trabalhadores necessita de uma maior qualificação, por que nessa nova sociedade torna necessária a extensão da educação a todos?

Vimos que desde o século XVIII se desenvolve com a divisão social do trabalho a preocupação com a formação da classe trabalhadora em duas perspectivas: uma, no sentido de compensar os problemas do trabalho simplificado, e a outra, com o propósito de formar força de trabalho altamente qualificada para dar continuidade ao aperfeiçoamento tecnológico[97]. A escola para todos trata muito mais da primeira proposição do que da segunda. É fundamental à sobrevivência do capital a crescente base técnico-científica, mas esta não é necessária à ocupação de todos os trabalhadores. Por conseguinte, a extensão da escola para todos significa muito mais dar instrução básica e educação moral àqueles cuja função dentro da fábrica exige qualificações mínimas, além de proporcionar essa mesma formação a todos os assalariados em potencial.

Para manter a ordem na produção dentro da fábrica, o capitalista necessita inculcar a ordem e a disciplina nos trabalhadores que teimam em não se sujeitar ao trabalho degradante. Uma das respostas parece estar na compreensão do papel da maioria da população na construção ou, como gostariam os burgueses, na manutenção dessa organização social. A classe oponente à burguesia não é mais a dos senhores feudais, mas o proletariado.

A necessidade da escola aparece junto com a necessidade burguesa de reprodução do capitalismo, no sentido de continuar aprimorando os recursos tecnológicos para a produção, mas também para impregnar no trabalhador a lógica do trabalho capitalista, embora a própria lógica produtiva imponha aos trabalhadores a sua submissão ao capital. Marx esclarece que:

> Da especialidade por toda vida em manejar uma ferramenta parcial surge, agora, a especialidade por toda vida em servir a uma máquina parcial. Abusa-se da maquinaria para transformar o próprio trabalhador, desde a infância, em parte de uma máquina parcial. Não só diminuem assim os custos necessários para sua própria reprodução de modo significativo, mas, ao mesmo tempo, completa-se sua irremediável dependência da fábrica como um todo e, por-

---

prosperidade, superprodução, crise e estagnação. A insegurança e a instabilidade a que a produção mecanizada submete a ocupação e, com isso, a situação de vida dos trabalhadores, tornam-se normais com essas oscilações periódicas do ciclo industrial" (1985, p. 64).

97 Não discutirei neste capítulo, dados os seus limites, embora considere de suma importância, a criação dos centros de formação tecnológica para o trabalhador.

tanto, do capitalista (1985, p. 43).

Nesse período, marcado por crises provocadas pela própria estrutura do capitalismo, há um aumento do número de desempregados. Os salários tornam-se cada vez mais baixos e as precárias condições de vida a que foi submetida a população trabalhadora pioram, deixando explícitas as contradições desse modo de produção. Entre essas contradições, a produção sem limites de riquezas se dá concomitantemente ao aumento sem precedentes da miséria, além da apropriação particular de uma produção coletivamente realizada com o processo de divisão do trabalho[98].

Ao serem explicitadas, as contradições da sociedade capitalista, tornam-se também explícitas as novas classes em luta, isto é, os representantes da burguesia, agora contrarrevolucionária, empenhados em continuar reproduzindo as relações capitalistas, e os representantes do proletariado, empenhados em transformar essas relações. Essa necessidade de transformação não é apenas vontade, ideias oriundas de insatisfeitos, mas a necessidade concreta de transformar um modo de produção que não garante ao conjunto dos homens as condições básicas de sobrevivência, mesmo que estes produzam um grande excedente em escala cada vez mais ampliada.

A classe operária, que crescia cada vez mais em número e organização política na Europa, luta contra a opressão social que lhe era imposta, ora dentro das marcas da sociedade capitalista, ao exigir direitos que lhe garantam participação política (como no caso do movimento cartista na Inglaterra, 1839-1848) e melhores condições de trabalho (luta pela redução da jornada de trabalho)[99], ora no campo da revolução anticapitalista aberta, como foi o caso dos movimentos de Julho de 1848 e da Comuna de Paris em 1871. Portanto, o medo das insurreições proletárias que surge aos olhos da burguesia de maneira bastante incipiente durante a Revolução Francesa[100] ganha contornos nítidos após 1848. Nas palavras de Marx:

> Isto não era mera figura de retórica, questão de moda ou tática partidária. A burguesia tinha uma noção exata do fato de que todas as armas contra o

98 Marx (1988) faz a diferenciação entre a divisão do trabalho dentro da fábrica e a divisão do trabalho na sociedade. Na primeira, muitos trabalhadores são necessários para a objetivação de uma mercadoria, ou seja, esta é produto não do trabalhador individual, mas do coletivo; na segunda, a divisão social do trabalho se dá em uma relação entre proprietários de mercadorias diferentes que se confrontam no mercado.

99 Ver em Marx (1985).

100 Ver em Engels (1986).

> feudalismo voltavam seu gume contra ela, que todos os meios de cultura que criara rebelavam-se contra sua própria civilização, que todos os deuses que inventara a tinham abandonado. Compreendia que todas as chamadas liberdades burguesas e órgãos de progresso atacavam e ameaçavam seu **domínio de classe,** e se tinham, portanto, convertido em **"socialistas"** ([198-?], p. 237, grifos do autor).

Essa contradição ontológica da sociabilidade do capital manifestava-se politicamente de uma maneira que não poderia ser eliminada nos seus próprios limites. Pode-se, tal como ocorria à época de Marx, tentar camuflá-la, mas não é possível superá-la com palavras bem colocadas e/ou com a truculência mais brutal.

Esse mesmo modo de produção, que produz necessidades antagônicas, produz também soluções antagônicas. Uma, na perspectiva de conservação dessa sociedade; outra, na perspectiva de sua transformação[101].

Surge, cada vez mais forte na burguesia, a necessidade de controlar a classe oponente, educar o novo cidadão que nesse período conquistava espaço nas decisões políticas e já tinha mostrado sinais de sua força. Educar essa nova classe significava livrar também, a burguesia das graves doenças trazidas pelos "péssimos hábitos morais e higiênicos" dos trabalhadores. Ou seja, na relação social fundada na produção/reprodução do capital, impõem-se ao trabalhador condições degradantes de sobrevivência e, ao mesmo tempo, imputa-se-lhe a responsabilidade individual por isto.

O Estado Moderno, expressão política e jurídica da ordem social do capital, começa a ser pressionado para assumir a responsabilidade dessa educação. O objetivo é "apaziguar" as contradições da nova forma de ser do homem e lutar contra a ameaça dos movimentos proletários de cunho revolucionário[102]. Como vemos no caso da

---

101 Considero importante destacar, mesmo não discutindo esse aspecto da questão, que o surgimento da escola pública vem atender às demandas da sociedade burguesa e da conformação desta em relação às reivindicações da classe trabalhadora no que diz respeito à educação. Apenas a título de exemplo, cito algumas pontuações sobre a comuna de Paris: "A comuna, em matéria de ensino, não teve tempo de dar a sua medida. A *Circular Vaillant* indica, contudo, que ela pretendia realizar uma reforma socialista da escola. A instrução integral, tendendo a fazer homens completos, a desenvolver harmonicamente todas as faculdades, a ligar a cultura intelectual à cultura física e ao ensino técnico, era uma das reivindicações da Associação Internacional dos Trabalhadores" (COGGIOLA, 2002, p. 54).

102 Essa preocupação em educar as classes trabalhadoras para que estas se conformassem à ordem social burguesa pode ser encontrada em alguns dos seus expoentes intelectuais daquele momento histórico, como, por exemplo, Comte (1996), Tocqueville [198 - ?], Guizot (1872).

Inglaterra, citado por Marx:

> A devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de pessoas imaturas em meras máquinas de produção de mais-valia – que deve ser bem distinguida daquela ignorância natural que deixa o espírito ocioso sem estragar sua capacidade de desenvolvimento, sua fecundidade natural –, obrigou, finalmente, até o Parlamento inglês a fazer do ensino primário a condição legal para o uso "produtivo" de crianças com menos de 14 anos em todas as indústrias sujeitas às leis fabris[103] (1985, p. 26).

As primeiras preocupações com a educação popular, e que originaram escolas precárias – cubículos onde são ' depositadas' crianças de todas as idades, por um período irrisório e onde são encontrados professores analfabetos –, constituem-se em muitos países nas discussões em torno da organização dos Sistemas Nacionais de Ensino. Estes, conforme Leonel, não surgem como algo natural, mas como forma da obrigatoriedade imposta pelo medo da insurreição:

> Tratava-se, na verdade, de defender os interesses burgueses ante a grande crise do capital, na esteira da qual seguiram as lutas concorrenciais por novos mercados, dificultados pelo enfraquecimento da unidade nacional que o movimento operário provocava. Ora, se os interesses burgueses têm de passar pelo sufrágio universal e a sociedade se encontra dividida em classes antagônicas, a escola pública não pode mais ser adiada. É preciso educar o novo soberano, transformando o sujeito submetido aos antigos poderes em cidadão defensor da pátria amada; substituir seus "deveres para com Deus" pelos seus "deveres para com o Estado" (1994, p. 184-5).

Tendo a educação como mediação, constrói-se um forte sentido nacionalista e patriótico, e uma forte preocupação com a questão moral. Era preciso moralizar os homens no sentido de conformá-los à ordem social hegemônica. O que não se conseguia com a instrução, e o dia a dia não fornecia. Como postula Compayré, "a prática da virtude, o cumprimento do dever em todas as suas formas, eis as metas supremas da educação humana. A instrução não vale a não ser que tenda e conduza a fins morais"(COMPAYRÉ apud LEONEL, 1994, p. 20).

Os discursos sobre o "corpo" mostrando a importância dos exercícios físicos na educação não possuem tonalidades diferentes do exposto até então.

---

103 As referidas Leis Fabris datam de 1844.

4.2 – A Educação Física no século XIX

A preocupação com o "corpo", como já afirmamos, está presente desde o início da sociedade capitalista, quando, nas discussões de vários pensadores, estes apresentam a necessidade de mudar hábitos e valores para a construção de um novo homem livre e independente, que responda à nova forma de produção da vida em detrimento das relações feudais. A nova forma de organização forja nos indivíduos a sua independência, torna-os diretamente independentes uns dos outros. Cada um tem em si uma propriedade que não é mais a terra, mas sua força de trabalho, e deve cuidar dela. Passa a ser necessário que cada um possa dispor de meios para garantir sua vida, uns vendendo sua força de trabalho, outros comprando-a. Desta maneira, a preocupação com um "corpo" forte, saudável e disciplinado torna-se presente nos discursos educacionais. No século XIX, antes da formação dos Sistemas Nacionais de Ensino, quando foi incorporada a Educação Física, a educação do "corpo" se vê difundida como essencial para livrar a nova sociedade de muitos dos seus males, como, por exemplo, os problemas de saúde pública. Isso fez com que fosse atribuída aos médicos higienistas a função de dar à população essa educação. Como constata Soares, esses médicos

> irão impor-se no sentido de alterar hábitos, costumes, crenças e valores. Têm a pretensão de realizar uma assepsia neste meio físico – fonte de todas as misérias – na mesma medida em que pretendem impor-se à família, ditando-lhe uma educação física, moral intelectual e sexual. O discurso higienista na Europa do século XIX veiculava a idéia de que as classes populares viviam mal por possuírem um espírito vicioso, uma vida imoral, liberada de regras e que, portanto, era premente a necessidade de garantir-lhes não somente a saúde, mas fundamentalmente a educação higiênica e os bons hábitos morais (2001, p. 25).

A sistematização de muitos métodos de ginástica em diversos países também antecede à Educação Física escolar. Esses, embora elaborados com características regionais, expressam um movimento maior de expansão capitalista, contribuindo para a inculcação de medidas higiênicas, reforçando responsabilidades individuais, formando indivíduos doutrinados para o trabalho e fortalecendo os movimentos para a edificação ou o fortalecimento dos Estados Nacionais.

Como discuti anteriormente, no século XIX havia o desenvolvimento da maquinaria que, em regra, tornava desnecessária muita habilidade do trabalhador, chegando-se ao ponto de se contratar para o trabalho um grande número de crianças. Além disso, uma das principais características do capitalismo está na divisão do trabalho dentro da fábrica, na qual alguns realizam o trabalho intelectual e muitos apenas executam tarefas repetitivas. A simplificação do trabalho transforma o trabalhador em apenas uma peça a mais na engrenagem. Por que então a defesa da Educação Física como uma das disciplinas do currículo escolar?

Não é, então, no desenvolvimento da habilidade do trabalhador que está a participação dessa disciplina nesse período. Soares nos esclarece com precisão essa questão:

> a Educação Física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biologizada e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. **Ela incorporará e veiculará a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual**. Na sociedade do capital, constituir-se-á em **valioso instrumento de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem**. Está organicamente ligada ao social biologizado cada vez mais pesquisado e sistematizado ao longo do século XIX, pesquisas e sistematizações estas que vêm responder, paulatinamente, a um maior número de problemas que se coloca à classe no poder (2001, p. 14, grifos meus).

As péssimas condições em que vivia a classe trabalhadora, condições estas resultantes da lógica do capital, como a falta de higiene e doenças[104], prejudicavam e atingiam também a burguesia, que neces-

[104] Marx (1985), a partir do relatório das comissões de inquérito periódicas sobre as condições de higiene, trabalho das crianças, educação, segurança, entre outras, nos dá vários exemplos das condições de trabalho e da vida dos trabalhadores. Entre eles: "O excesso de trabalho, para maiores e menores de idade, assegurou a diversas gráficas de jornais e livros o honroso nome de "matadouro". [...] Um dos trabalhos mais infames, sujos e mal pagos, para o qual são empregadas de preferência mocinhas e mulheres, é o de classificar trapos. [...] As classificadoras de trapos tornam-se transmissoras de varíola e de outras doenças contagiosas, cujas primeiras vítimas são elas mesmas" (p. 72). Na sequência, uma outra citação tendo por base o referido relatório: "É impossível a uma criança passar pelo purgatório de uma olaria sem grande degradação moral. (...) A linguagem baixa que tem de ouvir desde a mais tenra idade, os hábitos obscenos, indecentes e desavergonhados, entre os quais as crianças crescem inconscientes e meio selvagens, tornam-nas, para o resto da vida, sem-lei, vis e dissolutas. [...] Os corpos estão tão exaustos pela grande transpiração que de nenhum modo são observadas as regras de higiene, de limpeza ou de decência. [...] O maior mal desse sistema, que emprega mocinhas para esta espécie de trabalho, reside em que, em regra,

sitava controlar tais problemas. Os exercícios físicos funcionavam como higienizadores, com os quais eram trabalhados os cuidados com o corpo. A saúde – física, moral e social – era vista como responsabilidade do indivíduo.

Toda a fundamentação dos exercícios físicos tinha como pressuposto teórico a biologia e a medicina, num período em que era altamente valorizado o homem em seu aspecto biológico. Não é sem razão que isto acontece neste período, já que a concepção de ciência e a ideologia dominante definiam o homem como sendo um ser biológico, tal como afirma Soares:

> As leis biológicas ao longo de todo o século XIX subordinam as leis sócio-históricas. A "ideologia das aptidões naturais" permeia os estudos científicos e as práticas sociais deles decorrentes. As leis biológicas aprisionam o homem ao seu organismo, percebem as suas necessidades apenas como necessidades orgânicas e biológicas, "esquecendo-se" que, embora algumas necessidades sejam desta ordem, elas são satisfeitas socialmente (2001, p. 16).

Os exercícios físicos possuem um respaldo duplamente científico porquanto, além do respaldo biológico, contribuíam para uma assepsia social. Duplicidade em virtude do rumo que tomava a ciência, negando qualquer outra explicação da realidade que não fosse a conferida pelas ciências naturais, que discutiam inclusive, a própria sociedade a partir de seus prismas.

A educação do físico ajudava no combate às doenças e agia como disciplinadora da vontade. Os métodos de ginástica, embora tivessem em cada país características específicas, de uma forma geral não estavam direcionados somente à saúde física. Esses educariam moralmente os homens para lhes dar um forte sentido patriótico, da mesma forma que a escola. Deveriam, como enuncia Soares em sua síntese,

> regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e de doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos) (2001, p. 52).

---

ele as amarra, desde a infância, por todo o resto da vida, à corja mais abjeta. Elas se tornam rudes rapagões desbocados (*rough, foul-mouthed boys*) antes mesmo de a Natureza tê-las ensinado que são mulheres. Vestidas com poucos trapos imundos, pernas desnudas até bem acima dos joelhos, cabelos e rostos manchados com sujeira, aprendem a tratar com desprezo todos os sentimentos de decência e pudor. Durante o intervalo das refeições, deitam-se esticadas pelos campos ou espiam os rapazes que tomam banho num canal próximo. Concluído, afinal, seu pesado labor cotidiano, vestem roupas melhores e acompanham os homens às tabernas" (p. 73).

Em alguns países, como a Alemanha e a Suécia, eram realizadas festas de ginástica procurando envolver a população em um forte espírito nacionalista para formar o cidadão e o soldado. Na França, o método de ginástica foi desenvolvido por militares, o que não o distancia da escola, pois, como destaca Leonel (1994, p. 206-7):

> Em 1882, é votada uma lei introduzindo o ensino militar na escola. A unidade desse ensino moral, cívico e militar deverá desenvolver na criança o dever e honra, de amor à Pátria, e o verdadeiro patriota é aquele que traz no seu coração o culto da Pátria; que está decidido a sacrificar tudo por ela, mesmo sua vida. A formação desse cidadão é a finalidade última da escola, e todas as disciplinas deverão concorrer para esta educação.

A ideia é que todas as disciplinas que compunham o currículo escolar tivessem a mesma finalidade: a formação do cidadão. Nesse caso, a Educação Física, cuja especificidade estava ligada às questões de saúde e higiene, na totalidade do universo escolar tinha as mesmas funções que as demais disciplinas.

Postas essas questões, uma outra aparece: havia outra possibilidade para o entendimento da Educação Física? Marx e Engels, embora não escrevessem especificamente sobre educação, fazem menção à questão educacional em vários momentos e, por ora, consideramos importante realçar que esses críticos da ordem burguesa propõem uma educação para o trabalhador do seu tempo, ou seja, para a classe trabalhadora composta de homens que precisam ser preparados para o trabalho e que precisam desenvolver todas as suas possibilidades tendo como meta a construção da sociedade socialista.

Dessa educação faz parte, junto com a educação intelectual e a formação tecnológica, a ginástica, conteúdo da Educação Física nesse período. Esta é sempre mencionada como sendo a mesma dos métodos de ginástica utilizados em vários países e da ginástica militar. Tomemos como exemplo a seguinte citação de Marx e Engels:

> Por educação entendemos três coisas:
>
> 1- Educação intelectual.
>
> 2- Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
>
> 3- Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (1992, p. 60).

Em síntese, provisoriamente, pontuo que a preocupação com a educação física está presente desde o início da sociedade capitalista, quando nas discussões de vários pensadores clássicos estes apontam

a necessidade de mudar hábitos e valores para a construção de um novo homem livre e independente que respondesse à nova forma de produção da vida em detrimento das relações feudais. A Educação Física torna-se historicamente necessária, como conhecimento sistematizado na escola, ao aparecerem os problemas da nova sociedade consolidada.

Sob essas condições, a preocupação com um "corpo" forte, saudável e disciplinado faz-se presente nos discursos educacionais. A "educação do corpo" é difundida como essencial para livrar a nova sociedade de muitos dos seus males, como, por exemplo, problemas de saúde pública, sendo atribuída aos médicos higienistas a função de propiciar à população tal educação. Ou seja, imputa aos trabalhadores individualmente a responsabilidade pelos graves problemas sociais e a educação é convocada para compensar os problemas da degradação física e moral provocada pelos processos de trabalho.

A Educação Física, em seu início, além de valorizada por suas bases científicas e de ter suma importância enquanto higienizadora, em um momento em que a sociedade era produtora de enfermidades, contribuía para a formação do caráter, disciplinando a vontade, pois era necessário apaziguar os ânimos, formando o cidadão cada vez mais responsável por si e pela manutenção da ordem social. Isto contribuiu também com os movimentos de formação dos Estados Nacionais, capitaneados pela burguesia.

4.3 – A especificidade brasileira

O Brasil do final do século XIX, mesmo não sendo naquele momento um país industrializado e não possuindo internamente movimentos de cunho revolucionário socialista como na Europa, também sofreu as consequências do processo de expansão capitalista. De acordo com Ribeiro (1993), existia grande disponibilidade de capitais, tanto externos como internos, que promoveram significativas alterações na sociedade brasileira[105].

---

105 Além disso, "em 1852, tinha início o movimento regular de constituição das sociedades anônimas; na mesma data funda-se o segundo Banco do Brasil (...); em 1852, inaugura-se a primeira linha telegráfica na cidade do Rio de Janeiro. Em 1853 funda-se o Banco Rural e Hipotecário (...). Em 1854 abre-se ao tráfego

Entre as transformações, dá-se a consolidação da passagem do trabalho escravo a trabalho assalariado. Essa transição ocupará durante muito tempo a "elite" brasileira e será importante aspecto a influenciar as discussões em torno da organização da escola (SCHELBAUER, 1997).

Entre esses aspectos estão a formação da nacionalidade e a preparação da força de trabalho. Segundo Schelbauer (1997, p. 44):

> A preocupação com a criação de escolas para treinamento de mão-de-obra surge vinculada aos debates sobre a transição para o trabalho livre, uma vez que ao se libertar o escravo, seu encaminhamento ao trabalho não mais poderia ser feito pelo chicote, mas, agora, pela persuasão[106]. Logo, a disciplina e o amor ao trabalho passam a embasar os discursos que, na época, se ocupavam da questão da transição e, conseqüentemente, da educação.

Na Europa, os trabalhadores que haviam sido expropriados dos seus meios de subsistência tinham como alternativa vender sua força de trabalho ou "tentar a sorte" como imigrantes nos novos continentes. Os proprietários de terras brasileiros necessitavam comprar força de trabalho e buscavam contratar europeus. No Brasil, dada a grande abundância natural, o povo não se sentia obrigado a sujeitar-se a esse trabalho[107]. Isto conferia um tom diferente ao debate sobre

---

a primeira linha de estradas de ferro do país (...). A segunda, que irá da Corte à capital da província de São Paulo, começa a construir-se em 1855" (HOLANDA apud RIBEIRO, 1993, p. 64).

[106] As contribuições de Schelbauer são extremamente importantes para a compreensão das discussões sobre a educação voltada à formação da força de trabalho no Brasil do final do século XIX, mas não posso deixar de expor que a **autora está equivocada** ao afirmar que o trabalhador livre deve ser persuadido para o trabalho. Afirmei no início deste capítulo que a sociedade capitalista possui em sua base de sustentação a relação entre compradores e vendedores da força de trabalho, ou seja, retomando Marx: "A relação capital pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho" (1985, p. 262). Assim, **o trabalhador** desprovido dos meios fundamentais de produção **não possui outra alternativa** a não ser vender a sua força de trabalho; portanto, o trabalhador não é algo a ser persuadido.

[107] Schelbauer, em sua dissertação de mestrado intitulada *Idéias que não se realizam: o debate sobre a Educação do Povo no Brasil de 1870 a 1914*, ao mostrar a discussão em torno da substituição do escravo como força de trabalho, explica o seguinte: "Joaquim Alvares dos Santos e Silva foi um dos oradores que durante as discussões do Congresso do Rio de Janeiro se mostrou contrário à utilização da população nacional, qualificando-a como inapta aos serviços das fazendas por sua 'natural indolência', que impedia um trabalho contínuo e regular: 'O nosso povo é de um natural indolente e não se presta geralmente ao serviço da agricultura. Os operários nacionais entendem que com esse serviço se degradam e não o querem prestar, preferindo comer lá no seu canto um pedaço de rapadura e beber uma

a questão da educação como formadora da nacionalidade. Segundo Leonel (1994, p. 197):

> Essa mesma preocupação com a educação popular, com o objetivo de criar a unidade nacional, tem seu desdobramento desse lado do mundo. Nas discussões que se fazem, no Brasil, sobre a criação de um sistema nacional de ensino, aparece o outro lado da moeda. À revelia da Constituição, que dá autonomia ao Estado quanto à educação, se propõe passar às mãos da União a direção e o controle de um sistema de ensino capaz de criar uma tal unidade, tendo em vista, de um lado, a imigração dos deserdados europeus, principalmente, os alemães, os italianos, e depois os japoneses, que para aqui vieram com o espírito altamente desenvolvido pelo nacionalismo de seu país de origem; de outro, as disputas imperialistas por novos mercados.

Nesse período será amplamente defendida a formação do ideário do povo brasileiro, do amor à Pátria e do amor ao trabalho. A orientação militar na Educação Física serve bem a esses propósitos.

Vários foram aqueles que se dedicaram às questões da educação no final do século XIX e início do século XX e deram suas contribuições à Educação Física, como, por exemplo, Rui Barbosa, José Veríssimo e Fernando de Azevedo[108].

Reforço que, embora cada país tenha sua especificidade, permanece na sua estrutura a mesma trama social inexorável ao capitalismo. Nessa lógica também está o Brasil, que apresentará características comuns às novas repúblicas que antes eram colônias. Assim:

> Ao mesmo tempo que tornam o trabalhador livre com a abolição da escravatura, e têm necessidade de submetê-lo ao capital pela persuasão[109], e não mais pelo chicote, recebem numerosos contingentes de trabalhadores deserdados de diferentes nacionalidades e, por isso mesmo, têm necessidade de dissolver todas essas nacionalidades na unidade nacional. A educação vai representar a solução para todos esses problemas (LEONEL, 1994, p. 196-7).

No Brasil, a educação e a Educação Física também são idealizadas como solução dos problemas de higiene causados pela falta de estrutura das crescentes cidades brasileiras no limiar da sua industrialização e em decorrência dos péssimos hábitos das populações rurais. Esses problemas são tidos como responsabilidade do indivíduo e este, portanto, deve ser educado para assumi-los.

As reformas educacionais brasileiras da primeira metade do sé-

---

xícara de café, a adquirir por meio do trabalho agrícola nas fazendas os meios de se alimentarem melhor em suas choupanas'" (1997, p. 39-40).

108 Sobre essas questões, tomo como referência Ferreira Netto (1999).

109 É necessário destacar que para essa questão mantenho a mesma posição apresentada na nota 106.

culo XX expressaram as débeis tentativas[110] de corroborar o processo de modernização do país que, saído das bases escravocratas do final do século XIX, mantinha-se preso ao modelo agrário exportador no quadro da divisão internacional do trabalho. Essa situação será parcialmente alterada durante e após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando, devido à escassez de produtos industrializados decorrente deste conflito, o país experimentou um relativo crescimento industrial.[111]

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação* de 1932 foi o primeiro conjunto de ideias sistematizadas sobre educação que a considerou como uma questão social. Os seus signatários, em regra, se fundamentavam nas premissas escolanovistas de John Dewey (1859-1952) e compreendiam a educação escolar como instrumento fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade urbana e industrial nos moldes da Europa Ocidental e dos Estados Unidos[112].

Nesse período, a Educação Física estava atrelada ao Ministério da Guerra e o seu modelo educacional seguia o método de ginástica francês, desenvolvido pelo exército daquele país e adotado pelos militares brasileiros.

Com a Constituição Brasileira promulgada em 1937, a Educação Física torna-se obrigatória no ensino primário e secundário, e facultativa no ensino superior. Essa disciplina, juntamente com Educação Moral e Cívica, estava relacionada com a Lei de Segurança Nacional do Estado Novo, que temia, conforme Castellani Filho, os perigos internos – relacionados principalmente à Intentona Comunista em 1935 – e os perigos externos – a iminência de uma guerra mundial.

Nessa perspectiva, os pilares do ensino seriam a "moralização do corpo pelo exercício físico", o "aprimoramento eugênico" e o "preparo físico para o trabalho". Além desses pilares no âmbito

110 A respeito das limitações das reformas educacionais brasileira da primeira metade do século XX, ver Romanelli (2003).

111 Sobre essas questões, ver Caio Prado Jr (1994); Chasin (1978); Lenine (1986).

112 Vale lembrar que embora essas ideias educacionais fossem extremamente avançadas para o Brasil, na União Soviética de então a questão que se punha como resultado da Revolução de 1917 era a efetivação da educação socialista. Na Europa Ocidental e Estados Unidos, as propostas fundamentais de educação que se confrontavam eram aquelas de caráter afirmador da sociedade capitalista *versus* as socialistas (RIBEIRO, 1993). Embora houvesse no Brasil o movimento socialista, cuja expressão maior foi a Intentona Comunista de 1935, ele carecia de vigor para apresentar propostas sistemáticas aos mais diversos setores da sociedade brasileira, inclusive o educacional (KONDER, 2003).

educacional, havia a preocupação em controlar os trabalhadores no seu tempo livre, para aumentar a capacidade de produção e também amenizar os conflitos "capital *x* trabalho", descaracterizando a classe trabalhadora enquanto classe. Para isso foram criados em 1942 o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial:

> A coletividade verá de perto os benefícios que o sistema trará ao país, criando uma nova mentalidade das classes trabalhadoras, para que melhor exerçam suas atividades, sem ressentimentos e sem desarmonia, num justo equilíbrio de ação, para maior estabilidade e grandeza da vida nacional (MINISTRO CAPANEMA apud CASTELLANI FILHO, 2007, p. 96).

A prática do desporto nessas instituições e nas indústrias serviria para compensar o desgaste no trabalho:

> Restabelecer convenientemente a compensação dos desgastes de força, mediante a prática dos exercícios adequados, constitui a missão da Educação Física nos estabelecimentos fabris. Este revigoramento e fortalecimento corporais, mediante os desportos e jogos ao ar livre e ao sol, devem compensar o esforço realizado no desempenho da profissão, proporcionando forças, alegria e saúde (...) A organização das instituições com o objetivo de colocar ao alcance do operário as possibilidades de divertir-se, melhorando a saúde depois de um dia de trabalho, é deveras empolgante pelos seus mais amplos benéficos resultados (Idem, p. 97–8).

No final do século XIX e na primeira metade do século XX, a Educação Física permanece ligada às questões de higiene, saúde e formação do homem sempre pronto a servir a Pátria e ser um trabalhador eficiente. Sua cientificidade estava relacionada à biologia e ao positivismo. Havia uma grande preocupação de que fizesse parte dos currículos escolares e contribuísse para a formação do povo brasileiro, assim como já acontecia com a organização escolar em outros países.

Após a Segunda Guerra Mundial até a década de 1970 no Brasil, o suporte teórico da Educação Física continuava dominado pelas ciências biológicas, na perspectiva da aptidão física, mas direcionado para o esporte como único conteúdo. Em âmbito mundial essa fase se caracterizou pela expansão do capital monopolista e pela Guerra Fria. Essas características, aliadas às condições internas do Estado Brasileiro, constroem contornos muito significativos tanto para a economia quanto para a política, determinando os rumos da educação bem como definindo a razão de ser da Educação Física no universo escolar.

De acordo com Tavares (1980), havia interesse em investimentos no Brasil, em especial dos Estados Unidos, principalmente devido à necessidade de manutenção dos mercados norte-americanos con-

quistados anteriormente à Segunda Guerra. Também estava em tela nesse momento a necessidade de prevenção, diante da ameaça dos países socialistas, e o controle de novos mercados nas áreas subdesenvolvidas[113].

O Estado brasileiro, em função de seu projeto de crescimento, estabeleceu acordos que propiciaram inúmeros projetos de assistência econômico-financeira e assistência técnica, com investimentos em vários setores, como o agrícola, o industrial, o administrativo, o da saúde, o educacional em todos os níveis etc. Esses acordos de ajuda financeira firmados entre agências americanas e o Brasil tiveram seus processos iniciados a partir da década de 1950 e foram consolidados em 1961.

> Esta intensificação na entrada de capitais foi vista e aceita como necessária à execução do projeto de desenvolvimento, diante das mudanças na estrutura interna. As necessidades imediatas de capital eram grandes não só pela crise econômica atravessada durante o governo anterior, como pelo fato de a indústria estar passando para a segunda fase do processo de substituição de importações, que não se caracterizava pela instalação da indústria leve de consumo e sim pela ênfase na produção de equipamentos, bens de consumo duráveis e produtos químicos, o que, conseqüentemente, requeria capitais mais elevados (RIBEIRO, 1993, p. 153).

Esses acordos não foram aceitos com tranquilidade por alguns setores da sociedade brasileira, que se mostram resistentes, principalmente no início dos anos de 1960, quando crescem e ganham força grupos de centro-esquerda. Esses grupos dividiam-se em dois setores fundamentais: um, que pretendia reformas democrático-burguesas tentando viabilizar o capitalismo no Brasil, e outro, mais à esquerda, cujos integrantes "negavam o modelo econômico que ia sendo gestado, *não* em nome de uma compatibilização com o modelo político do nacional-desenvolvimentismo de base capitalista e *sim* de uma compatibilização econômico-política de base socialista" (RIBEIRO, 1993, p. 156, grifos da autora).

O golpe militar de 1964 praticamente dissipou as forças sociais resistentes às estratégias de expansão do capitalismo monopolista para países periféricos como o Brasil. Para Ribeiro, esse golpe,

> em verdade, isto é, analisando os atos dos governos militares que se seguem, representou a possibilidade de instalação, pela força, de um Estado que tinha como tarefa concreta a eliminação dos obstáculos à expansão do capitalismo internacional, agora em sua fase monopolista. Um Estado, portanto, transformado em instrumento político de generalização e consolidação de um modelo

113 A Revolução Cubana, que contou com a ajuda soviética, fez com que se intensificassem as ações imperialistas norte-americanas na América Latina.

> econômico encontrado numa fase embrionária de 1955 a 1964 (1993, p. 182, grifo do autor).

Após o golpe, o Estado brasileiro opta por um desenvolvimento com segurança, ou seja, adota o modelo político de Segurança Nacional com um forte aparato para o combate do que consideravam como subversão. As agências de assistência técnica contribuem para uma reformulação da política educacional e procuram moldar o ensino na direção de uma concepção de eficiência e tecnicismo. A ação das agências de financiamento estadunidense[114] voltam-se fortemente às universidades brasileiras e iniciam os projetos de convênios entre essas instituições (FINOCCHIO, 1991).

A partir de 1970 reforçam-se as investidas nesse setor, dada a grande resistência por parte de estudantes e professores. Mesmo não estando colocados de forma explicita, é possível perceber alguns objetivos da política estadunidense em relação à educação, no sentido de atingir seus objetivos mais gerais. Esses objetivos seriam:

> 1) a assistência no campo da educação visa a fortalecer a "ideologia democrática" entre as novas gerações; 2) os acordos e convênios educacionais pretendem aprofundar as bases para o futuro beneficiamento dos interesses econômicos e financeiros americanos no país; 3) a ajuda às iniciativas educacionais procura criar entre os brasileiros a imagem do "amigo americano", empenhado na melhoria das condições sócio-culturais do país (TAVARES, 1980, p. 10).

Este mesmo autor, citando parte de um dos relatórios de uma das agências, deixa claro que essa reestruturação se mostra importante em função de que, no Brasil, é necessária uma formação em tecnologia, agricultura, medicina e educação:

> Necessita de professores de ensino médio que tenham sido treinados nas Faculdades de Filosofia (...) Necessita de administradores públicos e de empresas para a expansão da sua estrutura governamental e comercial. O número de pessoas atualmente em processo de formação nas escolas profissionais é ridiculamente pequeno para atender às necessidades de uma sociedade rapidamente em mudança. Além do mais, a Guerra Fria é uma batalha para o intelecto do homem (...) **Se nós pudermos ajudar as universidades a exaltar a verdade, a encontrá-la, e a ensiná-la, então nós teríamos a maior segurança de que o Brasil seria uma sociedade livre e um amigo leal dos Estados Unidos** (RELATÓRIO DA AID−WASHINGTON apud TAVARES, 1980, p. 24, grifo do autor).

Em todos os níveis de escolarização, os melhores profissionais

---

114 Se é verdade que a agência estadunidense teve hegemonia na educação brasileira no período do Regime Militar, não devemos esquecer a participação de organismos de outros países ocidentais, como, por exemplo, a Fundação Konrad Adenauer (FKA) da Alemanha Ocidental, cujos investimentos no Brasil se centraram na tele-educação (EVANGELISTA, 1997).

ganhavam bolsas para estudar em universidades nos Estados Unidos, e ao retornarem ao Brasil tornavam-se dirigentes e consultores em seus locais específicos de trabalho. Isto colaborava na formação de uma ideologia americanizada, além de garantir a aquisição e a utilização de seus produtos.

Nesse período de forte determinação tecnicista, o sistema educacional incorporou os mesmos princípios da empresa taylorista-fordista, a saber, rendimento, produtividade, eficiência, eficácia. É o período de predomínio dos objetivos operacionais, da fragmentação dos conteúdos, da ênfase na organização do processo educacional, nos métodos e nas técnicas de ensino.

A política interna de desenvolvimento que, pós-golpe de 1964, contava com forte repressão no país, aliada à ação externa no sentido de formar uma ideologia brasileira que favorecesse economicamente os EUA e setores significativos das elites econômicas brasileiras, integra o ambiente onde se desenvolvem na Educação Física os mesmos ideais. Esses ideais de desenvolvimento têm no desporto o seu foco principal.

O desporto fortalecido torna-se hegemônico em todo o mundo[115] após a Segunda Guerra Mundial. Essa atividade nasce na Inglaterra no século XIX e torna-se o principal elemento da Educação Física estadunidense. No Brasil, esse conteúdo inicia sua expansão a partir da década de 1950 e ganha maior força com a ditadura militar, aliado ao modelo pedagógico tecnicista na educação. Para Teixeira e Pini, um teórico da Educação Física naquele período:

> É ponto firmado, atualmente, que a Educação Física escolar deve ser cada vez mais esportiva, conduzindo o aluno para a prática do esporte, despertando nele o gosto pela atividade física ao ar livre (...) que contribuem de maneira decisiva para o seu desenvolvimento orgânico, funcional e psíquico, plasmando a sua personalidade e o seu caráter, afinal, a sua maneira de ser na sociedade da qual é integrante (1978, p. 34).

A tendência esportiva se fará presente em todos os níveis de ensino. No ensino superior, no que diz respeito à formação profissional, ocorre uma expansão nos cursos de Educação Física e a organização de cursos de pós-graduação. Os teóricos da Educação Física se

---

115 O esporte nasceu na Inglaterra como uma distinção da classe burguesa em relação a outras. É o principal conteúdo da Educação Física nesse país e nos Estados Unidos. Após a Segunda Guerra, esse conteúdo movimenta em suas várias atividades um enorme mercado. Além disto, servirá para divulgar pelo mundo a identidade americana, sendo concebido ainda como forma de mostrar a soberania dos países vencedores em competições internacionais.

perguntam sobre a sua cientificidade e buscam resolver a questão reforçando sua ligação com as ciências biológicas, no sentido de dar suporte ao esporte de rendimento.

> O "Diagnóstico da EF/Desportos no Brasil" (Costa, 1971) apontou uma deficiência no âmbito da medicina desportiva, considerada uma das razões da deficiência na área. A partir daí investimentos foram orientados para melhorar o nível de desenvolvimento científico da "área", como o incentivo à pós-graduação e os investimentos em laboratórios de fisiologia do exercício. Neste contexto é fundada, no final dos anos 70, uma nova entidade científica, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) (BRACHT, 1999, p. 20).

A formação acadêmica do professor de Educação Física se vê ligada às ciências naturais como a biologia, a física e a fisiologia. Seus esforços são direcionados no sentido de contribuir para a "grandeza do Brasil", por meio das medalhas conquistadas em competições internacionais.

A Educação Física na escola, com o Decreto Federal n. 69.450, de 1971, torna-se obrigatória em todos os níveis de ensino, inclusive no superior, estabelecendo para este último os mesmos objetivos e conteúdos dos outros níveis de ensino.

Nas séries iniciais, a preocupação se dava em função de uma formação técnica para o desporto, e as aulas confundiam-se com treinamento. Essa posição muitas vezes não se torna explícita e se esconde atrás de objetivos ligados a determinados valores. A Educação Física passa a ser responsável, na visão de autores como Negrini (1983) e Borsari (1980), pela formação das crianças, visando desenvolver-lhes o domínio do seu próprio corpo, preparando-as para o melhor desempenho em habilidades futuras, como o esporte.

Enfatizam também que, além das aspirações de melhor preparação física, higiene e saúde, a Educação Física trabalha, e deve ser respeitada em razão disso, para a incorporação eficaz de valores, entre os quais se destacam a disposição para assumir e aceitar lideranças e a disciplina e a solidariedade para com a Nação. Evidenciam a importância da competição para corrigir comportamentos antissociais e reforçar as boas condutas, sendo "a finalidade primeira da escola e das disciplinas do currículo o ajustamento social do indivíduo ao meio em que vive" (NEGRINI, 1983, p. 66).

Essa formação desportiva funcionava como selecionadora de talentos para "fortalecer o esporte nacional", na tentativa de formar a imagem do Brasil como um país em pleno desenvolvimento, agindo também como força discriminatória em relação aos alunos menos habilidosos.

Ressalto que essa força era duplamente discriminatória, pois além

de separar fortes e fracos, preocupava-se apenas com uma formação esportiva e negligenciava outras possibilidades de conteúdo dessa disciplina. O movimento humano reduziu-se a apenas um gesto motor e técnico, reforçando a dicotomia entre corpo e mente.

Esse modelo para a Educação Física tinha como objetivo ocupar o tempo, principalmente dos estudantes, para que estes não se comprometessem com movimentos que poderiam abalar a ordem estabelecida. Tal tipo de formação foi caracterizado por Castellani Filho como "Corpo Apolítico":

> No final dos anos sessenta, esteve ela também associada à estratégia de minimização das possibilidades de rearticulação do movimento estudantil, que fora violentamente atingido − como de resto todos os demais setores da sociedade que exigiam a volta do país à normalidade institucional democrática − pelo aparelho repressivo do Estado, vindo a colaborar, com seu caráter lúdico-esportivo, para desviar as atenções dos estudantes das questões de ordem sociopolítica (1993, p. 120).

Em relação ao trabalhador, Souza (Apud GHIRALDELLI JUNIOR, 1989) demonstra estar clara esta mesma intenção do Estado, como podemos observar neste excerto de um artigo publicado na *Revista Brasileira de Educação Física,* do Ministério da Educação e Cultura:

> Não tenho dúvida em afirmar que o papel da Educação Física se ombreia aos ensinamentos de cunho religioso. Pois se, às vezes, as convicções religiosas afastam pessoas, grupos da convivência social, a Educação Física, principalmente através dos desportos, aproxima, une, dirime dissidências, extingue preconceitos (...)
>
> Se fatigarmos o corpo e orientarmos o espírito sem rumo desocupado, do ocioso, ele buscará a recuperação no leito, no descanso, e não no bar, nas esquinas (...)
>
> Se dermos ao operário de corpo cansado, após uma jornada laboriosa, uma atividade desportiva sadia, o seu repouso será mais reconfortante, sofreando nele, por vezes, a revolta contra os patrões, contra a própria atividade funcional.
>
> Se na escola aplicamos uma atividade física adequada, ajudamos os jovens a suportar os desajustes familiares.
>
> Quanto mais quadras de esporte, menos hospitais e menos prisões. Quanto mais calção, menos pijamas de enfermos e menos uniformes de presidiários (p. 32).

Percebemos a clara intenção de amenizar problemas estruturais da sociedade com medidas que são, na verdade, paliativas e que contribuem apenas para uma tentativa de reorganização, colocando cada um em seu devido lugar, sem que isto resulte em protestos.

Do exposto até o momento, aponto alguns aspectos que demonstram os sentidos atribuídos à Educação Física. Podemos verificar que desde o século XIX a presença desse conteúdo na escola era defendida pelos teóricos da educação brasileira, ou seja, havia grande preocupação no sentido de que a Educação Física fizesse parte dos currículos escolares, contribuindo para a formação do povo brasileiro, assim como já acontecia com a organização escolar em outros países. Esse processo se mantém, apresentando várias nuances, durante quase todo o século XX; ora formando um sujeito com bases higiênico-eugênicas, ora formando a força de trabalho disciplinada, ora formando o sujeito "amigo dos Estados Unidos" e "atleta para a grandeza nacional". Contudo, sempre a partir do entendimento do ser humano biologicamente determinado e moralmente disciplinado para melhor se adaptar à lógica da sociedade capitalista.

Esses sentidos atribuídos à Educação Física brasileira sofrem questionamentos apenas quando cessa a pressão da ditadura militar, o que será discutido a seguir.

Capítulo 5

A educação física e a reestruturação produtiva contemporânea

Temos vivenciado, nas últimas décadas, mudanças ocorridas em setores importantes do capitalismo, que mexem com a totalidade das relações de produção, especialmente nas nações mais desenvolvidas ou naquelas (ditas em desenvolvimento, como o Brasil) que possuem setores intrinsecamente articulados aos principais ramos da produção capitalista. Essas mudanças (tecnológicas e de novas formas de organização produtiva nos processos de trabalho) têm sua gênese e desenvolvimento na crise[116] do capitalismo que eclodiu na década de 1970 e que se estende aos nossos dias.

Mészáros (2004) considera que esta não é como as outras "crises cíclicas" do capital, tendo como característica o fato de ser uma "cri-

116 É necessário lembrar, como mencionei no capítulo anterior, que Marx, ao explicitar o processo de produção do capital, afirma que as crises não são anomalias, mas inerentes a esse processo de produção.

se estrutural"[117], pois interfere ao mesmo tempo em "três dimensões fundamentais do sistema capitalista – produção, consumo e circulação/realização" (p. 4):

> A novidade histórica da nossa crise estrutural manifesta-se em quatro temas principais: 1. Mais do que restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira, comercial ou de outro ramo da produção, ou de um outro setor particular de trabalho com a sua gama específica de capacidades e grau de produtividade etc.), o seu *caráter é universal*; 2. mais do que limitado a uma série particular de países (como foram todas as mais importantes crises do passado, incluindo a "grande crise mundial" de 1929-1933), o seu alcance é realmente *global* no sentido mais extremadamente literal do termo; 3. mais do que restrita e *cíclica*, como foram todas as crises anteriores do capitalismo, a sua *escala temporal é alargada*, contínua – *permanente*, se se quiser – e 4. no que respeita à sua modalidade de desenvolvimento, defini-la como sub-reptícia poderia ser uma descrição adequada – em contraste com as erupções e desmoronamentos mais espetaculares do passado −, com a advertência de que não se excluem para o futuro nem mesmo as mais veementes e violentas convulsões, uma vez quebrada aquela complexa máquina hoje ativamente empenhada na "gestão" da crise e na transferência mais ou menos provisória das crescentes contradições (Idem, p. 9).

Antunes, ao discutir essa crise[118], esclarece que ela se inicia depois de um período de grande acumulação capitalista, da fase keynesia-

---

117 Embora eu não faça uma análise sobre esta discussão realizada por Mészáros, considero importante advertir que a sua definição de "crise estrutural" tem sido alvo de polêmicas por sua difícil compreensão.

118 Sobre essa questão da crise, Ricardo Antunes faz uma síntese dos seus sinais mais evidentes. Vejamos o que diz o sociólogo: "1) queda da taxa de lucro dada, entre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45, e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivaram o *controle social da produção*. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro; 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao *desemprego estrutural* que então se iniciava; 3) hipertrofia da *esfera financeira*, que ganhava *relativa autonomia* frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização; 4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; 5) a crise do *Welfare State* ou do "Estado do bem-estar social" e dos seus mecanismo de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos *contingentes* que exprimiam esse novo quadro crítico" (2000, p. 29-30).

na[119], associada ao modelo taylorista-fordista no processo de produção. Explica assim sua gênese:

> as raízes da estagnação e da crise atual estão na compressão dos lucros do setor manufatureiro que se originou do excesso de capacidade e de produção fabril, que era em si a expressão da acirrada competição internacional (BRENNER apud ANTUNES, 2000, p. 30).

Esse processo resultou em um "deslocamento de capital" para o setor financeiro, que se expandiu em grandes proporções, em detrimento do setor produtivo. Esse crescimento do chamado "capital financeiro" foi combinado com o esgotamento do Estado de bem-estar social – modelo keynesiano − e do taylorismo-fordismo.

Com o esgotamento do keynesianismo, são recuperados princípios do pensamento liberal, agora conceituado como neoliberalismo, e surgem questionamentos sobre o papel do Estado como regulador da economia[120]. Entretanto, o que ocorre não é o afastamento das

---

119 De acordo com Jinkings, a fase keynesiana consiste no "período imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial, em que se consolidou e complexificou o intervencionismo social e econômico do Estado, agora fundamentados nos estudos de John M. Keynes desenvolvidos durante a depressão da década de 1930, segundo os quais o capitalismo alcançaria seu equilíbrio caso fossem aplicados adequadamente instrumentos de política econômica do Estado" (2005, p. 90). Esse modelo, cujo período áureo se situa entre os anos de 1947-1973, se estendeu a alguns países da Europa Ocidental e Nórdica, Estados Unidos, Canadá e parcialmente o Japão, podemos afirmar que não se estendeu a 15% do total da população mundial. Além disso, trata-se de um modelo que não é possível ser universalizado. Assim, nos países "periféricos do capital", o que ocorreu foram "melhorias pouco significativas no padrão de vida das populações e um desenvolvimento restrito do fornecimento de bens coletivos pelo Estado, acompanhados de formas de opressão econômica, política e culturais que aprofundavam sua dependência e subordinação das potências capitalistas centrais" (Idem, p. 90).

120 Sobre o "afastamento do estado", Mészáros comenta em entrevista concedida ao programa Roda Viva da TV Cultura em 2002, no dia 8 de julho, ocasião do lançamento no Brasil do seu livro *Para além do capital*, que "o capitalismo não sobreviveria nem um dia sequer sem a intervenção do Estado". E argumenta no artigo "Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização", publicado em 2004, que mesmo essa constante intervenção do Estado não é capaz de paralisar essa crise estrutural, ou seja, "na atualidade, nenhuma medida de 'ajuda extra-econômica' de garantias políticas, nem mesmo quando é acompanhada de financiamentos estatais calculados em números astronômicos (de muitos milhares de milhões de dólares), pode ser considerada suficiente para satisfazer a voracidade do sistema. A hibridação do capitalismo, cada vez mais intensificada no século XX através da injeção da contínua 'ajuda extra-econômica' e econômica mais ou menos oculta, não tem aparentemente limites, embora seja apresentada com a falsa moralidade – e na verdade também de má-fé – da 'retirada do Estado dos assuntos econômicos'" (2004, p. 8).

questões relacionadas diretamente com a "economia capitalista", e sim, o afastamento do Estado em relação às questões sociais.

A crise é atribuída à organização sindical e aos direitos adquiridos quanto aos salários e à seguridade social, conquistados durante o período keynesiano. Jinkings, a partir das discussões de Perry Anderson, assinala que os neoliberais, para a superação dos problemas causados, propõem uma conjugação de medidas, entre elas:

> A subjugação total dos sindicatos e a imposição de duras reformas políticas e econômicas que "libertassem" o capital dos limites a eles impostos pelas atividades regulatórias do Estado. Tais idéias transformam-se em programas práticos quando se consolidou o predomínio de governos conservadores na Europa e nos Estados Unidos na década de 1980, conjugando políticas de desregulamentação e privatização da vida social e econômica a medidas políticas de ataque sistemático aos direitos democráticos (JINKINGS, 2005, p. 94).

Essas políticas nos setores sociais fazem parte do que se configurava como um novo estágio de acumulação capitalista, presidido pelo chamado processo de globalização. Mészáros pontua que esse processo, tão idealizado nesse período, na verdade, é uma tendência que "emana da natureza do capital desde o seu início" e que significa, na realidade, "**o desenvolvimento necessário de um sistema internacional de dominação e subordinação**" (2002, p. 111, grifo meu). Assim explica ao discutir as "taxas diferenciais de exploração da força de trabalho":

> Com essa globalização em andamento, que se apresenta como muito benéfica, nada se oferece aos "países subdesenvolvidos" além da perpetuação da taxa diferenciada de exploração. Isto está muito bem ilustrado pelos números reconhecidos até mesmo pela revista *The Economist* de Londres, segundo a qual, nas fábricas norte-americanas recentemente estabelecidas na região da fronteira norte do México, os trabalhadores não ganham mais do que *sete por cento* do que recebe a força de trabalho norte-americana para fazer o mesmo trabalho na Califórnia (Idem, p. 64).

Confirmando os posteriores desdobramentos do processo de globalização como um sistema internacional de subordinação, o teórico estadunidense James Petras, utilizando como fonte de pesquisa "os critérios e cálculos utilizados pelo *Financial Times* em seu documento *Special Report FT Global 500*, de 27 de maio de 2004" (PETRAS, 2007, p. 11), observou que o real poder das 500 maiores empresas transnacionais do mundo contemporâneo divide-se da seguinte maneira[121]:

---

121 Considerando alguns dos principais ramos econômicos do capitalismo contemporâneo, Petras extraiu os seguintes dados da pesquisa acima referida: "COMÉRCIO VAREJISTA: as empresas estadunidenses dedicadas ao comércio

> Os Estados Unidos da América (EUA) continuam sendo o poder dominante em termos absolutos e relativos: contam com 227 (45%) das 500 EMNs[122] mais importantes, seguidos pela Europa Ocidental, com 141 (28%), e Ásia, 92 (18%). Esses três blocos regionais controlam 91% das principais EMNs do mundo. **A "globalização" pode ser entendida em seu sentido mais geral como o poder derivado das EMNs estabelecidas nos três blocos de poder citados, que lhes permite movimentar capitais, controlar o comércio, o crédito, o financiamento e o espetáculo**. Quase três quartos (73%) das grandes instituições corporativas encontram-se na esfera de poder configurada pela Europa e EUA (Idem, p. 12, grifo meu).

Mais um aspecto fundamental da tentativa de superação da crise estrutural e da reorganização do capital, apontado anteriormente, foi o esgotamento do taylorismo-fordismo. De acordo com Antu-

varejista ocupam oito lugares entre os dez primeiros. Não é surpreendente, considerando que a economia estadunidense baseia-se em grande medida no consumo dos particulares, nas bolhas especulativas e em altos níveis de endividamento. (...) TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO (TI): os EUA dominam o setor de tecnologia da informação, com oito das dez principais empresas – o restante são européias –, em parte como resultado das subvenções estatais obtidas do gasto militar, e também da fraude/do mito do 'ano 2000' (o 'cenário de fim do mundo', que permitiu canalizar milhares de dólares para novas empresas da TI), e a bolha especulativa da década de 1990. (...) MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E ENTRETENIMENTO: as EMNs dos EUA dominam em todo o mundo o setor dos meios de comunicação de massa e entretenimento: quase 80% das principais EMNs (11 de 14) são controladas por capital estadunidense. (...) O COMPLEXO MILITAR-INDUSTIAL: as EMNs estadunidenses ocupam os primeiros lugares na lista das indústrias militares relacionadas com a guerra e a construção do império: das onze firmas gigantes deste setor que se encontram entre as 'top 500', nove são estadunidenses e duas européias. O militarismo vem potencializando a expansão industrial estadunidense nos últimos 65 anos, e foi o que permitiu aos EUA sair da Grande Depressão dos anos de 1930 (...) PROGRAMAS E SERVIÇO DE INFORMÁTICA: neste setor, as EMNs dos EUA são também dominantes, com seis das dez principais firmas. Entretanto, a supremacia dos EUA está ameaçada pelo Japão e pela Europa, cada um dos quais possuindo duas das dez maiores empresas. (...) SISTEMA FINANCEIRO: o capital financeiro e bancário dos EUA cresceu a ponto de se transformar na principal força da economia mundial. Os bancos multinacionais dos EUA representam 60% dos dez principais bancos do mundo, seguidos pelos europeus com três e os japoneses com um. (...) Em matéria de petróleo e gás, EUA e Europa possuem quatro cada um, e Rússia e Brasil, uma cada um. A mesma 'paridade' existe entre as empresas farmacêuticas, nas quais EUA e Europa dominam as dez primeiras. A expressão mais clara da concorrência intercapitalista pode ser encontrada na indústria manufatureira, tanto a leve como a pesada, na eletrônica, entre outras. As maiores empresas da indústria leve são divididas da seguinte forma: EUA possuem 44%, Europa 48% e Japão 8%. A proporção na indústria pesada é a seguinte: 32% das cem principais são estadunidenses, 30% são européias, 22% japonesas, 7% de outros países asiáticos, e o restante divide-se entre outros cinco países" (PETRAS, 2007, p. 14 - 8).

122 EMNs significa "Empresas Multinacionais".

nes:

> O capital deflagrou, então, várias transformações no processo produtivo, por meio da constituição das formas de acumulação flexível, do *downsizing*, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca especialmente o "toyotismo" ou o modelo japonês. Essas transformações, decorrentes da própria concorrência intercapitalista (num momento de crises e de disputas intensificadas entre os grandes grupos transnacionais e monopolista) e, por outro lado, da própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, acabaram por suscitar a resposta do capital à sua crise estrutural (2000, p. 47-8).

Nos processos de trabalho, na década de 1980, há um grande avanço tecnológico, mais especificamente em relação à microeletrônica, à automação e à robótica, o que faz com que o modelo de organização taylorista-fordista, hegemônico como forma de organização do trabalho, divida certo espaço com outro modelo, o toyotismo. Segundo Chesnais, "todas as virtudes atribuídas ao 'toyotismo' estão dirigidas a obter a máxima intensidade do trabalho e o máximo rendimento de uma mão-de-obra totalmente flexível, a qual se volta a contestar, cada vez mais (até nos relatórios do Banco Mundial), o direito de organização sindical" (1996, p. 17).

Nessa nova forma de organização, trabalha-se com estoque mínimo e flexibilização da produção[123] para atender às demandas do mercado e não mais às produções em série das linhas de montagem taylorista, além de um grande controle de qualidade.

Muda-se o próprio operário, de maneira que:

> Esta flexibilização do aparato produtivo então, rompe a relação presente no fordismo, de um homem com a máquina. Apenas a título de exemplo, no toyotismo a relação é de um homem para cinco máquinas. Isto faz com que o trabalhador não seja mais típico da linha de montagem fordista, mas um trabalho em equipe, em grupo (ANTUNES, 1996, p. 9).

---

123 De acordo com Harvey, esse processo da "acumulação flexível" se caracteriza "por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a 'Terceira Itália', Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados)" (2004, p. 140).

E ainda:

> Leva o "estranhamento" do trabalhador ao limite, à alienação do trabalho ao limite, fazendo com que as respostas ao mundo do trabalho[124] encontrem-se em algumas situações num quadro muito defensivo. [...] Ele é déspota de si mesmo, sem chicote; ele não se avilta com o chicote, ele se avilta no plano ideário. A empresa é vista como a "sua empresa", a produtividade é a produtividade da "sua empresa" (Ibid., p. 10).

Há uma considerável redução do número de trabalhadores fabris nos países capitalistas centrais e nos setores industrialmente avançados dos países periféricos. Aqueles que permanecem em seus postos de trabalho precisam ter certa flexibilidade e um conhecimento geral de todo o processo produtivo, visto que todos os integrantes da empresa, não importando o cargo, devem estar prontos a melhorar o desempenho da "sua empresa", solucionando problemas que possam gerar perdas na produção. Neste sentido:

> Os capitalistas compreenderam então que, em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. (...) Um trabalhador que raciocina no ato do trabalho e conhece mais processos tecnológicos e econômicos do que os aspectos estritos do seu âmbito imediato é um trabalhador que pode ser tornado polivalente (BERNARDO apud ANTUNES, 2000, p. 45).

Jinkings intenta mostrar que na tentativa de controlar "ações de confronto com as classes trabalhadoras", são incorporadas nesses novos processos de trabalho as suas reivindicações, cujo resultado pode ser visto na comparação entre o modelo taylorista-fordista e as novas transformações do trabalho:

> Assim, o trabalho repetitivo e rotineiro, disciplinado sob o sistema taylorista-fordista, a acumulação *flexível,* contrapôs a atividade apresentada como polivalente e enriquecida de conteúdo; ao operário dócil, o trabalhador dotado de inteligência e criatividade; à rígida cisão entre concepção e execução do trabalho, a participação e o envolvimento do assalariado nas questões relativas à sua atividade laboral. Todavia, no contexto mundial de aumento drástico dos níveis de desemprego e de desmontagem de direitos sociais e do trabalho, a realidade do cotidiano laboral está longe do quadro ideal pintado pelos ideólogos da reestruturação produtiva (2005, p. 98).

Além disso, em combinação com a perda de direitos conquista-

---

124 Considero importante salientar que a expressão "mundo do trabalho" se aproxima da perspectiva de Habermas, autor criticado por Antunes, que incorpora esta expressão. Neste sentido, considero adequada a categoria "relações de produção capitalistas", como formulada por Marx e Engels.

dos e a desregulamentação do trabalho assalariado[125], multiplica-se o trabalho escravo[126], como é noticiado pelos telejornais. Coexistem setores altamente avançados e outros quase arcaicos, voltados ao artesanato: fábricas de fundo de quintal e crescimento vertiginoso dos setores chamados informais e de prestação de serviços. Como expõe Antunes:

> No caso do "trabalho em domicílio", sua utilização não pode abranger inúmeros setores produtivos, como a empresa automobilística, a siderurgia, a petroquímica etc. Mas onde ela tem proliferado, seu vínculo com o sistema produtivo capitalista é muito mais evidente, *sua subordinação ao capital é direta*, sendo um mecanismo de reintrodução de formas pretéritas de trabalho, como o *trabalho por peça*, de que falou Marx, o qual o capitalismo da era da mundialização está recuperando em grande escala. Basta lembrar o caso da monumental expansão da Benetton, da Nike, em tantas partes do mundo, entre as inúmeras experiências de trabalho realizado no espaço domiciliar, doméstico ou em pequenas unidades (2000, p. 115, grifos do autor).

Com essas mudanças no processo de trabalho, ao lado da retomada de velhas posturas liberais, recupera-se também a ideia de que está na educação a solução para os problemas inerentes à ordem social regida pelo capital, ao mesmo tempo que o Estado se desobriga

---

125 Mészáros discute o retrocesso no "campo do trabalho" com os seguintes dados: "reaparecimento – cada vez mais perturbador – da 'mais-valia absoluta' (na forma de *swat shops* etc.) em países que incluem as 'democracias ocidentais', já para não falar do chamado 'Terceiro Mundo', onde sempre foi muito evidente. Existem também algumas tendências, quase incompreensíveis, para inverter a diminuição dos horários de trabalho nos países mais avançados. Para referir apenas três: 1. No Japão, uma lei recente aumentou o horário de trabalho semanal de 48 para 52 horas; e para sublinhar o absurdo dessas práticas, enquanto o horário semanal é aumentado, ao mesmo tempo o desemprego, já a um nível recorde, continua a aumentar; 2. Na Alemanha, um acordo recente entre a direção da *Volkswagen* e os sindicatos alargou o horário 'normal' de trabalho (quer dizer, o que não chega ao horário extraordinário com aumento de pagamento) de 35 para 42 horas; além disso, inclusivamente na Alemanha, o desemprego é ameaçadoramente elevado (mais de 4,5 milhões atualmente); e 3. Na Itália, a introdução das '35 horas', projetada pela lei concedida pelo governo de Prodi aos sindicatos e ao Partido da Refundação antes de se dividir em dois, suscitou a hostilidade aberta do patronato; o chefe da Confindustria, Giorgio Fossa (cujo nome diz tudo) declarou que organizará uma 'grande coligação' para sepultar esta lei. (Depois da mudança de governo a favor de Berlusconi, isso deverá ser uma brincadeira de crianças se a esquerda nos sindicatos e nos movimentos políticos não conseguir mobilizar as massas dos seus apoiantes para a defesa daquela lei, na realidade muito modesta)" (2004, p. 9).

126 A *Revista National Geographic* (2003), em matéria pormenorizada sobre os escravos do século XXI – que envolve desde crianças até idosos –, calcula que existam 27 milhões de escravos pelo mundo. Isto demonstra que o trabalho escravo continua existindo e complementando a produção capitalista.

de investir neste setor. Conforme Silva:

> No âmbito educacional, cristalizaram-se as políticas e estratégias dirigidas para a descentralização administrativa e financeira: ênfase nos resultados e na racionalização de recursos públicos; prioridades fundadas nos critérios econômicos de produtividade, qualidade e competitividade; criação do sistema nacional de informação e dados estatísticos; institucionalização de parcerias; políticas voltadas para o autofinanciamento; manutenção das práticas autoritárias nos processos decisórios na educação pública; recentralização do processo de avaliação institucional e estreitamento de vínculos entre educação e trabalho através da política de educação profissional (2002, p. 6).

Entretanto, enfatizo que as mudanças nos processos de trabalho em nada mudam a lógica da sociabilidade capitalista de valorização do valor. Pelo contrário, essas mudanças sempre ocorrem no sentido de dar continuidade a essa lógica segundo as necessidades e possibilidades existentes. As medidas empreendidas na educação e o perfil do trabalhador a ser formado podem parecer novos, mas mesmo com roupagens diferentes estão na direção da reprodução societária e confirmam o exposto no capítulo anterior sobre o surgimento da escola pública.

Esse "quadro" histórico de crise e tentativa de recomposição do capital[127] foi também caracterizado pelo desenvolvimento do movi-

---

127 Vale lembrar em termos breves que, no momento em que este estudo se desenvolve, irrompeu no centro do capitalismo mundial – os EUA – uma "nova" crise do capital (como tenho apresentado, a partir de Mészáros e outros, uma crise cujas causas vinham sendo gestadas há anos) sob a forma de crise financeira. A sua intensidade pode ser avaliada pela doação direta de dinheiro que o governo dos EUA tem dado aos seus principais bancos, comprando títulos podres (sem lastro) por enormes quantias que atingem a casa de 1 trilhão de dólares (a confirmação da farsa neoliberal da não intervenção do Estado na economia). A extensão da crise pode ser avaliada, por exemplo, pela queda contínua das bolsas de valores nos principais centros financeiros do planeta. Mas é preciso ter claro que a raiz não está nas bolsas e nos créditos, mas na produção capitalista e na queda das taxas de lucro, que são imanentes a essa forma social. Neste sentido, concordo com a análise do economista marxista brasileiro José Martins: "Nestes momentos de pânico, deve-se acompanhar em primeiro lugar o rendimento dos títulos do Tesouro. E o preço do ouro. São mais importantes para análise do que os populares índices da bolsa de valores. O ouro é essa 'relíquia bárbara' que ressurge nos períodos de crise com força, como a última e a mais concreta forma-valor do equivalente universal das trocas entre as mercadorias. Antes dessa especialíssima semana, o preço do ouro girava em torno de US$ 700 a onça troy. No final da quinta-feira, 18, alcançava US$ 901,30. Isso reflete um processo mais geral de crise, em que rompe a unidade da valorização: o abstrato valor de troca distancia-se abruptamente do concreto valor de uso. A unidade contraditória do duplo caráter do trabalho contido na mercadoria só poderá ser restaurada de forma altamente violenta" (MARTINS, 2008, p. 2).

mento intelectual (cuja gênese é anterior[128]) que atinge a arte, a arquitetura, a literatura, a filosofia etc. e que ficou conhecido como pós-moderno. Não há obviamente uma relação direta, mas certamente existe uma relação mediata entre a emergência predominante desse matiz teórico-cultural multifacetário e a referida crise estrutural. Daí a coerência das seguintes assertivas de David Harvey:

> Façamos o que quisermos com o conceito, não devemos ler o pós-modernismo como uma corrente artística autônoma; seu enraizamento na vida cotidiana é uma de suas características mais patentemente claras. (...)
>
> O pós-modernismo também deve ser considerado algo que imita as práticas sociais, econômicas e políticas da sociedade. Mas, por imitar facetas distintas dessas práticas, apresenta-se com aparências bem variadas. A superposição, em tantos romances pós-modernos, de diferentes mundos entre os quais prevalece uma 'alteridade' incomunicativa num espaço de coexistência tem uma estranha relação com a crescente favelização, enfraquecimento e isolamento da pobreza e das populações minoritárias no centro ampliado das cidades britânicas e norte-americanas" (2004, p. 65 e p. 109).

Harvey também ressalta que momentos de crise de superprodução, como aquela dos anos de 1970, resultam em uma "virada para a estética":

> As respostas estéticas a condições de compressão do tempo-espaço são importantes, e assim têm sido desde que a separação, ocorrida no século XVIII, entre o conhecimento científico e julgamento moral criou para elas um papel distintivo. **A confiança de uma época pode ser avaliada pela largura do fosso entre o raciocínio científico e a razão moral**. **Em períodos de confusão e incerteza, a virada para a estética (de qualquer espécie) fica mais pronunciada**. Como fases de compressão do tempo-espaço são disruptivas, podemos esperar que a virada para a estética e para as forças da cultura, tanto como explicações quanto como *loci* de luta ativa, seja particularmente aguda nesses momentos. **Sendo típico das crises de superacumulação catalisar a busca de soluções temporais e espaciais que criam, por sua vez, um sentido avassalador de compressão do tempo-espaço, também podemos esperar que as crises de superacumulação sejam seguidas por fortes movimentos estéticos** (Idem, p. 293, grifo meu).

Harvey também conclui que existe muito mais continuidade no movimento pós-moderno em relação ao moderno do que diferenças. E considera mais interessante tratar o pós-modernismo como um "tipo particular de crise" do modernismo que se completa de forma satisfatória à lógica do mercado. Nesse contexto, trata-se de:

> **Uma crise que enfatiza o lado fragmentário, efêmero, caótico da formulação de Baudelaire (o lado que Marx disseca tão admiravelmente como parte integrante do modo capitalista de produção), enquanto**

[128] Ver a obra de Perry Anderson: ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

> e**xprime um profundo ceticismo diante de toda prescrição particular sobre como conceber, representar ou exprimir o eterno e imutável**. Mas o pós-modernismo, com sua ênfase na efemeridade da *jouissance*, sua instância na impenetrabilidade do outro, sua concentração antes no texto do que na obra, sua inclinação pela desconstrução que beira o niilismo, sua preferência pela estética, em vez da ética, leva as coisas longe demais. **Ele as conduz além do ponto em que acaba a política coerente, enquanto a corrente que busca uma acomodação pacífica com o mercado o envereda firmemente pelo caminho de uma cultura empreendimentalista que é o marco do neoconservadorismo reacionário** (Idem, p. 111-2, grifo meu).

Enfim, o autor esclarece que as mudanças ocorridas não são novas, pois embora os pós-modernistas afirmem a impossibilidade de qualquer compreensão que abarque a totalidade e que seja mais precisa na compreensão real desse período histórico, isto não é verdadeiro. E argumenta:

> O pós-modernismo quer que aceitemos as reificações e partições, celebrando a atividade de mascaramento e de simulação, todos os fetichismos de localidade, de lugar ou de grupo social, enquanto nega o tipo de metateoria capaz de apreender os processos político-econômicos (fluxos de dinheiro, divisões internacionais do trabalho, mercados finanças etc.), que estão se tornando cada vez mais universalizantes em sua profundidade, intensidade, alcance e poder sobre a vida cotidiana.
>
> Pior do que isso, enquanto abre uma perspectiva radical mediante o reconhecimento da autenticidade de outras vozes, o pensamento pós-moderno veda imediatamente essas outras vozes o acesso a fontes mais universais de poder, circunscrevendo-se num gueto de alteridade opaco, da especificidade de um outro jogo de linguagem (Idem, p. 112).

Conclui sobre as mudanças:

> O esboço histórico aqui proposto sugere, no entanto, que mudanças dessa espécie de modo algum são novas, e que a sua versão mais recente por certo está ao alcance da pesquisa materialista-histórica, podendo até ser teorizada com base na metanarrativa do desenvolvimento capitalista que Marx formulou (Idem, p. 294, grifo meu).

Essas afirmações de Harvey estão em direção radicalmente oposta às posições tomadas por Bracht e Almeida, expostas no capítulo 1, bem como àquelas da maioria dos professores de Educação Física cujos trabalhos sintetizo no capítulo 6. Expostas algumas das determinações sociais fundamentais da reestruturação produtiva, trato, a seguir, das suas consequências para a área da Educação Física.

5.1 – O movimento crítico na década de 1980

Entendo o "movimento crítico na Educação Física dos anos de 1980" como uma manifestação de uma consciência histórica que corresponde à organização da sociedade brasileira no período que compreende o fim da ditadura militar e o restabelecimento da democracia, e que, em determinado momento, questiona a produção social capitalista. Esse movimento concretizou-se na produção teórica e na luta política de significativo segmento dos profissionais da Educação Física brasileira.

Ao mesmo tempo que vivíamos internamente a luta pelo fim da ditadura, mundialmente configurava-se um novo estágio de acumulação capitalista descrito anteriormente, ou seja, o chamado processo de globalização, com questionamentos sobre o papel do Estado enquanto regulador da economia, e com as mudanças em alguns setores produtivos fundamentais.

Internamente, o fim da ditadura militar provoca um crescimento dos movimentos sociais, uma grande mobilização sindical que aconteceu, em um primeiro momento, no setor privado, e depois ganhou enorme força no setor público. As greves tornaram-se a expressão maior na luta desses sindicatos contra o arrocho salarial. Incluíam-se nesse movimento setores ligados à educação que antes haviam sido imobilizados pela repressão.

Nas paralisações dos professores, além da luta por melhores salários, apresentava-se a luta por uma escola pública de qualidade, que se fazia mediante discussões e propostas de mudanças de encaminhamento pedagógico e de conteúdos.

Nesse momento, tornava-se explícito para alguns educadores que a educação estava intimamente ligada aos processos de construção da sociedade, fosse para conservar ou para transformar radicalmente as relações sociais capitalistas. Para aqueles educadores que se punham contra a ordem social vigente, fazia-se necessária uma tomada de decisão no sentido da transformá-la. Voltava à tona a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire[129], formulada na década de

[129] Freire, na década de 1960, trabalhava no Programa Nacional de Alfabetização de Adultos com seu método único, interrompido pela ditadura militar. No exílio,

1960 e proibida pela ditadura militar, e começava a ser construída, tornando-se decisiva, a Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Dermeval Saviani[130]. Essas duas correntes transformaram-se nas principais referências para a maioria dos educadores que se posicionaram no campo da "esquerda educacional".

Se, em princípio, a Educação Física continuasse com seu discurso apolítico, pautado pelas ciências que advogavam a neutralidade, formando o homem unilateral, teria ela encontrado eco na escola, num momento em que a preocupação era formar o homem crítico, em uma ciência comprometida com posicionamentos políticos e com a formação do "homem omnilateral"?

Algumas questões necessitavam de discussão na Educação Física. Tornou-se imprescindível questionar seu "suporte teórico", até então dominado pelas ciências biológicas na perspectiva da aptidão física, questionar seus papéis historicamente determinados e sua função socialmente estabelecida, que colocava o esporte como único conteúdo. Esses questionamentos geraram uma crise de identidade, levando os profissionais da área a indagar o que é Educação Física e qual a sua legitimidade como disciplina escolar, conforme vimos no capítulo 1.

Identidade e legitimidade passaram a ser o foco principal da aten-

continuou a discutir e escrever sobre educação, e suas ideias ganham muita força com o final da ditadura. "O "convite" de Freire ao alfabetizado adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de "demitido da vida" em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O "ser-menos" das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político e ideológico da sociedade em que vivem. [...] A eficácia e validade do "Método" consistem em partir da realidade do alfabetizando, do que ele já conhece, do valor pragmático das coisas e fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais. Respeitando o senso comum e dele partindo, Freire propõe a sua superação" (FREIRE, 1996, p. 37 - 9).

130 A Pedagogia Histórico-Crítica, como mencionei no primeiro capítulo, tornava-se a base para a elaboração de vários currículos e passava a ser o principal eixo para a reformulação da escola. Para esta pedagogia é fundamental que a classe trabalhadora tenha acesso ao acúmulo cultural, ao conhecimento produzido historicamente pelos homens. Esse conhecimento é também entendido como a expressão das contradições e da luta de classes, constituindo um importante instrumento de formação crítica e de luta para a transformação das relações sociais. Trata-se da reapropriação pelo trabalhador do conhecimento produzido no interior dessas relações. Os alicerces teóricos dessa proposta pedagógica estão no pensamento socialista clássico de Marx, Engels e Gramsci.

ção de alguns pesquisadores que buscavam outra orientação para a Educação Física nas ciências humanas não vinculadas ao positivismo.

A década de 1980 colocava uma tarefa a ser cumprida, como expressa Castellani Filho em entrevista concedida a Ferreira Netto (1999), referindo-se também a companheiros daquele momento:

> Nós tínhamos uma questão complexa. Vivíamos um momento político em que o que mais se cogitava era resgatar nossa capacidade de intervenção na realidade. E nós, enquanto profissionais da educação, queríamos intervir na Educação brasileira, na configuração de políticas educacionais, na administração e planejamento dessas políticas, e na construção de projetos curriculares. Esse era o problema concreto (1999, p. 211).

Neste sentido, a mudança interna na Educação Física se esboçava na crítica ao seu paradigma pautado pelas ciências naturais e humanas de cunho positivista, direcionada à aptidão física e vinculada à saúde e ao esporte. Buscava suporte na fenomenologia, no materialismo histórico, na psicologia humanista de Carl Rogers e em autores da Escola de Frankfurt.[131]

Temos como expressão desse momento de crítica autores como Medina (1983)[132], Oliveira (1985,1987)[133], Bracht (1987, 1989, 1992),

131 Parece-me que a grande influência dessa escola de pensadores na Educação Física brasileira tem início com os programas de cooperação técnica internacional com agências alemãs (cujo maior exemplo é o Instituto de Solidariedade Internacional vinculado à Fundação Adenauer), realizados ainda durante a ditadura militar. No princípio, isso se deu com a formação de técnicos para o desenvolvimento do esporte de alto nível e suas raízes na escola. Mais tarde, pesquisadores brasileiros de descendência alemã, com o fim da ditadura, na tentativa de responder às problemáticas que surgem na área, beneficiam-se desses programas, trazendo para o Brasil algumas respostas. A Teoria Crítica parece esclarecer para muitos professores de Educação Física as questões pertinentes ao esporte tecnicista e sua grande mercadorização, ao tecer suas críticas à racionalidade técnica e à indústria cultural.

132 Medina entende que a saída da crise por que passa a sociedade, a educação e a Educação Física reside no resgate de valores humanos, no diálogo, no combate à superficialidade do relacionamento interpessoal. Define a Educação Física como "a arte da ciência e do movimento humano que através de atividades específicas auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre" (1989, p. 83).

133 Oliveira demonstra uma preocupação com o adestramento imposto nas aulas de Educação Física com a supervalorização da técnica e sua forte ligação com a saúde, pois assim abandona o "verdadeiro sentido da Educação Física": formar o homem total. Baseia-se principalmente em Carl Rogers e propõe a educação física humanista. Define a Educação Física como educação quando esta apresenta

entre outros. A partir das reflexões destes e de outros professores de Educação Física, essa disciplina passa a ser defendida por um grupo de profissionais, não mais como atividade física, mas como uma disciplina pedagógica que na escola tematiza os elementos da cultura corporal; desta fazem parte os jogos, o esporte, as lutas, a dança, a ginástica etc. Mas esse não é o consenso. Os posicionamentos em relação ao que é Educação Física e qual a sua função na escola ou qual seria a sua relação com a sociedade continuam divergentes.

Essas divergências se mostraram presentes durante a década de 1980 e permanecem até hoje. Existia em princípio uma preocupação com a cientificidade da Educação Física, que parece ser comum a todos. Mas a partir do momento em que é denunciado o forte conteúdo ideológico da Educação Física, bem como a sua restrição à aptidão física e ao esporte, o que não deixa de ser também um componente ideológico, os grupos se distanciam.

Alguns teóricos incorporam à visão de Educação Física o sentido de prática social, de disciplina pedagógica que na escola tematiza os elementos da cultura corporal; entretanto, continuam reforçando seu caráter biológico e apolítico, além da ideia de que o que há a fazer é tentar contribuir para a organização da sociedade tal como ela se apresenta. Isto porque, passada a luta política contra a ditadura, cessam, para muitos profissionais da área, as críticas ao modo de produção capitalista.

A partir desses posicionamentos são esboçadas propostas pedagógicas para a Educação Física, tanto no sentido de uma Educação Física crítica quanto em seu sentido mais conservador. Os primeiros sinais de propostas resultantes do "movimento crítico" começam a ser evidenciados nas propostas curriculares das Secretarias de Educação de alguns estados, como é o caso do Paraná, de Pernambuco, Santa Catarina, e resultam nas concepções crítico-superadora e a crítico-emancipatória, no início da década de 1990. Como perspectiva conservadora, temos em princípio a Abordagem Desenvolvimentista, além da continuidade da perspectiva tecnicista já mencionada.

Considero importante apresentar sucintamente essas concepções, pois elas se tornaram as referências para o desenvolvimento da Educação Física.

A concepção crítico-superadora é uma proposição pedagógica

---

uma reflexão em relação aos seus conteúdos e métodos, mas somente "à medida que reconhece o homem como arquiteto de si mesmo e da construção de uma sociedade melhor e mais humana" (1987, p. 105).

para a organização escolar e não é uma proposta direcionada apenas para a Educação Física. Na área, ela se torna conhecida com a publicação do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, que além de apresentar essa concepção, discute a especificidade dessa disciplina. É considerada a propostas mais sistematizada para a Educação Física; foi construída por um grupo que se autodenominou "Coletivo de Autores", do qual fazem parte os professores Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Celi Taffarel, Carmen Lúcia Soares, Elizabeth Varjal e Micheli Escobar[134].

O Coletivo de Autores (1992) considera as "reais condições" dos professores, quais sejam: "limitações materiais da escola", "baixos salários", desvalorização da profissão e do seu trabalho", e também a disposição para "transformar a sua prática". Além disso, compreendem que a sociedade é composta por classes antagônicas, identificadas como "classe trabalhadora" e "classe proprietária". Posicionam-se claramente a favor da "classe trabalhadora", afirmando que os "interesses históricos" dessa classe se expressam

> através da luta e da vontade política para tomar a direção da sociedade, construindo a hegemonia popular. Essa luta se expressa através de uma ação prática, no sentido de transformar a sociedade de forma que os trabalhadores possam usufruir do resultado do seu trabalho (Idem, p. 24).

Explicitam que uma pedagogia que atenda aos interesses de classe deve ser diagnóstica, judicativa e teleológica; assim, todo educador deve definir o seu projeto político-pedagógico a partir da compreensão sobre as questões:

> qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e sociedade? (Idem, p. 26).

Trabalham com a perspectiva de "currículo ampliado", pois esta proporciona a possibilidade da "constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória" (Idem, p. 28). Assim, a organização escolar não pode ocorrer de forma convencional, mas com a perspectiva de que o aluno adquira uma "visão de totalidade", compreendida como uma "síntese, no seu pensamento [do aluno], da compreensão das diferentes ciências para a explicação da realidade" (Idem, p. 28). Neste sentido:

> Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um compo-

134 Trata-se de um coletivo com perspectivas teóricas distintas, o que ocasiona uma série de problemas e dubiedades no texto. Uma crítica a esta obra será apresentada em outra publicação.

> nente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (Línguas, Geografia, Matemática, História, Educação Física etc.). Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão (Idem, p. 29).

A legitimidade das disciplinas, incluindo a Educação Física, se daria pela necessidade de articulação dos conhecimentos sistematizados em cada área. Sem essa articulação, a compreensão da totalidade estaria comprometida.

Nesta proposta, os autores apontam um "novo objeto do conhecimento" para a Educação Física na escola: "a expressão corporal como linguagem e como saber ou conhecimento" (Idem, p. 42), definindo-a "provisoriamente" como

> uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, a exemplo do jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (Idem, 1992, p. 50).

Os elementos que formam essa cultura corporal são produzidos historicamente nas relações sociais e precisam ser sistematizados para a escola. Essa sistematização não é a simples incorporação de formas de movimento à Educação Física, mas a análise dos condicionantes históricos sociais que os produziram para a busca de um entendimento crítico desse saber pelos alunos. Desta forma, na dinâmica curricular, deve-se:

> Buscar desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizados pela expressão corporal: jogos, dança, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Idem, p. 38).

Como a proposta do Coletivo de Autores compreende uma organização escolar vinculada a um projeto político-pedagógico, não apenas para uma disciplina específica, mas para toda a escola, a organização escolar se dá a partir de ciclos que são assim identificados: o primeiro como Ciclo de Educação Infantil (Pré-Escolar) e Ciclo de Organização e Identificação da Realidade (1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental); o segundo corresponde ao Ciclo de Iniciação ao Conhecimento Sistematizado (4ª a 6ª séries do Ensino Fundamental); o terceiro é o Ciclo de Ampliação do Conhecimento Sistematizado (7ª a 8ª séries do Ensino Fundamental), e o último é o Ciclo de Apro-

fundamento do Conhecimento (1ª a 3ª séries do Ensino Médio).

Os autores apresentam, também, modelos de aulas como propostas de trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física. Conjugado a isso, discutem uma proposta de avaliação, entendendo-a como um momento diagnóstico que colabora com o crescimento do aluno.

Outra perspectiva, a "crítico-emancipatória", tem em Eleonor Kunz o principal referencial de sua construção. Este pesquisador tece críticas à Educação Física por esta não ser compatível com as exigências da educação escolar, já que essa disciplina, na escola, possui como conteúdo exclusivo o esporte com seu caráter de competição e concorrência. Acredita, então, ser necessário desenvolver na Educação Física funções sociais e políticas inerentes à ação pedagógica e dar-lhe legitimidade teórica. Considera ainda que as críticas elaboradas a partir do marxismo e da psicomotricidade não surtiram efeito.

A divulgação de seu trabalho se dá principalmente por meio de duas publicações no início dos anos de 1990: a primeira, resultado de sua tese de doutorado finalizada em 1987 e publicada em 1991, com o título *Educação Física: ensino & mudanças*; a segunda, intitulada *Transformação Didático-pedagógica do Esporte*, publicada em 1994, dá continuidade aos estudos anteriores e apresenta mais detalhadamente sua proposta pedagógica.

Na segunda obra, o autor demonstra uma aproximação muito maior e decisiva com a "Teoria Crítica da Sociedade" da Escola de Frankfurt, encontrando em Habermas sua maior fundamentação. Além de autores da Escola de Frankfurt, fundamenta-se em autores da Fenomenologia, como Merleau-Ponty e Paulo Freire[135], este último citado principalmente na primeira publicação.

Suas críticas dizem respeito também à escola, que para o autor deve procurar desenvolver uma educação libertadora baseada no diálogo, conhecendo o "Mundo Vivido"[136] do aluno e compreen-

135 Paulo Freire se considerava eclético e fundamentava-se prioritariamente na Fenomenologia e no Existencialismo cristão.

136 De acordo com Kunz, para Habermas "Mundo Vivido" é "o horizonte de possibilidades das pessoas na busca de entendimentos no mundo social, objetivo ou subjetivo. É um mundo comum a todos e que se apresenta às pessoas intuitivamente, sem nunca ser problematizado" (KUNZ, 1994, p. 59). Nas palavras de Habermas em seu livro *Theorie des Kommunikativen Handelns*: "As estruturas do mundo vivido são as formas de sociabilidade do entendimento possível: O mundo vivido é o lugar transcendental de encontro entre falantes e ouvintes, o lugar

dendo-o como sujeito de sua própria ação. O ensino escolar deve, então, tornar-se uma parte da educação que desenvolva a competência crítica e emancipada.

Neste sentido, a Educação Física tem uma posição importante no processo educativo. É que o "Movimento Humano", entendido pelo autor como objeto da Educação Física,

> consiste de experiências significativas e individuais, onde pelo seu se-movimentar o indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o mundo material e social, bem como consigo mesmo (KUNZ, 1991, p. 165).

O movimento, segundo sua análise, deve ser interpretado como um diálogo entre o homem e o mundo:

> O Se-movimentar, entendido como diálogo entre Homem e Mundo, envolve o Sujeito deste acontecimento, sempre na sua Intencionalidade. E é através desta intencionalidade que se constitui o Sentido/significado (Ibid., p.174).

O Movimento Humano assim compreendido não pode ser confundido com a forma do esporte praticada nas aulas de Educação Física. É necessária uma transformação didático-pedagógica do esporte, principalmente por considerar esse conteúdo de suma importância e que, portanto, deve ser preservado.

O entendimento do esporte deve ser amplo, ou seja, contemplar várias manifestações do movimento e não somente aquelas ligadas à instituição esportiva. Embora seja importante destacar que em seus exemplos de aulas trabalha especificamente com as modalidades oficiais. Nas aulas, esse conteúdo deve atender ao desenvolvimento do aluno nas competências da autonomia, da interação social e objetiva.

Discute e faz críticas à ciência que, a serviço do esporte de alto nível, só se interessa por questões tecnológicas e de rendimento. Nessa especificidade, o homem não chega a ser substituído pela máquina, mas se torna uma máquina de rendimentos. Suas críticas se dão a partir das críticas dos teóricos da Escola de Frankfurt sobre a racionalidade técnica e em relação à indústria cultural.

Ao tomar como princípios a Teoria da Ação Comunicativa elaborada por Habermas, explica que a partir da ação comunicativa[137] os homens devem chegar ao esclarecimento[138], emancipando e ad-

onde ambos levantam pretensões de validade e têm possibilidades de testá-las, conseguindo, assim, um consenso fundado" (HABERMAS apud KUNZ, 1994, p. 59).

137 Para Habermas a ação comunicativa é a atividade fundamental que diferencia os homens dos animais.

138 Na questão do esclarecimento, Kunz se reporta à discussão feita por Haber-

quirindo a maioridade:

> Maioridade ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da Educação; isto implica, principalmente, um processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo (KUNZ, 1994, p. 31).

Para que isso seja alcançado, é necessário um processo de autor-reflexão:

> Uma emancipação só seria possível quando os agentes sociais, pelo esclarecimento, reconhecem a origem e os determinantes da dominação e da alienação. Os agentes sociais são levados assim à auto-reflexão. Pela reflexão, estes podem perceber que sua forma de consciência é ideologicamente falsa e que a coerção que sofrem é auto-imposta (Ibid., p. 33).

Ainda a partir da teoria de Habermas, desenvolve suas teses para a transformação didático-pedagógica do esporte e para a preparação das aulas de Educação Física segmentando-as em três categorias: a do Trabalho, a da Interação e a da Linguagem. À primeira corresponde a competência objetiva e diz respeito à aprendizagem técnica; a segunda está relacionada à competência social e significa discutir as relações socioculturais, apreender os papéis sociais e o agir solidário e cooperativo; à terceira corresponde a competência comunicativa e possui o papel decisivo para a educação crítico-emancipatória, no que tange à linguagem verbal e de movimento.

Partindo desses pressupostos, as "situações de ensino" apresentam como conteúdo os esportes, as danças e as atividades lúdicas. Os dois últimos enfatizam seu caráter de sensibilidade e libertador da subjetividade humana, da submissão e da obediência.

O autor não apresenta proposta de seriação dos conteúdos, mas exemplos de aulas nas quais são trabalhadas as competências consideradas necessárias para atingir os objetivos supracitados.

Representando o entendimento conservador na área, temos a Abordagem Desenvolvimentista, incorporada por uma grande parte dos professores. Nessa abordagem, a discussão parte do princípio de que a Educação Física carece de uma fundamentação teórica com base científica. Fato este que, em consonância com Tani et *al.* (1988), tem criado incertezas junto aos profissionais da área.

Essa fundamentação é buscada nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem motora, em que o profissional, para "atender às reais necessidades da criança, necessita ter como ponto de partida a compreensão das mudanças no seu comportamento motor, com

---

mas em obra já citada, sobre Kant, em **Was ist Aufklärung?** (O que é Esclarecimento?).

o objetivo de identificar estas necessidades" (TANI, 1987, p. 20).

O movimento é considerado como tema da Educação Física e possui dois aspectos. Ao mesmo tempo que o movimento é um comportamento que pode ser observado, ele é o resultado de um processo interno do indivíduo que ocorre no sistema nervoso. É este último aspecto, e não simplesmente o produto, que analisa e leva em consideração para a formulação dos objetivos e conteúdos.

Os conteúdos devem ser trabalhados para que se desenvolvam as habilidades básicas e depois as específicas.

> Convém acrescentar que as habilidades básicas são importantes para a aprendizagem de todas as habilidades específicas ou culturalmente determinadas, requisitadas no trabalho, na vida social, enfim na vida das pessoas, e não somente para a aprendizagem das habilidades desportivas (TANI *et al.*, 1988, p. 89).

Consideram que, ao se trabalhar com as habilidades básicas e específicas, automaticamente será contemplado o desenvolvimento afetivo-social, no qual estão envolvidos fenômenos sociais como liderança, conflitos, competição etc. Os fenômenos sociais restringem-se, aqui, à psicologia individual, descontextualizados, não se levando em conta sua produção histórica. Ademais, partem de um conceito natural de criança, eliminando as desigualdades sociais como determinantes nos processos de seu desenvolvimento.

Do exposto, podemos perceber que os anos de 1980 e início de 1990 são marcados, na Educação Física, por uma intensa busca pela ruptura de suas proposições teóricas e encaminhamentos pedagógicos, e por uma busca de pressupostos que a legitimem como matéria científica, na perspectiva de transformar ou de conservar o já existente. Essas perspectivas dizem respeito tanto ao caso particular da Educação Física quanto a um entendimento mais geral em relação à escola, e em alguns poucos casos, chegando-se à totalidade da sociabilidade capitalista. Compreendo que essa discussão, em um momento muito específico do capitalismo − como apresentamos brevemente no início deste item −, contribui para que algumas perspectivas avancem e outras sejam consideradas como propostas derrotadas. Ou seja, com o processo de "globalização" ou "mundialização do capital", as perspectivas que apontavam para uma crítica mais radical da sociedade capitalista perdem espaço para aquelas que explicitamente defendem essa sociabilidade e para aquelas que se autodenominam de críticas, porém trabalham na mesma lógica do capital.

5. 2 – O ordenamento legal da Educação Física na escola

Neste item, faço um esboço da implementação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996 no que se refere à Educação Física. Momento em que se mostra com maior força a fragilidade da manutenção da Educação Física como prática pedagógica no ambiente escolar.

Antes, considero importante esclarecer o caráter de classe do Estado Moderno, expresso também na questão da conformação dos Sistemas Nacionais de Educação aos interesses funcionais de manutenção e desenvolvimento da sociedade capitalista. Esse caráter classista do Estado foi expresso desde a Revolução Francesa[139], através de suas proposições mais avançadas, a saber: a construção da democracia e da cidadania.

Marx, embora nunca tenha conseguido realizar o seu projeto de empreender um estudo centrado e sistematizado sobre o significado histórico do Estado, em seus estudos apreende que o Estado foi e só pode ser um órgão de dominação de classe, cujo fim último é sempre legitimar a exploração econômica de uma classe pela outra[140]. O pensador alemão nunca nutriu ilusões quanto ao significado sócio-histórico do Estado moderno, principalmente naquilo que tange ao seu papel de suporte imprescindível à constituição e desenvolvimento da ordem social do capital, tal como está exposto na passagem referente à "acumulação primitiva do capital", ao comentar métodos coercitivos da exploração colonial e da luta contra a ordem feudal:

> Esses métodos baseiam-se, em parte, sobre a mais brutal violência, por exemplo, o sistema colonial. Todos, porém, utilizam o poder do Estado, a violência concentrada e organizada da sociedade, para ativar artificialmente o processo de transformação do modo feudal de produção em capitalista e para abreviar a transição (1988, t. 2, p. 276).

---

139 Isso aparece em sua plenitude na Constituição Republicana de 1793, quando foi proclamada a "*Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*" (Declaração dos direitos do homem e do cidadão) (MARX, 1991).

140 Sobre essas questões, é interessante o livro de Celso Frederico, *O Jovem Marx. As origens da ontologia do ser social.*

É importante frisar, também, que Marx nunca limitou a sua compreensão do papel do Estado burguês a um mero instrumento direto de coerção da burguesia contra os trabalhadores. Ao contrário, ele foi capaz de compreender que essa dominação pode assumir formas que realmente correspondam, na aparência, à ideia de um "Estado mediador" colocado acima dos interesses de classe. O "Estado democrático de direito" em sua plenitude é a forma mais plena (mas não a única) de conformação política da exploração do trabalho assalariado pelo capital e, por consequência, da legitimação política da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção com vistas à produção e reprodução do capital.

É no e pelo controle dos meios e instrumentos de produção que se dá o poder social, cuja representação política pode ser expressa nos parlamentos, no Poder Judiciário ou nos palácios de governos. O poder político que surgiu com as sociedades de classes nunca existiu de forma autônoma; ele deriva das condições sob as quais são apropriados os referidos meios e instrumentos. Esse fundamento essencial surgido com a escravidão antiga e reiterado com o feudalismo não pode ser rompido no interior dos próprios limites da sociedade capitalista, porque esta possui como objetivo central produzir e valorizar o capital.

A supressão do Estado pode se dar com a supressão da propriedade privada, ou seja, com a construção de uma sociedade em que não haja a exploração do homem pelo homem. Marx, de maneira enfática, explica que o objetivo das revoluções socialistas não é eternizar o proletariado no poder político e econômico, mas sim a dissolução desta e das demais classes que compõem a sociedade burguesa, com vistas à edificação de uma sociedade sem classes em âmbito mundial, fundada no "livre trabalho associado". No *Manifesto do Partido Comunista*, escrito conjuntamente com Engels, em 1848, esclarece que:

> Se o proletariado na luta contra a burguesia necessariamente se unifica em classe, **por uma revolução se faz classe dominante** e como classe dominante suprime pela força as velhas relações de produção, então suprime juntamente com estas relações de produção as condições de existência do antagonismo de classes, as classes em geral, e, **com isto, o seu próprio domínio de classe** (MARX; ENGELS, 1987, p. 54, grifos meus).

Vale lembrar que o jovem Marx, em 1843, em seu livro *A Questão Judaica*, apresentou sua tese sobre a subordinação da emancipação política ainda identificada com o "reino da propriedade privada e do

dinheiro[141]". Seus termos são os seguintes:

> [...] A emancipação *política* da religião não é a emancipação da religião de modo radical e isento de contradições, porque a emancipação política não é o modo radical e isento de contradições da emancipação *humana* (...)
>
> Não há dúvida que a emancipação *política* representa um grande progresso. Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana *dentro* do contexto atual. É óbvio que nos referimos à emancipação real, à emancipação prática (1991, p. 23-28, grifos do autor).

Marx havia compreendido que o cidadão moderno é, por excelência, a expressão jurídica e política mais plena dos indivíduos na sociedade burguesa e, por conseguinte, a personalização de uma sociedade fundada na propriedade privada dos meios e instrumentos de produção. Em termos sistêmicos, isso não está em contradição com a existência dos não proprietários privados dos referidos meios, pois na condição de cidadãos livres e iguais, não havendo ninguém subordinado a outro por laços de servidão ou escravidão, todos estão dotados da liberdade política e econômica para se tornar proprietários. Entretanto, o jovem Marx, mesmo sem contar naquele momento com o instrumental da crítica à economia política burguesa e, portanto, da relação social do capital, mas com um senso da realidade concretamente posto, foi capaz de compreender que a essência social dualista e irreconciliável que contrapõe o "homem" ao "cidadão" não constitui anomalia para o funcionamento da sociedade burguesa. Ao contrário, ela é expressão política e jurídica dessa forma social, cuja igualdade formal busca conformar a desigualdade social real que constitui o seu fundamento.

Como as críticas de Marx não conseguiram ganhar a substancialidade revolucionária que o autor objetivava, o "reino do capital e da propriedade privada" permaneceu vigente e as proposições sociais pertinentes a essa ordem social são sempre retomadas. A constatação disso pode ser identificada em todos os principais documentos que norteiam as práticas educacionais em todo o mundo[142].

---

[141] Posteriormente, Marx identificará essas limitações como subordinadas ao "reino do capital e suas relações de propriedade correspondentes".

[142] Os documentos dizem respeito às Conferências Internacionais de Educação, cujo conteúdo vem orientando as práticas da educação formal nas últimas décadas no Brasil. Por exemplo, o Plano Decenal de Educação (1993-2003) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996 estão totalmente articulados à "Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas", realizada no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia), sob a coordenação da ONU.

Isto se reflete no processo de construção da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em relação à disciplina Educação Física. Mesmo com os autores do "movimento crítico" tentando dar à Educação Física um *status* de disciplina pedagógica e não mais de atividade exclusivamente física, esta não figura como importante na construção da LDBEN. Aparentemente, primeiro por seu entendimento estar atrelado aos papéis que ela assumira até o final da ditadura militar, e, depois, durante o processo de votações na Câmara e no Senado, parece não ter sido imprescindível aos novos interesses que se colocavam em proeminência no Brasil.

Nas primeiras discussões realizadas pela comunidade educacional, que resultaram na publicação de um artigo na *Revista ANDES*, em 1987, sob o título de "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional", redigido por Dermeval Saviani, não são mencionadas questões relativas à Educação Física.

No projeto apresentado à Câmara dos Deputados, em 1988, pelo deputado Otávio Elísio, de Minas Gerais, também não há menção à Educação Física. Apenas no artigo 27, que trata da educação anterior ao 1º grau, há referência ao objetivo de desenvolver nas crianças os aspectos físico, emocional e intelectual.

No Substitutivo relatado pelo deputado Jorge Hage, do PSDB da Bahia, que teve início em junho de 1988 e obteve aprovação final em maio de 1993, a Educação Física é proposta apenas como componente curricular na educação básica; há ainda uma menção no artigo 43, que versa sobre a educação infantil, em relação a "proporcionar condições para o desenvolvimento físico". A ênfase maior é dada ao desporto, ignorando, de certa forma, as discussões da área da Educação Física.

Embora não contemple as questões levantadas pela área (o motivo ainda há de se buscar, pois o CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte participou das discussões), o Substitutivo foi resultado de ampla discussão na comunidade da educação que, segundo Saviani (1997, p. 57),

> manteve-se mobilizada principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que reunia aproximadamente trinta entidades de âmbito nacional: ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPEd, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, CONARCFE (depois ANFOPE), CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENASE, FENOE (as duas últimas, depois se integram à CNTE), OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME e UNE, além das seguintes entidades convidadas: CNBB, INEP e AEC.

E ainda:

> Já no primeiro semestre de 1989 foram ouvidas em audiências públicas cerca de quarenta entidades e instituições. E no segundo semestre do mesmo ano foram promovidos seminários temáticos com especialistas convidados para discutir os pontos polêmicos do substitutivo que o relator vinha construindo (Ibid., p. 58).

Na LDBEN sancionada em 1996, que teve como base o Projeto do senador Darcy Ribeiro, do PDT do Rio de Janeiro, a Educação Física é apresentada como componente curricular no Ensino Fundamental e Médio, sendo facultativa no ensino noturno. Esta inclusão se deu a partir de uma pressão do movimento realizado em prol da Educação Física e que tinha como suporte docentes e o movimento estudantil da Educação Física:

> Pressões do movimento estudantil e docente da educação física trouxeram o retorno ao texto original, na forma da nova LDB n. 9.394/96. Nesta, "A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa no ensino noturno" (Brasil, 1996). Desta feita, o movimento organizado da Educação Física conseguiu defender-se, momentaneamente, de sua exclusão no campo da educação formal (NOZAKI, 1999, p. 8).

Mas a obrigatoriedade parcial não garantiu a sua legitimidade. Após a promulgação da lei, configurou-se uma situação que já se estabelecera desde a década de 1980, qual seja o esgotamento da finalidade da Educação Física no ambiente escolar:

> [...] esgotamento de uma Educação Física que, tendo balizado sua prática pedagógica pelo parâmetro da aptidão física, vinculado-a a caracteres inerentes à − que entendia ser sua − função higiênica e eugênica, acoplada à idéia do rendimento físico-esportivo, que abriu o precedente para o pensar de novos papéis sociais para ela, em uma sociedade que se desejava justa e democrática (CASTELLANI FILHO, 1993, p. 121).

A situação da Educação Física se torna conflitante com os desdobramentos da lei, pois a interpretação desta se apresenta dúbia. Assim, em muitas escolas, em vários Estados, essa disciplina tem sua carga horária reduzida ou até mesmo fica sem espaço em cursos de Ensino Médio e ensino noturno, não fazendo mais parte do currículo desses cursos.

Outra questão surge com a organização e posterior divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais se ignorou a parte mais crítica do referencial teórico produzido a partir da década de 1980. Em conformidade com Taffarel,

> Os PCNs colocam-se na perspectiva de referências ideológicas idealistas que, valendo-se dos mecanismos da inversão, do silenciamento e da manipulação do imaginário popular, asseguram os interesses do grande capital internacional que se articula através dos seus agentes financiadores − BANCO MUN-

DIAL –, orientando políticas educacionais (1997, p. 36).

A exclusão da Educação Física não acontece de forma aleatória. Alguns denunciam que esse processo pode estar ligado à necessidade de "deixar espaço" na grade curricular para outras disciplinas que contribuam para a formação de força de trabalho qualificada ou semiqualificada, apta a competir no mercado de trabalho, levando em conta o perfil do "novo" trabalhador. Segundo Bruno:

> Atualmente, a etapa que estamos começando a atravessar caracteriza-se exatamente pela predominância dos componentes intelectuais da força de trabalho, especialmente daquela em processo de formação. Trata-se hoje, pelo menos nos setores mais dinâmicos da economia mundial, de explorar não mais as mãos do trabalhador, mas seu cérebro (1996, p. 92).

Outros pesquisadores advogam outras causas para a exclusão, procuram respostas no despreparo dos professores em acompanhar as novas estratégias metodológicas e atribuem à competência profissional a saída para a legitimação da Educação Física. Como exemplo, temos as afirmações de Oliveira (1997, p. 22):

> Infelizmente a Educação Física é entendida como atividade dentro do processo educacional, é resolvida como uma prática sem interesse para a formação integral dos educandos e assim por diante. Uma prova bastante evidente deste fato foi a última medida adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que retirou a Educação Física das séries iniciais, através de regulamentação estadual (1995). Isso é prova, mais do que evidente, de que o trabalho que temos pela frente é muito grande e necessita de muita força de vontade, de persistência e, acima de tudo, de competência profissional. E é contando com a competência profissional que podemos vir a legitimar a Educação Física dentro do sistema educacional.

Não pretendo desconsiderar a importância da competência do professor, fator essencial nesse processo ou em qualquer outro em que se pretenda uma sociedade mais humanizada. Mas, cabe entender que a redução de carga horária e até mesmo a redução de salas de aulas, como "se esqueceu" de mencionar o autor citado acima[143], fazem parte dos ajustes no sistema educacional da política econômica posta em curso na atualidade, fundada na redução de gastos com setores sociais.

Quando mais se falou em "inclusão escolar" como forma de corrigir as distorções sociais a fim de promover a cidadania, mais

[143] Um exemplo pontual que evidencia a precarização das condições de ensino pode ser encontrado no fato de que "Quarenta e uma mil classes foram fechadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo nos últimos seis anos (...) até 1995, a rede estadual possuía 148.572 turmas em 625 cidades. Em 2000, as turmas diminuíram para 107.309. O número das escolas na rede caiu de 6.800 para 6.392, entre 1995 e 2000, conforme a Apeoesp" (NASCIMENTO, 2001, p. 51).

os Estados, através das suas políticas econômicas, cortaram investimentos em educação. Neste sentido, o caso brasileiro é exemplar, pois a demanda por educação pública aumentou no país na década de 1990, enquanto os investimentos nesse setor foram drasticamente reduzidos. Isso pode ser constatado através das assertivas que seguem:

> Estudos efetuados por Carlos Eduardo Baldijão, professor da Universidade de São Paulo, sobre Orçamento Geral da União mostram uma contínua evolução negativa, no primeiro governo FHC, dos valores autorizados para a Educação e Cultura (em bilhões de reais: 1995: 14.010.293.873; 1996: 12.252.383.350; 1997: 12.220.174.739; 1998: 11.269.810.530). (...) Contudo, estes números não são inteiramente fiéis, uma vez que apontam somente os recursos autorizados, que não correspondem ao que foi efetivamente aplicado; a aplicação, em geral, tem sido menor que a dotação (assim, em 1995, aplicou-se somente 82,23%; em 1996, 86,18% e em 1997, até finais de outubro, 55,33%). Enquanto cresciam as demandas, o governo FHC sistematicamente cortava recursos, e isto em todos os programas da área da educação – conforme o comprovam os mesmos estudos de Baldijão (considerando apenas os recursos autorizados): no programa "Educação de crianças de 0 a 6 anos", o corte, entre 1995 e 1998, foi 17,74%; no programa de "Ensino Fundamental", no mesmo período, o corte foi 15,28%; no "Programa de Ensino Médio", ao longo do primeiro governo FHC, o corte foi de 31,51%; no programa "Ensino Superior" o corte, entre 1995 e 1998, chegou a 28,7% (aqui, os dois subprogramas, "Ensino de graduação" e "Ensino de pós-graduação", também foram objeto de cortes). Noutro campo fundamental, o da Ciência e Tecnologia, a tesoura de FHC também funcionou com sofreguidão: no conjunto, esta área perdeu, entre 1995 e 1998, 56%. No programa "Ensino Supletivo", o corte, no primeiro governo FHC, foi da ordem de 82,17% (NETTO, 1999, p. 82)[144].

Nessas circunstâncias, há ainda a ressaltar outra questão: temos no cotidiano da escola e nas discussões teóricas as lutas internas entre as várias concepções de Educação Física aqui apresentadas, e que tentam justificá-las a partir das mais variadas perspectivas. Cada uma dessas concepções parte de pressupostos teóricos que, em sua maioria, não extrapolam os limites da própria área, tratando-a de uma maneira idealizada.

Os grupos conservadores, além de apostar na competência profissional, tentam justificar a Educação Física na escola através de sua importância para o desenvolvimento motor, para a saúde e para a formação de talentos esportivos.

Este último, em especial, tem ganhado força em razão dos resultados aquém do esperado do esporte brasileiro na Olimpíada realizada em Sidney no ano 2000, o que foi reforçado com os resultados

144 Essa tendência de cortes se acentuou durante o segundo governo de FHC (1999-2002) e no primeiro governo de Lula (2003-2006).

em Atenas no ano de 2004. O fracasso olímpico é creditado, equivocadamente às aulas de Educação Física que, portanto, devem se tornar obrigatórias, tendo como conteúdo o esporte de rendimento para ajudar o Brasil a ganhar medalhas nas competições oficiais. Essa defesa está a pleno vapor, tendo à sua frente o Ministério do Esporte e Turismo e o Ministério da Educação.

De acordo com Bracht (2003, p. 92):

> O poder público, mostrando-se sensível aos "anseios populares", sente-se ainda responsável por ações políticas ligadas ao setor esportivo. Esse foi um motivo assaz útil para que dois segmentos de nossa sociedade se manifestassem e pleiteassem alguma responsabilidade nesse processo: trata-se dos interesses do sistema esportivo e dos interesses corporativos da Educação Física, estes últimos representados pelo Conselho Federal de Educação Física (Confef). Os resultados foram, por um lado, a criação do Programa Esporte na Escola e, por outro, o processo de revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), fruto, talvez, do próprio Programa.

Essas intervenções, principalmente as relacionadas ao CONFEF[145], resultaram na alteração da LDBEN/1996, confirmando a Educação Física como componente curricular obrigatório[146].

Isso causa certa tranquilidade, pois garante a permanência da Educação Física na escola no âmbito da Educação Básica e, com ela, o emprego de muitos professores; mas provoca também muito desconforto, em parte pelo crescimento do CONFEF, que interfere cada vez mais, inclusive nas Diretrizes Curriculares para os cursos

---

145 O CONFEF (Conselho Nacional de Educação Física) foi criado com a Lei 9.696/98, estabelecendo com ele a criação de conselhos regionais denominados CREF. O Conselho nacional teve como bandeira para a sua criação a eliminação dos chamados leigos, que atuavam no setor informal da Educação Física (clubes, associações, academias etc.). Esse Conselho tem sido combatido desde as primeiras discussões referentes à sua criação. As denúncias são feitas em relação ao seu caráter corporativista e à sua ligação com setores patronais, o que em nada contribui para a defesa do trabalhador da área. Aliás, os problemas e conflitos só têm aumentado. Na impossibilidade de o CONFEF definir qual o seu campo de atuação, pois esbarra em outras profissões que também trabalham com o corpo e o movimento humano, acrescentou em seus "programas" de trabalho a intervenção na escola. Isso tem criado ainda mais problemas para o próprio Conselho e para os professores. Atua contra o CONFEF o Movimento Nacional Contra a Regulamentação (MNCR). Discussões sobre este tema são encontradas em Castellani Filho (1998), Gonçalves de Carvalho e Taffarel (1997), Nozaki (1999), Nozaki (2004), entre outros.

146 Segundo Bracht (2003, p. 94), a revisão da LDBEN "resultou na promulgação da lei n. 10.328, de 12 de dezembro de 2001, retificando a LDBEN/1996, mais precisamente seu artigo 26, mediante a inclusão da palavra obrigatório à frente da expressão curricular".

de graduação. Esse desconforto se dá porque a obrigatoriedade posta nesses termos, além de retomar as condições muito próximas das colocadas a essa disciplina nos tempos da ditadura militar[147], reforça a ideia de que os fracassos estão relacionados à falta de competência dos professores.

Obrigatoriedade não garante a legitimidade tão pretendida, e esta continua a ser a grande busca dos teóricos e professores atuantes nas escolas, mesmo que isso nem sempre apareça explicitamente. Existe a procura, como veremos a seguir, por referenciais teórico-metodológicos, por uma nova concepção de corpo, por novas formas de ensinar que proporcionem à disciplina Educação Física e aos seus professores o mesmo *status* das outras disciplinas.

147 As propagandas divulgadas pelo Ministério do Esporte em muito lembram aquelas do período da ditadura. Além disso, retomam a ideia de que a escola tem a função de formar atletas, pois o esporte seria uma das formas de mostrar a grandeza do país.

Capítulo 6

Mudar para que tudo permaneça como está?

Se na década de 1980 a Educação Física ficou marcada pelas críticas ao tecnicismo, pela busca de sua identidade e legitimidade, nos anos de 1990, além da continuidade dessas problemáticas e de novas propostas pedagógicas, inicia-se um processo conhecido como "crítica da crítica", cujo objetivo seria conferir mais qualidade às discussões.

Os autores que realizam a chamada "crítica da crítica" procuram analisar o "movimento crítico" no sentido de repensar as denúncias, os debates e refletir sobre os possíveis avanços. Esses pesquisadores são representantes de perspectivas distintas, mas também não escapam às contradições do processo de produção e reprodução do capitalismo. Na verdade, compreender o real não é uma tarefa fácil, como não foi para o "movimento crítico", nem é para aqueles que fazem sua crítica. É preciso entender que viver um processo dinâmico de contínua construção social implica um processo de contínua reflexão. Neste sentido, as questões estão longe de se esgotar.

Parece importante tomar como exemplos algumas dessas críticas. Em síntese, apresentamos dois autores: Oliveira (1994)[148], que indica como a raiz dos problemas vividos pela área da Educação Física a estrutura social capitalista, e Caparroz (1997), autor que se intitula um órfão da década de 1980, pois segundo ele as críticas eram de ordem macroestrutural e não deram conta das especificidades da disciplina no interior da escola.

Oliveira (1994) analisa a produção teórica na Educação Física, utilizando como critério as produções de maior veiculação a partir da década de 1980, com a preocupação de detectar o quanto essa produção está comprometida com o que ele denomina "Pedagogia do Consenso" ou com o que define como "Pedagogia do Conflito".

A Pedagogia do Consenso tem como base a "neutralidade das práticas corporais", assume uma postura conservadora e atua na manutenção da ordem social. A Pedagogia do Conflito entende a Educação Física como uma prática social vinculada às relações sociais. Neste sentido, busca compreendê-la a partir das contradições e dos questionamentos à sociedade capitalista.

O autor adverte que muitos teóricos defendem uma posição conservadora e chama a atenção para que mesmo com a grande produção da Pedagogia do Conflito, os autores nem sempre percebem o modo de produção capitalista como gerador da "injustiça social"; por isso mesmo, ao buscarem uma transformação, acabam por adotar uma postura conciliatória.

Propõe a recuperação de valores marxistas que passem pela "elaboração do nível de consciência dos trabalhadores" e da "alteração da base econômica", porque

> a existência de classes sociais inviabiliza qualquer tentativa de se viver em uma sociedade justa. As nossas utopias de liberdade e igualdade não se realizarão sem a necessária socialização dos meios de produção, condição para a construção do comunismo, única forma de organizar a sociedade que poderá viabilizar a realização plena do ser humano (OLIVEIRA,1994, p. 185 - 6).

E conclui:

> As novas formas de dar aula estão vinculadas a um novo conteúdo que emergirá do processo de construção de uma nova moral, de uma nova cultura e de um novo humanismo. Essa é uma questão pedagógica, pois trata, antes de mais nada, de luta por hegemonia. Esta dependerá da produção de um outro consenso, bem diverso daquele que aponta para o fim da História. Esse novo

148 Este autor, citado anteriormente pela importância que adquiriu com as suas elaborações teóricas nos anos de 1980, procura, nesse período, superar as discussões iniciais da área, inclusive revendo suas próprias posições.

> consenso será sempre provisório, pois resulta da identificação e da superação de uma sucessão de conflitos (Ibid., p. 187).

Com outro foco de discussão, Caparroz (1997), ao analisar também a produção teórica da área na década de 1980, apresenta como preocupação central a questão da Educação Física como componente curricular, buscando entender como essa questão foi analisada, e embora perceba fortes diferenças de posicionamento na produção teórica, traça algumas conclusões mais gerais.

Tais conclusões resultam em críticas aos autores que, ao tentar explicar a marginalidade da disciplina Educação Física no currículo escolar, incorrem no equívoco determinista de estabelecer explicações mecânicas entre as estruturas socioeconômicas e a referida disciplina. Salienta a carência de discussões centradas nas relações peculiares estabelecidas no interior da escola:

> Observa-se que há uma interlocução entre Educação Física e Educação, mas não no sentido de penetrar nas peculiaridades da própria área, de estabelecer os traços principais do currículo, com o objetivo de levantar-se o tratamento que deve ser dado e quais aspectos devem estar presentes para que se possa caracterizar a Educação Física, no sentido de buscar concepções que conformariam as práticas pedagógicas. Tem-se a impressão de que a Educação Física não consegue olhar para o seu interior e visualizar as questões da prática pedagógica, do componente curricular, da didática (Ibid., p. 15 - 6).

As saídas apresentadas, na acepção deste autor, na tentativa de dar à Educação Física o mesmo *status* das outras disciplinas, acabam por dar-lhe características genéricas, deixando de apreender e discutir sua especificidade. Alguns, tentando atribuir a ela um caráter educativo, incorporam um "discurso sociopolítico", sem atentar, no entanto, para o que a caracteriza enquanto componente curricular. Neste sentido, a análise torna-se idealista,

> pois perspectiva aliar a Educação Física escolar às condições sociais e históricas, sem entretanto se aprofundar sobre o que caracteriza esta área no currículo, ou seja, as considerações sobre Educação Física se dão de forma descolada da sua prática como componente curricular (Ibid., p. 159).

Mostra também que um grupo tenta estabelecer a especificidade da Educação Física colocando como seu objeto "o movimento humano, porém este não pode ser entendido de forma abstrata, tornando-se necessário compreendê-lo em seu caráter sócio-histórico-cultural" (Ibid., p. 168). O mesmo grupo apresenta como conteúdo os elementos que fazem parte da "cultura corporal". Nesse caso, concorda com os autores, mas entende como problema o fato de desconsiderarem que a Educação Física, na verdade, sempre trabalhou com elementos da cultura corporal.

Enfim, o autor parece identificar-se especialmente com o Coletivo de Autores e com Bracht. Observa que

> essa produção se circunscreve num determinado limite, quando não consegue ultrapassar o nível genérico, e isso não pode ser entendido como insuficiência de seus autores, mas como decorrência da própria trajetória dos estudos referentes à Educação Física escolar (CAPARROZ, 1997, p. 169).

Essas críticas se deram no contexto de avanço das políticas neoliberais. O setor mais conservador, aquele que trabalha a perspectiva da Educação Física tecnicista e desenvolvimentista, se fortaleceu, pois o esporte de rendimento continuava predominante. Além disso, surgiram como alternativas – tanto para as tendências apontadas como conservadoras quanto para as tendências apontadas como críticas – as seguintes concepções de Educação Física: a fenomenológica, a sociológica, a cultural, a construtivista, a concepção de aulas abertas, a concepção da saúde renovada, entre outras.

O processo que se desencadeia na área é então de retrocesso, como apresentei no início deste livro. O desenvolvimento desse retrocesso pode ser verificado nas várias produções da área. Neste sentido, exponho na sequência um mapeamento com posicionamento dos trabalhos de professores e estudantes de Educação Física que atuam em diversos níveis de ensino. Esses professores e estudantes procuram contribuir para a construção de uma teoria para a Educação Física, no sentido de fundamentar e legitimar esta área ou como ciência ou como prática pedagógica.

Em síntese, os trabalhos que analiso acham-se em consonância com a discussão apresentada no capítulo 1 desta pesquisa. No período correspondente ao final da década de 1990 e início da década de 2000, as grandes preocupações que ocuparam a área giram em torno da "construção/procura" de novas abordagens – geralmente relacionadas às vertentes pós-modernas – e da construção de uma prática pedagógica que também possui como referência teórica essas mesmas abordagens.

Os trabalhos analisados foram apresentados no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE, nos anos de 1999, 2001 e 2003. Esse evento é bienal e organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, maior entidade científica da Educação Física, que possui atualmente 12 *GTTs* (Grupos de Trabalhos Temáticos), intitulados: *atividade física e saúde*; *comunicação e mídia*; *corpo e cultura*; *epistemologia*; *escola*; *formação de professores e mundo do trabalho*; *memórias da Educação Física e esportes*; *movimentos sociais*; *pessoas portadoras de necessidades especiais*; *políticas públicas*; *recreação e lazer*; *treinamento esportivo*. Embora esses *GTTs* sejam permanentes, podem ocorrer

modificações a cada CONBRACE, de acordo com a avaliação dos associados[149].

Nos eventos, além de apresentação de artigos nos *GTTs*, também se oferecem cursos e são organizadas mesas que discutem questões relacionadas à temática geral do evento. Desta forma, o CONBRACE de 1999 (XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte), realizado na cidade de Florianópolis, teve como tema geral do evento *Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e Conhecimento*; o CONBRACE de 2001 (XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte) foi realizado em Caxambu, com a temática *Sociedade, Ciência e Ética: Desafios para a Educação Física/Ciências do Esporte*; e o CONBRACE de 2003 (XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte) foi realizado também em Caxambu, tendo como tema *25 Anos de História: o Percurso do CBCE na Educação Física Brasileira.*

Entre os GTTs, foram escolhidos para análise, considerando a proximidade com o tema deste livro, dois grupos: *epistemologia* e *escola*[150]. Nestes GTTs foi analisado um total de 130 artigos, vindos de todas a regiões do Brasil[151].

Os artigos são resultado de trabalhos de mestrado, doutorado, graduação (PIBIC e TCC), projetos de professores universitários, projetos entre universidades públicas e governos municipais e estaduais. Muitos apresentam experiências de ensino ou estudos de caso em Ensino Fundamental e Médio, revelando também a posição dos seus professores e alunos em relação à Educação Física.

Na análise dos artigos, busquei informações sobre como os autores têm procurado justificar a Educação Física na escola, quais as referências teórico-metodológicas apresentadas, quais as concep-

---

149 Os Grupos de Trabalhos Temáticos começaram a fazer parte da estrutura do CBCE a partir de 1997 e desde essa data sofreram pequenas modificações de acordo com as decisões dos sócios, após a realização das avaliações do evento.

150 O *GTT – epistemologia* tem como objetivo: "Estudos dos pressupostos teórico-filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física, como possível campo acadêmico/científico. Estudos sobre os fundamentos teóricos balizadores dos distintos discursos da Educação Física, na condição de área de conhecimento, voltados para o fomentar da atividade epistemológica como interrogação dos saberes construídos" (www.cbce.org.br). O *GTT – escola* tem como proposta o: "Estudo sobre a inserção da disciplina curricular, Educação Física, no âmbito da Educação Escolar, ao seu ordenamento legal e distintas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas" (Idem).

151 A análise realizada pode ser encontrada na íntegra na tese de doutorado que deu origem a este livro, no capítulo 6, p. 164 a 267.

ções de Educação Física presentes nas suas abordagens, bem como sua compreensão sobre a dicotomia corpo e mente, teoria e prática, indivíduo e sociedade.

6. 1 – Síntese geral do GTT – epistemologia e do GTT – escola

Em uma perspectiva geral, nos *GTT – epistemologia* é possível verificarmos uma preocupação constante com a construção do campo acadêmico da Educação Física e com as novas abordagens epistemológicas, como ilustra o quadro 1, abaixo:

Quadro 1. Temáticas dos GTT – epistemologia – 1999 a 2003

TEMAS	1999	2001	2003	TOTAL
Avaliação da produção	–	3	3	6
Conhecimento específico	3	–	–	3
Construção do campo acadêmico	5	4	5	14
Novas abordagens	7	5	3	15
Concepção de corpo	3	7	7	17
Tempo livre	–	1	–	1
Dopping	–	1	–	1
Ética	–	1	1	2
Prática pedagógica	–	2	1	3
TOTAL	18	24	17	47

(Fonte: Elaborado pela autora)

A preocupação exposta acontece no sentido daquele anunciado por Bracht, ou seja, em reformular ou abandonar as "velhas" abordagens positivistas e marxistas para se posicionar criticamente ou assumidamente nas novas perspectivas pós-modernas, muito mais apropriadas à "realidade atual".

Entre as temáticas, as questões sobre o "corpo" também possuem grande relevo. Não por acaso, nessas perspectivas não só o indivíduo é tomado como isolado, diferente, único, como também o

"corpo" é a própria subjetividade, sinônimo de sensibilidade. Assim, é necessário abandonar a "repressora" racionalidade e fazer com que o homem se reencontre na "sensibilidade corporal".

Nesse sentido, em geral a dicotomia entre corpo e mente é discutida como própria da racionalidade construída na tradição cultural ocidental, porque valoriza a razão; portanto, de acordo com os autores, a ênfase é dada à mente (racionalidade) em detrimento do corpo (subjetividade/sensibilidade). Procura-se então construir outra perspectiva (pós-moderna), que enxergue o homem como sensibilidade; em conseqüência, o "corpo" é o *locus* privilegiado no mundo atual, pois pode ser utilizado para combater um mundo dominado pela racionalidade. É o lugar da expressão da cultura e, principalmente, a própria manifestação do sensível e da linguagem, também sensível. Em suma: mantém-se a dicotomia entre corpo e mente, mas oculta sob uma pretensa unidade do homem/corpo sensível.

Compreende-se que a Educação Física, por trabalhar com o "corpo", encontra a legitimidade necessária para sua manutenção não apenas na escola, mas na vida humana. Os autores comuns tomados como referências nesses artigos são Adorno, Horkheimer, Maffesoli, Merleau-Ponty, Foucault e Morin[152].

Com raras exceções, destaca-se uma heterogeneidade temática e um ecletismo teórico como base, mas sempre apoiados na teoria crítica da Escola de Frankfurt e nas vertentes pós-modernas. Ademais, em alguns artigos existe a compreensão sobre o que é o ser humano, em sintonia com a totalidade da sociedade capitalista: **o indivíduo mônada, agora o corpo mônada.**

No *GTT – escola/1999* é possível localizarmos uma preocupação em compreender o cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, em alguns artigos os autores tratam da dicotomia existente entre teoria e prática, e isso é muitas vezes traduzido na distância entre o conhecimento produzido na universidade e o que acontece no cotidiano da escola. Essa situação reforça a ênfase no cotidiano escolar em detrimento da teoria produzida, estimulando a falsa compreensão de que é na escola, com o trabalho "coletivo" entre professores e

152 ADORNO, T. W. *Mínima moralia*: *reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Gesammelte Schiften 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor, 1976. MAFFESOLI, M. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996. MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987. MORIN, E. *O paradigma perdido: a natureza humana*. 5. ed. Lisboa: Publicações Europa/América, 1973.

alunos, que se dá a produção do conhecimento, e que o arcabouço teórico construído historicamente é inútil à sua reflexão.

Trabalha-se também na perspectiva da formação do professor para o "fazer crítico-reflexivo", ou, como preferem alguns, a formação da "consciência crítica e reflexiva".

Em relação à perspectiva teórica, muitos pesquisadores utilizam como método a "análise de conteúdo" e o "estilo etnográfico" de pesquisa. Alguns se mostram também ecléticos; fundamentam-se em autores que tecem críticas à escola, à Educação Física voltada para a aptidão física e ao esporte[153], mas não levam em consideração que essas críticas derivam de questões e objetivos diferentes e acabam por utilizar autores cuja compreensão sobre o mundo e o ser social é incompatível. É possível, por exemplo, encontrarmos entre os pesquisadores, fundamentação em autores da Educação Física cuja referência é o materialismo histórico ao lado de autores que possuem como fundamento a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas; ou ainda artigos que mesclam Paulo Freire e Dermeval Saviani.

Podemos constatar que os autores da Educação Física mais citados são o Coletivo de Autores e Bracht, seguidos por Kunz. Os dois últimos se fundamentam na Teoria de Habermas e suas ideias são mais bem incorporadas pelos autores, mesmo quando citados juntamente com o Coletivo de Autores[154]. Este utiliza o termo "cultura corporal" e o conteúdo específico da disciplina, mas destituídos do sentido/significado proposto pelos autores.

Os pesquisadores têm ainda ampliado suas referências teóricas para autores da psicologia, filosofia, sociologia e, especialmente, educação, incorporando as perspectivas "inovadoras" ou pós-modernas.

Além disso, na tentativa de se legitimar essa disciplina, perdem sua especificidade na escola. Mesmo com um grande número artigos sobre os conteúdos da Educação Física, estes são justificados não por suas características próprias, mas por desenvolverem determinados valores como a solidariedade, a cooperação, a criativi-

153 As críticas em relação à Educação Física tecnicista começam a ser realizadas a partir da crítica à racionalidade instrumental, sob a influência da Escola de Frankfurt.

154 Embora Valter Bracht faça parte do grupo Coletivo de Autores, em sua produção individual e com outros pesquisadores não tem se pautado pelo materialismo histórico como referência.

dade, promoção da interação social, o resgate da subjetividade e da autoestima. Alguns abordam a equidade social, a expressão livre e criativa, e a maioria tem como objetivo último formar o cidadão[155].

Para conseguir êxito, parte dos pesquisadores utiliza como estratégia o "trabalho coletivo", a "solidariedade" e o "diálogo" ou o ensino "dinâmico-dialógico". Não compreendem que estes valores também fazem parte da lógica do capital, ignorando que se o objetivo final é formar o cidadão para um melhor convívio em sociedade, estaremos apenas educando para atingir as "demandas do mercado", formando trabalhadores que tenham "autonomia", saibam trabalhar em grupo e sejam solidários para manter e aprimorar a sociedade capitalista (BRUNO, 1996).

Nos trabalhos que se posicionam com uma filiação teórica no materialismo histórico ou apontam a superação do capitalismo como meta, algumas dessas questões também aparecem, principalmente a **formação para cidadania**, a **escola como produtora de conhecimento**, a **educação como trabalho não material** e, às vezes, a **incompreensão do que seja o materialismo histórico**.

As pesquisas apresentadas no *GTT – escola/2001* dão continuidade às questões expostas no evento anterior, com um aumento significativo do número de trabalhos apresentados sobre a temática "Planejamento de Ensino e Propostas Curriculares".

Nesse sentido, existe uma preocupação com a falta de preparo dos professores de Educação Física em vários aspectos da sua formação. Para superar esse problema, propõem como necessária a formação do professor autônomo e crítico-reflexivo. Existe ainda uma preocupação com a formação continuada e com o trabalho coletivo do professor, porém não com tanta ênfase como no evento anterior. Dessa forma, foi apresentado um número maior de relatos de experiências pessoais.

Os pesquisadores, ao realizarem críticas à escola tradicional, buscam uma nova organização escolar que seja mais livre, que possibilite ao professor e aos alunos novas condutas que priorizem o corpo/sensível e as emoções; em alguns casos existe também a preocupação com a formação do professor para a sensibilidade, evidenciando, em vários momentos, a dicotomia corpo/mente.

---

155 Na época da Ditadura Militar, por exemplo, para justificar a Educação Física/esporte na escola se utilizavam também dos valores a ser internalizados, como assumir e aceitar lideranças, formação integral, solidariedade, ajustamento do indivíduo ao meio em que vive, amor à Pátria etc.

Foi constatado, também, um qualitativo esvaziamento ao se tratar de conteúdos, tanto no que diz respeito aos seus aspectos técnicos quanto às características que lhes são próprias. As críticas ao esporte continuam por este ainda ser o conteúdo hegemônico e **persistem a confundir tecnicismo com técnica**. Embora se tenha apresentado um grande número de artigos versando sobre o "conhecimento específico", em regra o que se valoriza são movimentos livres – mesmo que sua ação biomecânica esteja errada –, enaltecendo-se as vivências emotivas dos conteúdos.

Quanto à perspectiva teórica, alguns autores citam como "tipo de pesquisa" a etnografia e a pesquisa-ação ou pesquisa participativa. Em relação aos autores mais utilizados como referência, permanece a mesma lógica do evento anterior e, na Educação Física, os mais citados são o Coletivo de Autores, Bracht, Kunz e Vago, seguidos de Daolio. A apropriação do Coletivo de Autores também ocorre, na maioria das vezes, sem a compreensão do seu arcabouço teórico.

Foram apresentados alguns artigos que mesmo ecleticamente se posicionam em uma perspectiva progressista. Apenas um deles apresenta a organização e a sistematização de todo o conteúdo da Educação Física, tomando como referência Kunz e o Coletivo de Autores. Três pesquisas têm como referência explícita autores do materialismo histórico, mas em geral apresentando problemas teóricos, em função do ecletismo.

Nos trabalhos analisados no *GTT – escola/2003*, os pesquisadores, em regra, estão preocupados em compreender a realidade escolar e construir uma Educação Física condizente com essa realidade. Os temas apresentados sobre a temática "Planejamento de Ensino e Propostas Pedagógicas" aumentaram significativamente em relação a todas as outras temáticas.

As formas de pesquisas utilizadas especificamente nos artigos são a etnografia, a história de vida, o relato de experiência, relacionados à descrição do cotidiano na escola ou do cotidiano de um ou mais professores, e ainda a análise de conteúdo relacionado a documentos oficiais.

Alguns buscam principalmente como referência teórica a fenomenologia, de maneira que, para muitos, Paulo Freire é o referencial. Outros se fundamentam na Teoria Crítica, no Multiculturalismo Crítico, ou todos esses referenciais aparecem em um só texto. São poucos os que buscam uma fundamentação no materialismo histórico. Em relação aos autores mais citados da Educação Física, nesse evento houve uma pulverização, ou seja, Bracht continua sendo o

mais citado, mas há uma distribuição quase igualitária entre todos, apresentando-se o Coletivo de Autores, Kunz, Daolio e outros.

Constata-se uma preocupação comum, qual seja transformar a Educação Física em uma disciplina necessária. Esse propósito é objetivado da seguinte maneira: superar o modelo tecnicista juntamente com sua competição excessiva e sua cultura da indiferença; superar a dicotomia entre teoria e prática, principalmente porque os conteúdos estudados nos cursos de graduação em nada estão relacionados com o cotidiano escolar; romper com a forma de organização da escola e criar um modelo de maior liberdade, eliminando aquele produzido pela racionalidade técnica; evitar o distanciamento cultural entre professores e alunos; superar a falta de tempo para o planejamento de ensino.

Toda essa transformação justificaria, segundo os pesquisadores que a assumem, a presença dessa disciplina na escola, porquanto contribuiria para alcançar o objetivo último, qual seja formar para a prática da cidadania, construindo a solidariedade, a democracia e a equidade social.

Para a concretização desses objetivos, os pesquisadores apontam como necessário compreender a proposta pedagógica da escola, conhecer o seu cotidiano e a sua rotina e, ainda, realizar o planejamento coletivamente.

Defendem que para empreender a superação da dicotomia entre teoria e prática e do planejamento de ensino baseado na racionalidade técnica, a construção do planejamento, além de coletiva, deve ocorrer cotidianamente. Isso significa que as soluções dos problemas devem ser pensadas conforme eles apareçam: deve-se "aprender fazendo". Assim, os professores precisam desenvolver novas competências para agir no cotidiano escolar em um processo de formação continuada.

Os objetivos fundamentais das aulas de Educação Física são aprender o trabalho coletivo, ser solidário, desenvolver uma "outra" sensibilidade que se desprenda da busca pela razão, enfim, desenvolver "boas emoções" e "sentimentos". As estratégias de ensino devem ser prazerosas, e o movimento corporal deve ser concebido como a linguagem que expressa a produção da cultura. Tais estratégias são direcionadas para atingir o objetivo último: a formação para a cidadania.

Em relação aos eventos analisados, há uma pequena ampliação do número de trabalhos que possuem como referência o materialismo histórico (quatro trabalhos), mas mesmo nesses trabalhos com

referências em autores marxistas permanecem problemas como, por exemplo, a questão do "trabalho não-material" e a formação do "cidadão-trabalhador".

Na maioria dos artigos apresentados no *GTT – escola 1999/2001/2003*, foi possível constatar, entre outras questões, que a Educação Física perde sua especificidade porque os objetivos apontados dizem respeito a interações interpessoais e formação do cidadão; desse modo, poderiam ser trabalhados por qualquer disciplina. Assim, essa disciplina deixa de possuir um conhecimento específico a ser transmitido e torna-se uma estratégia de ensino para alcançar determinados valores pertinentes à conformação da sociabilidade vigente. Ou seja, os professores da disciplina Educação Física continuam procurando legitimá-la não por seu conteúdo específico, mas porque ela pode contribuir para a solidariedade e a formação da cidadania.

As temáticas modificaram-se gradativamente nos eventos, destacando-se no evento de 2003 uma preocupação maior para organizar a disciplina na escola; daí uma quantificação maior da temática relacionada com o planejamento de ensino e com propostas pedagógicas. Essa tendência pode ser constatada no quadro abaixo:

Quadro 2. Temáticas dos GTT – escola – 1999 a 2003

TEMAS	1999	2001	2003	TOTAL
Avaliação do GTT – escola	–	–	2	2
Conhecimento específico	8	7	2	17
Concepções de Educação Física	2	2	3	7
Educação Física Infantil	–	1	1	2
Legislação sobre Educação Física	–	1	1	2
Avaliação	–	–	1	1
Planejamento de ensino e propostas curriculares	4	8	12	24
Questões de gênero	1	2	–	3
Legitimidade	3	–	–	3
Educação e saúde	1	–	–	1

Psicanálise	1	–	–	1
Discussão sobre currículo	–	1	–	1
TOTAL	20	22	22	64

(Fonte: Elaborado pela autora)

Outra questão passível de observação nas pesquisas apresentadas foi o diagnóstico da Educação Física na escola, ou seja, em várias pesquisas os autores expuseram os resultados de análises, entrevistas e observações dos professores e de aulas dessa disciplina em várias regiões do país.

Os resultados apresentados nessas pesquisas demonstram que o esporte ainda é o conteúdo hegemônico, mas que a maioria dos professores não prepara aulas, e grande parte deles não sabe para que serve seu conteúdo na escola. Na maioria das vezes, ignoram até mesmo com quais conteúdos devem trabalhar e como devem ser feitas as avaliações. Ademais, as pesquisas sugerem que os professores sofrem preconceito na escola e são tidos como "quebra-galhos".

Enfim, a partir dos artigos apresentados nos *GTTs epistemologia e escola* é possível verificar que, os professores, ao tentarem abandonar o paradigma da aptidão física para buscar a justificativa da Educação Física pela "cultura corporal de movimento", na verdade, mudam o enfoque, mas continuam a justificá-la pelos mesmos valores e normas de conduta. Fica evidenciado, assim que, a compreensão do que é ser "crítico" na Educação Física está relacionada à rejeição à técnica, à disciplina, à racionalidade científica (ou a qualquer racionalidade), e, identificada com a "liberdade de movimentos", "sensibilidade", "autonomia" etc.

A Educação Física em construção hoje, com nova roupagem, em muito se parece com aquela do século XIX, quando era necessário formar o caráter, ou seja, formar o cidadão para a sociedade capitalista. As mudanças realizadas ou pretendidas são ajustes dessa disciplina à reorganização para a manutenção da mesma lógica da sociedade capitalista. Não há em seus professores nenhum posicionamento rumo à necessidade de um rompimento radical com essa lógica.

Considerações Finais

No conjunto das reflexões empreendidas neste estudo, busquei mostrar que necessidades históricas são causalidades postas ou novos nexos causais desencadeados pelos atos teleologicamente postos. Dito de outra forma, os homens, ao agirem intencionalmente, transformam o mundo e se transformam, criam necessidades e buscam meios para satisfazê-las. Essas necessidades não são naturais, são construídas pelos homens; são histórico-sociais. Portanto, a necessidade histórica da Educação Física ou de qualquer campo social é a construção da emancipação humana.

Por isso, considero que houve um retrocesso entre os professores de Educação Física. Retrocesso porque, como visto no início das discussões, após a ditadura militar nascia uma preocupação em criticar a situação social posta, qual seja, educar os indivíduos para a convivência harmoniosa na sociedade capitalista e, a partir disso, uma preocupação em relação à Educação Física, pois esta vinha servindo adequadamente a esse propósito.

Alguns apontavam que a desigualdade social estava relacionada à própria organização social e que era necessário transformá-la. Entretanto, como demonstrei nos capítulos 1 e 6, as perspectivas a partir das quais procuravam fazer a crítica radical à sociedade vigente se reduziram consideravelmente. E mesmo entre aqueles que se posicionam a favor de uma superação desta sociedade, há os que defendam como finalidade a ser alcançada a cidadania, ou seja, a

"emancipação política", e não a "emancipação humana" de fato[156].

Muitas das problemáticas encontradas entre os professores da Educação Física são comuns aos demais educadores. A escola constituída na sociedade capitalista – e a Educação Física como um dos seus conteúdos – esteve sempre atrelada à conformação de padrões de conduta para a reprodução dessa sociedade, tal como tenho insistido neste livro.

Assim, o que ocorre hoje com as chamadas "novas teorias e práticas da educação" pode ser considerado como uma supervalorização desse papel conformador sob a forma de prescrição de valores éticos e morais em detrimento da transmissão do conhecimento, que se constituiu historicamente na sua especificidade basilar. Essa situação também pode ser constatada na especificidade da Educação Física, conforme o que está exposto na maioria dos artigos analisados no capítulo 6. Neste sentido, as perspectivas pós-modernas, nas suas várias tendências, assim como outras perspectivas apontadas, vêm ao encontro dessa conformação, ainda que a maioria dos seus autores se denomine "críticos"[157].

Considero fundamental ter a compreensão de que a escola é apenas um complexo parcial da totalidade social e que a sua "legitimidade" e a "legitimidade" de suas disciplinas são mediadas por essa totalidade. Ao deslocar a questão da legitimidade para a necessidade histórica, a discussão ganha um novo patamar: em vez de buscar compreender a legitimidade da Educação Física por ela mesma (autonomia), é preciso compreender que essa legitimidade é dada pela dinâmica da totalidade social capitalista, de acordo com os interesses de seus agentes. Esses interesses se modificam buscando o que é ou não necessário para a produção e realização da mais-valia, ou seja, para o incessante processo de valorização do valor.

Deslocar-se para a questão da necessidade histórica significa recolocar no leque de alternativas, para além da necessidade de se reproduzir do capital, prioritariamente a necessidade de reprodução da humanidade. Significa compreender que, em contraposição

156 Neste sentido, é bom lembrar que alguns professores de Educação Física, como Bracht (2006), se apropriam do conceito de "emancipação humana", e equivocadamente o tratam como sinônimo de "emancipação política".

157 Compreendo que em muitos casos existe uma posição sincera no sentido de contribuir para que as pessoas tenham uma vida melhor, procurando reformas no interior da Educação Física e da educação. No entanto, a melhor das intenções não pode fazer com que somente mudanças internas nos complexos parciais alterem o eixo da totalidade social.

à legitimidade posta pelo capital, o "pôr teleológico" deve estar direcionado à emancipação humana, ou seja, ter como finalidade a construção de outra organização social que possibilite a todos os homens usufruírem daquilo que o gênero humano tem conquistado.

Como a "posição do fim" é o momento predominante de toda a ação humana, é ela que orienta a busca do conhecimento sobre a realidade, a escolha entre as várias alternativas, o domínio dos afetos. É ela também que possibilita a modificação das condições objetivas e subjetivas do presente e impulsiona para a transformação.

Estabelecer a posição do fim é sempre uma posição histórica, ou seja, essa posição se transforma com a construção histórica realizada pelo ser social. Não é a busca de algo ideal, mas a formulação do fim, a partir das condições concretas objetivas. Condições concretas e objetivamente postas que se expressam no gigantesco desenvolvimento das forças produtivas e que possibilitariam a redução do tempo socialmente necessário para a produção da riqueza e o atendimento progressivo das multifacetárias necessidades de toda a humanidade. Contraditoriamente, sob a lógica da ordem social do capital, esse desenvolvimento inaudito, construído e acumulado historicamente pelos homens não objetiva, por si mesmo, a sua superação. Ao contrário, a atual lógica produtiva e reprodutiva cada vez se efetiva sob o ônus da miserabilidade física e espiritual da maioria da humanidade, que serve de meio direto ou indireto para a acumulação privada de riqueza. A contundência dessa situação, tal como nos informa Mészáros, é de tal ordem que até mesmo a ONU (Organização das Nações Unidas) admite, em seus relatórios sobre desenvolvimento humano, que

> o 1% mais rico do mundo aufere tanta renda quanto os 57% mais pobres. A proporção, no que se refere aos rendimentos, entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja 100 para 1 em 2015. Em 1999-2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4 bilhões não tinham acesso a nenhuma forma aprimorada de serviço de saneamento, e uma em cada seis crianças em idade de freqüentar a escola primária não estava na escola. Estima-se que cerca de 50% da força de trabalho não agrícola esteja desempregada ou subempregada (2005, p. 73-4).

Vale lembrar que essa situação não constitui uma anomalia para a lógica do capital, mas é a confirmação de uma tendência intrínseca à sua forma de ser, que só tende a se aprofundar. Daí que a posição fim para garantir a continuidade do gênero humano sob patamares de organização social superiores aos estabelecidos atualmente só pode ser a busca da emancipação humana.

A escola e a Educação Física, como um dos seus conteúdos, pouco pode fazer para a superação radical desta sociedade degradada. Mas é preciso ter clareza que, dentro dos limites e possibilidades atuais, só é possível pensar a cultura corporal para a emancipação humana se o foco e a direção forem a emancipação humana. Dessa forma, a finalidade última deve ser a transformação radical da sociedade capitalista em prol dessa emancipação.

A necessidade histórica que se apresenta atualmente para a humanidade é essa. Ao se manter o capital, constrói-se cada vez mais a barbárie, e é ela que como totalidade social determinará em última instância os rumos da Educação Física, da escola e dos indivíduos. Lessa (2007a, p. 138), ao recuperar Lukács, afirma que é preciso deixar claro que só é possível a "construção de uma generalidade humana autêntica" com a superação do capital.

Isso significa a construção da totalidade social não mediada, na base da sua organização da produção da riqueza, pelo antagonismo de classe. Antagonismo este que, na sociedade vigente, tem como eixo matricial a produção e a valorização do capital por meio da apropriação privada dos meios e instrumentos fundamentais de produção e pela compra da mercadoria força de trabalho.

A necessidade histórica de se contrapor ao capital é muito mais relevante do que legitimar a Educação Física na sociedade capitalista. São grandes os limites e pequenas as possibilidades da educação/Educação Física em contribuir no processo de construção de alternativas sociais transcendentes à sociabilidade estabelecida. Concordo com Mészáros quando postula que

> a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções "não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*". Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (2005, p. 45, grifo do autor).

A concordância com Mészáros se dá no sentido de não alimentar ilusões quanto às possibilidades de intervenção dos educadores formais que buscam a emancipação humana. Essa posição não é conformista e, muito menos, derrotista; ao contrário, ela é parame-

tradora daquilo que pode ser feito sob as condições hostis das instituições formais de educação. Essa posição se complementa com a formulação de Tonet, quando este discute os limites e as possibilidades colocadas objetivamente aos professores que se posicionam como críticos radicais dessa sociedade:

> O que é possível fazer, hoje, a nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação (além, obviamente, da disputa com o capital no terreno das políticas educacionais). (...) Mas, para isso, além de ter clareza quanto ao objetivo final a ser atingido, também é necessário compreender bem a lógica que preside a sociedade capitalista e a natureza atual da crise; ter clareza acerca da natureza e das funções sociais da educação, de modo a nem subestimá-la nem superestimá-la; ter um domínio tal da área com a qual se trabalha que permita oferecer o melhor conhecimento possível aos educandos e, finalmente, articular as lutas específicas dos educadores com as lutas mais gerais (2003, p. 47-8).

Assim, de acordo com a compreensão aqui expressa, o Coletivo de Autores acerta quanto à proposição do conteúdo específico da Educação Física na escola, quais sejam: os "elementos da cultura corporal" – a dança, os jogos, os esportes, a ginástica, as lutas, mímicas, malabarismos e outros. Mas possui inúmeros equívocos que não foram tratados neste momento. A sistematização realizada pelo Coletivo de Autores, portanto, poderia continuar sendo o ponto de partida para a prática pedagógica da Educação Física escolar. Mas de forma alguma essa proposição esgota as práticas – dentro e fora do ambiente escolar – dos professores atuantes na perspectiva da emancipação humana.

Erram de maneira visceral todos os que pensam que o professor, por estar na escola, tem um espaço privilegiado para a formação revolucionária. Acrescenta-se ao que foi exposto sobre as instituições escolares o fato de que o professor está sujeito aos mesmos processos de contradições que os outros trabalhadores. É que são igualmente vendedores de força de trabalho, seja ao Estado capitalista (como trabalhadores improdutivos para o capital), ou à rede privada em geral (como trabalhadores produtivos para o capital). Os professores da Educação Física não são seres supra-históricos, mas trabalhadores assalariados da sociedade capitalista. As suas atividades, por conseguinte, não estão isentas do processo de subordinação a essa forma social.

A tarefa pedagógica dos professores que se acham no campo da crítica radicalmente superadora da ordem social estabelecida, como a de qualquer outro revolucionário, não pode se limitar ao seu ambiente de trabalho. Essa tarefa também pode e deve ser mediada ali, mas como ser social consciente dos objetivos que pretende atingir,

cabe ao revolucionário estabelecer as mediações críticas onde quer que as possibilidades se apresentem. No caso específico dos professores de Educação Física, espaços como academias, centros esportivos, clubes ou qualquer outro campo de atuação não podem ser negligenciados. Mas não se pode esquecer que o campo privilegiado para a ação revolucionária são os partidos e sindicatos existentes no campo revolucionário, bem como os movimentos sociais e as organizações sociopolíticas pautadas por esse objetivo.

Bibliografia

ANTUNES, R. e SILVA, M. A. M. (Orgs.). *O avesso do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho:* ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. Campinas-SP: Boitempo, 2000.

_____. As metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. *Revista da ADUEL* (As transformações recentes no Sistema Capitalista). Londrina: SINDIPROL, 1996.

BERNARDO, J. *Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores.* Ainda há lugar para os sindicatos? São Paulo: Boitempo, 2000. (Coleção Mundo do Trabalho).

BORSARI, J. R. (Org.). *Educação Física da pré-escola à universidade:* planejamento, programas e conteúdos. São Paulo: EPU, 1980.

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. In: OLIVEIRA, M. M. de (org.); FARIA JUNIOR, A. G. de (coord.) *Fundamentos pedagógicos. Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

_____. Educação Física – a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 1, n. 0, p. 28-33, 1989.

_____. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. Educação Física/ciências do esporte: que ciência é essa? *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. Campinas, v. 13, n. 1, p. 87-101, 1993.

_____. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo: Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996.

_____. Epistemologia da Educação Física. In: CARVALHO, M. de; MAIA, A. (org.). *Ensaios:* educação física e esportes. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

_____. *Educação Física e ciência*: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora da Unijuí, 1999a.

_____. Educação Física e esporte: intervenção e conhecimento. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 95-100, 1999.

_____. Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. Campinas: Autores Associados, v. 22, n. 1, p. 53-63, 2000.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARROZ, F. E. (Org.). *Educação Física Escolar:* política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, v. 1, 2001.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. Campinas: Autores Associados, v. 24, n. 3, p. 87-101, 2003.

_____. *Emancipação e diferença na educação:* uma leitura com Bauman. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

BRUNO, L. (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo.* São Paulo: Atlas, 1996.

CAPARROZ, F. E. *Entre a Educação Física da escola e a Educação Física na escola*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CARMO, A. Educação Física e a nova Lei de Diretrizes e Bases: subsídios para a discussão. *Revista da Fundação Esporte e Turismo*. Curitiba, v. 2, n. 1, p. 6-12, 1990.

CARVALHO, A. C. D. A Organização do trabalho pedagógico e a produção de conhecimento em busca da real articulação teoria-prática. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Anais. Florianópolis: Editora NEPEF/UFSC. Vol. 21, n. 1, set./1999.

CASTELLANI FILHO, L. *A história que não se conta*. 13. ed. Campi-

nas-SP: Papirus, 2007.

_____. Pelos meandros da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Ijuí, v. 14, n. 3, p. 119-125, maio 1993.

_____. Regulamentação da profissão: The Day after "2". *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Ijuí, v. 20, n. 1, p. 32-36, set. 1998.

CHASIN, J. *O integralismo de Plínio Salgado*: forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

COGGIOLA, O. (Org.). *Globalização e Socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997. (Coleção Fora de Ordem).

_____. A Comuna de Paris. In: ORSO, P. J.; LERNER, F.; BARSOTTI, P. *A Comuna de Paris de 1871:* História e atualidade. São Paulo: Ícone, 2002.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. *Boletim Informativo*. Florianópolis: CBCE, n. 1, jan.-abr., 1996.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COMENIUS, J. A. *Didática magna*: tratado do ato de ensinar tudo a todos. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 198{?}.

COMTE, A. *Catecismo positivista*. São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Coleção os Pensadores).

COSTA, G. M. *Trabalho, individualidade e pessoa humana*. Recife. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

DEMO, P. *Sociologia:* uma introdução crítica. São Paulo: Atlas, 1983.

DAÓLIO, J. *Da cultura do corpo*. São Paulo: Papirus, 1995.

DITTRICH, D. D.; SONDA, J.; FIORESE, F. M.; SOUZA, Â. R. de. Educação Física escolar: cultura, currículo e conteúdo. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Anais do XII COMBRACE / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambu, MG, 2001. CD-Rom.

DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *Vigotski e o "aprender a aprender":* crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

ENGELS, F. Necessidade e acidente na história. In: FERNANDES, F. (Org.). *Marx/Engels*: História. 3. ed. São Paulo: Ática,

2003. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. São Paulo: Global, 1986.

EVANGELISTA, E. G. dos S. *Educação e mundialização*. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

FERREIRA NETTO, A. *A pedagogia no exército e na escola:* a Educação F*ísica* brasileira (1880-1950). Aracruz: Facha, 1999.

FINOCCHIO, J. L.. *Trabalho, tempo livre e cultura física.* Aspectos do desenvolvimento humano. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1991.

FREDERICO, C. *O jovem Marx* (1843-44: as origens da ontologia do ser social). São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, A. M. A. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. (Org.). *Paulo Freire:* uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire: Brasília, DF; UNESCO, 1996.

GONÇALVES DE CARVALHO, J. e TAFFAREL, C. N. Z. Profissional da Educação Física... Existe? Por que regulamentar a profissão! [Jorge Steinhilber]. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Ijuí, v. 18, n. 3, p. 233-239, maio, 1997.

GUIRALDELLI Jr., P. *Educação física progressista*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1989.

GUIZOT, F. *Méditations et etudes morales*. Paris. Didier et Cie, Librairie-éditeurs. 1872 (tradução Zélia Leonel).

HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Técnica e ciência como 'ideologia'*. Lisboa: Edições 70, 1994.

HARTMANN, N. *Ontologia*: I. Fundamentos. Cidade do México: Fondo de Cultura Econômica, 1954.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2004.

JAEGER, W. W. *Paidéia:* A formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JINKINGS, N. M. T. Novas e velhas determinações da dominação capitalista no trabalho. In: AUED, B. W. (Org.). *Traços do trabalho coletivo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005 (p. 75-107).

KONDER, L. *História das idéias socialistas no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

KUNZ, E. *Educação Física*: ensino e mudança. Ijuí: Editora da Unijuí, 1991.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora da Unijuí, 1994.

LENINE, V. I. *O imperialismo, fase superior do capitalismo*. In: *Lenine*: Obras Escolhidas. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

LEONEL, Z. *Contribuição à história da escola pública* (elementos para a crítica da teoria liberal da educação). Tese (doutorado), Campinas, UNICAMP/Faculdade de Educação, 1994.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

LESBAUPIN, I. *O desmonte da nação:* balanço do governo FHC. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

LESSA, S. *O mundo dos homens*. Trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Para compreender a ontologia de Lukács*. Ijuí:Unijuí, 2007a.

_____. *Para além de Marx*? Crítica da teoria do trabalho imaterial. São Paulo: Xamã, 2005. (Coleção: labirintos do trabalho).

_____. *Sociabilidade e individuação*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1995.

LOCKE, J. *Pensamientos sobre la educación*. Madri-Espanha. Ediciones Akal, 1986.

LUKÁCS, George. IL Lavoro. In: *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Tradução Ivo Tonet – Universidade Federal de Alagoas, s/d.

_____. *Ontologia do ser social*. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MANACORDA, M. A. *História da educação*: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINS, J. Crise financeira global: quebra de bancos. *Revista Crítica Semanal da Economia Política*. São Paulo, n. 941/942, p. 2, set. 2008.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 4. ed. São Paulo: Nova cultural, 1987. (Coleção os Pensadores.)

_____. *A Questão Judaica*. 2. ed. São Paulo: Morais,1991.

_____. *A miséria da filosofia*: Resposta à Filosofia da Miséria do Sr.

Proudhon. São Paulo: Livraria Exposição do Livro, (s.n.a.).

_____. *Capítulo IV inédito de O Capital*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. *Conseqüências sociais do avanço tecnológico*. São Paulo: Edições Populares, 1980. (Obras Completas, v.1).

_____. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução*. In: ____. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Introdução à crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

_____. *O Capital*: Crítica da economia política. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. Livro I, v. I. (Os Economistas).

_____. *O capital*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, Livro I, 1994.

_____. *O Capital*: Crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Livro I, v. 2. (Os Economistas).

_____.*O Capital*: Livro Primeiro (o processo de produção do capital). São Paulo: Nova Cultural, 1988. V. 1, t. 2.

_____. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte (1852)*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção Os Pensadores).

MARX, K.; ENGELS, F. A história dos homens. In: FERNANDES, F. (Org.). *Marx/Engels*: História. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *A Ideologia Alemã*: Crítica da Filosofia Alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, Bruno Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Livraria Martins Fontes, (s.n.a.), (v. 1 e 2).

_____. *Textos sobre educação e ensino*. 2. ed. São Paulo: Morais. 1992.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. Rio de Janeiro: Global, 1996.

_____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 198{?}. (v.1).

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo e ... "mente"*. Campinas: Papirus, 1983.

MELLO, R. A. *A necessidade histórica da educação física na escola*: a emancipação humana como finalidade. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2009.

MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. Campinas-SP: Boitempo, 2005.

_____. *Filosofia, ideologia e ciência social*. Ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Ensaio, 1993.

_____. *Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização*. 2004. Disponível em: <http:// www. Resistir. Info>. Acesso em: 3 de maio de 2005.

_____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Para além do capital*: rumo a uma teoria da transição. Campinas-SP: Boitempo, 2002.

_____. Para além do capital. *TV Cultura*, São Paulo, 7 de julho de 2002. Entrevista concedida ao Programa Roda Viva.

MONTAGNE. *Ensaios*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção os Pensadores).

NASCIMENTO, G. Os sem classe. *Revista Isto É*. São Paulo, n. 1.043, p. 51, 28/3/2001.

NEGRINI, A. *O ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

NETTO, J. P. *Crise do socialismo real e avanço do neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção: Questões da Nossa Época).

_____. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, I. (Org.). *O desmonte da Nação*: balanço do governo FHC. 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia política*: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NOZAKI, H. T. O mundo do trabalho e o reordenamento da Educação Física. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, v. 10, n. 1, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 1999.

_____. *Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho*: mediações da regulamentação da profissão. Tese (Doutorado), Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

OLIVEIRA, A. B. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, v. 8, n. 1: Universidade Estadual de Maringá, 1997.

OLIVEIRA, F. de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo*: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, V. M. *Consenso e conflito da Educação Física brasileira*. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Educação Física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técni-

co, 1985.

_____. *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLDRINI, G. Lukács e o caminho marxista ao conceito de "pessoa". *Práxis*. Belo Horizonte, n. 3, mar. 1995.

ORSO, P. J.; LERNER, F.; BARSOTTI, P. *A Comuna de Paris de 1871*: História e atualidade. São Paulo: Ícone, 2002.

OWEN, R. O livro do novo mundo moral. In: TEIXEIRA, A. *Utópicos, heréticos e malditos*: os precursores do pensamento social da nossa época. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PETRAS, J. *Imperialismo e a luta de classes mundo contemporâneo*. Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 2007.

PRADO JÚNIOR, C. *História econômica do Brasil*. 41. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

REVISTA NATIONAL GEOGRAPHIC. Ano 4, n. 41, set. 2003.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira*. A organização escolar. Campinas: Autores Associados, 1993.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 28. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

ROUSSEAU, J. *Emílio*: ou, da educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

SANFELICE, J. L. Prefácio. In: SIVA, M. A. *Intervenção e consentimento*: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez e Autores associados, 1987.

_____. *Escola e democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção: Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. Ética, educação e cidadania. Congresso Nacional de Educação para o Pensar e Educação Sexual. Florianópolis, 23-26 de julho de 2001.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SCHELBAUER, A. R.. *Idéias que não se realizam*. O debate sobre a Educação do Povo no Brasil de 1870 a 1914. Dissertação (Mestrado), Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 1997.

SILVA, M. A. da. *Intervenção e consentimento*: a política educacional do Banco Mundial. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

SILVEIRA, P.; DORAY, B. (Orgs.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989.

SMITH, A. *Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, v. II.

SOARES, C. L. *Educação Física*. Raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001.

TAFFAREL, C. N. Z. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.). *Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs*: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

TANI, G. et al. *Educação Física escolar*. Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988.

TANI, G. Educação Física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau. Uma abordagem desenvolvimentista. *Revista Kinesis*, v. 3, n. 11, p. 19-41, 1987.

TAVARES, J. N. Educação e Imperialismo no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 7, p. 5-52, 1980.

TEIXEIRA, F. J. S. *Pensando com Marx*: Uma leitura crítico-comentada de O Capital. São Paulo: Ensaio, 1995.

TEIXEIRA, H. V. e PINI, M. C.. *Aulas de Educação Física 1º Grau*. Rio de Janeiro: IBRASA/MEC, Rio de Janeiro, 1978.

TOCQUEVILLE, A. *Lembranças de 1848*. As jornadas revolucionárias em Paris. São Paulo: Companhia das Letras. 198{?}.

TONET, I. A educação numa encruzilhada. *Revista de Estudos da Educação*: Maceió, v. 11, n. 19, p. 33-53, dez. 2003.

_____. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). *Em defesa da história*: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

LIVROS PUBLICADOS PELO INSTITUTO LUKÁCS
www.institutolukacs.com.br

Abaixo à Família Monogâmica – Sergio Lessa

Educação Contra o Capital – Ivo Tonet

Indivíduo e Sociedade: Sobre a Teoria da Personalidade em Georg Lukács – Gilmaisa Macedo Costa

Marx, Mészáros e o Estado – Edivânia Melo, Maria Cristina Soares Paniago (Org) e Mariana Alves de Andrade

Mészáros e a Incontrolabilidade do Capital – Maria Cristina Soares Paniago

Mundo dos Homens: Trabalho e Ser Social – Sergio Lessa

Proletariado e Sujeito Revolucionário – Ivo Tonet e Sergio Lessa

Racismo e Alienação: Uma Aproximação à Base Ontológica da Temática Racial - Ulber B. Silva

Serviço Social e Trabalho: Porque o Serviço Social não é Trabalho – Sergio Lessa

Sobre o Socialismo – Ivo Tonet

Trabalho, Educação e Formação Humana Frente à Necessidade Histórica da Revolução – Edna Bertoldo, Luciano Accioly Lemos Moreira e Susana Jimenez

Uma "Nova Questão Social"? Raízes Materiais e Humano-Sociais do Pauperismo de Ontem e Hoje – Edlene Pimentel

Sobre el Socialismo (Espanhol) – Ivo Tonet

Método Científico uma Abordagem Ontológica – Ivo Tonet

"Livro" Didático: a Simplificação e a Vulgarização do Conhecimento – Maria Lúcia Paniago

Trabalho e Tempo de Trabalho na Perspectiva Marxiana – Artur Bispo dos Santos Neto

Estética e Ética na Perspectiva Materialista – Artur Bispo dos Santos Neto

Capital e Estado de Bem-Estar: O Caráter de Classe das Políticas Públicas – Sergio Lessa

Lançamentos 2014

Cadê os Operários - Sergio Lessa

Marx e a Divisão do Trabalho no Capitalismo - Liana Barradas

Universidade, Ciência e Violência de Classe - Artur Bispo dos Santos Neto

Lukács: Ontologia e Alienação - Norma Alcântara

A Necessidade da Educação Física na Escola - Rosângela Mello

O Revolucionário e o Estudo - Sergio Lessa

Anuário Lukács - 2014

Conversando com Lukács – Entrevista a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz (Coleção Fundamentos)

ANOTAÇÕES