



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Bernardo de Mattos Figueiredo

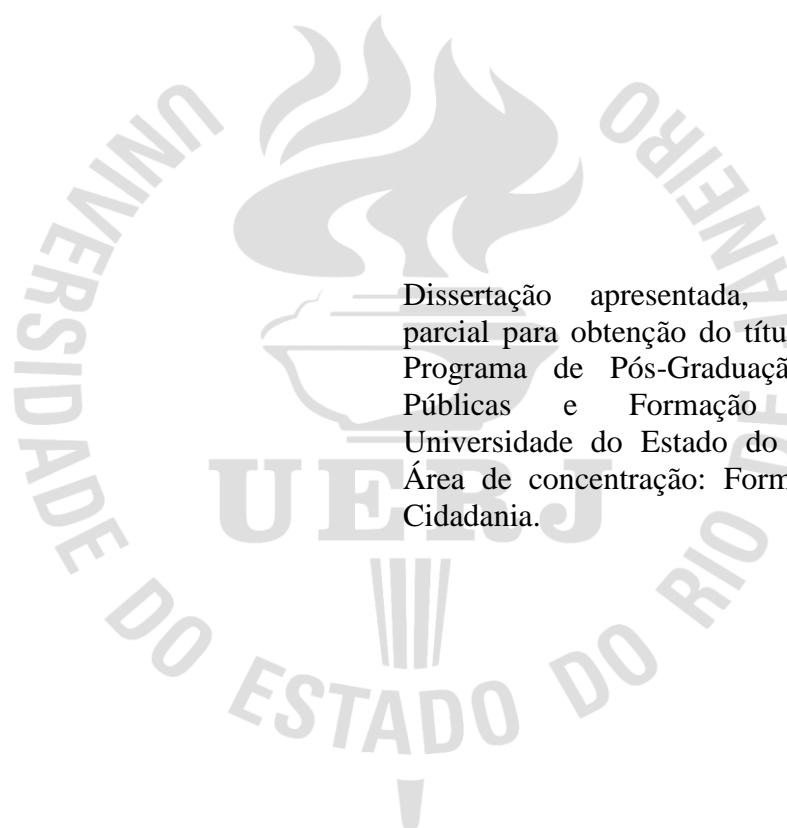
**As ciências sociais e humanas e a formação em Educação Física:
possibilidades e limites de um projeto contra-hegemônico**

Rio de Janeiro

2015

Bernardo de Mattos Figueiredo

**As ciências sociais e humanas e a formação em Educação Física: possibilidades e limites
de um projeto contra-hegemônico**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação Humana e Cidadania.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andréa Araujo do Vale

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

F475 Figueiredo, Bernardo de Mattos .

As ciências sociais e humanas e a formação em Educação Física:
possibilidades e limites de um projeto contra-hegemônico. / Bernardo de
Mattos Figueiredo. – 2015.
114 f.

Orientadora: Andréa Araújo do Vale.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Professores de educação física - formação. 2. Ciências Sociais. 3.
Hegemonia. I. Vale, Andréa Araújo do. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

al

CDU: 378.124:796

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Bernardo de Mattos Figueiredo

**As ciências sociais e humanas e a formação em Educação Física: possibilidades e limites
de um projeto contra-hegemônico**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação Humana e Cidadania.

Aprovada em 29 de abril de 2015.

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dra. Andréa Araujo do Vale (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^o. Dr.^o Paulo Antonio Cresciulo de Almeida
Universidade Federal Fluminense

Prof.^o. Dr.^o Paulo Roberto Monteiro Peres
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2015

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que participaram na realização deste trabalho, mesmo que indiretamente.

À minha orientadora, Professora Andréa Araujo do Vale, por acreditar em mim e no meu trabalho, me apoiar e me incentivar durante todo o processo de produção do mesmo, além de me ajudar a manter calma nos momentos de ansiedade e depositar toda a sua confiança em mim.

Ao Professor Paulo Cresciulo e ao Professor Paulo Peres por aceitarem, com prazer, o convite para ler o trabalho, e por serem referências, na minha formação como professor e como ser humano.

À Professor Eveline Algebaile por aceitar o convite para participar da Qualificação deste trabalho e por ter feito contribuições fundamentais, não só para o trabalho, mas para minha prática pedagógica.

À Professora Catharina Meirelles pela ajuda inestimável na produção do meu pré-projeto e na excelente ajuda na indicação para escolha da minha orientadora. Obrigado.

À tia Milze por ter realizado papel fundamental nas correções textuais do trabalho e por toda amizade, solidariedade e carinho comigo, durante toda minha formação pessoal.

À minha mãe, Professora Marlice Mattos, ao meu pai, Professor Julio Figueiredo e à minha irmã, Professora Júlia Figueiredo, que são as pessoas as quais devo cada linha escrita nesta dissertação, por terem me educado, por me apoiarem em todos os momentos da minha vida pessoal e profissional, por me ensinarem que ser professor é mais do que transmitir conteúdos à outras pessoas, que ser professor é ser educador. Obrigado Marlice, por ser meu exemplo de dedicação e trabalho, além de todo o carinho. Obrigado Julio, por ser meu melhor amigo e por me ajudar sempre nos momentos de dúvidas profissionais. Obrigado Júlia, pela ajuda nos momentos de pânico com configurações do texto e com as correções no pré-projeto.

À minha namorada, Marianne, por ser uma verdadeira companheira, estar sempre do meu lado nos momentos que tive que me ausentar e por todo carinho e amor que me deu nos momentos de agonia e ansiedade.

Aos meus parentes e amigos queridos por compreenderem as minhas ausências durante esta etapa, estes são imprescindíveis na minha vida e sem eles tudo ficaria mais difícil.

Aos meus colegas de trabalho e aos meus alunos, que me ajudaram, durante o curso, a entender que a prática é, realmente, o critério da verdade.

A busca de alternativas à pedagogia dominante atingiu também a Educação Física, possibilitando articular a prática pedagógica na área a um novo projeto de sociedade.

REIS et al., 2013

RESUMO

FIGUEIREDO, B. M. *As ciências sociais e humanas e a formação em Educação Física: possibilidades e limites de um projeto contra-hegemônico*. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

O objetivo deste trabalho é, a partir de um notório conflito epistemológico na formação em Educação Física, propor uma investigação sobre os fundamentos que originaram uma presença hegemônica das ciências naturais e biológicas nas explicações sobre o corpo do homem e, conseqüentemente, nos currículos dos cursos de formação na área, além de discutir se, por meio de uma maior presença das ciências sociais e humanas nestes processos de formação, é possível pensar em uma formação de caráter omnilateral, crítica, mais humanizada e que faça com o que o professor assim formado entenda e se envolva com os problemas políticos e sociais que envolvem a sociedade de classes. Por intermédio de uma revisão da literatura e uma pesquisa documental, o presente trabalho tem como objetivos específicos desenvolver argumentativamente três debates centrais sobre: a Educação Física e a Formação Humana; as concepções de homem e do campo em disputa; e uma pesquisa documental sobre os Projetos Políticos-Pedagógicos/currículos de cursos de Educação Física das universidades públicas do Grande Rio. No primeiro momento (capítulo 1), desenvolver-se-á um debate sobre a formação humana em perspectiva omnilateral e sobre a questão do poder e da hegemonia na construção do conhecimento. Acompanhando esta discussão, estará uma revisão de literatura relacionada a uma parte da história e a algumas concepções da Educação Física. O segundo debate, desenvolvido no segundo capítulo, debruçar-se-á sobre os conflitos epistemológicos no campo da Educação Física, realizando também uma pesquisa histórica sobre os suportes teóricos e práticas disciplinares que atuam sobre o homem e o corpo moderno, além de uma apresentação de exemplos concretos de sujeitos da Educação Física que compreendem o homem, o corpo e os professores de Educação Física contra hegemonicamente, como perspectiva emancipadora para a formação humana. A título de conclusões, deixa-se claro que o trabalho não pretende esgotar o assunto pela amplitude de seu conteúdo e pretende ampliar a discussão e suscitar outras pesquisas que deem continuidade ao estudo desse tema, além de despertar novas provocações e questões a serem trabalhadas em futuras pesquisas e, principalmente, na prática pedagógica, social e política dos professores de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Conflito epistemológico. Ciências naturais e biológicas. Ciências sociais e humanas. Hegemonia e contra-hegemonia.

RESUMEN

FIGUEIREDO, B. M. *Las ciencias sociales y humanas y la formación en Educación Física: posibilidades y límites de un proyecto contrahegemónico*. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

El objetivo de este trabajo es, a partir de un notorio conflicto epistemológico, en el entrenamiento en Educación Física, proponer una investigación sobre las razones que dieron origen a una presencia hegemónica de las ciencias naturales y biológicas en las explicaciones sobre el cuerpo del hombre y por lo tanto el plan de estudios de cursos de capacitación en el área, y para discutir si, a través de una mayor presencia de las ciencias sociales y humanas en estos procesos de formación, se puede pensar en la formación del carácter omnilateral, crítico, más humanizada y qué vas a hacer con el maestro así formado comprender y comprometerse con los problemas políticos y sociales que rodean a las clases de la sociedad. Por medio de una revisión bibliográfica y una investigación documental, este estudio tiene como objetivos desarrollar posiblemente tres debates centrales: Educación Física y Formación Humana; los conceptos de los hombres y el campo en disputa; y una investigación documental sobre el proyectos de política pedagógica / plan de estudios de los cursos de Educación Física en las universidades públicas del Gran Río. En un primer momento (capítulo 1), se desarrollará en un debate sobre el desarrollo humano en perspectiva omnilateral y la cuestión del poder y la hegemonía en la construcción del conocimiento. Tras el debate, será una revisión de la literatura relacionada con una parte de la historia y algunas concepciones de la Educación Física. El segundo debate, desarrollado en el segundo capítulo, se abordará en los conflictos epistemológicos en el campo de la Educación Física, también la realización de la investigación histórica sobre el soporte teórico y prácticas disciplinarias que actúan sobre el hombre y el cuerpo moderno, además de una presentación de ejemplos concretos de asignaturas de Educación Física que entienden el hombre, el cuerpo y los profesores de educación física contra hegemónica, como perspectiva emancipadora para la formación humana. A modo de conclusión, se deja en claro que el trabajo no agota el tema por la amplitud de su contenido y para extender las discusiones y plantear otras investigaciones que dan continuidad al estudio de este tema, así como despertar nuevas provocaciones y cuestiones que deben abordarse en futuras investigaciones y, sobre todo, en la práctica docente, social y política de los profesores de Educación física.

Palabras clave: Educación Física. Conflicto epistemológico. Ciencias naturales y biológicas.

Ciencias sociales y humanas. Hegemonía y contrahegemonía.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Quadro de “Elenco de disciplinas” do Curso: Pedagogia Crítica da Educação Física	74
Quadro 2 –	Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física: algumas contribuições para a manutenção do Projeto Hegemônico na formação	81
Quadro 3 –	Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física: algumas contribuições para a manutenção do Projeto Hegemônico na formação	82
Quadro 4 –	Análise crítica do Projeto Político Pedagógico da UFRJ.....	85
Quadro 5 –	Análise crítica do Projeto Político Pedagógico da UERJ.....	88
Quadro 6 –	Análise crítica da Proposta de Ante-Projeto da Comissão para criação de uma Escola de Educação Física na UFF.....	91
Quadro 7 –	Disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ	93
Quadro 8 –	Disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Física da UERJ	96
Quadro 9 –	Disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ	99
Quadro10 –	Disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Física da UFF	101

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO HUMANA	15
1.1	A formação humana em perspectiva omnilateral	15
1.1.1	<u>A Concepção de homem do marxismo</u>	29
1.2	A Educação Física: uma contextualização histórica	34
1.3	Poder e hegemonia na construção do conhecimento	44
2	AS CONCEPÇÕES DE HOMEM E DO CAMPO EM DISPUTA	54
2.1	Conflitos epistemológicos no campo da Educação Física	54
2.2	O homem e o corpo moderno: suportes teóricos e práticas disciplinares	59
2.3	A Compreensão contra hegemônica do homem e do corpo e dos professores de Educação Física físicos como perspectiva para formação humana	71
3	CURSOS DE LICENCIATURA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO GRANDE RIO	80
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

Este projeto visa a investigar em que medida cursos de Educação Física de universidades públicas do Grande Rio apresentam, em seus programas de formação, alguma perspectiva de possibilidade de construção de uma prática pedagógica que se encaminhe a um projeto contra-hegemônico de sociedade. Adiante-se a valorização de um projeto de formação humana em perspectiva omnilateral que luta pela ampliação da esfera dos direitos sociais como condição de cidadania e democracia efetiva para todos os envolvidos no processo educacional. Expõe-se que este “projeto de formação humana”, o qual envolve o processo educacional e que chamaremos de contra-hegemônico (pelas características mencionadas e por outros motivos a serem tratados durante o texto), estará, sempre, em conexão com um outro projeto societário, “para além do capital”.

A investigação será feita a partir do pressuposto de que existe uma hegemonia epistemológica das ciências naturais e biológicas nesta área do conhecimento, e que esta, por motivos a serem analisados mais à frente, acaba servindo a um projeto de formação humana diferente, um projeto de formação unilateral, capitalista, que disciplina o trabalhador, que reduz o corpo ao biológico e que conforma subjetivamente o homem em termos de realidade.

O conflito epistemológico entre as ciências naturais e biológicas e as ciências sociais e humanas que, historicamente permeia os campos da ciência e da filosofia, tem sido motivo de debate atual no meio acadêmico. Sobre esse conflito entre o que se chama hoje de *Hard Science e Soft Science*, nota-se uma valorização das ciências naturais (*hard Science*) em relação às ciências sociais (*soft Science*). Entretanto, essa valorização não se dá por obra do destino na história da ciência. Segundo Vázquez (1968), essa lógica se demarca desde o momento que os livros de história chamam de Renascimento, quando ocorre uma mudança radical na consciência filosófica da práxis. Segundo o autor:

Nessa nova perspectiva filosófica, o homem deixa de ser um animal teórico para ser também sujeito ativo, construtor e criador do mundo. Reivindica-se a dignidade humana não só pela contemplação, como também pela ação; o homem, ente da razão, é também ente de vontade. A razão permite-lhe compreender a natureza; sua vontade – iluminada pela razão – permite dominar e modificar a natureza (VÁZQUEZ, 1968, p. 25).

Nas palavras de Vázquez (1968), nota-se que, nesta “nova perspectiva filosófica”, o homem passa a valorizar mais a ciência experimental com o intuito de transformar com “mais

vontade¹” a natureza. Valoriza-se, neste momento, não apenas a contemplação desinteressada, como em outros tempos, mas também a ação do homem no mundo (VÁZQUEZ, 1968). Existe, todavia, um contexto social e econômico deste momento da história (alguns chamam de pré-capitalismo) que determina que esse tipo de ciência (a ciência focada na transformação da natureza) se torne mais imediatamente necessária ao desenvolvimento das forças produtivas. Vázquez (1968) aperfeiçoa o raciocínio, afirmando que:

Principia-se a avaliar o conhecimento e a transformação da natureza de acordo com os interesses econômicos da burguesia e do incipiente modo capitalista de produção. O poder e o futuro dessa classe social estão ligados à transformação prático-material do mundo e ao progresso da ciência e da técnica, que estão condicionados, por sua vez, pela citada transformação. O conhecimento científico deixa de ser uma atividade válida por si mesma, que se degrada ao ser aplicada aos problemas práticos mecânicos, para colocar-se a serviço da produção capitalista e, por sua vez, ser impulsionada por esta (VÁZQUEZ, 1968, p. 25).

Foucault (1999, p. 476-477), em sua obra *As palavras e as coisas*, reitera o presente conflito entre as “ciências”, quando afirma existir um “[...] perpétuo debate entre as ciências propriamente ditas e as ciências do homem, tendo as primeiras a pretensão invencível de fundar as segundas, que sem cessar, são obrigadas a buscar seu próprio fundamento, a justificação de seu método e a purificação de sua história [...]”. Em artigo do *The Washington Post*², feito em 2012, o colunista apresenta uma crítica à aprovação de uma emenda, feita por governantes do Partido Republicano, que corta grande parte do financiamento para pesquisa em ciências políticas pela *National Science Foundation* (NSF). Segundo o colunista Charles Lane, não se pode deixar que políticos, como o republicano citado no artigo, decidam o que constitui ciência digna de recursos federais. O exemplo ilustra, em tons contemporâneos, as palavras de Foucault (1999) sobre a incessante busca de um reconhecimento “científico” por parte das ciências do homem³.

A partir deste cenário apresentado, que possibilita retomar a hipótese de que as ciências naturais têm uma hegemonia epistemológica no campo da Educação Física (e,

¹ “Mais vontade” é a melhor expressão aqui. Isso porque, obviamente, o homem nunca deixou de transformar a natureza. O modo de produção capitalista amplia e se baseia nessa necessidade de transformar incessantemente a natureza e dominá-la, ainda que a custo de muita destruição.

² Disponível em: <http://articles.washingtonpost.com/2012-06-04/opinions/35460327_1_political-science-national-science-foundation-nsf>. Acesso em: 07/06/2013.

³ Entretanto, não se pode esquecer que Foucault sempre foi um crítico da forma com que as ciências humanas se apresentam genealogicamente. Por exemplo, a matematização das ciências humanas dada pelas modificações que se produziram no início do século XIX na sociedade ocidental capitalista, mesmo que esta característica não seja o acontecimento fundamental que definiu o projeto mais radical que inaugurou a história positiva destas ciências (FOUCAULT, 1999).

quando nesta situação de hegemonia, por suas próprias definições epistemológicas, mais facilmente distanciam o campo do debate crítico sobre o corpo, o homem e a sociedade) torna-se válido iniciar um breve debate de cunho histórico sobre a emergência das ciências, a fim de dar contornos mais claros para a discussão.

Para tratar dessa emergência das ciências, falamos necessariamente da emergência das modernas ciências naturais. Segundo Engels (1983), estas “são as únicas que alcançaram um desenvolvimento científico sistemático e completo em oposição às geniais intuições que os antigos aventuravam acerca da natureza” (ENGELS, 1983, p. 50). Podemos dizer, então, que em uma época que se inicia com a segunda metade do século XV, conhecida principalmente como Renascimento (já remetida com Vázquez acima), as ciências naturais (incluindo aqui as biológicas) tiveram um papel revolucionário. Os grandes nomes como Da Vinci, Copérnico, Galileu deram grandes passos para o desenvolvimento da ciência. Criaram problemas para serem resolvidos, distanciaram a ciência da religião, matematizaram o conhecimento (RITTO, 2010). Isso não quer dizer que hoje esta ciência não possa ter um caráter conservador quando atrelado fortemente a algumas áreas de conhecimento, como a Educação Física. Vale recordar que esta é uma das principais complexidades da pesquisa ora em desenvolvimento.

No que tange à Educação Física e à formação dos profissionais da área – objeto de estudo desta dissertação de mestrado –, entendemos (sem a pretensão de afirmar com convicção antes de desenvolver a pesquisa que será realizada e apresentada nas próximas páginas) que os projetos político-pedagógicos dos cursos de Educação Física revelam predominância da influência das ciências naturais e biológicas na produção de conhecimento e nas explicações sobre o corpo na área. Então, por que existe essa predominância destas ciências? Talvez a resposta seja que, por esta via, pode-se “despolitizar” a formação e a prática da educação física, separando-a de potencial transformador. Entretanto, trabalhar em cima de uma resposta mais completa para o tema será um dos eixos centrais do trabalho.

Não se pode negar um avanço da influência das ciências sociais e humanas na formação dos profissionais da área (a pesquisa pretende mostrar tal fato, além de outros), com o objetivo de humanizar e tornar mais crítica a Educação Física, que, inquestionavelmente, tem o homem (este ser social) como seu objeto de estudo e de trabalho. Desta forma, enxerga-se o panorama de um conflito epistemológico (em um âmbito mais restrito, o da Educação Física), que gera um constante debate acadêmico.

Retomando a discussão inicial, consideramos interessante a contribuição de Rodrigues (2010) para iluminar o debate. Este tenta fazer uma divisão praticamente fixa dos dois campos de produção de conhecimento, quando diz, em sua obra *O Tabu do Corpo*, que:

Tudo que for expressivo no corpo, tudo que comunicar alguma coisa aos homens, tudo que depender das codificações particulares de um grupo social, é objeto de estudo sociológico. Tudo que for universal, tudo que for apenas instrumental, tudo o que cumprir funções exclusivamente orgânicas, está fora da abordagem sociológica e pertence ao domínio dos cientistas naturais (RODRIGUES, 2006, p. 50).

Apesar da citação do autor, realmente, desenhar de forma bastante operacional o debate, torna-se necessário questionar esta divisão “fixa” das ciências que ele faz, para problematizar o debate e enriquecê-lo teoricamente. Será mesmo que todo tipo de produção científica considerada universal, instrumental e, conseqüentemente, unilateral não pode estar ligada ao ramo das ciências sociais e humanas? É preciso frisar tal questionamento para o presente trabalho não ganhar traços dogmáticos no sentido de deixar entender que: tudo o que for relacionado às ciências sociais e humanas é, necessariamente, contra-hegemônico e revolucionário, e tudo que estiver ligado às ciências naturais e biológicas é hegemônico e reacionário. O próprio Foucault (2012) mostrou como as ciências humanas carregam um saber hegemônico. A ciência Positiva, a qual será abordada mais, à frente no trabalho, é um exemplo.

Para situar historicamente a discussão sobre a categoria trabalho, além de aproximar Educação Física, ciências sociais e humanas e o ser humano, mais uma vez recorreremos à citada obra de Foucault (1999), quando este diz que:

[...] as ciências humanas não apareceram quando, sob o efeito de algum racionalismo premente, de algum problema científico não-resolvido, de algum interesse prático, decidiu-se fazer passar o homem (por bem ou por mal, e com mais ou menos êxito) para o campo dos objetos científicos [...] elas apareceram no dia em que o homem se constituiu na cultura ocidental, ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que se deve saber (FOUCAULT, 1999, p. 475).

Dando continuidade ao raciocínio, afirma: "Certamente, não resta dúvida de que a emergência histórica de cada uma das ciências humanas tenha ocorrido por ocasião de um problema, de uma exigência, de um obstáculo de ordem teórica ou prática." (FOUCAULT, 1999, p. 475). É este raciocínio “histórico” que pensa o problema de acordo com o contexto histórico do qual este faz ou fez parte, o qual se quer valorizar na discussão.

A questão central está em buscar apresentar um debate sobre o objetivo já mencionado inicialmente e sobre o pressuposto de que existe uma hegemonia epistemológica das ciências naturais e biológicas na Educação Física, sem dar juízo de valor a este fato. Haverá, sim, um posicionamento crítico a favor de um projeto de sociedade que estamos chamando de contra hegemônico. Mas se deve ter em mente que os motivos sociais, políticos ou econômicos que possivelmente sustentam tal pressuposto (hegemonia epistemológica das ciências naturais e

biológicas) fazem parte da história da Educação Física, “por ocasião de um problema, de um obstáculo de ordem teórica ou prática”, que se colocou diante da sociedade em determinado tempo e em determinado espaço.

No primeiro capítulo, a ideia será trabalhar sobre a relação da Educação Física e da formação humana, esta última, valorizada em perspectiva omnilateral. Os conceitos de hegemonia e Estado Ampliado em Gramsci darão contornos ao início do debate, para tentar explicar a questão do *projeto hegemônico* e do *projeto contra-hegemônico*. Em seguida projeta-se trabalhar sobre concepções de mundo ligadas ao contexto educacional, e ainda, trabalhar sobre algumas categorias interessantes para o debate como: produção de conhecimento na perspectiva materialista histórica e dialética, Escola Unitária, Politécnica, Omnilateralidade e Pedagogia Socialista. Esse último abrirá pressuposto para um debate mais amplo sobre a concepção de homem do Marxismo. Fechando esse primeiro capítulo será feito um panorama histórico para contextualizar, classificar e caracterizar esse conflito epistemológico que caminha ao lado da Educação Física. Além de autores importantes da área, convocaremos outros grandes pesquisadores e pensadores que contribuem com a história do corpo do homem e sua relação com os momentos históricos que, desta forma, ajudam a pensar sobre a Educação Física.

O segundo capítulo irá tratar das concepções de homem e do corpo em disputa. Em um primeiro momento do capítulo, que será dividido em dois subcapítulos, serão trabalhadas as concepções e tendências da Educação Física, seguido da apresentação e discussão das tendências da Educação Física, que consideramos principais. No segundo subcapítulo, o qual foi intitulado “*O homem e o corpo moderno: suportes teóricos e práticas disciplinares*”, buscaremos valorizar o debate sobre o objeto de estudo da Educação Física, com o intuito de mostrar que as pesquisas de Marx e Foucault sobre o tema contribuem qualitativamente para o trabalho. Para dar contornos finais ao capítulo o terceiro momento abordará alguns exemplos de sujeitos da Educação Física, na atualidade, que compreendem o homem e o corpo e dos professores de Educação Física, de maneira contra-hegemônica, por meio de uma perspectiva para formação humana.

No terceiro e último capítulo, no qual realizar-se-á a abordagem qualitativa deste estudo, será elaborada uma *análise documental* que terá como objetivos: a) analisar criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física de 2004, procurando identificar os elementos presentes que podem contribuir ou limitar a construção de um projeto contra-hegemônico na formação do professor; b) analisar os Projetos Pedagógicos de cursos de Educação Física de Instituições de Ensino Superior

públicas localizadas no Grande Rio, no Estado do Rio de Janeiro, a fim de identificar a presença de conteúdos das áreas de ciências sociais e humanas, bem como a proporcionalidade em relação à presença de conteúdos das áreas relativas às ciências naturais e biológicas⁴; c) analisar os currículos dos cursos, verificando quais das disciplinas obrigatórias possibilitam uma prática pedagógica contra-hegemônica. A ideia é trabalhar na perspectiva comparada entre os cursos para verificarmos se existem ressonâncias e/ou diferenciações nas Propostas destes.

Ao final do texto, sem a pretensão de encerrar a discussão e a análise sobre o tema, serão apresentadas algumas considerações finais na tentativa de verificar se o trabalho tratou dos objetivos propostos e, também, para traçar possíveis desafios futuros em pesquisas relacionadas ao tema.

⁴ O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro não entrará na pesquisa, pois não conseguimos o documento através do site do curso.

1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO HUMANA

1.1 A formação humana em perspectiva omnilateral: hegemonia e contra-hegemonia

Discutir sobre formação humana em perspectiva omnilateral, entendendo esta como uma perspectiva contra-hegemônica, sem discorrer sobre seu oposto, a perspectiva burguesa dominante de formação humana (ou seja, a perspectiva hegemônica), seria um equívoco que não se pretende realizar nestas linhas. Neste sentido, desenvolver, de forma inicial, o conceito de *hegemonia* em Gramsci se torna fundamental, para que se possa definir, em seguida, a noção de contra-hegemonia que, por sua vez, será vista diversas vezes quando se falar em *projeto contra-hegemônico*. No *Dicionário de Política*, organizado por Bobbio, Matteucci e Pasquino (2010), hegemonia (conceito que se transformou no centro da reflexão de Gramsci sobre política e Estado modernos, nos *Cadernos do cárcere*) tem como significado, acima de tudo, a capacidade de direção intelectual e moral, em virtude da qual uma das classes da sociedade civil conseguirá ser aceita como guia legítima,⁵ constituir-se em classe dirigente e obter o consenso ativo ou passivo da maioria da população diante das metas impostas à vida social e política (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 2013).

Mesmo se mostrando uma conceituação razoável para iniciar a discussão, trazer o próprio Gramsci torna-se necessário para sustentá-la de forma mais sólida. Para Gramsci (2011), a questão da Hegemonia está relacionada à função exercida pelos intelectuais na sociedade. Seguindo este raciocínio, que parte da ideia de *Estado ampliado*⁶, Gramsci (2011) diz que existem dois grandes planos superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil”, que corresponde ao *locus* de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade (GRAMSCI, 2011); e o plano da “sociedade política, ou de Estado”, que corresponde “àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no

⁵ Desta forma, nota-se que o consenso se faz necessário quando existe uma disputa, ou seja, pressupõe o dissenso como possibilidade.

⁶ Gramsci “[...] redefine o Estado como força + consentimento, isto é, hegemonia armada de coerção. Gramsci usa a palavra ‘Estado’ de modos diferentes: em sentido estrito legal-constitucional como um elemento de equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, ou abrangendo ambas. Alguns autores criticam sua visão ‘fraca’ do Estado que supervaloriza o elemento de consentimento (Anderson, 1976-1977), ao passo que outros salientam que Gramsci tenta analisar o moderno Estado intervencionista em que as linhas demarcatórias entre sociedade civil e sociedade política acham-se cada vez mais apagadas (Sassoon, 1980)” (BOTTOMORE, 1988).

governo ‘jurídico’” (GRAMSCI, 2011, p. 20). Seguindo este raciocínio, que mostra como o conceito de Hegemonia está atrelado às funções dos intelectuais, Gramsci (2011) diz que:

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2011, p. 21).

Em “*Concepção dialética da história*”, Gramsci (1978) também discute sobre a questão dos intelectuais e suas tarefas na sociedade. Considerando o autor como um intelectual orgânico da classe trabalhadora, torna-se claramente coerente sua crítica às concepções de mundo que chamou de ptolomaicas:

Uma classe, da qual alguns estratos ainda permanecem na concepção ptolomaica de mundo, pode, todavia ser a representante de uma situação histórica muito avançada; atrasados ideologicamente (ou, pelo menos, em alguns setores da concepção do mundo, que neles é ainda segregada e ingênua), estes estratos são, contudo, avançadíssimos praticamente, isto é, como função econômica e política (Gramsci, 1978, p. 178).

Completando o raciocínio, Gramsci (1978) diz que:

Se a tarefa dos intelectuais é determinar e organizar a reforma moral e intelectual, **isto é, adequar a cultura à função prática**, torna-se evidente que os intelectuais “cristalizados” são conservadores e reacionários. Isto porque ao passo que o novo grupo social sente pelo menos que é distinto e separado do precedente, tais intelectuais não sentem nem mesmo esta distinção, mas acreditam poder se ligar ao passado (Gramsci, 1978, p. 178, grifo nosso).

Por “intelectuais ‘cristalizados’”, entende-se que Gramsci (1978) está se referindo aos intelectuais que partilham e divulgam o discurso hegemônico da sociedade neoliberal. O termo “*cristalizados*” se refere, neste trecho da obra, aos homens que têm uma concepção de mundo e, conseqüentemente, da história, atrasada. Uma idéia (ptolomaica como compara o próprio Gramsci) de que, por exemplo, o capitalismo é o “fim da história”, e que qualquer outra concepção de mundo deverá ser rejeitada, analogamente ao que defendiam os teólogos medievais na questão do sistema geocêntrico. Esta ideia, além de mostrar o caráter conservador do trabalho dos intelectuais que defendem a atual concepção hegemônica de mundo, estaria, portanto, em oposição a uma concepção dialética da história. Esta, para Gramsci é aquela que considera a contradição como modo de caminhar a história e que

considera que o móvel da história humana são as condições materiais de produção/reprodução da vida. E mais, a *concepção dialética da história* é a que considera que a única atividade que se coloca a resolver os problemas que se apresentam no desenvolvimento histórico da vida do homem em sociedade no planeta, é a atividade crítica, e esta, não pode coincidir com nenhum sistema do passado, não importa qual seja seu nome (Gramsci, 1978, p. 180).

Portando, além de mostrar que a questão dos intelectuais e suas funções na sociedade se relacionam mediamente a hegemonia de classe, Gramsci (2011) diz que esta é uma das eficazes formas de dominação para as classes e grupos subalternos. De acordo com Fontes (2005), existe uma disputa pela hegemonia que encontra seu chão social no terreno da produção (luta de classes). Assim sendo, podemos entender que existe ou pode existir uma contra-hegemonia porque há classes com interesses antagônicos e irreconciliáveis. É nesta perspectiva que se coloca ou pretende se colocar o *projeto contra-hegemônico de formação humana*, cujos contornos se tenta apresentar no presente trabalho.

Fontes (2005) também faz lembrar que a questão da hegemonia se recoloca de forma mais nuançada e complexa do que simplesmente a adesão evidente a um projeto formulado. Segundo a autora, hegemonia é, acima de tudo, uma disputa permanente de *poder* no *Estado* (FONTES, 2005, p. 225). É válido lembrar que a ideia de *Estado*, aqui, é a ideia de Estado ampliado em Gramsci, incorporando, portanto, a esfera das concepções de mundo.

Trabalhando nesse sentido, pretende-se discutir, a partir deste momento, sobre como os homens que trabalham com educação, os educadores (que também podemos chamar de intelectuais) pensam em formar outros homens. Em qual perspectiva podem/devem enxergar os problemas sociais, para que estes sejam resolvidos em prol de uma efetiva defesa dos direitos sociais da maioria da sociedade? De que maneira os homens podem/devem se portar diante dos problemas sociais? Como podem/devem se relacionar com os outros e com o mundo? Como podem/devem pensar a questão da divisão do trabalho? Em que podem/devem pensar ao trabalhar? A contribuição de Reis et al. (2013)⁷ é interessante para responder estas perguntas, quando dizem:

Na perspectiva voltada para a reprodução do capital, a educação tem servido como meio de adaptar o indivíduo às condições históricas da produção, negando o potencial criativo e transformador da realidade que o homem possui, impedindo-o de reconhecer-se como sujeito da história (REIS et al., 2013, p. 49).

⁷ Livro lançado, em 2013, no Encontro Pedagogia Histórico- Crítica e Educação Física, baseado na pedagogia histórico-crítica de Saviani e tem como linha de pensamento discutir a formação humana no contexto educacional a partir da perspectiva do marxismo.

Pode-se afirmar que o que os autores chamam de *perspectiva voltada para a reprodução do capital* está de acordo, por exemplo, com o grande apreço de Adam Smith⁸ pela produção em massa de mercadorias, proporcionada pela *divisão do trabalho*. O economista clássico chega a chamar de “milagre” a produção de milhares de pregos oriundos da divisão do trabalho apresentando um exemplo na obra “*A riqueza das nações*” (SMITH, 1980, p. 9). Para Smith (1980):

Esta divisão do trabalho, à qual tantas vantagens são creditadas, não é uma consequência da sabedoria humana que pretenda esta opulência geral causada por este fenômeno. É, isto sim, a consequência necessária, apesar de gradual, de uma certa propensão existente na natureza humana de modo geral: a de trocar, de poupar, barganhar, permutar suas coisas. Esta propensão é, sem dúvida, uma das principais origens da divisão do trabalho, mas ela não se pode dar nenhuma explicação. Agora, se esta propensão é um fato natural, inerente ao ser humano, ou nasce da razão ou do diálogo, é coisa que não podemos pensar em discutir neste trabalho posto que fugiria de nosso escopo principal (SMITH, 1980, p. 14).

Mesmo não trabalhando diretamente sobre a questão da formação humana ou da educação, a citação mostra o quanto Smith (1980), o chamado pai da economia moderna e considerado por muitos o maior teórico do liberalismo econômico, considera importante essa *natural inclinação humana às modernas condições históricas da produção*, quando diz que a propensão por trocar, poupar, barganhar e permutar suas coisas, que é uma das mais importantes origens da divisão do trabalho, existe na natureza humana e diz ainda que *não se pode dar nenhuma explicação* para tal fato. A justificativa de Smith (1980), ao final da citação, quando diz não ser possível discutir se a propensão de trocar, poupar e etc., é mesmo um fato natural, não invalida as premissas anteriores que sustentam o argumento da defesa da ideia hegemônica burguesa de que *produzir ao capital* deve ser atitude colocada acima de atitudes transformadoras, por exemplo. Produzir é mais natural.

Nesta perspectiva, que podemos chamar de burguesa, por, além de outros motivos, ser defendida por um dos maiores intelectuais orgânicos da classe dominante do século XVIII, a escola e, conseqüentemente, a educação escolar são apresentadas como promotoras de ascensão social possível individualmente. A ligação da *educação* com o *trabalho*, neste sentido, é uma ligação com o trabalho alienado do modo de produção capitalista, ela é um instrumento de formação para o trabalho alienado e, assim, de um indivíduo alienado. Refletir, de forma sintética, sobre a formação humana nesta perspectiva é atrelar a ideia de que os indivíduos devem buscar se inserir no mercado de trabalho (conquistado por uma

⁸ Ver citação a seguir.

educação escolar sistemática⁹) e produzir (em grande escala, de preferência), tendo como contrapartida o salário que este mercado lhes oferecer e ajustar suas vidas às formas de organização e aos padrões da sociedade capitalista, ou seja, reproduzir o capital e a sociabilidade burguesa (o que inclui as concepções de mundo burguesas).

John Locke, fundador da moderna educação inglesa e pai da ideia de que toda criança é uma *tabula rasa* em branco sobre a qual o professor podia tudo escrever era honesto (de certa forma) ao fazer essa relação entre educação e trabalho nos padrões de organização da sociedade capitalista. Segundo Gadotti (1993, p. 78), o pensador inglês “[...] perguntava-se de que servia o latim para os homens que vão trabalhar nas fábricas. Talvez fosse melhor ensinar mecânica e cálculos. Mas as classes dirigentes continuavam aprendendo latim e grego: um ‘bom cidadão’ deveria recitar algum verso de Horácio ou Ovídio aos ouvidos apaixonados de sua namorada. As humanidades continuavam fazendo parte da educação da nobreza e do clero”. Assim sendo, a diferenciação da educação das classes sociais defendida pelo fundador da moderna educação inglesa mostra que já no século XVII se defendia a ideia de que o conhecimento possui valor quando prepara para a vida, para a ação, ou ainda, nos termos atuais, para a inserção no mercado de trabalho.

Falar em formação humana a partir de uma visão omnilateral¹⁰, ou seja, não negar “o potencial criativo e transformador da realidade que o homem possui, nem o impedir de reconhecer-se como sujeito da história” (REIS et al., 2013.), significa pensar em conceitos e categorias que classificam o homem pelas características que realmente o fundamentam como sujeito. Como trabalho e educação são atividades específicas do homem, sua compreensão torna-se fundamental ao falar em formação humana, principalmente para além de uma perspectiva unilateral positivista. A primeira se relaciona ao processo de produção que transforma intencionalmente a natureza para satisfazer as necessidades da humanidade. A segunda, a educação, está relacionada ao processo de transmissão da experiência humana acumulada na cultura pelo conjunto dos homens (REIS et al., 2013). Na perspectiva omnilateral, a formação humana está relacionada ao pensar o trabalho como princípio

⁹ “A educação social, os processos de aprendizagem vivenciados pelos seres humanos, tanto pode ser assistemática, ou seja, não institucionalizada, não-formal, saída da realidade cotidiana, dos costumes, das condições sócio-materiais de determinados períodos históricos, como pode ser sistemática, institucionalizada, formal, escolarizada, organizada didaticamente (PEREIRA, 1988, p. 98).

¹⁰ Omnilateralidade ou onilateralidade é um termo que se coloca em uma perspectiva que une, ainda que num rápido aceno, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade. Pretende-se desenvolver melhor este conceito mais adiante (MANACORDA, 2010, p. 42).

educativo que visualiza um projeto atrelado à construção de uma sociedade diferente desta que se apresenta.

Marx e Engels (2007) ajudam a compreender como o homem que forma outro homem (o professor) possivelmente pode e deve pensar, em perspectiva omnilateral, sobre o trabalho como fundamento da existência humana, diferentemente do pensamento capitalista burguês.

Para eles:

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que todos 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 a 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 (MARX & ENGELS, 2007, p.33).

Assim, como se pode entender de que maneira a passagem da obra *A ideologia alemã* possibilita uma visão do *trabalho* em uma perspectiva omnilateral? Se entendermos que educar o outro é um ato histórico, que educar alguém é “fazer história”, como tantos outros atos do homem na Terra - é práxis -, torna-se claro que pensar (como pensaram os autores) que, para realizar este ato – que chamamos de *educação* –, o homem precisa estar vivo (se alimentar, ter abrigo, etc). Para estar vivo, este homem precisa transformar a natureza – ação que se denomina *trabalho*. Tonet (2011) sustenta o raciocínio dizendo que:

O único pressuposto do pensamento de Marx é o fato de que os homens, para poderem existir, devem transformar constantemente a natureza. Esta é a base ineliminável do mundo dos homens. Sem a sua transformação, a reprodução da sociedade não seria possível. Essa dependência da sociedade para com a natureza, contudo, não significa que o mundo dos homens esteja submetido às mesmas leis e processos do mundo natural. Sem a reprodução biológica dos indivíduos não há sociedade; mas a história dos homens é muito mais do que a sua reprodução biológica. A luta de classes, os sentimentos humanos, ou mesmo uma obra de arte, são alguns exemplos que demonstram que a vida social é determinada por outros fatores que não são biológicos, mas sociais (TONET, 2011, p.17).

Para tentar esclarecer, ainda mais, a relação entre o trabalho e a produção de conhecimento, utilizamos, novamente, Tonet (2011), em sua obra *Introdução à Filosofia de Marx*, quando trabalha justamente sobre este tema no capítulo intitulado *A relação do homem com a natureza: o trabalho*. Segundo o autor, “ao construir o mundo objetivo, o indivíduo também se constrói. Ao transformar a natureza, os homens também se transformam, pois adquirem sempre novos conhecimentos e habilidades” (TONET, 2011, p.19-20). O exemplo utilizado por Tonet (2011) no texto é o clássico exemplo do uso do machado para resolver um problema, quebrar um coco. Segundo ele, ao construir o machado,

[...] o indivíduo transformou a natureza, pois o machado era algo que não existia antes. Isso é da maior importância, uma vez que toda objetivação é uma transformação da realidade. Este é o modo do agir cotidiano que todos conhecemos. Vejamos o que de fato ocorreu: 1. há uma necessidade (quebrar o coco); 2. há diversas alternativas para atender a essa necessidade (jogar o coco no chão, construir o machado etc.); 3. o indivíduo projeta, em sua consciência, o resultado de cada uma das alternativas, faz uma avaliação delas e escolhe aquela que julga mais conveniente para atender à necessidade; 4. uma vez projetado na consciência, ou seja, uma vez previamente ideado o resultado almejado, o indivíduo age objetivamente, transforma a natureza e constrói algo novo. Esse movimento de converter em objeto uma prévia-ideação é denominado por Marx de objetivação. O resultado do processo de objetivação é, sempre, alguma transformação da realidade. Toda objetivação produz uma nova situação, pois tanto a realidade já não é mais a mesma (em alguma coisa ela foi mudada) quanto também o indivíduo já não é mais o mesmo, uma vez que ele aprendeu algo com aquela ação. Quando for fazer o próximo machado, utilizará a experiência e a habilidade adquiridas na construção do machado anterior. Ele poderá, ainda, incorporar ao novo machado a experiência de uso do machado antigo (por exemplo, um cabo desta madeira é pior do que daquela outra, esta pedra é melhor do que aquela outra etc.) (TONET, 2011, p. 19).

Portanto, pensar em produzir um machado, que tem sua matéria fornecida pela natureza - e passar adiante essa técnica de produzir o machado - é ato que tem um nome: *produção de conhecimento*.

Neste sentido, formar um homem, nesta perspectiva materialista (levando em conta as possibilidades e, logicamente, os limites desta no modo de produção capitalista), seria tentar mostrar ao educando, por exemplo, essa estreita relação entre trabalho e educação. Seria fazer com que este raciocínio, talvez não tão simples, porém fundamental, esteja acompanhando-o em sua história e, conseqüentemente, forjando sua consciência.

Outra característica dessa formação humana em perspectiva marxista contra-hegemônica seria a questão da equiparação valorativa do trabalho manual e do trabalho intelectual. Trabalhar com o conceito de omnilateralidade sem abordar a questão da *politecnicidade* seria uma ofensa à perspectiva educacional marxista de estudar qualquer relação sujeito-sujeito. Para Saviani (2003), educador e pesquisador marxista:

Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos nas diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência (SAVIANI, 2003, p.140).

E acrescenta:

Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento

multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p.140).

Gramsci (2011) defende uma escola - a *Escola Unitária* - metodologicamente contrária aos valores educacionais capitalistas hegemônicos que tendem a

“[...] conservar apenas um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite [...] que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados” (GRAMSCI, 2011, p. 33) ¹¹.

Para Gramsci (2011, p. 33), deve-se seguir a linha da “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.”

Mesmo sem citar explicitamente o termo *politecnia* e ainda nos indícios das características de sua *Escola Unitária*, o autor apresenta uma possível alternativa para essa escola atual¹², na qual se observa um processo de progressiva degenerescência, em função da crise da tradição cultural e da concepção da vida e do homem (GRAMSCI, 2011, p. 49). Gramsci (2011) é ainda mais ousado quando defende o advento da escola unitária. Para ele, o advento desta “[...] significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2011, p. 40). O conceito de uma educação politécnica, tão valorizado quando se pensa em formação humana na perspectiva omnilateral, é mais uma vez apresentado nos escritos (críticos, e com clara influência do marxismo) do intelectual italiano.

Assim sendo, o conceito de *Escola Unitária* é importante para pensar em uma “saída” que defenda a necessidade de uma formação humana diferente, uma escola que valorize o esforço espontâneo e autônomo do discente, além de uma autodisciplina intelectual deste, uma escola na qual professores exerçam a função de guia amigável, uma escola cuja atividade fundamental desenvolver-se-á nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais.

¹¹ O Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011) tem como objetivo (na propaganda do governo) “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público” (Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>>, Acesso em: 25/02/2015). O programa trabalha de forma distante da *Escola Unitária* de Gramsci e próximo dos valores educacionais capitalistas, de especializar cada vez mais o estudante e formar um trabalhador eficiente, alienado e acrítico.

¹² Vale lembrar que Gramsci escreve os Cadernos do cárcere em 1932.

Junção entre teoria e prática. Resumindo esta breve contribuição do conceito de Escola Unitária, citamos Gramsci (2011) quando este diz que:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Acrescenta Gadotti (1993), também, nesse debate sobre o modelo de escola proposto por Gramsci. Sua contribuição é importante para finalizar o debate, pois a clareza na qual trata o assunto possibilita um melhor entendimento desse importante conceito gramsciano, e de como ele se articula com a questão da relação entre a escola e a formação humana em perspectiva omnilateral. Segundo Gadotti (1993, p. 125), Gramsci segue a concepção leninista quando “[...] colocou o trabalho como um princípio educativo básico da formação. Criticou a escola tradicional que dividia o ensino em “clássico” e “profissional”, o último destinando-se às “classes instrumentais” e o primeiro às “classes dominantes e aos intelectuais.”

Ainda segundo o professor e pesquisador da história e da filosofia da educação, Gramsci propõe a superação desta divisão mencionada na citação anterior. A Escola Unitária é crítica e criativa, ou seja, ao mesmo tempo, ela é clássica, intelectual e profissional. Seu advento significa o início de novas relações politécnicas, ou seja, entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas na vida social dos indivíduos (GADOTTI, 1993, p. 125).

Para reiterar a valorização da necessidade da perspectiva educacional dos autores marxistas supracitados, recorreremos a *Marx e Engels – Textos sobre Educação e Ensino* (1983), no qual se reúnem textos significativos que permitem ter uma ideia do *enfoque* com que estes pensadores abordam os problemas referentes à educação. Encontramos no texto a seguinte afirmação:

Esta é a perspectiva com que Marx e Engels abordam o tema do ensino e educação: a da classe operária. [...] A situação que lhes interessa é a dos trabalhadores e o modelo em que pensam é o de uma estrutura social onde os trabalhadores tenham a hegemonia, onde desapareça a divisão do trabalho e a felicidade substitua a necessidade (FARIAS, 2004, p. 14).

Este *enfoque* é interessante para explicitar e tentar deixar clara esta definição teórica acerca do projeto contra-hegemônico de formação humana que interessa à perspectiva marxista, da qual reiteremos a necessidade por se relacionar com duas questões – a formação do educador e, a partir dela, sua prática docente em Educação Física; uma Educação Física em estreita relação com a formação humana em perspectiva omnilateral, como uma educação

contra-hegemônica. Neste sentido, Manacorda (2010) contribui para o debate quando apresenta, em sua obra *Marx e a pedagogia moderna*, a definição do conteúdo pedagógico do ensino socialista em uma citação das *Instruções aos delegados*¹³. Como na citação anterior, a perspectiva revelada pelo documento é a dos trabalhadores. O conteúdo que nos interessa aqui pode ser visto na passagem do documento redigido por Marx em setembro de 1866, extraída de Manacorda (2010, p. 48), que é o conteúdo de uma pedagogia socialista, contra-hegemônica:

Por ensino entendemos três coisas:

Primeira: ensino intelectual;

Segunda: educação física, dada nas escolas através de exercícios militares;

Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e o processo de ensino intelectual, físico e tecnológico...

A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias. (MANACORDA, 2010, p. 48).

Nas palavras de Marx, citadas por Manacorda (2010), observam-se os principais aspectos de toda a discussão acima. A proposta de uma ligação do ensino intelectual com o trabalho manual, com o adestramento tecnológico¹⁴ está diretamente conectada com a perspectiva de uma educação politécnica, da formação de homens (de trabalhadores) em perspectiva omnilateral. A proposta é tão completa que aborda, inclusive, a questão da Educação Física, já na época, como parte do ensino. Entretanto, na sequência da exposição da proposta de ensino, Manacorda (2010) faz um comentário interessante de ser destacado aqui neste debate, quando discorre sobre a articulação de Marx sobre o ensino. Segundo ele são três momentos, o intelectual, o físico e o tecnológico. Em seguida, ele diz que deixará de lado a parte da educação física, e justifica dizendo que está, “[...] por certo, não secundária num sistema que “despedaça” e “deforma” fisicamente o operário, além de embrutecê-lo espiritualmente” (MANACORDA, 2010, p.48). O autor trata de uma questão central para pensarmos o que o capitalismo faz com o corpo do trabalhador, do operário.

¹³ As *Instruções aos delegados* são textos de Marx para os delegados do comitê provisório londrino do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores. Estes documentos são indissociáveis da elaboração de sua obra máxima, *O Capital*, e podem ser considerados integrantes do programa comunista de Marx e Engels e parte da pedagogia marxista (MANACORDA, 2010, p. 47).

¹⁴ Releva-se, aqui, o contexto histórico para a utilização do termo *adestrar* que não é muito bem visto nos dias de hoje, principalmente no âmbito educacional.

Além disso, por que Marx, em sua proposta de ensino socialista, pensaria em uma Educação Física com exercícios militares na escola? Qual a dimensão da relação da Educação Física do século XIX com o militarismo? Adiantando uma posição, vale citar o lema da ginástica alemã – *Turnkunst* (arte da ginástica) – do século XIX: “Viver quem pode viver”, no qual o importante era formar o homem forte (MARINHO, 2011, p. 46).

Porém, essa temática será abordada em breve, quando contextualizar-se-á uma parte da história da Educação Física, com um maior foco na Educação Física brasileira. Outra questão essencial na teorização da necessidade de um projeto contra-hegemônico é a da importância que existe no fato dos educadores se perceberem e se considerarem, antes de escolher qualquer prática pedagógica, como trabalhadores; não só como trabalhadores, mas como trabalhadores (vivendo atualmente no modo de produção capitalista) assalariados, que somente serão vistos como produtivos numa perspectiva hegemônica capitalista, quando estão envolvidos, de algum modo, na produção de *mais valia* aos patrões desta sociedade. Portanto, citar Marx (1974) torna-se essencial para entender que:

Só é produtivo o trabalhador que produz mais valia para o capitalista, servindo assim a auto-expansão do capital. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este inverta seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de salsicha, em nada modifica a situação (MARX, 1974, p. 584).

Assim sendo, a ideia de que a escola e, conseqüentemente, a educação contribuem para manter as relações de produção do capitalismo deve estar bem definida para os profissionais da educação que pretendem trabalhar numa perspectiva contra-hegemônica¹⁵, perspectiva esta que não considera ser trabalhador produtivo uma “sorte”, mas sim, um “azar”.

Em concomitância com este debate, até porque o texto anterior, de Marx, é bastante citado quando o tema é discutido, vale ressaltar uma questão pertinente e atual, relacionada a esta *produção de mais-valia pelos professores*. Segundo Tumolo (2008), existe uma divisão teórica entre os autores que estudam o trabalho docente, relacionada à questão do trabalho produtivo e do trabalho improdutivo na sociedade capitalista e, desta forma, com a produção ou não de mais-valia por estes trabalhadores. Tumolo (2008) constata que a maioria dos pesquisadores que trataram deste assunto sob este prisma, nos anos de 1990, não fez a

¹⁵ Reconhecer isso não significa desconsiderar a escola como um espaço em disputa, como será visto mais adiante.

diferenciação de produção ou não de mais-valia entre os professores que trabalham nas escolas privadas e os que trabalham em escola pública. Isso porque, para ele, tais autores consideram o processo de proletarização do professor resultado de fatores que desprestigiam e desqualificam socialmente a profissão (TUMOLO, 2008, p. 169). Contudo, o próprio Tumolo (2008) concebe tais questões de forma diferente. Para o autor, a condição de classe depende da relação social de produção na qual o professor esteja inserido, e não, simplesmente da natureza do processo de trabalho. Tumolo (2008) pensa da seguinte forma sobre as duas situações:

[...] professor que trabalha na rede privada de ensino. Nessa situação, o professor vende sua força de trabalho ao proprietário da escola, produz uma mercadoria – ensino –, que pertence a este último, e, ao fazê-lo, produz mais-valia e, conseqüentemente, capital, o que o caracteriza como um trabalhador produtivo. [...] o professor de escola pública. Em nossa compreensão, embora venda sua força de trabalho ao Estado, ele produz um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz valor nem mais-valia. Como não estabeleceu a relação especificamente capitalista, não pode ser considerado um trabalhador produtivo (TUMOLO, 2008, p. 168)¹⁶.

Desta forma, a contribuição de Tumolo (2008) não desqualifica a pertinência da citação de Marx considerada em seu contexto. Mostrar que, numa perspectiva de formação humana omnilateral, parte-se do princípio (mesmo que possivelmente equivocado) de que os trabalhadores docentes não terão (ou não deveriam ter) a embaraçada pretensão de transformar um modo de produção, ou mesmo fazer uma revolução por meio da sistematizada educação da escola burguesa. Ou por terem consciência de que produzem a mercadoria – ensino – e mais-valia diretamente aos patrões (professores de escolas privadas), seguindo o raciocínio de Tumolo (2008). Ou por trabalharem na escola pública e produzirem *valor de uso*, que, no caso, é um valor de uso que, junto às funções da escola capitalista, mesmo a escola do Estado capitalista, está submetido à lógica deste modo de produção. Frigotto (1993) acrescenta na discussão anterior e na caracterização desta escola quando diz que:

[...] a escola cumpre funções de caráter geral, em termos de desenvolvimento de um saber não específico e condições sociais necessárias ao desenvolvimento capitalista; cumpre funções de formação de profissionais de alto nível (engenheiros, advogados, economistas e administradores) que irão exercer as funções do capital nas empresas capitalistas ou nos postos de tecnocracia estatal; cumpre, igualmente o papel de circulação e realização de mais-valia produzida; e, finalmente pode cumprir um papel de contenção – especialmente a nível superior – de um exército de reserva, funcional ao mercado de trabalho (FRIGOTTO, 1993, p.163).

¹⁶ Entretanto, diante das recentes transformações nos sistemas escolares em geral, mais claramente no campo da educação superior, na qual há uma subsunção cada vez mais direta do trabalhador docente ao capital, cria-se a necessidade de repensar essa categoria. Ver FRIGOTTO, G. *A polissemia da categoria trabalho*, 2009.

Nas palavras de Frigotto (1993), entende-se que existe, sim, um vínculo do sistema educacional com a estrutura econômico-social do modo de produção capitalista. Jose Clovis Azevedo¹⁷ (2011) faz uma análise interessante e convincente, principalmente, deste vínculo – educação e estrutura econômico-social –, quando compara os modelos de educação implementados em municípios norte-americanos e brasileiros, em sua apresentação à obra: *VIDA E MORTE DO GRANDE SISTEMA ESCOLAR AMERICANO – Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação*, de Diane Ravitch (2011)¹⁸. As palavras de Azevedo (2011) são diretas quando diz que:

O fracasso da educação americana baseada nos parâmetros do mercado é uma lição que devemos aprender. É preocupante a força das tentativas de implantar esse modelo de educação. Vemos hoje uma tentativa de economização da educação. O tema da educação passa a ser pautado na grande mídia por economistas, consultores corporativos e de grandes fundações empresariais. Não são mais os pesquisadores, os acadêmicos da área educacional os preferidos na mídia para o debate educacional, salvo exceções. Cada vez mais o debate educacional está contaminado pela ideologia de mercado. Tenta-se impor à educação os métodos gerenciais praticados nas empresas, o que significaria submeter a formação humana aos ditames do mercado, ao cálculo de custos (AZEVEDO, 2011, p. 14).

Segundo Azevedo (2011), a autora da referida obra, da qual faz a apresentação, demonstra as evidências que a levaram a mudar de posição e afirmar a falência do projeto implementado por ela própria no sistema educacional do Distrito 2 de Nova York e do Distrito de San Diego, que era exaltado por gestores, fundações empresariais e editoriais. Hoje, pode-se dizer que a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro adota o mesmo modelo de mercado o qual sua “criadora”, Diane Ravitch, afirma ameaçar a Educação. Dois exemplos contemplam a afirmação: escolas da maior rede municipal de educação da América Latina, a rede Municipal do Rio de Janeiro, literalmente competem entre si, os professores das escolas com melhores desempenhos em notas, por exemplo, recebem o chamado 14º salário; e o site “Portal do Servidor” mostra a presença cada vez maior de empresas privadas no sistema educacional. Apresentando o “Clube de Vantagens & Descontos”, o site aponta que:

10/07/2013 15:27:00

Como servidor você conta com um grande número de bens e serviços com descontos.

¹⁷ Secretário de Estado de Educação do RS, quando escreveu o texto.

¹⁸ A obra trabalha sobre a análise detalhada da evolução do pensamento educacional da autora ao longo da sua vida acadêmica e de sua atuação como formuladora de políticas públicas no interior do aparelho de Estado norte-americano. Trazemos aqui a apresentação da obra feita por José Clovis de Azevedo (atual Secretário de Estado de Educação do Rio Grande do Sul), pois esta faz um paralelo claro da situação educacional dos dois países envolvidos.

A lista é grande. Vai de um eficiente adestramento de cães a um curso exigente de MBA. É só escolher. A Prefeitura, em convênio com empresas privadas, promove essa oportunidade pra você. Aproveite! Para você ter uma ideia, selecionamos algumas boas opções, veja a seguir.¹⁹

Dando continuidade ao debate sobre as funções exercidas pela instituição escolar em parte da manutenção ideológica do capitalismo, torna-se pertinente lembrar da obra de Louis Althusser (1980), *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, quando o autor defende que “[...] a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam “saberes práticos”, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da “prática” desta” (ALTHUSSER, 1980, p. 22).

Deste modo, afirma-se, mais uma vez, que o vínculo da educação com a estrutura econômico-social capitalista existe, e se reitera novamente a importância de uma percepção desse vínculo por parte dos educadores, em especial daqueles que defendem um projeto contra-hegemônico de formação humana na sociedade atual. Entretanto, é importante frisar que a contribuição de Althusser (1980) serve, na perspectiva teórica dessa pesquisa, para alertar sobre esse forte vínculo de conservadorismo. Não se trata, desta forma, de negar que existe, também, a tentativa de distanciar o espaço escolar da reprodução social. E é isso que poderia defender a contra-hegemonia na educação porque, a despeito de exercer todas essas funções reacionárias, ainda assim a escola é “um espaço contraditório onde a luta de classes se faz presente” (FRIGOTTO, 1993, p. 134). Ou seja, a escola é, e sempre poderá ser (na sociedade capitalista), um espaço de luta contra-hegemônica que pode ser trabalhado por diversas estratégias conceituais, procedimentais e atitudinais, pelo educador²⁰.

Nessa mesma perspectiva de olhar para a escola e fugir de uma imobilização, Saviani (1984), na sua obra *Escola e Democracia*, apontando os caminhos para uma educação “que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade”, diz que:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é de dar substância

¹⁹ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/portaldoservidor/descontos>. Acesso em: 28/03/2014.

²⁰ Pode-se dizer que, em termos mais claros, a contribuição do polêmico Althusser seria para lembrar ao professor que mesmo que se trabalhe em perspectiva omnilateral e contra-hegemônica, não será feita uma revolução da sociedade dentro da escola burguesa. No modo de produção capitalista, entendemos que esta ainda é um dos principais *aparelhos ideológicos de Estado*. Tal cuidado nos impede, por exemplo, de cair em uma visão salvacionista da escola e da educação.

concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 1984, p. 42).

A contribuição de Saviani (1984) aqui é extremamente válida para clarear os pressupostos contra-hegemônicos na e da prática educacional. O *projeto contra-hegemônico* de formação humana - do qual se aponta a necessidade neste momento - caracteriza-se justamente por retomar essa luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento no ensino tratada pelo autor, que contribui ainda mais quando trata da relação entre política e educação na mesma obra. Saviani (1984) é preciso quando afirma que “a dimensão política da educação envolve, por sua vez, apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos” (SAVIANI, 1984, p.94).

A perspectiva teórica do debate acima – pensamento “anti-salvacionista” de Althusser (1980) e as alternativas de Frigotto (1993) e Saviani (1984) – traz a necessidade de se aprofundar mais no pensamento marxista. Assim sendo, trabalharemos sobre a questão de como Marx e os estudiosos e defensores²¹ de sua obra (e suas ideias, por consequência) pensam sobre em que se constitui o homem, qual é a *concepção de homem* dessa corrente de pensamento. Trata-se de discutir com e a partir de autores e estudiosos que debruçam sobre o pensamento marxista para tentar elucidar as relações sociais na história do capitalismo. São autores que defendem a dialética materialista histórica como principal método, principal concepção científica, ou ainda, como principal visão de mundo contra-hegemônica para a orientação pedagógica dos profissionais que trabalham com educação. Vale lembrar que, ligados diretamente no trabalho com a Educação, estão o professor e a professora de Educação Física, mesmo que alguns deles se encontrem alienados em relação a esse fato.

1.1.1 A Concepção de homem no marxismo

²¹ Importante frisar aqui que ser marxista ou entender o marxismo como melhor ponto de partida para entender a realidade e tentar transformá-la, não quer dizer dogmatizar a obra de Marx e tratá-la como “teoria da salvação” da humanidade. Aron (2005), em sua obra *O Marxismo de Marx*, utiliza o termo doutrina em alguns momentos do livro para se referir ao marxismo. Doutrina no Dicionário de Política, o termo: “O significado mais comum é aquele que se refere a uma religião e indica seu conjunto de **ensinamentos dogmáticos e morais e de normas** litúrgicas, assim como o texto que as engloba” (BOBBIO et al. 2010, p.382). O materialismo histórico dialético passa longe dessa definição como se pode verificar durante todo este trabalho.

Apresentando o que chamou de “proposta pedagógica comunista” de Marx e Engels, que, conseqüentemente, está vinculada à metodologia dialética materialista histórica, Lombardi (2008) diz que:

[...] o mérito de Marx e Engels pode ser sintetizado por alguns *princípios* que desvelam o caráter revolucionário de suas propostas. [...] a centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo que desemboca na proposta de uma educação *omnilateral*, em oposição à unilateralidade da educação burguesa. Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades (LOMBARDI, 2008, p. 20).

Para iniciar o debate, duas questões podem ser ressaltadas sobre o exposto acima por Lombardi (2008). A primeira é a importância dos educadores inseridos no projeto contra-hegemônico entenderem claramente o princípio educativo da omnilateralidade. Este, como disse o autor, e como já foi exposto anteriormente, entende que a educação tem o objetivo de desenvolver o homem em todas as suas potencialidades. Isso significa desenvolver os aspectos mental, físico e técnico dos homens (sempre adequados à idade das crianças e jovens), como se constata no *Manifesto Comunista* de Marx e Engels quando falam de educação pública e gratuita para todas as crianças (GADOTTI, 1993, p. 121). O que significa dizer que a educação, nesta perspectiva, deve, além de buscar outros fins, combinar produção material com trabalho intelectual, a fim de eliminar a diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual (LOMBARDI, 2008). A segunda questão, a partir do pensamento do autor, a ser ressaltada é a de que, ao deixar claro que este princípio da *omnilateralidade* deve estar em oposição à *unilateralidade* da educação burguesa, mostra o caráter dialético da abordagem. Portanto, deixar claro sua intenção de valorizar uma educação omnilateral na sua prática pedagógica e fazer isso dialeticamente a todo o momento também pode ser considerado, nesta perspectiva, papel do professor inserido no projeto contra-hegemônico de sociedade.

Saviani (2003) apresenta mais algumas ideias que fundamentam o pensamento marxista neste contexto educacional e, portanto, o materialismo histórico dialético como método pedagógico. No quarto capítulo de sua obra “*Pedagogia Histórico-Crítica*”, diz que a concepção pressuposta sobre a visão do que ele chama de *pedagogia histórico-crítica* é o materialismo histórico e acaba trazendo uma das características essenciais da abordagem metodológica, que é “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2003, p.88). É importante que o educador comprometido com o projeto contra-hegemônico tenha essa noção

de *localização temporal histórica* da humanidade, de que, hoje, os homens vivem neste planeta, em um modo de produção chamado de capitalismo, devido principalmente ao que foi desenvolvido em termos materiais, ao longo da história. Para Saviani (2003):

O que se chama de desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo de cultura, o mundo humano (SAVIANI, 2003, p. 94).

O materialismo histórico dialético entende que o capitalismo é um modo de produção transitório, desenvolvido pelo próprio homem em um determinado momento de sua história, em que as transformações feitas sobre a natureza para suprir as necessidades dos homens e as relações entre estes estavam sendo transformadas devido às contradições apresentadas pelo feudalismo, modo de produção anterior e até então hegemônico. Portanto, como o capitalismo vem apresentando cada vez mais contradições sociais, políticas e econômicas que afetam a maioria esmagadora da população mundial, é classificado como transitório, como foi o feudalismo, entre outros modos de produção desenvolvidos pelo ser humano. Esta forma de pensar, que entendemos que o educador comprometido com uma pedagogia contra-hegemônica deve conhecer, é contrária à ideia hegemônica, reacionária e conformista de que “o mundo é assim e será sempre assim” ou que consideram o modo de produção capitalista como ponto final da História humana.

Assim sendo, torna-se interessante expor a *concepção de homem do marxismo* apresentada por Saviani (2008), considerando, como este, que “[...] a educação é uma atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem [...]” (SAVIANI, 2008, p.224) e, portanto, “[...] é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação” (SAVIANI, 2008, p.225).

Qual seria, então, esta concepção de homem do marxismo? Abordaremos duas questões que podem ser centrais para tratar da essência humana²² na dialética materialista histórica. Como já vimos, a primeira é a questão do trabalho. O homem não é dado pela natureza como outros animais, dos quais se pode dizer que, geralmente, têm a existência garantida pela natureza.²³ O ser humano necessita agir sobre a natureza, transformando e ajustando essa natureza às suas necessidades. “É a partir do trabalho, em sua cotidianidade,

²² Este termo, mesmo que talvez um tanto incompatível com um debate marxista, é utilizado por Saviani em artigo publicado em livro do qual ele é um dos organizadores, *Marxismo e Educação – debates contemporâneos*.

²³ Mesmo sabendo que tal questão é mais complexa que isso, que o digam nossos colegas biólogos, não iremos nos estender neste tema, pois não é o foco principal do momento e por certa falta de embasamento teórico.

que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas” (ANTUNES, 1995, p. 121). É no trabalho que os homens produzem a si mesmos (SAVIANI, 2008, p.225). Tais afirmações são válidas mesmo sendo o trabalho realizado (no modo de produção capitalista) de forma alienada na maior parte do tempo pela maioria dos homens. Essa alienação, segundo Saviani (2008), consiste no não-reconhecimento de três coisas pelo homem:

[...]a) os produtos de seu próprio trabalho são vistos como objetos estranhos, alheios; b) o trabalho, apesar de sua própria atividade, é considerada como algo externo no qual ele encontra não a sua realização, mas sua perdição, um fator de sofrimento, e não de satisfação; c) em relação aos outros homens, o trabalho alienado torna cada homem alienado por outros os quais, por sua vez, são alienados da vida humana (SAVIANI, 2008, p.226).

A ideia que se quer passar é a de que o trabalho é a essência do homem, mas não o trabalho realizado no modo de produção atual em que vivemos, o capitalismo. Neste, no qual “[...] o trabalho alienado, ao mesmo tempo [sic] que produz mercadorias, produz o próprio operário como mercadoria” (SAVIANI, 2008, p. 226), o homem não se reconhece em seu trabalho. Segundo Antunes (1995), quando o homem se estranha frente à sua própria produção, ao ato de produção da vida material, ele se torna um ser estranho frente a ele mesmo se pensado como um ser social, ou seja, com o ser humano (ANTUNES, 1995, p. 127). Pensar no reconhecimento de sua produção como uma produção sua, familiar e de valia para um todo coletivo e a consideração de seu trabalho como uma satisfação em sua vida é algo que passa longe dos moldes do modo de produção capitalista. O taylorismo²⁴ e o fordismo²⁵ fragmentaram de forma intensa a produção, por exemplo. Como se reconhecer em um trabalho em que se executa uma minúscula parte do produto final? Antunes (1995) ajuda, mais uma vez, a iluminar a questão do trabalho alienado como um dos limites do projeto contra-hegemônico de educação em perspectiva omnilateral, quando diz que:

A racionalização própria da indústria capitalista moderna tende, ao ser movida pela lógica do capital, a eliminar as propriedades qualitativas do trabalhador, pela

²⁴ Taylorismo é considerado sinônimo de Organização Racional do Trabalho. O sistema inovador de Frederick Winslow Taylor (1856-1915) caracteriza-se pelo comando funcional e pela racionalização dos processos de produção. Nas obras de Taylor, a divisão do trabalho exerce papel central, seguidas de suas decorrências, **quais** sejam, a hierarquia, a especialização, a autoridade, o controle tendo em vista o aumento da produtividade da mão-de-obra (DA COSTA; DA COSTA, 2001, p. 17).

²⁵ O Fordismo foi desenvolvido por Henry Ford, que a partir da consolidação do taylorismo e do fayolismo nos anos 1910 do século XX criou uma nova forma de gestão e administração, a linha de montagem, ou seja, o mínimo de deslocamento no interior da fábrica. Neste sistema, a movimentação deixa de ser humana e passa a ser mecânica, as peças chegam aos trabalhadores através de esteiras, que passam a ditar o ritmo da produção, aumentando substancialmente a produtividade (DA COSTA; DA COSTA, 2001, p. 18).

decomposição cada vez maior do processo de trabalho em operações parciais, operando-se uma ruptura entre o elemento que produz e o produto desse trabalho. Este é reduzido a um nível de especialização, que acentua a atividade mecanicamente repetida. E essa decomposição moderna do processo de trabalho, de inspiração taylorista, “penetra até a ‘alma’ do trabalhador”. Tem-se, no plano da consciência, a coisificação, a reificação; o trabalho estranhado converte-se num forte obstáculo à busca da omnilateralidade e plenitude do ser (ANTUNES, 1995, p. 128).

De acordo com Antunes (1995), além de ser um forte obstáculo para a busca da omnilateralidade, o estranhamento do trabalhador para com seu trabalho (a alienação) se estende a outras esferas da vida. Antunes (1995) diz que, com o grande arsenal mercadológico, a manipulação das necessidades de consumo do trabalhador impossibilita a busca de uma provável realização no consumo, o que acarreta outras formas de estranhamento. Este exemplo mostra como podem existir múltiplas nuances da alienação. Na escola, por exemplo, por que será que os alunos e os professores (grande parte, pelo menos), geralmente, não veem a hora de ir para casa, ou comemoram quando não tem aula?

A segunda questão que também caracteriza a essência humana para a dialética materialista histórica é a valorização da existência histórica e social do homem. Tal fato contrapõe-se ao caráter especulativo metafísico da concepção corrente (*hegemônica*) que considera a essência humana como um conjunto de traços característicos de todo indivíduo (SAVIANI, 2008). A ideia de que existe uma essência humana abstrata e universal é viável para uma pedagogia hegemônica, pois justifica, por exemplo, a opinião do senso comum de que o individualismo e a competitividade estão na essência do homem e que, portanto, não há outro modo possível de ser humano. Como exemplo, poderíamos citar as concepções de *Hobbes e Locke* acerca da natureza do homem. Uma pedagogia contra-hegemônica trabalhada pelo viés do materialismo histórico dialético percebe que atitudes individualistas e competitivas exercidas pelos seres humanos, atualmente, são, na grande maioria das vezes, formas de viver, por exemplo, atreladas ao selvagem mercado capitalista. Ou seja, a estrutura econômico-social desse momento histórico que determina, em última instância, aquela atitude individual e não uma essência abstrata e universal.

Nesta perspectiva, frisamos aqui a pertinência em se discutir a ideia de Mancebo (2002) de que o indivíduo é o maior produto da modernidade, com o intuito de tentar sustentar a última afirmação do parágrafo anterior. Segundo a autora, “[...] a modernidade vem sendo apresentada como um momento específico de hegemonização da ideologia individualista” (MANCEBO, 2002). Ainda segundo Mancebo (2002), a sociedade ocidental moderna está imersa em uma cultura individualista, “[...] sendo a categoria indivíduo, o modo hegemônico de organização da subjetividade na modernidade” (MANCEBO, 2002). Tais

premissas, presentes em capítulo da obra da autora, já podem ser consideradas válidas e satisfazem a ideia de sustentar a tal afirmação de que atitudes individuais não são determinadas por uma essência inscrita na natureza humana. A ideologia burguesa – e, para tanto, basta olhar para os jusnaturalistas –, coloca o indivíduo como fundamento da vida social.

Mancebo (2002) deixa bem claro seu objetivo principal, logo na introdução do artigo, quando diz que: “Pretende-se, por fim, cooperar para o aprofundamento da desconstrução de discursos apresentados como únicos e naturais, contrapondo-lhes alternativas de reflexão sobre o desenvolvimento dos saberes sobre o homem, ao longo da história” (MANCEBO, 2002). A ideia de pensar em trabalhar por meio de uma perspectiva contra-hegemônica em educação se baseia quase que fundamentalmente em desconstruir discursos hegemônicos da sociedade capitalista atual. No caso, desconstruir o discurso que pretende formar sujeitos nesta perspectiva do individualismo burguês, sem que se pense, ao menos, em desconstruir esses discursos seria uma contradição que não pretendemos apresentar aqui. Trabalhar-se-ia, desta forma, por intermédio de uma formação humana hegemônica, unilateral e neoliberal. Pensar na possibilidade de formar professores de Educação Física (caso específico deste trabalho) em uma perspectiva contra-hegemônica seria, quem sabe, até mesmo, tentar desconstruir este discurso que aqui se está lendo.

Portanto, como o debate está valorizando a existência histórica e social do homem, torna-se fundamental a discussão a seguir do próximo subcapítulo. O trabalho assumiria forte contradição sem fazer uma viagem, especificamente, pela história da Educação Física.

1.2 A Educação Física: uma contextualização histórica

No que tange aos pressupostos históricos de um projeto hegemônico da Educação Física, recorreremos, primeiramente, a Daolio (2007) e Caparroz (2001) para ilustrar inicialmente a relação histórica entre ciências naturais e biológicas e Educação Física. Neste caso, a relação entre os campos tende a se tornar uma relação propulsora do que podemos chamar de uma pedagogia hegemônica, quando este tipo de pedagogia é dimensionada predominantemente pelo viés das ciências naturais e biológicas. Segundo Daolio (2007):

Somente a partir da década de 1980, com o incremento do debate acadêmico na educação física, o predomínio biológico passou a ser questionado, realçando a questão sociocultural na educação física. Os profissionais formados até essa época – e, infelizmente, ainda hoje, em alguns cursos – não tiveram acesso à discussão da área e dos seus temas nas dimensões socioculturais. O corpo era somente visto como conjunto de ossos e músculos e não expressão da cultura; o esporte era apenas passatempo ou atividade que visava o rendimento atlético e não fenômeno político; a educação física era vista como área exclusivamente biológica e não como uma área que pode ser explicada pelas ciências humanas (DAOLIO, 2007, p. 2).

Caparroz (2001) falando, justamente, sobre o mesmo momento histórico que caracterizou uma série de questionamentos sobre o “predomínio biológico” na Educação Física (a partir dos anos 1980), acrescenta dizendo que:

Uma das críticas, creio que a mais contundente, recaía (recai) sobre a biologização do movimento humano, ou seja, a utilização do paradigma biológico de forma exacerbada, quase como a única maneira de orientar o desenvolvimento da atividade física [...]. No bojo dessa crítica à biologização do movimento humano, procurou-se desvelar como as instituições militar, médica e esporte impingiram intensa influência à Educação Física escolar, de modo a conformá-la, moldá-la às particularidades/peculiaridades dessas instituições (CAPARROZ, 2001, p. 31).

Nas palavras de Daolio (2007) e Caparroz (2001), percebe-se que, a partir da década de 1980, houve uma busca por mudança no cenário do campo intelectual da Educação Física.²⁶ Neste sentido, é interessante dar um “passeio” pela história da Educação Física para debater sobre o assunto em questão. Vejamos os estudos históricos de alguns autores da área que, além destes, contribuem de forma pertinente com o debate.

Marinho (2011), no início da revolucionária obra *O que é Educação Física*²⁷, escreve justamente sobre por onde começar o debate histórico. Em seu livro, o autor o faz pelo período pré-histórico. Ele mostra como a atividade física era importante para nossos “irmãos” pré-históricos há milhões de anos. Seguindo na viagem do tempo e aos poucos povos primitivos que conseguiram atingir um estágio civilizatório, Marinho (2011) diz que: “Esses pioneiros, surgidos há 6.000 anos e cujo número andou em torno de vinte, ainda mantiveram

²⁶ Importante lembrar, para não correr o risco de descontextualizar o debate, que esse movimento em busca de mudanças não estava restrito à Educação Física, mas sim, relacionado a todo o cenário sócioeducacional do país. Segundo Gadotti (1993), nesta década de 1980, passou a ser mais concreta a unidade por uma educação popular que defendia uma escola com uma nova função social, uma solidariedade de classe e que lutava por um Sistema Nacional Unificado de Educação Pública.

²⁷ Daremos uma grande ênfase no estudo da primeira obra de Vitor Marinho de Oliveira, com o objetivo de fazer uma homenagem a um dos maiores nomes da Educação Física brasileira que faleceu recentemente no ano de 2013. Consideramos esta como revolucionária na Educação Física brasileira, pois se trata de uma das primeiras obras que começa a questionar o predomínio biológico na Educação Física e começa a ter a pedagogia como pano de fundo desta. Nas palavras de Medina (1994) na apresentação da obra “*Consenso e conflito da educação física brasileira*”: “[...] O que é Educação Física foi o primeiro livro a buscar uma decodificação do conteúdo político desta área do saber como atividade profissional” (MARINHO, 1994, P.13-14).

muitas características dos primitivos. Sua cultura, porém, evoluirá o suficiente para que se considerasse iniciado um novo período da História: a Antiguidade Oriental” (MARINHO, 2011, p.19). Ainda segundo o autor, “nesse novo contexto, os exercícios físicos continuam merecendo o mesmo destaque alcançado na pré-história” (MARINHO, 2011, p.19). Entretanto, não é dessa época a origem de uma educação física que pudesse ser denominada científica, mesmo já sendo possível uma análise mais apurada das atividades físicas no berço desse mundo agora civilizado com a escrita registrando seus feitos (MARINHO, 2011, p.19). Para Marinho (2011), a finalidade da Educação Física deste momento era predominantemente de ordem guerreira, terapêutica, esportiva e educacional, tendo a religião como pano de fundo nas realizações ocidentais, sempre (MARINHO, 2011, p. 19-20).

Durante essa viagem histórica, que se iniciou no parágrafo anterior e se estenderá nos próximos, será dado um foco maior aos pontos em que o autor mostra que há momentos da história da Educação Física em que se nota uma relação com a tal hegemonia epistemológica das ciências naturais e biológicas na área. Hegemonia epistemológica que reduz o corpo do homem ao biológico e que conforma subjetivamente o homem em termos de realidade.

Uma primeira *pista* do pressuposto central do trabalho pode ser vista quando o autor faz referência à civilização chinesa. Marinho (2011) diz que os chineses provavelmente foram os pioneiros na racionalização do movimento humano, emprestando-lhe um forte conteúdo médico. O *Kung-Fou* (a arte do homem), provavelmente o mais antigo sistema de ginástica terapêutica da história – surgido por volta de 2.700 a.C. – era uma prática em que o indivíduo executava movimentos obedecendo certos critérios sobre a respiração de acordo com a *doença a ser tratada* (grifo nosso).

Marinho (2011) faz esse passeio pela história do corpo do homem em movimento e das suas relações com os outros, ou seja, da Educação Física, também, por alguns outros momentos que valem ser pontualmente mencionados: (a) a fase da história da humanidade na qual muitos povos destacavam-se pela formação guerreira, em que imagens mais numerosas dos detalhados desenhos das paredes das tumbas dos faraós egípcios (considerada por muitos a civilização mais antiga de todas), eram cenas militares, por exemplo; (b) a parte do capítulo em que cita as imagens relacionadas ao esporte no Egito (povo que atingiu o mais alto grau de aperfeiçoamento esportivo), as quais registram corpos fortes e esculpidos; (c) no “momento homérico”, quando a civilização grega marca o início de um novo ciclo da história (a história do mundo ocidental) acontece o que chama de descobrimento do valor humano, da individualidade e do início autêntico da Educação Física, que era marcadamente guerreira e tinha como traço essencial o ideal cavalheiresco e o desejo de ser sempre o melhor; (d)

quando chega na Grécia Antiga (período que mostra um espírito humanista da educação), é válido mencionar o fato de que, em Esparta, todos deviam ser soldados e a política de eugenismo que outorgava a uma comissão de anciãos o direito de condenar os nascidos raquíticos; (e) já no período do Império Romano, interessa dizer que os jovens se reuniam e passavam por um adestramento que os habilitava a cumprir os ideais expansionistas de Roma, cujo lema era: “doce e belo morrer pela pátria”; (f) no período medieval, no qual se fez muito pouco pelo humano (um camponês, muitas vezes, tinha menos valor que um cavalo) e foi quando os castigos corporais eram frequentes. A educação física recebeu uma atenção cuidadosa, contudo, na preparação dos cavaleiros; (g) sobre o Renascimento é interessante citar que Francis Bacon defendia a execução de exercícios naturais e havia estudado a manutenção orgânica e o desenvolvimento físico pelo aspecto fisiológico.

Entretanto, é pertinente frisar que o trabalho ora apresentado faz um recorte temporal de maior ênfase no momento que Marinho (2011) chama de momento do *homem máquina*. Trata-se de pensar, neste momento que se inicia no século XIX, como e por que se constroem os fortes vínculos da Educação Física com a ciência biológica. Na verdade, com o sentido de produzir um corpo reduzido ao “biológico”, disciplinado e adestrado/ cuidado, mais adequado aos novos costumes da nova sociedade e às novas formas de produção desse novo momento histórico. Marinho (2011), que classifica este momento como o “renascimento da Educação Física”, apresenta uma análise que ilustra esta nova visão social do corpo do indivíduo:

Vários fatores foram determinantes para o renascimento do físico que ocorreu na Idade Contemporânea, principalmente no campo ginástico. O crescimento das cidades e a conseqüente diminuição dos espaços livres limitavam as possibilidades de cenários apropriados aos exercícios físicos. A especialização profissional determinou a permanência dos trabalhadores numa mesma posição durante longas horas, concorrendo para o aumento de problemas posturais. O aumento das horas de estudo e a imobilidade imposta por severa disciplina criaram, para os jovens, os mesmos problemas dos trabalhadores (MARINHO, 2011, p.46).

É no lapso temporal que se abre após Revolução Industrial e Francesa até os dias de hoje que será focado este breve debate temporal, no qual não só a Educação Física começa a ser vista de forma diferente, como ciência²⁸, e o mundo começa a ser vivido de forma diferente pelos homens, extremamente diferente. As máquinas chegam à produção e uma nova classe chega ao poder, a burguesia. Marinho (2011), na citação acima, desenha algumas

²⁸ Torna-se mais fácil aceitá-la como ciência a partir do momento em que valoriza resultados técnico-esportivos de alto nível e aspectos médicos, ou seja, quando vinculada às ciências naturais e biológicas como ocorre neste período (MARINHO, 2011).

mudanças deste novo cenário da sociedade ocidental e ainda mostra as consequências de cada mudança apresentada, na vida do trabalhador. Seu momento de lazer e de movimento livre é mínimo, devido ao crescimento da cidade e da carga horária de trabalho, inerentes ao desenvolvimento do capitalismo. Nesta carga horária aumentada, sua saúde e a dos seus filhos são prejudicadas pelas horas na mesma posição na indústria e na escola “disciplinadora”²⁹, respectivamente. Bom, então poderíamos afirmar: o campo ginástico da Educação Física, como coloca Marinho (2011), ofereceria, ao homem moderno, exercícios que ajudariam a prevenir, por exemplo, seu adoecimento e, conseqüentemente, protegeriam sua saúde. Utilizando um olhar menos dialético e unilateral sobre a questão, talvez a afirmação seja válida. Entretanto, pode-se fazer uma leitura crítica da afirmação, o que nos faz retornar com alguns questionamentos. Recordando, por exemplo, a adoração de Adam Smith pelo “milagre” da produção em massa, proporcionado pelo desenvolvimento do capitalismo, os patrões das grandes empresas pensariam na Educação Física como uma ferramenta para ajudar na saúde de seu funcionário no intuito de melhorar a qualidade de vida deste, ou para torná-lo mais apto ao trabalho produtivo que gera lucro ao capitalista? Os professores de Educação Física das escolas de formação (docentes e discentes em formação) pensavam no campo ginástico da Educação Física como um instrumento de desenvolvimento da qualidade de vida da população? Os trabalhadores enxergavam a Educação Física como uma forma de obter lazer? No segundo capítulo, com a ajuda de Marx e Foucault, tais questões serão devidamente pensadas e repensadas.

Lino Castellani Filho (2005), em sua obra, *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, apresenta a história da Educação Física³⁰ por meio de uma vasta revisão de literatura e uma série de relatos e depoimentos de professores desta área de formação. Professores estes que participaram do período (início do século XX) em que essa influência das ciências naturais e biológicas era muito forte na área de conhecimento. Segundo Castellani Filho (2005), apresentando o que chamou de tendência de *Biologização* da Educação Física:

Caracteriza-se por reduzir o estudo da compreensão e explicação do Homem em movimento apenas a seu aspecto biológico, dissociando-o – como se fosse possível

²⁹ “Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder deveria ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias...” (FOUCAULT, 2012, p.237). As palavras de Foucault (2012), quando trata de “Poder e corpo”, na obra *Microfísica do poder*, demonstram que o autor também acreditava em um regime disciplinar nas escolas da Idade contemporânea.

³⁰ A história da Educação Física estudada por Castellani Filho (2005) é principalmente a brasileira, porém, o autor faz, também, uma análise contextualizada internacionalmente, abordando, desta forma, a história da Educação Física em perspectiva histórica dialética.

fazê-lo sem incorrer em equívocos teóricos danosos e irremediáveis – dos demais aspectos que caracterizam o movimento humano, antropológicamente considerado (CASTELLANI FILHO, 2005, p. 218).

Em concomitância com isso, é válido apresentar, também, um dos relatos do citado livro de Castellani Filho (2005), feito pelo professor Jarbas Gonçalves, quando este expõe sobre como se caracterizava a Escola de Educação Física de São Paulo (quando se matriculou em 1936). Falando sobre os tipos de professores da instituição de ensino superior, ele diz que existiam os *professores-médicos*, e estes:

[...] embora indivíduos de sensibilidade e muito abertos a qualquer tipo de diálogo, eram professores que passavam rapidamente pela Escola. Além disso, eles, em termos didático-pedagógico, eram uma coisa bárbara. O professor de anatomia, por exemplo... as aulas dele eram organizadas de forma estafante. Ele pegava um osso minúsculo, de meio milímetro quadrado, e falava 2 horas sobre aquele osso, ranhura que se dirige da esquerda pra direita, outra pra esquerda, não sei o que mais... Depois jogava aquele osso num monte de cacos de ossos e mandava você procurar o ossinho que ele havia descrito e nunca mais que você achava ela na vida!... (CASTELLANI FILHO, 2005, p. 180).

Coletivo de Autores (2012) traz, também, contribuição para o debate, quando, em sua obra ³¹, de cunho marxista, diz que, na sociedade capitalista, os exercícios físicos terão um papel destacado. Segundo eles, autores como P. H Ling, Amoros, A. Spiess, G. Demeny, E. Marey, P. Tissié, entre outros, foram os primeiros a sistematizar sobre exercícios físicos, e desta forma, “[...] tiveram o mérito de aliar ao desenvolvimento da ginástica ou educação física na escola a garantia de um espaço de respeito e consideração da área perante os demais componentes curriculares” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, P.52). Ainda segundo Coletivo de Autores (2012), a Educação Física escolar começa a ser vista como instrumento importante para o desenvolvimento físico dos indivíduos que, mais “saudáveis”, estariam mais aptos para contribuir com a nova industrialização crescente do período pós Revolução Industrial (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.52).

As contribuições de Daolio (2007) sobre como eram vistos o corpo, o esporte e a própria Educação Física, pelos “profissionais formados naquela época – e infelizmente ainda hoje em alguns cursos”, realçadas por Caparroz (2001), as contribuições de Marinho (2011), que ajudou a situar temporalmente o debate, o estudo sobre a histórica da Educação Física,

³¹ Metodologia do Ensino de Educação Física (mais conhecida por “Coletivo de Autores”) é uma obra que foi e ainda é referência marcante no campo da Educação Física Escolar não somente no Brasil, mas, também, na América do Sul. Um fato que comprova a afirmação é o de que quase todos os concursos públicos das redes de educação pública têm a obra como parte de suas referências bibliográficas. Na obra, a Educação Física é pensada a partir de uma relação paradigmática de natureza histórico-social.

realizado por Castellani Filho (2005), e a pesquisa do Coletivo de Autores (2012) têm pertinência quando recorremos a uma análise histórica da sociedade capitalista de outros pesquisadores e intelectuais (que serão estudados a seguir) que se dedicaram ao estudo do homem, visto e pensado tanto como ser biológico, quanto como ser social. Isso porque, entendemos, como o Coletivo de Autores (2012) o faz, que determinada prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas. Desta forma, ainda segundo os “então revolucionários” pensadores do campo da Educação Física, sendo esta uma prática pedagógica (e, conseqüentemente, social), ela surge de necessidades concretas que dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos, quando são identificadas em diferentes momentos históricos. Ou seja, tais concepções e práticas respondem de certa forma às necessidades reais da sociedade. É a ideia de *práxis criadora* de Vázquez (1968). Segundo o autor: “Do ponto de vista da práxis humana, total, que se traduz na produção ou autocriação do próprio homem, a *práxis criadora* é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações” (VÁZQUEZ, 1968, p. 247). Vázquez (1968) completa:

O homem é o ser que tem que estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez que encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o que ficou resolvido; em primeiro lugar, por ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções encontradas e, em segundo lugar, porque a própria vida, com suas exigências, se encarrega de invalidá-las. Mas as soluções alcançadas têm sempre, no tempo, certa esfera de validade, daí a possibilidade e a necessidade de generalizá-las e estendê-las, isto é, de repeti-las enquanto essa validade se mantenha. A repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação. O homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade; cria para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades (VÁZQUEZ, 1968, p. 247).

É pertinente frisar que antes de apresentar o que chamou de *práxis criadora* no texto da sua obra *Filosofia da Práxis*, Vázquez (1968) afirma que esta se opõe, dialeticamente, à *práxis reiterativa*, a qual se apresenta “[...] em conformidade com uma lei previamente traçada, e cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas [...]” (VÁZQUEZ, 1968, p. 246).

Manacorda (1996), por exemplo, afirma que o Oitocentos – como chama o século XIX – marcou o renascimento da Educação Física³², que era entendida como parte essencial da formação do homem global, sendo que sua *parte* nesta formação estava relacionada com os cuidados físicos para o corpo. A fala do autor é clara quando diz em que parte da formação do

³² Vitor Marinho, grande nome da Educação Física brasileira, concorda com Mario Manacorda no que diz respeito à data do “renascimento” da Educação Física.

homem estava comprometida com a Educação Física, aos cuidados com o corpo, um corpo que era uma divisão quantificada em parte intelectual-espiritual e parte físico-biológica, parte esta a que a educação física entendia se dirigir. Tais premissas, além das anteriores e das que se seguiram nesta parte, revelam uma tentativa de sustentar um dos argumentos centrais do trabalho, como já foi mencionado; o de que existe uma hegemonia epistemológica das ciências naturais e biológicas na Educação Física. Em grande parte desses momentos da história do homem, o controle de muitos para sustentar a necessidade de poucos foi necessário. O corpo do homem (objeto da Educação Física, quando em movimento e em relação com outros homens) parece, como foi visto, um dos melhores objetos para exercer esse controle, já que dele parte a produção da vida material.

Foucault (2012), no capítulo 5 da obra *Microfísica do Poder, O Nascimento da Medicina Social*, discorre sobre essa relação com os cuidados físicos com o corpo (um corpo voltado para o trabalho que gere lucro e que não seja transmissor de doenças para a sociedade) e a Educação Física. O autor faz uma análise das três etapas da formação da *medicina social* (desenvolvida em fins do século XVIII e início do século XIX). São estas: medicina de Estado alemã, medicina urbana francesa e medicina da força de trabalho inglesa. Sobre esta última, que é a forma de *medicina social* do país que teve o mais rápido desenvolvimento industrial, Foucault (2012) diz que “é uma medicina que é essencialmente um controle da saúde do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classes mais ricas” (FOUCAULT, 2012, p. 169). Ainda sobre a análise corpo e sociedade, Foucault (2012) afirma que uma das primeiras investidas da sociedade capitalista foi no biológico.

Deste modo, é possível justificar, em parte, o relato do professor Jarbas Gonçalves apresentado por Castellani Filho (2005), quando comenta sobre a influência dos *professores-médicos* na Escola de Educação Física de São Paulo. É tranquilamente compreensível que a Educação Física também faça parte do plano da sociedade industrial, como trata da aurora do capitalismo Foucault, de controlar o corpo dos indivíduos para se tornarem mais dóceis e mais aptos ao trabalho. Afinal, de acordo com Foucault, os saberes são eles mesmos, produtos das relações de poder.

Outro autor que contribui com o debate é Costa (1983), em sua obra *Ordem Médica e norma familiar*, na qual faz um estudo sobre o que podemos chamar de táticas médico-higiênicas que se insinuaram na intimidade da família burguesa no século XIX. Podemos encontrar, nas páginas do livro, claros indícios que, mais uma vez, ligam a história da Educação Física com a medicina social e, conseqüentemente, com as ciências biológicas.

Trabalhando sobre a questão de como os médicos do início do século XIX enxergavam os “Libertinos, celibatários e homossexuais” o autor começa o texto dizendo que: “O modelo médico de homem-pai explica, por um lado, a insistência dada à educação física, moral, sexual e intelectual dos meninos, por outro, as reiteradas condenações a libertinos, celibatários e homossexuais” (COSTA, 1983, p. 240). Os libertinos eram os indivíduos que abstraíam os princípios “ditos” morais do seu período, principalmente relacionados à moral sexual. Os Celibatários eram aqueles que preferiam ficar solteiros, em vez de construir uma família com mulher e filhos. E os homossexuais, os que preferiam ter relações sexuais com pessoas do mesmo sexo. Por estes motivos, entre outros, estes indivíduos eram vistos como “[...] seres irresponsáveis e abomináveis, habitantes do submundo da saúde e do convívio social” (COSTA, 1983, p. 240). Esses três tipos de indivíduos, desertores da obrigação de ser pai, feriam um ideal do “pai higiênico” da família burguesa, que deveria ser o funcionário desta, da raça e do Estado capitalista burguês. “Assassinos do próprio corpo e assassinos do bem-estar biológico-social” (COSTA, 1983, p. 240) eram assim chamados eles.

A relação da Educação Física com todo este contexto histórico social de uma medicina higienista, reacionária e de forte influência nas relações sociais fica clara em mais algumas passagens do livro³³, como esta a seguir, que trata a questão dos homossexuais. Costa (1983) diz que:

O homossexualismo, dizia-se, existe porque os meninos não se exercitam fisicamente e tornavam-se efeminados. Ou porque não habitavam a trabalhar e tornam-se indolentes, caprichosos e pouco vigorosos. Chamava-se à atenção para os descuidos com a moral dos meninos nos colégios e nas próprias famílias, despreparadas para conter suas más inclinações (COSTA, 1983, p. 248).

A Educação Física (ou ginástica como era chamada na época), ou a parte dela ligada à exercitação física, seria responsável, na escola ou em qualquer outro ambiente, por “definir” a opção sexual de um menino? Os estudos de Costa (1983) neste trabalho mostram que “absurdos” (isso pensando contemporaneamente) eram apresentados na literatura higienista. Neste sentido, podemos pensar numa questão interessante para este trabalho, a questão do *intelectual orgânico*, trabalhado por Antonio Gramsci (2011). A produção teórica nas publicações da ordem médica estava nitidamente a serviço da manutenção das normas burguesas. Portanto, estamos tratando do que Gramsci (2011) entende por uma categoria específica de *intelectual orgânico* (o intelectual orgânico, “filósofo” da classe dominante) que deveria estar preparado para o exercício de funções subalternas do governo político e da

³³ Obra que trata, ainda, de outros temas relacionados como: Machismo e paternidade; A mãe higiênica: amante dos filhos, aliadas dos médicos; Prostitutas e mundanas; a mulher nervosa: cliente do médico, inimiga do homem.

hegemonia social, as quais já foram citadas anteriormente no primeiro momento do capítulo por Gramsci (2011), mas valem ser lembradas novamente. São estas o consenso ‘espontâneo’ dado pela população à orientação transmitida pelo grupo fundamental dominante à vida social, e nos momentos de crise legítima utilização do aparelho de coerção estatal (polícia, etc.) que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não consentem as normas deste grupo dominante (GRAMSCI, 2011).

Para Gramsci (2011), existem categorias, formadas historicamente, especializadas na função de intelectual. Estas “formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas, sobretudo, em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante” (GRAMSCI, 2011, p. 18-19).

Algumas manobras para controlar a hegemonia burguesa, de ordem médica, defendiam abertamente em textos, produzidos pelos intelectuais da época, que as mulheres que estavam amamentando não deveriam ter relações sexuais frequentes para não dar lugar à concepção. Tudo isso com o intuito de colocar a sexualidade da mulher a serviço da norma familiar, que é um dos pilares do sistema capitalista burguês (COSTA, 1983, p. 256).

Entretanto, a luta contra-hegemônica, que defende os ideais favoráveis da classe na qual se encontra a maioria das pessoas do planeta, a classe trabalhadora, também tem sua categoria de *intelectual orgânico*. Este tem característica fundamental de não se afastar do mundo produtivo, e ainda é capaz de ser especialista e político. Esta é a categoria de intelectual orgânico que estamos vinculando a um projeto contra-hegemônico.

Além dessas duas categorias de *intelectuais orgânicos* – uma que defende os interesses da classe dominante e uma que defende os da classe dominada – que estão ligadas à hegemonia ou a contra-hegemonia, existe o que Gramsci chama de *intelectuais tradicionais* que, como afirma Coutinho (1996), são aqueles que “[...] por não estarem diretamente ligados às classes sociais fundamentais [...] possuem mais autonomia em face dos interesses sociais imediatos” (COUTINHO, 1996, p. 115). Uma questão interessante para se levantar, aqui, seria sobre essa “autonomia” mencionada pelo autor; ela é total ou deve ser relativizada? Nosso posicionamento quanto à questão da “neutralidade científica” (posicionamento contrário), tão valorizada na perspectiva hegemônica de fazer ciência, responde a pergunta.

Esclarecendo a questão em nota, Coutinho (1996) expõe que:

[...] o intelectual orgânico é aquele elaborado pela classe em seu desenvolvimento histórico, podendo estar tanto ligado à burguesia quanto às classes trabalhadoras. [...] ‘Intelectual tradicional’, ao contrário, [...] são [...] os intelectuais que atuam em organismos como a Universidade ou as Igrejas, que não são organizações classistas

stricto sensu, mas que podem comportar em seu interior diferentes propostas de sociedade, diferentes visões de mundo (COUTINHO, 1996, p.115).

Entendemos, portanto, que, nas suas possibilidades e nos seus limites, o projeto contra-hegemônico deve ser integrado pelo intelectual orgânico ligado à classe trabalhadora, que não se afasta do meio produtivo, é especialista e político, e pelo intelectual tradicional que, mesmo tendo autonomia face às classes sociais, não deve se colocar numa posição de superioridade aos demais grupos sociais. Nesta perspectiva, Marx e Engels (2007) contribuem com a caracterização necessária desse intelectual da contra-hegemonia quando, ao fazer uma crítica ao que chamam de doutrina materialista, dizem que o educador é e deve ser, antes de tudo, educado.

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado (MARX & ENGELS, 2007, p. 537-538).

Como a influência dessas “táticas” médico-higienistas podem ser pensadas em um contexto social amplo, entendemos que a Educação Física é uma prática social, e que as relações de poder-saber que fizeram parte (e fazem até hoje) de sua história sofrem influência direta do contexto histórico, social e, principalmente, econômico em que vive a sociedade.

Sendo esta uma pesquisa que pretende ter um caráter materialista histórico dialético que considera que toda questão social, inclusive o objeto de estudo, é determinada pelos fatos históricos produzidos pelo modo de produção capitalista, consideramos que tais fatos apresentados pelos autores fazem parte do que chamamos de pressupostos históricos do projeto hegemônico deste modo de produção e sua relação com a história da Educação Física, e, conseqüentemente, na história da formação dos professores da área.

1.3 Poder e hegemonia na construção do conhecimento

Para tratar da questão da construção do conhecimento e, também, por consequência, dos intelectuais e sujeitos que fizeram parte desta “construção”, interessa traçar um breve histórico da teoria do conhecimento. Esta pode ser classificada como uma investigação dos problemas decorrentes da relação entre sujeito e objeto do conhecimento e das condições primordiais do saber.

De acordo com Ritto (2010), nos tempos pré-socráticos, esta teoria era tratada junto à metafísica, ou seja, as “verdades” eram explicadas, predominantemente, por mitos. Em V a.C ocorre uma mudança de enfoque na questão com Tales de Mileto, pensador que começa a procurar um método mais seguro para a busca do conhecimento. Tales de Mileto acaba transformando essa vontade de encontrar um método “mais seguro”, na semente do conhecimento científico, ou seja, no berço da ciência (RITTO, 2010). Em Sócrates e, conseqüentemente, em Platão, o qual relatou os pensamentos de Sócrates, começa-se a valorizar o debate, a conversa, a discussão, a provocação por meio de dois modelos: a maiêutica³⁴ e a ironia³⁵. O diálogo se torna, neste momento, o método por excelência da educação (RITTO, 2010). Aristóteles (384 -322 a. C.) apresenta a ideia do *arco do saber* o qual começa com a observação, posteriormente se usa a indução para descobrir o que poderia chamar de verdades universais, e, de dedução a dedução, explica-se a natureza. Com Copérnico, acontece o primeiro rompimento da velha cosmologia, e assim este cria várias problemáticas cujas soluções foram encaminhadas por Kepler, Galileu, Descartes e Newton.

Ritto (2010) diz que Galileu matematiza o conhecimento de tal forma que não seria um absurdo assemelhá-lo ao positivismo do século XIX. Segundo Ritto (2010), a teoria do conhecimento se torna independente na Idade Moderna, a partir de Descartes – o racionalista –, que buscou bases irrefutáveis para aquisição do conhecimento seguro. Newton simplesmente sintetizou a filosofia mecanicista de Descartes, as leis dos movimentos planetários de Kepler e as leis dos movimentos de Galileu numa teoria abrangente que são as três leis do movimento: da inércia, da força e da reação igual – e a gravitação universal.

Tratando de século XVIII, Kant (1724 – 1804), em sua *Crítica da Razão Pura*, fazia o seguinte, e fundamental, questionamento: como seria possível o conhecimento seguro num mundo fenomênico? Sua solução resolveria a dicotomia fundamental da epistemologia moderna entre empirismo³⁶ e racionalismo³⁷ (RITTO, 2010). Alexandre Koyré (2011) dá

³⁴ Maiêutica – grego – Parteira. Nesta, o professor é uma espécie de “parteira” para o conhecimento do aluno, que aprende com o apoio, a ajuda e a facilitação do professor (RITTO, 2010).

³⁵ Ironia – é uma ação de interrogar simulando ignorância. Era empregada por Sócrates quando tratava com sofistas (RITTO, 2010).

³⁶ Por empirismo, consideram-se as doutrinas filosóficas que negam a existência de axiomas como princípios do conhecimento logicamente distintos da experiência. O empirismo não aceita a possibilidade de ideias espontâneas ou pensamentos *a priori* e baseia todo conhecimento na experiência. Locke e Hume, por exemplo, eram empiristas (RITTO, 2010).

³⁷ Racionalismo é a doutrina filosófica segundo a qual nada existe que não tenha a sua razão de ser, de tal maneira que, por direito, senão de fato, não há nada que não seja inteligível. O racionalismo acentua o papel da razão na aquisição do conhecimento. Nesta doutrina se encontram Aristóteles, Copérnico, Newton, Bacon, e Berkeley (RITTO, 2010).

contribuição valiosa ao debate, além de sintonizar este com o eixo central desta parte do trabalho, quando diz que:

As grandes revoluções científicas do século XX, tanto quanto as do século XVIII ou do século XIX, embora naturalmente assentadas na descoberta de fatos novos – ou na impossibilidade de verificá-los – são fundamentalmente revoluções *teóricas*, cujo resultado não foi a melhoria da conexão entre elas e os “dados da experiência”, mas a aquisição de uma nova concepção da realidade profunda subjacente àqueles “dados” (KOYRÉ, 2011, p. 80-81).

Nas palavras de Koyré (2011), vemos a relação de poder e hegemonia na construção do conhecimento. As revoluções teóricas, que aconteceram ao longo da história da construção do conhecimento, não resultaram em melhorias nas conexões entre as mesmas, elas acabaram, na maior parte das vezes, definindo uma nova concepção de realidade. Tal fato se deve, entre outros motivos, porque o *poder* e a busca por *hegemonia* estiveram, e estão, ligados à construção de conhecimento. Foucault (2012) diz, em perspectiva similar, que o poder se exerce em todos os níveis de relações, inclusive nas relações de produção de saber e conhecimento. Quando Foucault (2012) se questiona sobre até onde se exerce o poder, por meio de que revezamentos, de que instâncias de controle, de vigilância, de proibições e de coerções, ele responde: “Onde há poder, ele se exerce” (FOUCAULT, 2012, p. 138).

Löwy (1998), também seguindo o mesmo raciocínio, ilustra o pensamento abordando o exemplo da relação entre as ciências naturais e o desenvolvimento do capitalismo, quando diz:

Na medida em que se desenvolve o capitalismo, as ciências naturais desabroçam e “desideologizam-se”. Isso se deve não somente à necessidade de conhecimentos científicos e técnicos do capital em geral e da grande indústria em particular, mas também ao fato de que o modo de produção capitalista está fundado sobre mecanismos diretamente econômicos de extração do excedente (a pseudotroca de equivalentes entre salário e força de trabalho e a apropriação da mais-valia pelo capitalista), exigindo um cimento ideológico de tipo econômico-social e político e não tendo que construir uma cosmologia religiosa (LÖWY, 1998, p. 198).

Neste caso exposto pelo autor, enxerga-se que o desenvolvimento das ciências naturais estava focado na necessidade de aprimorar a tecnologia em prol do desenvolvimento industrial. Todavia, ao lado da busca por desenvolvimento, encontrava-se também (e ainda hoje, em outro contexto, evidentemente) a busca por uma “desideologização” desta ciência, tanto na busca por uma emancipação definitiva para com as ideologias religiosas, como para uma justificativa científica para a extração de mais-valia dos trabalhadores. Já que convocamos Löwy (1998) para o debate, por meio de uma discussão sobre ciências naturais, torna-se válido retomar o debate conflituoso sobre a relação ciências naturais e ciências

humanas travado por ele. Relembrando (sem medo de se tornar repetitivo) que partimos do pressuposto de uma grande presença das ciências naturais e biológicas nas explicações sobre o corpo, na Educação Física, e constatamos que existe uma crescente forma de repensar a área por intermédio da presença das ciências sociais e humanas nos seus estudos. Entendemos que a contribuição de Löwy (1998) é fundamental para esclarecer um ponto essencial, quando ele diz:

[...] não existe divisão estanque entre as ciências humanas e as ciências da natureza: mesmo se os seus domínios respectivos estão claramente delimitados, há necessariamente entre as duas uma *no man's land*, um espaço cognitivo intermediário, uma zona de transição onde as esferas se tocam, se interpenetram, se cobrem e se recortam parcialmente. Assim são a ecologia, certos domínios da medicina ou da biologia, da psicologia animal (sem falar da chamada “sócio-biologia”) etc. Pode-se partir da hipótese de que quanto mais uma ciência natural se aproxima desta “fronteira quente” com as ciências humanas, mais ela se arrisca a se carregar de “eletricidade ideológica”, mas isso depende também do contexto histórico. É verdade igualmente que o grau de “engajamento” não é o mesmo em todas as ciências sociais: o papel das visões sociais de mundo é determinado de forma diversa na ciência política em relação à linguística ou à etnografia (LÖWY, 1998, p. 199).

Concordar com a citação de Löwy (1998) é capital para esta dissertação por um simples motivo: esclarecer seu papel de pesquisa qualitativa *em andamento* e, de certa forma, se distanciar de qualquer traço dogmático, que se pretenda como expositor de afirmações e verdades acerca do tema proposto. Löwy (1998) afirma que existe este espaço de intercessão entre ciências humanas e ciências naturais, que o grau de engajamento das ciências humanas é variável de acordo com as visões sociais de mundo e que, dependendo do contexto histórico, as ciências da natureza carregam maior ou menor eletricidade ideológica. No momento em que concordamos com ele, reafirma-se, por exemplo, como já mencionamos anteriormente, que a maior presença das ciências sociais e humanas nos cursos de Educação Física não é um fato revolucionário *a priori*. Da mesma maneira que a maior presença das ciências naturais e biológicas não apresenta um caráter, de saída, reacionário.

A partir deste ponto, achamos pertinente, com o intuito de exemplificar como o poder pode se exercer na produção de conhecimento (ou seja, como se estabelece a relação entre ciência e ideologia), apresentar um debate com as principais concepções de ciência e do conhecimento nas ciências sociais: o positivismo, o historicismo e o marxismo.

O empirismo, e mesmo as ciências experimentais, por exemplo, com sua recusa por possibilidades de ideias espontâneas ou pensamentos *a priori*, tiveram um importante papel na derrubada da antiga forma de busca pelo conhecimento. Um papel revolucionário, assim se

pode dizer. Entendendo o empirismo³⁸ como a primeira etapa do positivismo, nesta busca por uma mensuração dos fatos, continuamos com Michel Löwy (1998) para iluminar o debate. O positivismo³⁹, segundo Löwy (1998), está fundamentado em algumas premissas que estruturam um sistema coerente e operacional:

1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, **leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas**; na vida social, reina a harmonia natural.
2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza (o que classificaremos como “naturalismo positivista”) e ser estudada pelos mesmos métodos, *démarches** e processos empregados pelas ciências da natureza.
3. **As ciências da sociedade, assim como as da natureza**, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, **de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos.** (LÖWY, 1998, p. 17, grifo nosso).

Depois desta breve caracterização, continuamos com Löwy (1998), para pensar nos dois papéis distintos que esta concepção de ciência realizou no decorrer do século XVIII e XIX. Segundo o autor, “[...] o positivismo surge, em fins do século XVIII - princípio do século XIX, como utopia crítico-revolucionária da burguesia antiabsolutista [...]” (LÖWY, 1998, p. 18). Entretanto, o próprio Löwy (1998) afirma, também, que a mesma ciência positiva “[...] torna-se, no decorrer do século XIX, até nossos dias, uma ideologia conservadora identificada com a ordem (industrial/burguesa) estabelecida” (LÖWY, 1998, p. 18).

Nas palavras de Löwy (1998), fica nítida a relação estreita entre o “empoderamento” burguês e a busca por conhecimento no positivismo. Primeiro, pela análise de como as características do positivismo são interessantes ao desenvolvimento e manutenção do capitalismo. Depois, por ver como existe uma mudança de papel teórico-social (revolucionário num momento e conservador no outro).

Como veremos, a relação – poder e busca por conhecimento – também estará presente no historicismo e no marxismo, que podem ser consideradas, segundo Löwy (1998), as outras duas concepções de ciência e do conhecimento fundamentais.

Para falar do historicismo, o autor faz a seguinte contribuição:

³⁸ “O empirismo vê o mundo como uma coleção de aparências dissociadas, ignora o papel da teoria na organização ativa e na reorganização crítica dos dados oferecidos por essas aparências e não identifica a função desta como o esforço de re-presentar no pensamento as relações essenciais que as geram” (BOTTOMORE, 1988, p. 124).

³⁹ “Auguste Comte (1798-1857) é geralmente reconhecido como fundador do positivismo ou ‘filosofia positiva’. O projeto intelectual-político básico de Comte era a extensão dos métodos científicos das ciências naturais ao estudo da sociedade: a criação de uma ‘sociologia’ científica. Sua concepção de método científico era evolucionista e empirista: todos os ramos do conhecimento passam por três estágios históricos necessários: teológico, metafísico e, finalmente, ‘positivo’ ou ‘científico’” (BOTTOMORE, 1988, p. 290).

O debate sobre a relação ideologia/conhecimento nas ciências sociais não é somente um confronto entre positivismo e marxismo, como se diz frequentemente; existe uma terceira corrente fundamental, irredutível às outras duas – apesar de poder se articular com elas (exemplos: Max Weber, Mannheim, Lukács) –, e portadora de uma contribuição específica. É a corrente que dominou o pensamento alemão durante um século e meio do qual proveio a sociologia do conhecimento (como disciplina universitária): o historicismo (LÖWY, 1998, p. 65).

As ideias essenciais do historicismo, segundo Löwy (1998), são:

1. Todo fenômeno cultural, social ou político é histórico e *não pode ser compreendido senão através de sua historicidade*.
2. Existem diferenças fundamentais entre os fatos naturais e os fatos históricos e, conseqüentemente, entre as ciências que os estudam.
3. Não somente o *objeto* de pesquisa está imerso no fluxo da história, mas também o *sujeito*, o próprio pesquisador, sua perspectiva, seu método, seu ponto de vista (LÖWY, 1998, p. 65-66, grifos do autor).

Mesmo tendo uma origem conservadora e reacionária⁴⁰, o historicismo (que, mesmo neste sentido, era uma reação ao racionalismo positivista), teve o mérito, por exemplo, de questionar o método analítico quantificador do pensamento racionalista burguês, desenvolvendo uma forma de pensar que buscava apreender a totalidade e o qualitativo (LÖWY, 1998). Entretanto, qual seria o problema do historicismo? Esta seria, então, a melhor concepção de ciência para analisar a realidade, entendê-la e buscar transformá-la? Por ter sua origem conservadora e até mesmo reacionária, como afirma Löwy (1998), o historicismo consegue chegar até o momento que classifica como “relativista”. Aí está o problema central desta concepção de ciência. O historicismo acaba reconhecendo implicitamente a impossibilidade de uma síntese eclética puramente científica da realidade (LÖWY, 1998). O autor nos mostra isso com, por exemplo, o caso da “solução metafísica de Troeltsch”, disse este que diante do historicismo “a única saída é vertical: buscar o eterno no momento histórico”. Concordamos com Löwy (1998) quando este considera a saída de Troeltsch um tanto religiosa para uma concepção de ciência.

O marxismo é a concepção de ciência que se coloca com objetivos claros de “[...] ‘desmascarar’ as ideologias de classe por detrás do discurso pretensamente neutro e objetivo dos economistas e outros cientistas sociais” (LÖWY, 1998, p. 99). Löwy (1998) pode ser

⁴⁰ Segundo Löwy (1998): “O historicismo moderno apareceu, como se sabe, no fim do século XVIII – início do século XIX, sobretudo na Alemanha, como uma reação conservadora à filosofia do Iluminismo, à Revolução Francesa e à ocupação napoleônica. Romântico, nostálgico do passado pré-capitalista, da cultura gótica, das instituições medievais, do direito feudal tradicional, ela revela o sentido da história e se opõe a abstração racionalista, a-histórica, do século XVIII na França, à ruptura revolucionária com o passado” (LÖWY, 1998, p. 66).

ainda mais claro quando diz que o marxismo defende o seguinte ponto de vista em relação à compreensão dos avanços e recuos da ciência social: “A história da ciência não pode ser separada da história em geral, da história da luta de classes em particular” (LÖWY, 1998, p.105). Löwy (1998) apresenta, um dos argumentos de Marx para explicar a diferença do ponto de vista da profundidade e da qualidade científica, entre os economicistas, os quais foram classificados de “clássicos” (Adam Smith e David Ricardo) e “vulgares” (Malthus, McCulloch, J. B. Say, Senior, etc). Os argumentos apresentados por Löwy (1998) são:

- a) Os clássicos produziram a ciência por interesse científico, ainda que tivessem cometido erros; os vulgares, pelo contrário, procuraram “acomodar” a ciência aos interesses que lhes eram estranhos e exteriores”.
- b) Os clássicos (sobretudo Ricardo) se caracterizam pela lealdade, pelo interesse, pela imparcialidade, pela ausência de opiniões preconcebidas, pelo amor à verdade. Os vulgares, pelo contrário, eram falsificadores deliberados, ao serviço da apologética burguesa: eles eram de *má-fé*. Marx os chama por termos carregados de indignação e desprezo: “vendidos”, “sicofantas”, adutores dos interesses das classes dominantes, que se esforçavam, através de seus escritos, em justificar seus privilégios, rendas e sinecuras, e que eram estipendiados por eles para perpetuar a confusão (LÖWY, 1998, p. 103).⁴¹

Nas palavras de Marx, em Löwy (1998), principalmente no segundo argumento, nota-se que o pensador revolucionário faz um relato, de caráter até um tanto indignado, sobre o que pensava a respeito de alguns cientistas de seu tempo. É interessante pensar como Marx faz uma denúncia de como estes “cientistas” faziam a busca por conhecimento a serviço de uma classe, a classe burguesa, ou seja, que não existia somente uma pretensão de alcançar conhecimento, de fazer ciência, mas, também, uma pretensão de, efetivamente, sustentar a dominação de uma classe sobre a outra por meio da produção de saber. Mais interessante ainda, é pensar que o próprio Marx também está inserido em uma disputa por poder na sua crítica. Um poder “contra-hegemônico”, no caso. Afinal, este sempre deixou claro em suas obras, qual perspectiva ideológica e teórica defende: a perspectiva da classe trabalhadora.

Assim sendo, torna-se pertinente citar Gramsci (*apud* Löwy, 1998) quando este expressa sua opinião sobre a relação ideologia-ciência. Segundo o pensador italiano: “A ciência não se apresenta jamais como uma concepção objetiva e nua: ela aparece sempre revestida de uma ideologia; concretamente, a ciência é a união do fato objetivo com uma hipótese ou um sistema de hipóteses que ultrapassam o simples fato objetivo” (GRAMSCI, 1958 *apud* LÖWY, 1998, p. 135). As palavras do marxista italiano reforçam a ideia deste

⁴¹ Tais ideias de Marx foram tiradas de sua obra máxima *O Capital* e de uma carta de Marx a Kugelmann, 11/06/1868 (LÖWY, 1998, p.186, notas 6, 7 e 8).

momento do debate, a ideia de que a defesa de uma ideologia sempre esteve caminhando ao lado da busca pelo conhecimento.

Então, desta maneira, todas as ideologias se equivalem? Obviamente, tal resposta contém uma dimensão inevitável de subjetividade. Entretanto, sem medo de se distanciar de uma possível neutralidade, a resposta é: não, acreditamos, assim como Löwy (1998), que existe um “privilegio epistemológico da classe revolucionária em geral” (LÖWY, 1998, p. 206). A ideia é bem clara: como a “burguesia revolucionária havia percebido e desvendado o caráter histórico e transitório do sistema feudal; na teoria socialista, é o proletário que percebe e denuncia a historicidade do sistema burguês” (LÖWY, 1998, p. 206). A grande diferença (a qual está diretamente relacionada ao posicionamento de Löwy e deste texto) da classe revolucionária de nossa época (proletariado) e da classe revolucionária do passado (burguesia) é: enquanto esta apresenta as instituições capitalistas como naturais e eternas e se fundamenta no positivismo que nega a diferença qualitativa quanto ao papel e a significação das visões de mundo nas ciências naturais e nas ciências humanas aquela, a classe trabalhadora, está situada no *observatório mais alto das paisagens da verdade* – é a Metáfora do Mirante⁴² (LÖWY, 1998). Convocamos o próprio Löwy (1998) para esclarecer a questão, ou seja, mostrar porque a classe revolucionária atual detém a melhor perspectiva na busca da verdade objetiva, por certo relativa, mas muito mais completa (SCHAFF *apud* LÖWY, 1998). Segundo ele:

A burguesia revolucionária tinha interesses particulares a defender, diferentes dos interesses gerais das massas populares; ela lutava ao mesmo tempo contra o feudalismo e para instaurar uma nova dominação de classe, o que implicava a ocultação ideológica (consciente ou não) de seus verdadeiros objetivos. O proletariado, pelo contrário, classe universal cujo interesse coincide com o da grande dominação de classe, não é obrigado a ocultar o conteúdo de sua luta [...] o proletário – ao contrário da burguesia revolucionária – propõe como objetivo à sua revolução, não a defesa dos pretensos “Princípios Eternos de Liberdade e da Justiça” ou os “Interesses Supremos da Pátria”, mas a realização dos seus interesses de classe. Uma comparação entre o *Manifesto Comunista* e a *Declaração de Independência dos Estados Unidos* é altamente instrutiva a este respeito... É o que Ernst Bloch chama, em uma bela imagem, a *parcialidade vermelha* do marxismo: “Contrariamente a todas as classes que o precederam, o proletariado revolucionário não tem nenhum interesse em camuflar seus interesses de classe – isto é, em produzir ideologias. Ele quer antes suprimir todas as classes e, finalmente, suprimir a si próprio enquanto classe; assim não tem ele a necessidade, diferentemente das

⁴² A Metáfora do Mirante se apresenta por Löwy (1998) quando este compara o cientista social ao pintor de uma paisagem. Segundo ele: “[...] esta pintura depende em primeiro lugar do que o artista pode ver, isto é, do *observatório* de onde ele se acha situado. A metáfora topológica (que se encontra em Rosa Luxemburgo e em certas paisagens de Mannheim) nos parece a mais apta para dar conta do alcance da *Standortgebundenheit* e seus limites. Mais um mirante ou observatório (isto é, um ponto de vista de classe) é elevado, mais ele permite ampliar o horizonte e perceber a paisagem em toda sua extensão; as cadeias de montanhas, os vales, os rios não conhecidos dos observatórios inferiores não se tornam visíveis senão do cume”. E deixa claro: “Em nossa hipótese, o observatório mais alto é o ponto de vista do proletariado” (LÖWY, 1998, p. 212).

classes anteriores, de uma ideologia que embeleze, mas, ao contrário, do olhar penetrante de um detetive. O marxismo, por sua vez, alcançou um ponto de vista livre de ilusões por uma reflexão particularmente intensa da parcialidade que carrega o interesse à emancipação e que apenas esta parcialidade vermelha lhe permite se liberar de todo obscurecimento por causa de preconceitos. (LÖWY, 1998, p.207).

Neste sentido, Löwy (1998) continua seu objetivo de mostrar que a visão da classe trabalhadora (proletariado) é a que tem a melhor “vista” (“no topo do mirante”)⁴³. Segundo ele, para entender, objetivamente, a realidade, a estrutura econômica e social, a relação de forças e da conjuntura política, o proletariado deve tomar uma série de ações *deliberadas* e *conscientes*. Isso porque, para chegar ao poder, transformar a sociedade e construir o socialismo por meio dessas ações é uma condição necessária da prática revolucionária. Sendo assim, “a verdade é uma arma de seu combate, que corresponde a seu interesse de classe e sem a qual ele não pode prosseguir. Como escrevia Gramsci no lema de seu jornal *Ordine Nuovo*, ‘somente a verdade é revolucionária’” (LÖWY, 1998, p.208). De maneira oposta, segundo Löwy (1998), a burguesia, para chegar ao poder e instaurar seu reino, não precisou de uma compreensão clara do processo histórico ou de uma compreensão lúcida dos acontecimentos. “O conhecimento científico do movimento social não era absolutamente uma condição de seu triunfo, e a automistificação ideológica frequentemente caracterizou seu comportamento enquanto classe revolucionária” (LÖWY, 1998, p.208).

Para pontuar definitivamente o posicionamento de Löwy (1998) acerca da vantagem epistemológica da visão de mundo da classe trabalhadora e deixar mais clara a “metáfora do mirante”, citamos novamente o autor quando este diz que:

[...] a superioridade epistemológica da perspectiva proletária não é somente a das classes revolucionárias em geral, mas tem um caráter particular, qualitativamente diferente das classes do passado, específica ao proletariado enquanto *última classe revolucionária* e enquanto classe cuja revolução inaugura o “reino da liberdade”, isto é, a dominação consciente e racional dos homens sobre sua vida social. **Neste sentido, a ciência ligada à visão proletária de mundo (por exemplo, o marxismo) é uma forma de transição para a ciência da sociedade sem classes, que poderá atingir um grau muito mais elevado de objetividade, porque o conhecimento da sociedade deixará de ser o palco de uma luta política e social entre classes antagônicas** (LÖWY, 1998, p.209) (grifo nosso).

Apesar de termos até um pouco românticos, como “reino da liberdade”, e certa falta de “neutralidade científica” no texto – o que não consideramos um erro grave – o autor é claro e bem direto no que diz respeito ao avanço da “visão proletária de mundo”. Não é preciso citar Marx para afirmar que todas as classes que fizeram revolução na história da humanidade – inclusive e principalmente a Burguesia – tinham algo para “esconder”, ou seja, deveriam

⁴³ Vale lembrar que temos acordo com o autor em defender a superioridade epistemológica da perspectiva de mundo do proletário.

trabalhar com o conhecimento para chegar ao poder e se manter no poder como classe. Como essa visão de mundo, chamada de “visão proletária”, tem como objetivo extinguir as classes, é quase óbvio que seu trabalho será de fazer com que a maioria da sociedade, a classe trabalhadora, tenha dominação consciente e racional de suas vidas sociais e, desta maneira, se a busca por conhecimento está relacionada à luta política por poder, conseqüentemente à luta de classes, a visão de mundo privilegiada seria a da classe que busca o fim de todas as classes.

Voltando para o campo específico da Educação Física, vejamos como essas concepções de ciência e, também, ideológicas (visões de mundo) refletem no cenário conflituoso, se considerarmos questões de caráter epistemológico e político, da área.

2 AS CONCEPÇÕES DE HOMEM E DO CAMPO EM DISPUTA

2.1 Conflitos epistemológicos no campo da Educação Física no Brasil

Para uma discussão inicial em torno da esfera dos conflitos epistemológicos no campo da Educação Física, é central levantar questões sobre como se dá o projeto hegemônico biologista, que se pressupõe na relação das ciências naturais e biológicas com a Educação Física. Da mesma forma, considera-se importante tratar do projeto contra-hegemônico que almeja um maior estreitamento da relação das ciências sociais e humanas com a Educação Física, pensando nesta como uma prática social relacionada com o que é socialmente produzido em cada momento da história. Marinho (2011) nos ajuda a iniciar a discussão, quando diz:

Exatamente a partir da concepção do que seja educação física, podemos considerá-la como ciência [...]. ao valorizar os aspectos médicos ou os resultados técnicos-esportivos de alto nível, fica mais fácil aceitar a educação física como ciência. As possibilidades de previsão e de generalização (leis) dão um caráter científico à educação física, mas lhe criam um problema. Deixam-na desprovida de valores, só levando em conta os fatos observáveis e mensuráveis. Identificada com as ciências humanas e sociais, a educação física assume uma postura pedagógico-social que lhe confere uma dignidade insuperável, apesar de, nessa ótica, carecer daquelas “certezas científicas”. A imparcialidade na observação é difícil, na medida em que há um envolvimento afetivo e de valores do pesquisador com seu objeto. Além disso, a validação da experiência pela repetição é impossível. O que não acontece a um químico, suas cobaias e tubos de ensaio, já que aqui tudo ocorre para que o pesquisador controle de forma absoluta as variáveis em jogo (MARINHO, 2011, p. 94-95).

Pretende-se, a partir desta análise do autor, desenvolver mais questões sobre o tema. Por exemplo, como o projeto organicista das ciências naturais, atrelado da forma como foi à Educação Física, e, conseqüentemente, à formação na área, pôde alcançar contornos reacionários, quando pensamos em possibilidades de transformação de sociedade? Além disso, questionar o projeto das ciências humanas (o qual podemos considerar crítico), aproximado da formação em Educação Física, pode possibilitar uma perspectiva educacional contra-hegemônica, mesmo sabendo que, lembrando-se das contribuições de Foucault, este pode ser, ao mesmo tempo, transmissor de um poder disciplinar.

Neste sentido, apresentar as concepções e tendências da Educação Física se torna fundamental para iniciar o desenvolvimento das questões supracitadas (algumas tendências, inclusive, já foram citadas anteriormente). A ideia é apontar os sujeitos que representam estes

projetos. Por meio de textos de alguns autores da Educação Física⁴⁴ (uns mais conhecidos que outros), pretende-se fazer um reconhecimento bibliográfico dos sujeitos, ou seja, dos intelectuais, que detinham, ou detêm o saber hegemônico e os que tentaram/ tentam trilhar um caminho contrário a esse saber hegemônico na área. A finalidade é dar contornos mais precisos ao conflito epistemológico citado neste momento do capítulo. Podemos dizer que a ideia é fazer uma “cartografia” das formas de conceber a Educação Física em suas abordagens e, conseqüentemente, nos sujeitos que formam essa história no Brasil.

Darido (1998), entre outros, é uma das autoras que mais se preocupou em “cartografar” a Educação Física Brasileira. Em artigo publicado na **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**⁴⁵, no final da década de 1990, Darido (1998) faz uma apresentação das principais abordagens da Educação Física escolar. Segundo ela, todas estas se apresentam em oposição ou em diferenciação às vertentes mais tecnicista, esportivista e biologista que, como vimos anteriormente neste trabalho, detinham (ou talvez ainda detenham) a hegemonia nas explicações/definições do corpo e do sujeito na área, por motivos relacionados aos contextos históricos, que também foram e estão sendo estudados na pesquisa. As principais (e as quais ficaremos restritos), segundo Darido (1998), são: a abordagem desenvolvimentista de Go Tani, a abordagem interacionista-constructivista de João Batista Freire, a Crítico-superadora do Coletivo de Autores e a Sistêmica de Mauro Betti.

A abordagem desenvolvimentista entende que a Educação Física deve proporcionar aos alunos condições de desenvolvimento para o comportamento motor por meio da interação da complexidade e do aumento da diversificação do movimento (DARIDO, 1998). Segundo Darido (1998), os autores desta concepção “[...] defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, promulgando a especificidade de seu projeto. Sua função não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e o pensamento” (DARIDO, 1998, p. 58).

Ainda segundo a autora, a proposta desta abordagem não visa a buscar, na Educação Física, um meio para solução dos problemas sociais do País, com discursos genéricos que,

⁴⁴ Obviamente tal tarefa já foi feita por muitos pesquisadores da área, portanto, nosso objetivo será apresentar suas classificações das concepções, analisá-las criticamente, sem a pretensão de tornar tais análises, uma referência nos estudos sobre epistemologia da área.

⁴⁵ Editada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (**CBCE**), A Revista Brasileira de Ciências do Esporte (ISSN 0101-3289, e ISSN 2179-3255) é um dos mais tradicionais e importantes periódicos científicos brasileiros na área de Educação Física/Ciências do Esporte, indexada em indicadores internacionais, reconhecida como B1 no sistema de avaliação Qualis/Capes (2010-2012). Publicada trimestralmente, tem como atuais editores os professores Dr. Alexandre Fernandez Vaz, Dr. Felipe Quintão de Almeida e Dr. Jaison José Bassani. Disponível em <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE>> Acesso em: 05/08/2014.

segundo seus autores, não dão conta da realidade. Para eles, as aulas de Educação Física devem privilegiar a aprendizagem motora (DARIDO, 1998, p. 59). Nesta,

[...] o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores (DARIDO, 1998).

Segundo Darido (1998), a abordagem Construtivista, que tem João Batista Freire como seu autor principal, entende que a Educação Física deve ser, por exemplo, um meio para um outro fim na escola. É a questão da interdisciplinaridade, que, segundo Darido (1998), tem papel importante no processo educativo, mas “[...] só será positiva para a Educação Física na escola, quando estiver claro para o professor quais são as finalidades da Educação Física, de modo a guardar a preocupação de introduzir o aluno nas questões relacionadas à cultura corporal, observando as suas características específicas” (DARIDO, 1998, p. 61). A abordagem também levanta a questão de que a Educação Física deve considerar importante o conhecimento que a criança já possui, deve resgatar a cultura dos jogos e brincadeiras que fazem parte da cultura dos alunos. A proposta construtivista, além de se colocar numa posição de:

[...] procurar valorizar as experiências dos alunos, a sua cultura, [...] tem o mérito de propor uma alternativa aos métodos diretivos, tão impregnados na prática da Educação Física. O aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas. Na proposta construtivista, o jogo, com conteúdo/estratégia, tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende, e este aprender deve ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso (DARIDO, 1998, p. 61).

Por toda a valorização que o trabalho vem dando ao método marxista durante o texto, é válido levantarmos a questão da crítica ao Construtivismo. Não somente do construtivismo, mas, também, da crítica a todas as pedagogias do “aprender a aprender” feitas por Duarte (2008). Para o pedagogo marxista (coautor de diversos livros com Demerval Saviani) “essas pedagogias desempenham o papel de um cavalo de Tróia trazido para dentro da escola e para dentro das pesquisas sobre educação escolar” (DUARTE, 2008, p. 218). No artigo publicado na obra “*Marxismo e Educação: debates contemporâneos*”, já citada neste trabalho, Duarte (2008) apresenta melhor o problema:

O problema com minha análise do “aprender a aprender” seria o de que eu adotaria um pressuposto equivocado, o de que toda proposta didática estaria vinculada a uma ideologia. De fato, eu considero que as pedagogias do “aprender a aprender”, tais como o escolanovismo, o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a pedagogia do professor reflexivo, entre outras, estão

ligadas ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno. A questão então, do ponto de vista do tema deste artigo poderia ser assim formulada: seria possível incorporar o “aprender a aprender” a uma pedagogia marxista? Minha resposta é decididamente, não. Uma pedagogia marxista deve superar por incorporação todas as pedagogias burguesas e, nesse processo, deverá distinguir o que exista de avanços nessas pedagogias e possa ser incorporado a uma outra ideologia. [...]. O que as pedagogias do “aprender a aprender” têm produzido é, isto sim, um esvaziamento da escola, a descaracterização total do papel da educação escolar na formação das novas gerações (DUARTE, 2008, p. 216).

A abordagem Crítico-Superadora também se coloca em oposição ao modelo mecanicista e utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e tem no marxismo e no neo-marxismo sua base, como Libâneo e Saviani como influência de educadores (DARIDO, 1998). Tendo como obra mais marcante “*Metodologia do ensino da educação física*”, a concepção:

[...] levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar, não somente sobre questões de como ensinar, mas como adquirimos estes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e o resgate histórico (DARIDO, 1998, p.62).

Suas características específicas, segundo Darido (1998), são:

Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Este juízo é dependente da perspectiva de quem julga. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. Esta pedagogia é também considerada teleológica, pois busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe (DARIDO, 1998, p.62).

A abordagem Sistêmica, elaborada por Betti (1991, 1992, 1994), por sua vez, baseou-se na teoria de sistemas de Bertalanffy e Koestler (DARIDO, 1998). Segundo Darido (1998), para Betti, a Educação Física é como um sistema hierárquico aberto, uma vez que os níveis superiores exercem controle sobre sistemas inferiores, como, por exemplo, na relação direção escolar e corpo docente. “É um sistema hierárquico aberto porque sofre influências da sociedade e, ao mesmo tempo, a influencia” (DARIDO, 1998, p. 63). Daí o nome sistêmica. Para esta abordagem, a Educação Física escolar, “[...] *está restrita ao ensino de habilidades motoras*, embora sua aprendizagem também deva ser entendida como um dos objetivos, e não o único, a serem perseguidos [...]” (DARIDO, 1998, p. 63). Uma questão fundamental desta abordagem é o princípio da diversidade o qual diz que a Educação Física deve proporcionar a vivência de diversas atividades esportivas, rítmicas e expressivas, e não privilegiar apenas um tipo de atividade. Tal posição que valoriza a aprendizagem de conteúdos diversos está vinculada ao uso deste tipo de atividades que movimentam o corpo, no tempo livre, no tempo

de lazer, e estas ainda oferecem oportunidades para o alcance da cidadania, segundo a abordagem (DARIDO, 1998, p. 63).

Depois de apresentar algumas características desta abordagem de Mauro Betti, vale ressaltar que o que mais preza a Abordagem Sistêmica é a garantia do acesso de todos os alunos às atividades de Educação Física. É o chamado princípio da não-exclusão.

Depois dessa breve apresentação das concepções que consideramos mais importantes na área, considera-se pertinente tomar posição em relação aos entendimentos sobre as questões epistemológicas da área e suas críticas às outras concepções. Sobre a abordagem desenvolvimentista, existe acordo, por exemplo, quando esta afirma que sua proposta não visa a tornar a Educação Física um meio para a resolução dos problemas sociais – vale lembrar a contribuição de Althusser (1980) neste trabalho. Contudo, entende-se que sua crítica às concepções propositivas e transformadoras com a Crítico-Superadora é vazia e dizer que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física é praticamente esquecer os fins educacionais de qualquer prática social inserida na escola e mesmo fora dela. Na abordagem construtivista, entende-se que é interessante a interdisciplinaridade no processo educativo, porém, concordamos com Duarte (2008) sobre a questão da pedagogia do “aprender a aprender”. A abordagem Crítico-Superadora é a que consideramos mais completa no sentido de responder aos problemas educacionais e sociais apresentados, pois como se observa, esta não leva em conta somente questões de como ensinar, mas também como adquirir conhecimentos e por valorizar a questão da contextualização dos fatos e, principalmente, do resgate histórico. Na abordagem Sistêmica enxerga-se na valorização da questão da diversidade nas atividades proporcionadas pelo professor um argumento interessante para se trabalhar. A afirmação de que os sistemas superiores controlam os sistemas inferiores, também é interessante, mas o exemplo da direção da escola e do corpo docente se esvazia no momento em que se defendem eleições democráticas dentro da escola, por exemplo.

Desta forma, com o intuito de mostrar quais são os mecanismos teóricos produzidos através da relação poder-conhecimento, e as práticas histórico-sociais que influenciaram a Educação Física e, conseqüentemente, os personagens desta prática social, apresenta-se o subcapítulo a seguir. Neste, a ideia será de contribuir qualitativamente com o debate a partir de dois grandes referenciais teóricos da ciência moderna. O referencial marxista e o foucaultiano.

2.2 O homem e o corpo moderno: suportes teóricos e práticas disciplinares

Nesta parte do trabalho, desenvolver-se-á um debate sobre como o corpo do indivíduo na modernidade se torna um suporte/instrumento de teorias e práticas disciplinares, que visam a manter o trabalhador conformado e passivo aos moldes da sociedade capitalista. A discussão circulará em torno de pensar em quais são esses suportes teóricos e as práticas disciplinares que caracterizam o corpo desse homem moderno. Ou seria esse homem do corpo moderno? Esse homem possui um corpo, ou é um corpo? Entende-se que questões deste tipo valorizam o debate sobre o objeto de estudo da Educação Física, o corpo humano em movimento (sem esquecer é claro das relações desse corpo em movimento com as questões econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade). Neste empreendimento, pretende-se trazer dois referenciais teóricos para desenvolver o debate: o referencial marxista e o foucaultiano, mesmo sabendo das divergências teóricas fundamentais entre os dois sistemas de pensamento. O que se quer mostrar é que as pesquisas (históricas principalmente) desenvolvidas por esses referenciais podem contribuir qualitativamente para o debate em questão.

O *referencial marxista* tem a pretensão de abordar alguns textos do próprio Marx e de Engels para tratar da questão de como o corpo do homem moderno pode ser visto como um instrumento de trabalho e como uma mercadoria. Pretende-se pesquisar, inicialmente, como as transformações do *modo de produção capitalista* (termo do autor para referir-se ao capitalismo) desde seu início, opera direta, ou indiretamente, no corpo dos trabalhadores. Após essa pesquisa inicial, debater sobre como a produção de saber e conhecimento se relacionam com tais transformações, na perspectiva marxista.

Para dar início à discussão na qual o materialismo histórico dialético será utilizado para trabalhar questões sobre o corpo do homem moderno neste trabalho, que tem a Educação Física e os professores da área como objeto de estudo, recorreremos mais uma vez ao texto da proposta Crítico-superadora do Coletivo de Autores (2012) – livro com maior influência marxista no campo. Segundo os autores, “para essa nova sociedade⁴⁶, tornava-se necessário ‘construir’ um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 51)”. Sendo mais específicos, afirmam que:

Como a riqueza produzida por essa nova sociedade “pertencia” a poucos, a miséria como seu avesso “pertencia” a muitos: exatamente àqueles que produziam riqueza exaurindo as forças do seu próprio corpo. Isso mesmo: a força física, a energia,

⁴⁶ Sociedade capitalista.

transformava-se em força de trabalho e era vendida como mais uma mercadoria, pois era a única coisa que o trabalhador dispunha para oferecer no “mercado” dessa chamada “sociedade livre” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 51).

Nas palavras do Coletivo de Autores (2012), observa-se a influência do marxismo para tratar de como se pensava e se agia sobre o corpo do homem moderno (do trabalhador), já em um período de desenvolvimento avançado do modo de produção capitalista. Como o presente texto pretende mostrar que possui traços teóricos do materialismo histórico dialético, entendemos que, neste momento da pesquisa, é necessário “voltar no tempo” e ir até o momento incipiente deste “novo modo de produção” que sucedeu o modo de produção feudal, passar pelo seu processo de desenvolvimento, até chegar ao que estamos chamando de período de desenvolvimento avançado do capitalismo.

Ernest Mandel (1977) contribui com o projeto citado quando traz um capítulo de sua obra “*Introducción al Marxismo*”, esse trajeto da história do desenvolvimento do capitalismo desde a pequena produção mercantil. O título do capítulo é autoexplicativo: *De la pequeña producción mercantil al modo de producción capitalista*. Apesar de breve, o capítulo é minucioso, por exemplo, ao explicar a diferença de se produzir para satisfazer necessidades e o momento de se produzir para trocar (característica do primeiro momento do capitalismo).

Mandel (1977) traz as características da sociedade primitiva e das comunidades aldeãs nascidas da Revolução Neolítica para mostrar os motivos da produção se basear essencialmente na satisfação das necessidades destes tipos de comunidade. Segundo o autor, o trabalho era imediatamente social, e sua organização era deliberada, ou seja, cada um sabia sua função na produção para o bom desenvolvimento da comunidade e ponto final, não havia postura para o enriquecimento privado (MANDEL, 1977). Segundo o autor:

Las costumbres, los hábitos ancestrales, los ritos, la religión, la magia pueden determinar la alternancia y el ritmo de las actividades productivas. Pero estas están destinadas siempre y de un modo esencial a la satisfacción de necesidades inmediatas de la colectividad, no al cambio o al enriquecimiento convertido en un fin por sí mismo (MANDEL, 1977, p. 18).

Para tratar do momento histórico em que a troca de mercadorias se torna a base da organização econômica da comunidade, Mandel (1977) explica que:

A partir de los progresos de la división de trabajo, de la aparición de un cierto excedente, el potencial de trabajo de la colectividad es progresivamente dividido en unidades (grandes familias, familias patriarcales) trabajando independientemente unas de otras. El carácter privado del trabajo y de la propiedad privada de los productos del trabajo, o sea, de los medios de producción, se interponen entre los miembros de la comunidad e impiden establecer relaciones económicas deliberadas entre ellos (MANDEL, 1977, p. 18).

Após caracterizar a organização econômica que se opôs ao modo de produção que tinha como objetivo satisfazer a necessidade da coletividade neste primeiro momento do capítulo, Mandel (1977) segue mostrando como essa nova “pequena produção mercantil”, aquela na qual, na organização econômica, prevalece a produção para a troca, vai se desenvolvendo até chegar às condições de aparição do capitalismo moderno.

Essa “pequena produção mercantil” conheceu seu principal desenvolvimento entre o século XIV e o XVI na Itália e nos Países Baixos quando os proprietários de mercadorias – que agora eram indivíduos “livres” e “iguais”, em direitos, em linhas gerais – vendo o desaparecimento da servidão nestas regiões e nestas épocas, começam a se encontrar nos mercados para comercializá-las (MANDEL, 1977, p.19). É esse caráter de liberdade e igualdade, relativo aos proprietários das mercadorias, que permite que sua troca exerça sua função, neste momento de nascimento desta sociedade fundada sobre a pequena produção (MANDEL, 1977, p.19). Esta função segundo o autor, “[...] *permite la continuidad de todas sus actividades productivas esenciales, a pesar de una división del trabajo ya avanzada, y sin que estas actividades dependan de decisiones deliberadas de la colectividad o de sus señores*” (MANDEL, 1977, p.19). Substitui-se uma organização do trabalho baseada em atender as necessidades da sociedade (feudal) por uma divisão do trabalho mais ou menos “anárquica” e “livre” na qual aparentemente o “acaso” governa o reparo de recursos produtivos, vivos ou mortos (MANDEL, 1977, p.19). Depois dessa breve discussão sobre o nascimento da pequena produção mercantil (muitos livros de história chamam de “mercantilismo”), Mandel (1977) discute outras características centrais desse modo de produção em desenvolvimento.

A parte que chama de “*la ley del valor*” segundo o próprio autor, é a lei que controla a troca de mercadorias e, por intermédio desta, controla também todos os recursos produtivos entre os diferentes ramos da produção e o reparo da força de trabalho (MANDEL, 1977, p.19). Esta lei se funda essencialmente “[...] *en una forma de organización de trabajo, en relaciones establecidas entre los hombres diferentes de las que presiden la organización de una economía planificada según las costumbres o las elecciones conscientes de productores asociados*” (MANDEL, 1977, p.19).

[...] la actividad económica menos recompensada sería rápidamente abandonada. Se produciría entonces una penuria en este terreno. Esta penuria haría subir los precios y con ello la recompensa obtenida por estos productores determinados. De esta forma las actividades productivas se reducirían entre los diferentes sectores de la actividad restableciendo la regla de equivalencia: por una misma cantidad de

trabajo proporcionado, una misma cantidad de valor recibido en el cambio (MANDEL, 1977, p.19).

Segundo Mandel (1977), a partir desta nova lei do valor da “pequena produção mercantil”, os pequenos fazendeiros e artesãos vão ao mercado para vender seus produtos. A princípio, estes produtos são vendidos para comprar outros produtos, dos quais têm necessidade imediata e que não produzem. Entretanto, de forma rápida, esta pequena produção mercantil exige o surgimento de um meio de troca universal adaptado para facilitar a troca de mercadorias. A moeda. Com o aparecimento da moeda, surge outro personagem social, o proprietário de dinheiro que era diferente do proprietário de mercadorias e oposto a ele. O capital é – na definição marxista - todo valor que se apropria de uma mais-valia⁴⁷. Só se pode pensar na categoria <<capital>>, neste novo modo de produção então em nascimento, compreendendo-a como fundada em uma relação social entre os homens, no caso, uma relação que permita um proprietário de capital apropriar-se de uma mais-valia (MANDEL, 1977, p.19-20).

Na parte do texto chamada “del capital al capitalismo”, Mandel (1977) nos mostra que a “existencia del capital no se identifica con la existencia del modo de producción capitalista. Al contrario, los capitales han existido y circulado desde hace miles de años y antes de la eclosión del modo de producción capitalista en Europa occidental en los siglos XV y XVI” (MANDEL, 1977, p. 20). O autor faz o comentário acima para sinalizar que, mesmo que as sociedades pré-capitalistas, escravistas, feudais ou fundamentadas no modo de produção asiático utilizassem a circulação do capital, este capital não estava “protegido” de confiscação

⁴⁷ Para conceituar mais-valia, convocamos o próprio Marx (2014) em O Capital, em trecho que, ao ensinar a diferença entre mais-valia absoluta e mais-valia relativa, acaba conceituando e caracterizando-as: “A parte do dia de trabalho que apenas produz um equivalente do valor que o capital paga pela força de trabalho foi considerada, até agora, magnitude constante, o que ela realmente é em condições de produção dadas, num determinado estágio de desenvolvimento econômico da sociedade. O trabalhador podia continuar trabalhando 2, 3, 4, 6 e mais horas além desse tempo de trabalho necessário. Nessas condições, a taxa de mais-valia e a extensão da jornada de trabalho dependem da duração desse prolongamento. Se o tempo de trabalho necessário era constante, o dia total de trabalho era variável. Suponhamos agora uma jornada de trabalho cuja extensão e cuja repartição em trabalho necessário e trabalho excedente sejam dadas. A linha ac , ou seja $a----bc$, apresenta, por exemplo, um dia de trabalho de 12 horas; o segmento ab , 10 horas de trabalho necessário; e o segmento bc , 2 horas de trabalho excedente. Como aumentar a produção de mais-valia, isto é, como prolongar o trabalho excedente, sem prolongar ac , ou independentemente de qualquer prolongamento de ac ? Apesar de dados os limites da jornada de trabalho ac , parece que se pode prolongar bc sem deslocar seu ponto extremo c , que representa o término da jornada de trabalho ac , empurrando seu ponto inicial b na direção oposta, para a . Suponha-se que $b'b$, na linha $a---b'-b----c$, seja igual à metade de bc , ou a uma hora de trabalho. Se, no dia de trabalho 12 horas ac , o ponto b se desloca para b' , bc se equipara a $b'c$, o trabalho excedente aumenta de metade, de 2 horas para 3, embora o dia de trabalho continue sendo apenas de 12 horas. Essa extensão do trabalho excedente de bc para $b'c$, de 2 para 3 horas, é, evidentemente, impossível se, ao mesmo tempo, não for contraído o tempo necessário, ou parte do tempo de trabalho que o trabalhador até agora utiliza realmente em seu benefício transforma-se em tempo de trabalho para o capitalista (mais-valia relativa). O que muda não é a duração da jornada de trabalho (como na mais-valia absoluta), mas seu modo de repartir-se em trabalho necessário e trabalho excedente” (MARX, 2014, p.363-364) (grifo nosso).

e da rapina, por exemplo. Mandel (1977) dá o exemplo dos banqueiros italianos que financiaram as guerras dos reis da Inglaterra e nunca foram reembolsados. Somente quando se modificam as relações de forças políticas até o ponto de que estas confiscações diretas e indiretas se tornam mais difíceis é que o capital pode *se acumular* e crescer, de maneira cada vez maior. É naquele momento que existe uma penetração do capital na esfera da produção e com ela, o nascimento do modo de produção capitalista (MANDEL, 1977, p.19-20).

Ahora, el detentador de capitales no es un simpleusiero, banquero o mercader. Es propietario de medios de producción, alquila brazos, organiza los medios de producción, es fabricante, manufacturero o industrial. La plusvalisya no se extrae de la distribución. Se produce de un modo normal en el curso del proceso productivo (MANDEL, 1977, p. 20).

Depois dessa breve, porém fundamental, contribuição de Mandel (1977), torna-se válido apresentar como o autor resume seu próprio capítulo e aumenta sua contribuição neste texto que valoriza o clareamento das ideias apresentadas. Para Mandel (1977), são três as condições para o nascimento do que hoje se chama capitalismo moderno:

- a) La separación de los productores de sus medios de producción y de subsistencia. Esta separación se ha efectuado claramente en la agricultura por la expulsión de los pequeños campesinos de las tierras señoriales transformadas en praderas; en el artesanado por la destrucción de las corporaciones medievales; por el desarrollo de la industria domiciliaria; por la apropiación privada de las reservas de tierras vírgenes, etc.
- b) La formación de una clase social que monopoliza estos medios de producción, la burguesía moderna. La aparición de esta clase supuso al principio una acumulación de capitales bajo forma de dinero, después una transformación de los medios de producción que son tan caros que sólo los propietarios de capitales-dinero Considerables pueden adquirirlos. La revolución industrial del siglo XVIII, por la que en lo sucesivo la producción se basará en el maquinismo, realiza esta transformación de manera definitiva.
- c) La transformación de la fuerza de trabajo en mercancía. Esta transformación resulta de la aparición de una clase que no posee nada más que su fuerza de trabajo, y que, para poder subsistir, esta obligada a vender esta fuerza de trabajo a los propietarios de los medios de producción (MANDEL, 1977, p. 20).

Para tratar desta última transformação econômico-social (c), apresentada por Mendel (1977), convocamos Marx (2014), mais uma vez. Agora em sua obra máxima, *O Capital*, pretende-se utilizar as contribuições⁴⁸ do autor, para chegar ao objetivo final deste momento do texto. Discutir como e por que o trabalhador, na figura de seu corpo (a ideia aqui, é pensar no homem sendo um corpo, e não, tendo um corpo) se transforma em um instrumento de trabalho, e, desta forma, sua força de trabalho se transforma em mercadoria.

⁴⁸ Principalmente nos capítulos IV, VII e VIII.

Em trecho não muito referenciado na obra supracitada de Marx (2014), este expõe em seu oitavo capítulo a publicação de um manifesto de trabalhadores ingleses em greve, em 1860, no qual pediam a redução da jornada de trabalho para nove horas diárias. Em tom irônico, o texto diz que:

A mercadoria que te vendo se distingue da multidão das outras, porque seu consumo cria valor, e valor maior que seu custo. Este foi o motivo por que a compraste. O que, de teu lado, aparece como argumento de valor do capital é, do meu lado, dispendido excelente de força de trabalho. Tu e eu só conhecemos, no mercado, uma lei: a lei da troca de mercadorias. E o consumo da mercadoria não pertence ao vendedor que aliena, mas ao comprador que a adquire. Pretende-se, assim, a utilização de minha força diária de trabalho. Mas por meio de seu preço diário de venda, tenho de reproduzi-la diariamente para poder vendê-la de novo. Pondo de lado o desgaste natural da idade etc., preciso ter amanhã, para trabalhar, a força, saúde e disposição normais que possuo hoje. Está continuamente a pregar-me o evangelho da parcimônia e da abstinência. Muito bem. Quero gerir meu único patrimônio, a força de trabalho, como um administrador racional, parcimonioso, abstando-me de qualquer dispêndio desarrazoado. Só quero gastar diariamente, converter em movimento, em trabalho, a quantidade dessa força que se ajuste com sua duração normal e seu desenvolvimento sadio. Quando prolongas desmesuradamente o dia de trabalho, podes num dia gastar, de minha força de trabalho, uma quantidade maior do que a que posso recuperar em três dias. O que ganhas em trabalho, perco em substância. A utilização da minha força de trabalho e sua espoliação são coisas inteiramente diversas. Se um trabalhador, executando uma quantidade razoável de trabalho, dura em média 30 anos, o valor da força de trabalho, que me pagas por dia é de $1/365 \times 30$ ou $1/10950$ de seu valor global. Se a consumes em 10 anos, pagas diariamente $1/10.950$, e não $1/3650$ de seu valor global, portanto, apenas $1/3$ de seu valor diário, e furtas-me assim diariamente $2/3$ do valor da minha mercadoria. Pegas-me a força de trabalho de um dia, quando empregadas a de três dias. Isso fere o nosso contrato e a lei da troca de mercadorias. Exijo, por isso, uma jornada de trabalho de duração normal, e sem fazer apelo a teu coração, pois, quando se trata de dinheiro, não há lugar para a bondade. Podes ser um cidadão exemplar, talvez membro da sociedade protetora dos animais, podes estar em odor de santidade, mas o que representa diante de mim é algo que não possui entranhas. O que parece pulsar aí é o meu próprio coração batendo. Exijo jornada normal, pois exijo o valor de minha mercadoria, como qualquer outro vendedor (MARX, 2014, p. 272-273, grifo nosso).

No texto acima, os trabalhadores ingleses, envolvidos no processo de luta, deixam claro que já têm consciência de que seu corpo é uma mercadoria no modo de produção capitalista, vide a frase “[...] *exijo o valor de minha mercadoria*”. Pouco antes de trazer o manifesto às linhas de sua obra máxima, Marx (2014) descreve, de forma breve, essa questão da consciência do trabalhador em relação à coisificação da sua força de trabalho, ressaltando, inclusive a importância dessa consciência. Segundo Marx (2014):

A continuidade dessa relação exige que o possuidor da força de trabalho venda-a sempre por um preço determinado, pois, se a vender de uma vez por todas, vender-se-á a si mesmo, transformar-se-á de homem livre em escravo, de um vendedor de mercadoria em mercadoria. Tem sempre que manter sua força de trabalho como sua propriedade, sua própria mercadoria, o que só consegue se a ceder ao comprador apenas provisoriamente, por determinado prazo, alienando-a sem renunciar à sua propriedade sobre ela (MARX, 2014, p.198).

Além desses indícios claros de uma classificação do corpo do homem como *instrumento de trabalho*, como diz a chamada desta parte do capítulo, a obra ainda nos presenteia com mais argumentações desenvolvidas pelo pai do *materialismo histórico dialético* acerca dessa visão sobre este objeto da Educação Física, que é o corpo do homem (em movimento) e suas relações com a natureza, com os outros homens, com a sociedade.

Sobre a manutenção da força de trabalho:

Dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho consiste em usar manutenção ou reprodução. Para manter-se, precisa o indivíduo de certa soma de meios de subsistência. O tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho reduz-se, portanto, ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência, ou o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção de seu possuidor. A força de trabalho só se torna realidade com seu exercício, só se põe em ação no trabalho. Através de sua ação, o trabalho, despende-se determinada quantidade de músculos, nervos, de cérebro etc., que se tem de renovar. Ao aumentar esse dispêndio, torna-se necessário aumentar a remuneração⁴⁹ (MARX, 2014, p. 201).

Sobre a preservação quantitativa da força de trabalho:

O proprietário da força de trabalho é mortal. Se tem de aparecer continuamente no mercado, conforme pressupõe a contínua transformação de dinheiro em capital, o vendedor da força de trabalho tem de perpetuar-se, “como todo ser vivo se perpetua, através da procriação”. As forças de trabalho retiradas do mercado por desgaste ou por morte têm de ser incessantemente substituídas por pelo menos um número igual de novas forças de trabalho (MARX, 2014, p.203).

Assim sendo, a partir do que podemos chamar de tempos modernos (ou até pós-modernos como chamam alguns intelectuais, hoje), entende-se que as contribuições de Marx fazem parte dos suportes teóricos que analisam a relação do homem e seu corpo com a sociedade capitalista. Vejamos agora outro autor que, embora tenha claras divergências políticas, teóricas e estratégicas com Marx, faz uma análise fundamental dessa relação corpo do homem, mundo moderno e as práticas que disciplinaram e disciplinam até hoje o homem no mundo capitalista.

Nesta perspectiva, surge um questionamento latente: o que se espera desse corpo do trabalhador assim concebido na relação capital-trabalho, no capitalismo? O que se espera desse corpo que, como condição da mercantilização da força de trabalho, precisa reproduzir-se para tal? Um corpo possuidor de uma força, e de uma força que se volta prioritariamente,

⁴⁹ Em nota (nota 43, p. 201), Marx (2014) diz que, na Roma antiga, o feitor dos escravos nos trabalhos agrícolas, recebia uma razão menor que a dos escravos que faziam trabalho braçal, porque seu trabalho era mais leve que o destes.

primeiramente, para o trabalho. A simples resposta gera outra pergunta: qual então seria uma estratégia potente, para suprir essa necessidade de força, acompanhada de uma dedicação para a reprodução do trabalho? A disciplina.

Utilizaremos Michel Foucault para desenvolver a questão dos “*corpos dóceis*” que a *sociedade disciplinar* (termo do autor para referir-se às sociedades industriais) procura produzir. A discussão já se inicia aqui trabalhando com Foucault (2013, p. 177) quando o autor diz que, em meados do século XVIII, alguns instrumentos que justificam o sucesso do poder disciplinar vão sendo cada vez mais utilizados pelos que exercem este poder para o bom adestramento da sociedade. São eles: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação com *o exame*, procedimento específico desta (FOUCAULT, 2013, p.164). *O exame*, segundo Foucault (2013), é uma combinação de “técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 2013, p.177).

Ademais, cabe abrir um parêntese sobre o fato deste procedimento, *o exame*, estar ligado à questão da crítica feita por Foucault às “ciências” humanas. O que fortalece, de alguma forma, os *limites do projeto contra hegemônico*⁵⁰, pois remete à história do surgimento deste campo de saber, que pode ser considerado como “humano” e “social” comprometido com um tipo de poder, o poder disciplinar. Foucault (2013) afirma sobre *o exame* e, ao mesmo tempo, o questiona, quando propõe que:

[...] nesta técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder. Fala-se muitas vezes da ideologia que as “ciências” humanas pressupõem, de maneira discreta ou declarada. Mas sua própria tecnologia, esse pequeno esquema operatório que tem tal difusão [...], esse processo tão familiar do exame, não põe em funcionamento, dentro de um só mecanismo, relações de poder que permitem obter e construir saber (FOUCAULT, 2013, p.177-178)?

Nas palavras de Foucault (2013), vemos que realmente a ciência humana que utiliza o exame para seu desenvolvimento pode estar comprometida com um poder disciplinar, como já esteve por anos e ainda está. Um exemplo é o triunfo da “pura” e “neutra” ciência positivista

⁵⁰ Vale lembrar, mais uma vez que, a hipótese de que a maior aproximação da educação física com as ciências sociais e humanas, nos estudos na formação acadêmica da área, pressupõe um maior entendimento dos profissionais formados na área com questões conjunturais e isso possibilita pensar em um projeto contra hegemônico de sociedade e de formação profissional. Acredita-se que assim, o professor de educação física não enxergará seu aluno meramente com um indivíduo que possui um corpo unicamente biológico e fragmentado, que deve ser saudável e disciplinável.

de Comte a qual, por anos, consolidou a concepção burguesa da educação⁵¹, e que defende que a sociedade é regida por leis naturais e opera em harmonia, assim, representando a doutrina da consolidação da ordem pública (GADOTTI, 1993, p.107). Entretanto, pensando dialeticamente, tal fato não enfraquece totalmente as *possibilidades* do projeto defendido. As linhas deste trabalho que pretende, em seu discurso, classificar-se como contra-hegemônico às características da sociabilidade capitalista, só puderam ser pensadas e transcritas neste texto devido a essa busca por examinar os homens, a sociedade e, assim, suas contradições.

A partir desse momento, ressaltando sua prioridade, se pretende citar algumas situações descritas por Foucault (2013) sobre duas tendências da história do homem moderno, sua biologização e disciplinarização, que servem como agentes determinantes na história da Educação Física. Na verdade, em uma grande parte da história desta área de conhecimento (hoje já podemos chamá-la também de *prática social*), de fato, por muitos anos pensou o homem como um ser biológico e fragmentado (no sentido de um corpo pensado de forma unilateral, em partes separadas, ou seja, fisiologicamente, psicologicamente e socialmente), e que deveria ser disciplinado. O foco, neste ponto, será dado a essas duas características: (a) o homem biológico e fragmentado, e (b) o homem disciplinado, que culminam com o tratamento que Foucault (2013) dá à temática, chamando os corpos dos homens modernos de *corpos dóceis*. Corpos estes, úteis – economicamente – e obedientes – politicamente.

Lobo (2011) faz interessante ligação que enriquece e encerra momentaneamente essa discussão, quando diz que:

O Estado liberal, que tem por objetivo gerir a população e cuja origem remonta o século XVIII na Europa, desenvolve-se no Brasil no século XIX, com a importante e pertinaz intervenção do poder médico. Entre outros instrumentos, as práticas da recém-inaugurada medicina brasileira são um dos braços do biopoder na construção de sujeitos individualizados, segundo o modelo da norma burguesa para as condutas, e de uma sociedade controlada por dispositivos de segurança (LOBO, 2011, p. 411).

Na mesma perspectiva, Lobo (2011) continua dizendo que, além das estatísticas, a disciplina transmitida pelos dispositivos de segurança, por exemplo, são preciosos aliados dessa sociedade disciplinar de condutas controladas. Vale lembrar que estas condutas são controladas subjetivamente na maior parte do tempo, no modo de ser, de pensar e de sentir. Nesta perspectiva, o espaço é organizado individualmente, o tempo é demarcado e os corpos são precisos em cada movimento.

⁵¹ Concepção unilateral, individualista, competitiva e hegemônica na sociedade disciplinar.

Em consonância com isso, torna-se válido buscar subsídios teóricos que sejam interessantes para pensar esse pacto entre a Educação Física e as ciências biológicas. Ademais, falar de biológico, ou melhor, de biopoder, necessariamente nos leva a falar da medicina. Não da medicina em geral, ou em termos técnicos, mas sim, do poder médico que intervém de forma pertinaz no desenvolvimento do Estado liberal. Assim sendo, o discurso de Foucault (2013) sobre o desenvolvimento da organização hospitalar como aparelho de examinar, em momentos do século XVII e XVIII, coloca-se como um bom exemplo dos primeiros passos do que ele mesmo chamou de biopoder. Segundo o autor:

Em, 1661, o médico do Hotel-Dieu de Paris era encarregado de uma visita por dia; em 1687, um médico “expectante” devia examinar, à tarde, certos doentes mais graves. Os regulamentos do século XVIII determinam os horários da visita, e sua duração (duas horas no mínimo); insistem para que um rodizio permita que seja realizado todos os dias, “inclusive domingo de Páscoa”; enfim, em 1771 se institui um médico residente, encarregado de “prestar todos os serviços de seu estado, tanto de noite como de dia, nos intervalos entre uma visita e outra de um médico de fora”. A inspeção de antigamente, descontínua e rápida, se transforma em uma observação regular que coloca o doente em situação de exame quase perpétuo. [...] quanto ao próprio hospital, que era antes de tudo um local de assistência, vai tornar-se local de formação e aperfeiçoamento científico: viravolta das relações de poder e constituição de um saber. O hospital bem “disciplinado” constituirá o local adequado da “disciplina” médica (FOUCAULT, 2013, p. 178).

O controle dos corpos feito pela medicina no exame dos enfermos da época (século XVIII) mostra essa busca cada vez mais intensa da sociedade capitalista de controlar os corpos dos indivíduos, para os tornar cada vez mais domesticados. Foucault (2013) mostra, de forma detalhada e específica, como as relações profissionais dentro do hospital vão se transformando. Como uma inspeção descontínua se transforma em observação regular, como um local de assistência vira local de formação e aperfeiçoamento científico. Esta temática remete, também, a uma questão que contribui com o presente debate: o nascimento da *medicina social* apresentado por Foucault em outra obra sua, *Microfísica do Poder*. Nesta, é levantada a hipótese de que, com o capitalismo, se deu a passagem da medicina privada para uma medicina coletiva, mesmo que isso pareça contraditório. Para ele, o capitalismo socializou um primeiro objeto que foi o corpo como força de trabalho e força de produção (FOUCAULT, 2012, p. 144). Ele diz:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica (FOUCAULT, 2012, p. 144).

Nesta perspectiva, seria ingênuo pensar que a Educação Física, os professores e os pensadores da área não eram influenciados por esse projeto. Per Henrik Ling (1776-1839), que é considerado o promotor da Educação Física moderna e idealizador da ginástica sueca, sempre foi um defensor das capacidades higiênico-terapêuticas da Educação Física (GRIFI, 1985, p. 244). De acordo com Grifi (1985), a ginástica de Ling, da Escola Sueca, é concebida em alguns aspectos, como o aspecto essencialmente médico desta é representado por sua forma corretiva ortopédica do movimento e se compromete em eliminar, cuidar e curar alguns defeitos ou mal formações, mediante oportunos exercícios corretivos. Segundo Grifi (1985):

Da ESCOLA SUECA, de fato, a ginástica do século XIX deriva todo o seu endereço racional e científico, sobretudo por aquilo que diz respeito ao valor preventivo e curativo da saúde, graças aos seus exercícios específicos, também corretivos, estudados e adaptados aos objetivos a serem perseguidos (GRIFI, 1985, p. 218).

E ainda:

A escola sueca de Ling, assim modernamente concebida, difundir-se-á rapidamente por obra de numerosos cultores do seu método seja porque muito próximo à ginástica médica, com qual queria identificar-se, seja pelo interesse que suscitará o seu método nos professores de educação física e nos médicos ligados ao problema da cinesioterapia (GRIFI, 1985, p. 247).

Vale lembrar, ainda, que esta Escola Sueca trabalha com o cuidado preventivo e curativo da saúde, ou seja, quase uma escola de medicina; é uma das “escolas” de ginástica mais influente na Educação Física brasileira. A pesquisa de Daolio (2007), citada⁵² quando falamos dos pressupostos históricos de um projeto hegemônico da Educação Física, nos ajuda, de certa forma, a pensar sobre esse momento da história da sociedade capitalista que determina diretamente a história da Educação Física na Europa e, conseqüentemente, no Brasil. Na citação, o autor nos adverte sobre como os professores de Educação Física, principalmente os formados até a década de 1980, quase não tiveram acesso à discussão de temas socioculturais e sobre como a visão do corpo era biologizada.

No que tange à questão da disciplinarização dos corpos (b), Foucault (2013) nos traz um exemplo claro, que situa uma demarcação de tempo e precisão dos movimentos, quando descreve de forma detalhada o seguinte exercício militar realizado em um momento um pouco anterior (século XVII) ao intenso desenvolvimento do capitalismo industrial na Europa:

Em 15 de março de 1666, Luís XIV passa sua primeira revista militar: 18.000 homens, “uma das ações mais brilhantes do reino”, e que passava por ter “mantido toda a Europa inquieta”. Muitos anos depois, foi cunhada uma medalha para

⁵² Citada na página 20 deste trabalho.

comemorar o acontecimento. Traz, no exergo: *Disciplina militaris restituta* e na legenda: *Prolusio ad victorias*. À direita, o rei, com o pé direito para a frente, comanda ele próprio o exercício com um bastão. Na metade esquerda, várias fileiras de soldados são vistos de frente, e alinhados no sentido de profundidade; eles estendem o braço na altura do ombro e seguram o fuzil exatamente na vertical: avançam a perna direita e estão com o pé esquerdo voltado para fora. No chão, linhas se cortam em ângulo reto, representando, sob os pés dos soldados, grandes quadrados que servem de referência para as diversas fases e posições do exercício. Bem no fundo, esboça-se uma arquitetura clássica. As colunas do palácio prolongam as constituídas pelos homens alinhados e pelos fuzis levantados, como as lajes do calçamento prolongam as linhas do exercício. Mais acima da balaustrada que coroa o edifício, estátuas representam personagens que dançam: linhas sinuosas, gestos arredondados, cortinados. O mármore é percorrido por modos numa atitude uniformemente repetida de fileira em fileira e de linha em linha: unidade tática. A ordem da arquitetura, que liberta em seu topo as figuras de dança, impõe no solo suas regras e geometria aos homens disciplinados. As colunas do poder. “Bem”, dizia um dia o Grão-duque Michel diante de quem as tropas haviam acabado de manobrar, “mas eles estão respirando” (FOUCAULT, 2013, p.180).

Nas palavras de Foucault (2013), descrevendo a “*geometria dos homens disciplinados*”, vê-se a disciplinarização do corpo do homem moderno em detalhes do que podemos chamar de seu nascimento. Como aponta Foucault (2013) “[...] é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc. (FOUCAULT, 2013, p. 183)”. Cabe ressaltar como as palavras, *treinado*, *retreinado*, *classificado*, *normalizado* e *excluído* fazem parte, ainda hoje das aulas de Educação Física e da formação na área.

Neste momento, se faz necessário reafirmar que mesmo tendo consciência das diferenças conceituais entre Foucault e Marx, principalmente no que diz respeito às acusações sobre a questão do olhar crítico e investigativo sobre a sociedade moderna. Os foucaultiano(s) acusam, muitas vezes, o materialismo histórico dialético de trabalhar exclusivamente os aspectos ligados ao plano do macro na análise que fazem sobre a sociedade. Esta questão vai influenciar na escolha da metodologia, que por sua vez envolve uma disputa política e ideológica na sociedade. Por este motivo, reconhecemos a importância deste debate, que é recorrente nas posições dos partidos políticos, na academia, nos sindicatos, nos movimentos sociais, em síntese, na vida social em geral⁵³.

⁵³ Como exemplo, encontramos no resumo do artigo de Figueiredo (2013), a seguinte formulação e problematização sobre a questão: “O ensaio problematiza a posição de várias fontes, principalmente as baseadas nas obras de Michel Foucault, de que o marxismo, e suas diversas correntes, não dão importância devida à dimensão micro na compreensão da realidade social. Apresenta autores marxistas que buscam afirmar, na perspectiva do método histórico-dialético, a preocupação permanente da articulação entre as dimensões macro e micro. Desenvolve o argumento de que essas posições, reproduzindo o que atribuem ao marxismo, acabam por configurar uma visão autoritária, de exclusão e que traduzem uma disputa de poder na sociedade. Vale

Entretanto, acreditamos na importância de articular as contribuições dos dois referenciais teóricos trabalhados acima, pois entendemos que tais diferenças conceituais sobre questões que envolvem seus estudos sociológicos e políticos, especificamente neste caso, não impossibilitam a articulação feita. A apresentação dos referenciais de Marx e de Foucault teve o intuito de servir como formas de contribuições para o debate de cunho histórico que envolveu questões relacionadas ao corpo, à Educação Física e ao Capitalismo. A forma com que Marx e Engels desenvolvem pesquisas sobre as condições de trabalho dos trabalhadores no *modo de produção capitalista* e o trabalho de Foucault para apresentar as diversas maneiras de docilizar o corpo do trabalhador na *sociedade disciplinar*, qualificam o debate devido à vasta produção teórica dos autores.

Mesmo não sendo contemporâneos, mesmo tendo perspectivas diferentes para estudar, principalmente as questões relativas ao poder, grosso modo, entende-se que Marx, parte do estudo de uma visão macroestrutural (principalmente econômica) da sociedade, que segundo ele será determinante em relações sociais menores, enquanto em Foucault encontraremos uma visão baseada nos seus estudos etnográficos, que irá privilegiar a leitura das determinações no plano micro das relações sociais.

2.3 A compreensão contra-hegemônica do homem e do corpo e dos professores de Educação Física como perspectiva para formação humana

Projeta-se desenvolver, neste tópico, uma análise bibliográfica já mencionada no decorrer do texto, para reiterar o projeto contra-hegemônico de formação humana. Em termos mais detalhados, pretende-se debater e apresentar exemplos concretos e consolidados que se considerem como uma possibilidade de compreender contra-hegemonicamente o corpo do homem e, conseqüentemente, do professor de Educação Física. E, deste modo, servir para uma formação profissional diferenciada para este trabalhador da cultura corporal. Uma formação profissional que valoriza a formação humana em perspectiva omnilateral, diferente

afirmar que tais posições acabam beneficiando o capitalismo na atual conjuntura, por, entre outras coisas desviar da questão do Estado o papel central de disputa e permitir um ganho maior de tempo para engendrar soluções para mais uma de suas crises”. Concordando (ou não) com o autor, acreditamos que as posições ali apresentadas merecem mais atenção não só pelos aspectos teóricos que levanta, mas, principalmente, pela abordagem das questões políticas e ideológicas que envolvem o tema.

da formação positivista, unilateral e hegemônica, tão valorizada no modo de produção capitalista.

Inicialmente, este debate debruçar-se-á em parte da obra *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física*, obra já citada anteriormente no texto. O intuito é apresentar mais sobre a recente obra organizada por um *coletivo de autores*⁵⁴ de Juiz de Fora (MG) a qual, segundo Celi Taffarel⁵⁵, tem “vital importância para a formação escolarizada de crianças e jovens, aos quais têm sido negados os conteúdos que permitem a humanização, como o são os conteúdos da cultura corporal” (REIS, A. P. et al., organizadores, 2013, p.7). Celi Taffarel, ainda no prefácio da obra, mostra o caráter contra-hegemônico desta, quando diz que seus autores assumem:

[...] a posição teórica e reconhecem a “perspectiva da reflexão crítica sobre a cultura corporal”, presente no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física e denominada por nós de abordagem Crítico-superadora*, foi, é e será um marco, enquanto referência mais desenvolvida fundamentada em uma teoria marxista de educação, na teoria psicológica histórico-cultural, na teoria do conhecimento materialista-histórico-dialética e na *Pedagogia histórico-crítica* (REIS, A. P. et al., organizadores, 2013, p. 8).

Neste sentido, faz-se uma simples elaboração de pensamento: se a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* é um dos trabalhos que marcam o surgimento de uma nova forma de se pensar a educação física e o corpo do homem na década de 80 no Brasil (como já foi mencionado anteriormente neste texto) e uma de suas autoras exalta a obra *Pedagogia histórico-crítica e Educação Física*, chega-se à conclusão de que é pertinente citar tal obra nesta parte do texto. Parte esta, a qual se tem o intuito de expor exemplos concretos de práticas e produções em perspectiva contra-hegemônica, no âmbito desta prática social: a Educação Física. Celi Taffarel mais uma vez mostra tal caráter quando diz que:

No momento em que os conteúdos sobre a escola capitalista demonstram a sua degeneração e decomposição, o seu esvaziamento proposital e seu rebaixamento teórico para desqualificar a formação da classe trabalhadora na mais tenra idade, surge, contraditoriamente, furo de experiências concretas no chão desta mesma escola, a obra organizada por Adriano de Paiva Reis, Carla Cristina Carvalho Pereira, Leonardo Docena Pina e Renata Aparecida Landim, intitulada *Pedagogia histórico crítica e Educação Física* (REIS, A. P. et al., organizadores, 2013, p. 7).

⁵⁴ O termo está grifado justamente para lembrarmos do Coletivo de Autores (2012) que elaboraram a obra “*Metodologia do ensino da Educação Física*”, pois as duas obras podem ser consideradas próximas no que diz respeito ao trabalho desenvolvido sobre a educação física brasileira em uma perspectiva marxista e contra-hegemônica.

⁵⁵ Uma das autoras da obra “*Metodologia do ensino da Educação Física*” que escreve o prefácio do trabalho em questão.

Este, além dos outros depoimentos acima, desta autora que é referência na Educação Física brasileira, e mais as citações da obra *Pedagogia histórico crítica e Educação Física* feitas no decorrer de todo este trabalho para tratar de falar de formação humana de sujeitos críticos e transformadores da sua própria história, dão conta de vincular este primeiro exemplo ao objetivo desta parte do capítulo.

Saindo do plano teórico, de um exemplo de produção teórica ligado a uma formação humana contra-hegemônica em Educação Física, partiremos agora para o plano real, ainda mais concreto. Falaremos do curso de pós-graduação *latu-sensu* em Pedagogia Crítica da Educação Física e do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense. A ideia neste ponto é apresentar estes dois cursos de formação de professores de Educação Física do Rio de Janeiro que se colocam nitidamente em uma perspectiva de formação humana diferenciada em relação aos padrões das Instituições de Ensino Superior (principalmente particulares) da Educação Física no Brasil. Frisamos que estas não são as únicas, obviamente, mas são mais próximas ao universo dos envolvidos na produção desta dissertação de mestrado.

O *Curso de Pós Graduação – Especialização Pedagogia Crítica da Educação Física* foi criado em 2008 por iniciativa de seu coordenador, Prof. Paulo Roberto Monteiro Peres, e tem como público-alvo Licenciados e Bacharéis em Educação Física e como objetivo “capacitar os formados em Educação Física a terem, no exercício da profissão, uma postura crítica à luz das Ciências Humanas”⁵⁶. Enxerga-se neste objetivo, uma proposta pedagógica que (*pelo menos*) viabiliza uma análise crítica, e um provável questionamento do atual modo de produção que atravessa as práticas sociais, dentre outros fatores, por sua ideologia dominante e excludente (a burguesa), inclusive a Educação Física. Além disso, tal característica contra-hegemônica do curso pode ser comprovada por alguns outros fatores.

O primeiro fator está relacionado à gratuidade do curso na Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ. Portanto, entende-se que a universidade pública é um local de prestação de serviços gratuitos e de qualidade a toda a população que tem o direito de usufruir destes serviços pelos impostos pagos ao governo (ou seja, não são duplamente pagos como fazem muitos cursos de pós-graduação das universidades brasileiras). Esta se torna uma característica desta perspectiva política aqui valorizada, devido a uma grande onda de privatização das universidades públicas do Brasil especialmente quando se articula esse caráter público e gratuito com o crescente empresariamento, privatização e mercantilização da

⁵⁶ Objetivo do curso de pós-graduação *latu sensu* em Pedagogia Crítica da Educação Física. Disponível em: <<http://www.eefd.ufrj.br/pedagogia-critica-da-educacao-fisica>>. Acesso em: 26 mar. 2013.

educação superior no país, movimento que se expressa, dentre outras razões, na expansão de matrículas e no número das IES privadas.

O segundo fator está relacionado à questão da *ação pedagógica* do curso, que se encontra, dentre outros elementos, no conteúdo das ementas do seguinte *elenco de disciplinas*⁵⁷:

Quadro 1 – “Elenco de disciplinas” do Curso: Pedagogia Crítica da Educação Física

<p>- <u>Antropologia do Corpo</u>.</p> <p><u>Ementa</u>: Antropologia: definição e contexto do corpo. Técnicas corporais, segundo Mauss. Culto do corpo na sociedade contemporânea. “Possuir” ou “Ser” um corpo?</p> <p><u>Professor</u>: Nicolas Alexandria Pinheiro.</p>
<p>- <u>Culturas Esportivas</u>.</p> <p><u>Ementa</u>: Análise contextualizada da origem das culturas esportivas. As culturas mais aceitas no meio urbano, nas diferentes épocas. O estudo comparativo das atuais tendências, a origem das culturas esportivas de identidade nacional e a inclusão dos esportes para deficientes e as políticas públicas.</p> <p><u>Professor</u>: Vinicius Ruas Ferreira da Silva</p>
<p>- <u>Filosofia da Educação Física</u>.</p> <p><u>Ementa</u>: Reflexões acerca do corpo e suas variadas manifestações vêm sendo consolidadas ao longo do tempo por algumas vertentes filosóficas, tais como a tradição metafísica, a construtivista e a fenomenológica. Envolve o estudo do lugar do corpo na constituição do sujeito (aspecto ontológico), na relação dele consigo mesmo e com o outro (aspecto ético e político) e como um objeto da ciência (aspecto epistemológico). A interface desses aspectos filosóficos com a prática pedagógica denominada Educação Física será feita a partir da crescente importância do corpo na construção do sujeito contemporâneo.</p> <p><u>Professor</u>: Murilo Mariano Vilaça.</p>
<p>- <u>História da Educação Física</u>.</p> <p><u>Ementa</u>: Abordagem crítica da Educação Física enquanto área pedagógica, assim como suas manifestações esportivas e sua contextualização, principalmente na contemporaneidade.</p> <p><u>Professor</u>: Paulo Roberto Monteiro Peres.</p>
<p>- <u>Metodologia da Pesquisa</u>.</p> <p><u>Ementa</u>: Fundamentos da teoria do conhecimento, epistemologia, ciência, ideologia, crise paradigmática. Literatura e diversidade cultural. Metodologia da pesquisa e elaboração do trabalho científico.</p> <p><u>Professor</u>: Vinicius Branco Freire da Silva.</p>
<p>- <u>Pedagogia da Educação</u>.</p> <p><u>Ementa</u>: Políticas educativas e humanização; cotidiano e transmissão de saberes; pedagogia da Educação Física.</p>

⁵⁷ Documento entregue aos alunos da Turma 2012 do *Curso de Pós Graduação – Especialização Pedagogia Crítica da Educação Física*, com o “Elenco de disciplinas e respectivos contatos externos dos professores” e com o calendário do curso.

Professor: Francisco Ary Fernandes de Medeiros.
- <u>Política Educacional</u> . Ementa: O Estado e seus aparelhos ideológicos. A legislação brasileira em Educação. História e efeitos das políticas educacionais no Brasil. As políticas públicas para a Educação no Brasil e na atualidade. Professor: Jorge Oliveira dos Santos.
- <u>Sociologia da Educação Física</u> . Ementa: O homem, a sociedade e a educação. A sociologia como ciência que estuda as desigualdades sociais. Teorias sociológicas do consenso e do conflito: manutenção ou transformação da ordem social burguesa. A Educação Física como prática social. Professor: Vitor Marinho de Oliveira.

Fonte: texto mimeo.

Nota-se, nas ementas acima, a abordagem de várias questões teórico-acadêmicas, relacionadas à Educação Física, com clara predominância no estudo dessas questões realizado sob o foco das ciências sociais e humanas. Essa característica do curso faz parte do que estamos chamando de um projeto contra-hegemônico para a Educação Física que possibilita uma prática pedagógica neste sentido. A questão é que o predomínio do estudo das ciências biológicas nos estudos em Educação Física tende a afastar os futuros professores da área de um envolvimento político-ideológico. Uma questão importante de ser tratada é frisar que este trabalho não tem nenhuma pretensão de dizer que os estudos de fisiologia humana, anatomia, biomecânica, dentre outras, tenham pouca importância nos cursos de formação da área, ou que não possa haver, por exemplo, um professor de fisiologia do exercício ou de cinesiologia que tenha um envolvimento com questões político-ideológicas, por exemplo, mas sim, defender a ideia de que o estudo e a pesquisa em Educação Física na perspectiva das ciências sociais e humanas possibilitam a diminuição de um afastamento do envolvimento político-ideológico do professor de Educação Física, permitindo um possível trabalho pedagógico contra-hegemônico. Caracterizando o que chamou de *pedagogia do conflito*, Vitor Marinho (2010) sintetiza bem o que estamos querendo dizer:

A pedagogia do conflito [...] não recomenda à Educação uma posição de neutralidade ideológica. No caso da Educação Física, a prática de atividades corporais não pode limitar o entendimento do movimento humano aos seus aspectos neurológicos e biomecânicos, devendo observá-lo como resultado das relações de produção. O corpo humano não se esgota nas suas potencialidades biológicas. Esse corpo é, antes de tudo, potencial para o trabalho. Todos os animais trabalham, mas o trabalho do homem é especial; é criativo e sua criatividade manifesta-se tanto no cotidiano quanto na quadra de esportes. A ação humana permite-lhe transformar, permitindo a emergência de outros níveis de consciência. Transformando, transforma-se. É a práxis (MARINHO, 2010, p. 52).

O caso da Educação Física na UFF. A decisão de colocar o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense nesta parte do texto (a qual já foi exposto o objetivo de apresentar práticas contra-hegemônicas na Educação Física, que sustentam o termo “possibilidades” do título do trabalho) aconteceu, quando, por iniciativa dos professores do curso, foi realizado um evento de teor “extremamente contra-hegemônico”, nesta perspectiva de uma formação diferenciada no atual cenário da formação em Educação Física, no Brasil, e, especificamente, no Grande Rio. O colóquio: “*E a práxis?*”, realizado no dia 01 de novembro de 2014. Tal evento teve como objetivo, simplesmente, convocar ex-alunos do recente curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do Grande Rio, para que respondessem a simples pergunta do colóquio: e a práxis? Ou seja, como vocês – professores de Educação Física formados neste curso – estão trabalhando? Como a formação do curso de Licenciatura em Educação Física da UFF está ajudando na sua práxis pedagógica? O intuito final foi de, a partir das contribuições dos palestrantes (os ex-alunos) fazer uma avaliação de sua prática profissional, na escola, na academia de ginástica, na pesquisa, e, depois disso, pensar no que se pode melhorar, retirar ou acrescentar no curso como um todo. Em uma das frases emblemáticas do valioso encontro, o ex-aluno (agora professor de Educação Básica) Rafael cita a importância das disciplinas ligadas às ciências humanas na preparação de um ser humano mais crítico⁵⁸. Uma Educação Física Crítica.

Além disso, apesar desta iniciativa que estamos valorizando aqui, o curso é uma referência na perspectiva de uma formação diferenciada na Educação Física do Grande Rio e no Brasil. Os outros motivos dessa classificação poderão ser vistos no próximo capítulo, quando será feita a análise da “Proposta de Anteprojeto da Comissão para a criação de uma Escola de Educação Física na UFF”.

Mais um exemplo de “sujeito histórico” que faz parte desse movimento atual de compreensão contra-hegemonia de uma formação em Educação Física é a *Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física*⁵⁹. Esta executiva⁶⁰ trabalha, por exemplo, em uma

⁵⁸ Fala obtida no “Colóquio: E a práxis?”, realizado na data de 01/11/2014. Extraído de gravação.

⁵⁹ A Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física é formada (existe a possibilidade de mais centros acadêmicos envolvidos, atualmente) pelos seguintes centros/ Diretórios Acadêmicos dos cursos de formação do Brasil: [CAEFD UFRJ](#) Centro Acadêmico de Educação Física e Desportos da UFRJ; [DA 26 de Junho UFES](#) Diretório Acadêmico de Educação Física, 26 de Junho, da UFES; [DACEFD UFMS](#) Diretório Acadêmico do Centro de Educação Física e Desportos CEFD/UFMS; [DAEF UEFS](#) Diretório Acadêmico de Educação Física da UEFS; [DAEFI UFRGS](#) Diretório Acadêmico de Educação Física e Dança da UFRGS; [DAEFi UFRPE](#) Diretório Acadêmico de Educação Física da UFRPE.

questão central nos atuais rumos do conflito epistemológico na formação em Educação Física, o debate sobre a formação de caráter ampliado na Educação Física, que se encontra com uma crítica superadora da atual divisão dos cursos de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado⁶¹. Na página da ExNEEF, encontra-se o artigo de Taffarel et al. (2011), que trata do tema e se posiciona de forma totalmente contra-hegemônica no atual cenário epistemológico da formação em Educação Física, pois busca sustentar uma tese (como a ExNEEF) de que a formação na área deve ter um caráter unificado. Segundo os autores, são três pressupostos que sustentam a tese:

O primeiro diz respeito ao marco regulatório previsto na Constituição da República Federativa do Brasil enquanto marco referencial da lei maior que rege as relações no modo de produção capitalista, de acordo com seu grau de desenvolvimento, neste momento histórico, no Brasil. O segundo diz respeito ao projeto histórico para orientar o debate acadêmico, a formulação das pesquisas e, a formação de professores. **O terceiro diz respeito à realidade atual dentro da qual está inserida a disputa de projetos de formação do professor de Educação Física.** De um lado a formação dividida em dois cursos e, de outro, a proposta de formação unificada, em um curso de graduação - licenciatura plena de caráter ampliado (TAFFAREL *et. al.* 2011, p. 3) (grifo nosso).

Pode-se constatar na citação acima, que mais autores da área verificam uma disputa de projetos de formação do professor de Educação Física. Neste trabalho nos posicionamos, obviamente, a favor da formação de caráter ampliado por dois motivos. O primeiro é por entender que a divisão do curso só favorece o distanciamento da Educação Física da Educação, um distanciamento do ser professor e do ser educador. Por exemplo, a ideia de que fazendo licenciatura, o professor de Educação Física deve estar apto somente para trabalhar na educação básica, e que, fazendo bacharelado este deve estar apto para trabalhar em clubes, academias, por exemplo, faz com que este último não se entenda como educador, pois, no Bacharelado, as ciências sociais e humanas são praticamente excluídas do currículo dos cursos. Vale lembrar que este fato deixa tal formação longe do valorizado projeto contra-

⁶⁰ A ExNEEF também se envolve politicamente em diversas outras lutas relacionadas à valorização de uma educação pública de qualidade, contrárias ao processo de privatização da educação pública do país, dentre outras lutas de perspectiva contra-hegemônica, como consideramos nesta dissertação. Estas podem ser estudadas no site da executiva: <<http://www.exneef.libertar.org/>>.

⁶¹ No ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação Física (CNFEF) dividiu o, até então, curso de Licenciatura Plena em Educação Física em dois cursos, Licenciatura e Bacharelado (ou Graduação). A LICENCIATURA: a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, portanto, para atuação específica e especializada com a componente curricular Educação Física. O BACHARELADO (oficialmente designado de graduação) qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir por meio das diferentes manifestações da atividade física e esportiva, tendo por finalidade aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, estando impedido de atuar na educação básica. (CONFEF, 2006, p. 20).

hegemônico de formação humana defendido nestas linhas. E ainda, entendemos que o professor de Educação Física é educador, e principalmente um agente social, seja quando treina um atleta em um clube ou quando trabalha com um idoso em uma quadra pública, por exemplo. O segundo motivo está na característica dessa formação de caráter ampliado. Quando tratam de classificar e caracterizar a “*Educação Física Formação Unificada – Licenciatura Plena de Caráter Ampliado*”, no momento do artigo que chamam de “bases científicas para a superação”, Taffarel *et. al.* (2011) afirmam que esta formação deve privilegiar:

- A cultura científica de base em ciências humanas, da terra, exatas, sociais e biológicas de modo a contribuir para formação humana emancipatória e omnilateral, para a adequação e o enriquecimento da ação profissional ética, bem como para possibilitar que a cultura corporal, tematizada nas manifestações clássicas e emergentes da Educação Física, seja compreendida e analisada a partir da articulação das suas dimensões científica, técnica, moral, estética e ética, política, pedagógica;
- A capacidade para analisar criticamente o real e agir para transformar, tendo como horizonte a superação das relações do modo de produção capitalista;
- O domínio tanto dos meios de produção como de conhecimentos clássicos e essenciais relacionados à cultura geral e à formação específica que são objetos das atividades humana e profissional, adequando-os às necessidades de emancipação sociocultural dos seres humanos e ao desenvolvimento democrático da sociedade;
- A atitude científica sobre os resultados de pesquisa para a adequação e o aprimoramento das ações humana e profissional em prol da consecução dos objetivos específicos e de formação sociocultural planejado; A compreensão e o domínio do processo de ação profissional nos campos de trabalho relacionados à tradição e com base no emergente da área e nas suas relações com o contexto no qual estão inseridos, a saber, o contexto da subsunção do trabalho ao capital;
- A resolução de problemas concretos da prática profissional e da dinâmica das instituições afins, zelando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das pessoas;
- A consideração crítica das características, interesses e necessidades das pessoas nos momentos de planejamento, aplicação e avaliação dos programas de intervenção profissional;
- A sistematização e socialização da reflexão sobre a prática profissional;
- A compreensão e as implicações sociocultural, política, econômica e ambientais do campo da cultura corporal e esportiva;
- A demonstração da capacidade de lidar crítica e autonomamente com a literatura pertinente e atualizada e com os diversos tipos de produção dos conhecimentos afins, reconhecendo a transitoriedade dos mesmos;
- O uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar com as fontes de produção e difusão de conhecimentos e de tecnologias, bem como para qualificar a intervenção profissional;
- A demonstração de sentido de cooperação, auto-determinação, auto-organização, solidariedade na relação com as pessoas, clareza, adequação e objetividade nas formas de comunicação escrita, verbal e não-verbal e desenvoltura no fazer didático, de modo a conduzir e compartilhar adequadamente sua atividade profissional;
- A capacidade de argumentação de modo, a saber, justificar e articular sua visão de mundo e sua prática profissional com a construção do projeto histórico para além do capital, bem como balizar sua ação profissional à luz da crítica das teorias produzidas a partir dos campos de conhecimento específicos e afins (TAFFAREL *et. al.* 2011, p. 24-25).

Tais princípios abordados por esta proposta de formação unificada abarcam praticamente todo o projeto de formação de professores de Educação Física que estamos classificando de contra-hegemônico e, conseqüentemente, o projeto de formação humana e de sociedade que, necessariamente se mesclam nesta perspectiva, baseada, principalmente, no materialismo histórico dialético.

Estas “bases científicas para a superação”, apresentadas por Taffarel et. al. (2011) poderiam ser consideradas como “*bases científicas do projeto contra-hegemônico de formação*” apresentado, discutido e valorizado nesta produção textual. Inclusive, o último item destas *bases científicas*, que defende que após a formação, o professor de Educação Física deve saber “[...] *justificar e articular sua visão de mundo e sua prática profissional com a construção do projeto histórico para além do capital [...]*” (TAFFAREL et. al. 2011, p. 24-25), resume, praticamente, o objetivo central de todo o empreendimento que envolve esta dissertação para a conclusão do curso de mestrado.

A seqüência de apontamentos é tão significativa para ilustrar o que estamos tentando apresentar durante todo o trabalho que se pode articular os itens citados com, por exemplo, a concepção de formação humana do materialismo (trabalho-educação), a concepção de homem, e, principalmente a concepção de educação, valorizadas durante o debate. A perspectiva materialista histórico dialética de uma formação humana, profissional e social está quase que totalmente retratada nas *bases científicas* apresentadas por Taffarel et. al. (2011), no artigo que além de ter valor acadêmico-científico imenso, tem fundamental valor político para a formação dos futuros professores de Educação Física.

Vejamos agora neste próximo capítulo, se os cursos de formação em Educação Física das universidades públicas do Grande Rio apresentam propostas pedagógicas próximas ou distantes deste quadro.

3 CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO GRANDE RIO

Neste capítulo será feita uma análise documental das *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física* (BRASIL, 2004), dos *Projetos Políticos Pedagógicos* (PPP) dos cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades públicas do Grande Rio UFRJ, UERJ e UFF (como já mencionamos em nota na introdução do trabalho, o PPP da UFRRJ – a Rural – não foi encontrado no site da instituição) e da grade de disciplinas obrigatórias destes cursos⁶². A finalidade do empreendimento é, em todos os casos, demarcar aproximações e distanciamentos em relação ao projeto histórico-crítico, no qual se trabalhou durante todo o texto.

O primeiro documento ora analisado são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física*, aprovado em 2004. Segundo o documento: “A comissão da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação analisou as propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais dos *cursos de graduação na área de saúde* elaboradas pelas Comissões de especialistas de Ensino [...]” (BRASIL, 2004) (*grifo nosso*). Iniciamos assim a proposta de analisar criticamente as *Diretrizes Curriculares Nacionais* com um simples objetivo: deixar claro como o próprio Ministério da Educação, que assina o documento, entende que a Educação Física pertence à *área da saúde*. Tal fato corrobora nossa afirmação de que o *projeto hegemônico* de formação na Educação Física, ainda é, ou pretende ser, o que utiliza as ciências naturais e biológicas para encampar as questões da prática pedagógica. Entretanto, nosso foco principal aqui é buscar no documento alguns pontos que aparentemente podem contribuir para a manutenção do projeto hegemônico na Educação Física. Da mesma maneira, buscar também o que se entende como contribuição na construção de um projeto contra-hegemônico nesta prática social.

⁶² Introduce-se aqui uma observação sobre a análise da grade de disciplinas dos cursos: é importante deixar claro que o que será objeto de análise é o currículo proposto pelo curso, e não a prática pedagógica dos professores das disciplinas durante suas aulas. Portanto, obviamente reconhecemos que um professor que ministra uma disciplina ligada à área das ciências “duras” pode ter uma pedagogia contra-hegemônica em sua prática e, o contrário, também, um professor de uma disciplina ligada às ciências humanas pode ter uma pedagogia hegemônica e pouco progressista. O objetivo da dissertação foi de trabalhar num cenário mais “amplo” do conflito epistemológico da Educação Física, como se pôde ver durante o texto.

Quadro 2 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física: algumas contribuições para a manutenção do Projeto Hegemônico na formação.

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física:

algumas contribuições para a manutenção do Projeto Hegemônico na formação:

RELATÓRIO:

- Página 5: a divisão da formação em Licenciatura e Bacharelado, que teme o sistema CONFEF/ CREF como defensor e idealizador, e que acaba com a antiga Licenciatura Plena em Educação Física, em nosso entendimento, contribui para uma formação fragmentada, unilateral e menos crítica/ política dos professores de Educação Física. Como é sabido, o currículo do curso de Bacharelado tem considerável diminuição das disciplinas ligadas às ciências humanas e sociais, com o pretexto de que “não são necessárias” na formação, já que o profissional não poderá atuar dentro da escola.

- Página 8: O documento expõe sobre as “três dimensões interdependentes que caracterizam a Educação Física”: *a dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; a dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional; e a dimensão da intervenção acadêmico-profissional*. Apesar de o texto ser trabalhado de forma interessante para se pensar na amplitude da formação de professores de Educação Física, por meio de um olhar crítico, enxergam-se alguns detalhes que contribuem de forma significativa para a “formação hegemônica” na área. Vamos a dois deles: a) tratando da “dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional” o relatório diz que essa dimensão além de outras coisas tem o objetivo de “[...] aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável”. Acreditamos que qualquer documento oficial relacionado a uma Educação Física que queira influenciar nesta “adoção desse estilo de vida” deva deixar claro o objetivo de pensar na qualidade de vida do indivíduo. Afinal, trabalhando em média 10 horas por dia, como a maioria esmagadora da população brasileira, é possível adotar esse estilo de vida? Essa busca pelo “saudável” está ligada à qualidade de vida do trabalhador ou a melhor qualidade/ quantidade de seu trabalho? b) na terceira dimensão, a que trata da “intervenção acadêmico-profissional”, o contexto é razoavelmente interessante para pensar na participação política do professor, por exemplo. Entretanto, na frase: “A dimensão da intervenção acadêmico-profissional refere-se ao exercício político-social, ético-moral, técnico-profissional e científico [...]”, o termo *ético-moral* nos faz refletir sobre a seguinte pergunta: qual *moral* se está defendendo para o professor formado/ em formação? Uma moral que defenda projetos individuais? Ou uma que valorize projetos coletivos? Não deixar claro o posicionamento do documento o coloca aqui nesta classificação.

MINUTA DE RESOLUÇÃO:

- Sobre o conceito de Educação Física para o Ministério da Educação.

Art. 3º - A Educação Física é uma área do conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano como foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da **prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde**, da formação cultural, **da educação e da reeducação motora**, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 16) (**grifo nosso**).

Interessante notar que, em nenhum momento do trecho vemos uma relação de proximidade/cumplicidade entre a Educação Física e a Educação (a não ser a *educação e reeducação motora*). Na perspectiva valorizada aqui nestas páginas este fato deveria ser o de maior relevância, num momento de tentativa de conceituar a Educação Física, quando tratado em um documento de buscar direcionar os cursos de formação na área. Além disso, outro fato que vale ressaltar são as **primeiras** “perspectivas” apresentadas após a primeira classificação da Educação Física (grifadas).

Quadro 3 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física: algumas contribuições para a manutenção do Projeto Hegemônico na formação.

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física:
algumas contribuições para a construção do Projeto contra-hegemônico na formação:

RELATÓRIO:

- Página 1: existe, no documento, uma característica simples, porém marcante, que mostra um avanço em termos de contribuir para a construção do Projeto contra-hegemônico na formação em Educação Física em relação ao documento aprovado dois anos antes (2002). Após o trecho, já citado anteriormente no início deste terceiro capítulo, que coloca os cursos de graduação em Educação Física na *área da saúde*, apresentam-se os documentos (pareceres, leis, declarações, planos, etc) que serviram de referência para a construção das Diretrizes. Segue abaixo:

Relatório aprovado em 2002:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 20/12/1996;
- Lei que aprova o Plano Nacional de Educação 10.172, de 9/1/2001;
- Parecer CNE/CES nº 776/97, de 3/12/1997;
- Edital da SESu/MEC nº 4/97, de 10/12/1997;
- Lei nº 9.696, de 1/9/1998;
- Parecer CNE/CES nº 583/2001, de 4/4/2001;
- Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da Conferência Mundial sobre Ensino Superior, UNESCO: Paris, 1998;
- Relatório Final da 11ª Conferência Nacional de Saúde realizada de 12/2000;
- Plano Nacional de Graduação do ForGRAD de 05/1999;
- Documentos da OPAS, OMS e Rede UNIDA;

- Instrumentos legais que regulamentam o *exercício das profissões da saúde*;
- Relatório aprovado em 2004:**
- Constituição Federal de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 20/12/1996;
- Lei que aprova o Plano Nacional de Educação 10.172, de 9/1/2001;
- Parecer CNE/CES nº 776/97, de 3/12/1997;
- Edital da SESu/MEC nº 4/97, de 10/12/1997;
- Lei nº 9.696, de 1/9/1998;
- Parecer CNE/CES nº 583/2001, de 4/4/2001;
- Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da Conferência Mundial sobre Ensino Superior, UNESCO: Paris, 1998;
- Relatório Final da 11ª Conferência Nacional de Saúde realizada de 12/2000;
- Plano Nacional de Graduação do ForGRAD de 05/1999;
- Documentos da OPAS, OMS e Rede UNIDA;
- Instrumentos legais que regulamentam o exercício das profissões da saúde;
- ***Pareceres e Resoluções do CNE sobre a formação de profissionais da Educação.***

Nota-se que os documentos são os mesmos no parecer aprovado em 2002 e no aprovado em 2004. Entretanto, o único documento acrescido na lista faz com que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física possibilitem uma contribuição para o projeto contra-hegemônico por um simples fato: reconhece os professores de Educação Física como “profissionais da Educação”.

- Página 5: o documento deixa claro que uma série de audiências e fóruns foram realizados para debater o tema da formação em níveis de bacharelado e de licenciatura. Destes participaram, segundo o documento, sujeitos da atual história política da Educação Física divergentes dentro do campo no que diz respeito, por exemplo, à formação na área e à regulamentação da profissão⁶³. Tal fato valoriza o debate e a dialética, portanto, pode-se considerar uma característica progressista em relação ao tema.

MINUTA DE RESOLUÇÃO:

- Sobre o Art. 4º:

Art. 4º - O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética (BRASIL, 2004, p. 17).

Entendemos que o Art. 4º é um avanço quanto às pretensões das Diretrizes Curriculares de possibilitarem o pensar em uma luta por uma formação contra-hegemônica nos cursos de formação de professores de Educação Física. Quando o parecer diz que o curso deverá “assegurar uma formação generalista, humanista e crítica”, já se consegue cogitar na

⁶³ Em artigo publicado no site da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física, Elson Moura Dias Junior (membro do Movimento Nacional contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR)) apresenta um texto para apontar *4 teses contra o sistema CONFEF/Cref's* (título do artigo). Segundo o autor, o texto “[...] aponta erros do sistema na busca por uma harmonia entre concepção e ação. São teses que apontam, em que pesem os limites de uma produção científica, a contrariedade à existência do Conselho de profissão” (Disponível em: <www.exneef.libertar.org/wp-content/.../09/4-teses-sobre-o-CONFE.do>. Acesso em 13/02/2015). No referido artigo se pode encontrar detalhes sobre o tema.

possibilidade de um projeto contra-hegemônico, mesmo com todos os limites que o documento apresenta. Logo em seguida, no parágrafo que segue o Art. 4º, constata-se uma contradição, isso na perspectiva materialista histórico dialética que se tem adotado durante este trabalho de conclusão de curso. Vejamos:

Parágrafo 1º – O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (MEC, 2004, 18).

Mesmo podendo considerar o teor do texto inicial do parágrafo como “contra-hegemônico”, no sentido de como as Diretrizes enxergam a qualificação do indivíduo formado em Educação Física, seu final acaba com toda a progressividade do trecho, pois remete à ideia de que tudo o que foi falado está atrelado a um fim: *aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável*. Não se está defendendo que não é interessante adotar um estilo de vida saudável, mas que, se este for o objetivo final da formação em Educação Física, o campo continuará mantendo um projeto hegemônico na formação e na sociedade.

Para justificar a importância desta tarefa de analisar de forma crítica as *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física*, realizado nas linhas acima, retira-se o seguinte trecho do documento, quando este se refere a “caracterização da área da Educação Física”:

Diferentes termos e expressões vêm sendo defendidos e utilizados pela comunidade da Educação Física com o propósito de definir seu objeto de estudo e de intervenção acadêmico-profissional. Entre os termos e expressões recorrentes na área, pode-se destacar: exercício físico, atividade física, movimento humano, atividade recreativa, atividade esportiva, atividade físico-esportiva, atividade corporal, cultura física, cultura do movimento, corporeidade, motricidade, entre outros. Toda proposta de novo termo ou expressão, bem como respectivos significados, traz em si um sentido de crítica àqueles já existentes. Portanto, estes termos e expressões, bem como seus respectivos significados, foram propostos a partir de diferentes e, em alguns casos, concorrentes *constructos* de pretensão epistemológica e/ou de motivação ideológica (BRASIL, 2004, p. 7-8).

E concluem o raciocínio dizendo:

Assim sendo, os termos e expressões utilizados no texto destas Diretrizes Curriculares não devem servir de referência impositiva, cabendo a cada Instituição de Ensino Superior eleger aqueles julgados, mas adequados e identificadores da matriz epistemológica e/ou ideológica defendida por seus especialistas quando do desenvolvimento dos seus respectivos projetos pedagógicos (Ibid., p.8).

O trecho deste documento que se propõe a estabelecer orientações específicas para a licenciatura para a formação em Educação Física é de suma importância para a validade científica da presente pesquisa de Mestrado. Em um parágrafo, o redator do documento e outros conselheiros assumem que “pretensão epistemológica e motivação ideológica” contribuem diretamente no desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos cursos de formação em Educação Física. Vale lembrar aqui o título deste trabalho que se pretende científico: “As ciências sociais e humanas e a formação em Educação Física: possibilidades e limites de um projeto contra-hegemônico”. Além de expor sobre uma relação mais próxima da formação na área com as ciências sociais e humanas (valorizando a relação), enfatiza-se o posicionamento a favor de um projeto de sociedade diferente dos atuais moldes da educação no atual modo de produção capitalista.

Portanto, entendemos que a “motivação ideológica” se faz presente tanto na produção científica de trabalhos como este, como, por exemplo, na produção de um Projeto Político Pedagógico de um curso de graduação, como os que serão alvos de investigação nas próximas linhas. Teremos o intuito de investigar, a partir dos documentos, a presença de conteúdos das áreas de ciências sociais e humanas, bem como a proporcionalidade em relação à presença de conteúdos das áreas relativas às ciências naturais e biológicas. Ao final do processo, a idéia é ver se os documentos se propõem a criar possibilidades de uma formação dos professores de Educação Física das universidades públicas do Grande Rio, em uma perspectiva contra-hegemônica, a qual vem sendo caracterizada durante toda a dissertação.

Quadro 4 – Análise crítica do Projeto Político Pedagógico da UFRJ.

Projeto Político Pedagógico (PPP) – Universidade Federal do Rio de Janeiro
<p>Análise geral: O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ (EEFD-UFRJ) apresenta uma concepção de currículo ou concepção de docência voltada, principalmente, para a questão da reflexividade, do professor reflexivo e crítico. Segundo o documento, o curso visa à formação de um “novo profissional”.</p> <p>Análises de questões específicas:</p> <p>a) Objetivo Geral do curso: - Preparar professores licenciados em Educação Física para uma atuação reflexiva, crítica, transformadora e democrática em função dos direitos, necessidades e interesses da maioria da população brasileira; - Estimular o processo de formação contínua dos futuros professores, por meio do interesse pela busca e produção de novos conhecimentos advindos de pesquisas científicas e práticas de extensão, visando ao seu aperfeiçoamento permanente.</p>

- b) Objetivos Específicos do curso de Licenciatura: - Desenvolver as **competências técnicas** para o planejamento, execução e avaliação das atividades docentes na área de Educação Física, dirigidas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (**grifo nosso**).
- c) Perfil do Egresso: - consciência de seu papel como educador, sendo capaz de intervir pedagógica e profissionalmente junto às diferentes manifestações das culturas das atividades físicas e dos esportes, levando em consideração a diversidade do público-alvo; - apresente uma clara visão pedagógica e científica, dominando instrumentos, métodos e técnicas de pesquisa que permitam intervenções em sua prática profissional; - demonstre atitude **crítico-reflexiva** perante a produção de conhecimento da área, visando a obter subsídios para o aprimoramento constante de seu trabalho no âmbito da Educação Física; - **demonstre compreender e dominar o processo de intervenção profissional nos campos de trabalho relacionados à tradição da área e nas suas relações com o contexto no qual estão inseridos**; - demonstre capacidade para resolver problemas concretos da prática profissional e da dinâmica das instituições afins, zelando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das pessoas; - **demonstre saber como considerar criticamente as características, interesses e necessidades e as diversidades dos alunos nos momentos de planejamento, aplicação e avaliação dos programas de intervenção profissional**; - demonstre saber utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação, de forma a ampliar e a diversificar as formas de interagir e compartilhar com as fontes de produção e difusão de conhecimentos e de tecnologias, bem como para qualificar a intervenção profissional; - demonstre liderança na relação com pessoas, clareza, adequação e objetividade nas formas de comunicação escrita, verbal e não-verbal e desenvoltura no fazer didático, de modo a conduzir adequadamente sua atividade profissional; - demonstre **capacidade de argumentação de modo que saiba justificar e articular sua visão de mundo e sua prática profissional**, bem como balizar sua intervenção profissional à luz das teorias produzidas a partir dos campos de conhecimento específicos e afins; - **e possua uma ampla visão da realidade social, política, cultural e econômica do País, consciente das reais necessidades e possibilidades do cidadão.**

Concepções que se revelam:

- a) Sobre a característica do documento de valorizar uma questão de um professor

reflexivo: faremos referência à crítica do pedagogo marxista, e um dos fundadores da Pedagogia Histórico-Crítica, Newton Duarte (2008), a questão do professor-reflexivo⁶⁴. Além desse aspecto, o texto cita Phillippe Perrenoud (1993) – “*O profissional é o primeiro responsável pela sua qualificação*” – para a perspectiva político-pedagógica baseada na abordagem Crítico-superadora, no materialismo histórico dialético e contra-hegemônica, valorizada neste trabalho. Nesta frase citada, revela-se uma concepção hegemônica de formação do professor. Explica-se: tal discurso dá margem para um pensamento liberal de que, se o professor for responsável e dedicado na sua formação e atuação, terá sucesso na vida profissional, consequentemente. É inquestionável que o esforço próprio é importante para o desenvolvimento de uma carreira docente, entretanto, acreditamos aqui, que, por exemplo, as condições concretas de trabalho são *determinantes* neste desenvolvimento. O PPP da EEFD-UFRJ não ignora esta questão, pois cita (na página 7 do documento) que, devem ser consideradas as “condições de recursos presentes nas Universidades Federais”, e diz que “não há garantia de investimentos”. Entretanto, estas são críticas que consideramos rasas e desinteressadas no que diz respeito a uma denúncia a essa “pouca garantia” de investimentos em um setor fundamental do desenvolvimento político, científico e social do país, o Ensino Superior.

- b) Sobre esse *novo profissional* que o curso visa a formar: qual seria esse novo profissional que o curso quer formar? O fato de os autores do documento não responderem a questão deixa margem para uma dúvida quanto à perspectiva político-pedagógica/ ideológica do curso, que poderíamos considerar um posicionamento “neutro” (entre aspas porque como já argumentamos, acreditamos que a neutralidade é um posicionamento) frente à esta questão. Além disso, novo, em geral, remete para algo mais adaptado ao seu próprio tempo e, desta forma, mais adaptado aos moldes profissionais do atual modo de produção capitalista (projeto hegemônico).
- c) Sobre os objetivos Gerais do curso: discurso contra-hegemônico, até certo ponto, pois em raro momento, o texto utiliza o termo “transformadora” para tratar da atuação do professor de Educação Física que será formado pelo curso. Entretanto não se especifica esse “transformar”. Se quer a transformação de quê? Para quê?

⁶⁴ Crítica de Newton Duarte (2008) já mencionada no capítulo 2 desta dissertação de mestrado, na qual estamos aqui de acordo.

- d) Sobre os Objetivos Específicos do curso: a partir do texto grifado (competências técnicas) faz-se o seguinte questionamento ao documento: educar é desenvolver no outro uma competência técnica?
- e) Sobre o perfil do egresso: - mais uma vez se valoriza uma formação crítico-reflexiva (nos moldes da já criticada “pedagogia do professor reflexivo”) na terceira característica. A última característica - **possua uma ampla visão da realidade social, política, cultural e econômica do País, consciente das reais necessidades e possibilidades do cidadão** – deixa claro esta pretensão de formar um professor reflexivo, porém não se toca na questão de um agente social transformador da atual realidade que cerca esse professor. Desta forma, sobre a aparente concepção de mundo que se revela, cabe a seguinte pergunta: qual cidadão se quer formar? Em quais moldes? Uma cidadania burguesa?
- f) Considera-se que este PPP pode ser classificado como um projeto que busca formar um professor “reflexivo”. Porém, este professor formado, ou aluno egresso, não está necessariamente focado de modo a transformar, ou melhor, tentar transformar sua realidade objetiva, concreta. Desta forma, o PPP contribui na manutenção do referido projeto hegemônico.
- g) Retomando a questão das abordagens da Educação Física, constata-se, por intermédio desta análise crítica que a abordagem da Educação Física que está predominantemente presente na construção deste PPP, é a *Construtivista*.

Fonte: Disponível em: < <http://www.eefd.ufrj.br/>>. Acesso em: 21/01/2015.

Quadro 5 – Análise crítica do Projeto Político Pedagógico da UERJ.

Projeto Político Pedagógico (PPP) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Análise geral: O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UERJ (Instituto de Educação Física e Desportos) se disponibiliza a atender às exigências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Depois de fazer isso, o documento inicia uma espécie de debate com as citações da Resolução. O PPP se norteia na “[...] formação dos futuros profissionais de Educação Física, seja constituída, essencialmente, em torno dos temas do Ser, do Conhecer (científico) e do Agir Humano em uma perspectiva do Valor ou do Valer e que tenha, portanto, como tese central ou nuclear **‘Uma interpretação científica acerca do Valor da Pedagogia Cultural do Movimento do Ser do Homem em uma Perspectiva Humanizada’**”.

Análises de questões específicas:

Como o documento se apresenta com apenas um título “**Uma Filosofia de Trabalho como Justificativa para Implantação do Projeto Político e Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física na UERJ**”, sem subtítulos ou capítulos, as análises estarão soltas, somente em ordem de paginação do documento.

Concepções que se revelam:

- a) Sobre a perspectiva na qual se baseia o PPP (“**Uma interpretação científica acerca do Valor da Pedagogia Cultural do Movimento do Ser do Homem em uma Perspectiva Humanizada**”), e por meio da análise de todo o documento, entendemos que o documento tem caráter humanista e se baseia fundamentalmente em um Projeto Profissional. Apesar do curso ser de Licenciatura, pouco se utiliza o termo “educador”, até mesmo “professor” para caracterizar o aluno que o curso visa a formar.
- b) Sobre as citações de artigos e trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais e os comentários dos autores sobre cada item: o fato de ter adotado esta postura, coloca o documento como seguidor dos direcionamentos do MEC, mesmo este fazendo “questionamentos e reflexões” sobre os trechos.
- c) Sobre a utilização do termo “Profissionais da Educação Física”. Tal fato não parecer muita relevância no debate em questão, entretanto, a utilização do termo em um Projeto Político Pedagógico de um curso de Licenciatura em Educação Física é um fato que reforça a perspectiva de um projeto hegemônico na formação em Educação Física. O termo “Profissional da Educação Física” foi criado pelo (reacionário) Sistema CONFEF/ CREF. Este inclusive criou o “Dia do Profissional de Educação Física”. Entende-se que retirando o professor de Educação Física das comemorações do dia do Professor é um fato que distancia o Professor de Educação Física de seu papel como Educador, como agente político e social.
- d) Sobre a questão do “moralismo” de trecho do texto. No seguinte trecho do PPP do curso de Licenciatura em Educação Física da UERJ, tratando de fazer, mais uma vez, análises das Diretrizes Curriculares Nacionais, se diz o seguinte:

“Quando se comenta que a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física deverá ser planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades como: dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais; ética pessoal e profissional; **ético-moral**; científica e orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural democrática, também não resta dúvida que expressões como ética pessoal e profissional, **valores morais**, éticos e estéticos também serem claramente identificados com o saber filosófico”.

Quais valores “morais” se quer valorizar aqui? A moral burguesa, que coloca a competição pelo lucro acima de todos os valores humanos?

- e) Trecho do documento: “Parece não restar dúvida quanto à relevância desse tema do agir humano e suas respectivas problemáticas e questões na formação de um Profissional de Educação Física, pois poderão tornar os graduados e licenciados em verdadeiros educadores. Isto só será possível se lhes forem transmitidos efetivamente:
- a) uma base conceitual sobre o que **seja moralidade, moral, imoral, amoral, o moral, more, ética, deontologia, bioética e educação**; b) uma fundamentação teórica baseada em vários autores que lhes permitam uma aplicação social nas áreas:
- b₁) da educação de acordo com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases e como os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, especialmente com relação ao **desenvolvimento moral de crianças, de jovens e de adolescentes**; b₂) da profissão ou do mercado de trabalho de acordo com a CBO – Classificação Brasileira de Ocupações e com o **Código de Ética Profissional** e com o **Código Processual de Ética elaborado pelo Conselho Federal de Educação Física** como um instrumento de assegurar e garantir à sociedade brasileira os benefícios da prática das atividades físicas; b₃) da saúde, mais especificamente, como prática preventiva nos níveis primário, secundário e terciário de saúde pública no âmbito do SUS – Sistema Único de Saúde. Assim como também, nas pesquisas e nas prestações de serviços com humanos em conformidade com a Resolução 196/96 da CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisas do CNS – Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde”.
- Questões sobre o trecho: acreditamos que quando se valoriza demais a questão do acento na base ética, é provável que ocorra um deslocamento da base política; esta é característica fundamental do projeto contra-hegemônico da formação. Professor de Educação Física que se preocupa demais com o *desenvolvimento moral de crianças*, além de ter sua base política deslocada, pode ter problemas com questões culturais, de gênero, de sexualidade, dentre outros pontos importantes para o desenvolvimento *de crianças*.
- f) Retomando a questão das abordagens da Educação Física, constata-se, por intermédio desta análise crítica que a abordagem da Educação Física que está predominantemente presente na construção deste PPP, é a *Sistêmica*.

Quadro 6 – Análise crítica da Proposta de Ante-Projeto da Comissão para criação de uma Escola de Educação Física na UFF.

Projeto Político Pedagógico - Universidade Federal Fluminense
<p>Análise geral: (a) Segundo os autores do documento, a <i>Proposta de AnteProjeto da Comissão para criação de uma Escola de Educação Física na UFF</i> tem como princípios gerais, a formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral (totalidade) dos homens. Além disso, se propõe a construir uma formação teórica sólida em todas as atividades curriculares e ampla formação, política e cultural.</p> <p>Análises de questões específicas:</p> <p>(b) Perfil do Egresso (ou como coloca o texto da UFF, <i>A escola terá como objetivo formar professores que</i>): entendam que a Educação Física é parte da formação geral; entendam que a Educação Física deve ser pensada na sua relação com a conjuntura de cada momento histórico; entendam que a Educação Física está inserida no contexto da educação brasileira; sejam conscientes de si e da realidade social brasileira; entendam que a Educação Física deve se preocupar com a inclusão da maioria da população brasileira sem, no entanto, discriminar as minorias, quer de portadores de deficiência, quer de atletas; tenham conhecimento geral abrangente; tenham conhecimento abrangente sobre Educação Física que lhes permita o conhecer o corpo nas várias situações da vida humana em sociedade; tenham conhecimento das atividades físicas, esportivas, de lutas, etc, sendo capazes de ensiná-las em nível de iniciação; sejam capazes de lutar por melhores condições de trabalho, mas também, de trabalhar nas condições existentes, considerando os limites do possível; sejam capazes de ensinar, contextualizando o conhecimento e mantendo o processo dialético entre a parte e o todo, o todo e a parte; sejam capazes de se manter atualizados sabendo obter a informação qualificada; sejam capazes de integrar o conhecimento; procurem aliar a teoria à prática; sejam capazes de trabalhar em grupo e de ensinar seus alunos a fazê-lo.</p> <p>(c) O documento é didaticamente dividido em seis grandes temas: <i>A Educação Física na Universidade Federal Fluminense; os princípios e conceitos que orientam a nossa análise; a história que nos marcou; a Educação Física e sua relação com o momento histórico; a conjuntura; a realidade brasileira; a proposta</i>; o primeiro trata de todo o processo de introdução do departamento de Educação Física na universidade; segue com uma base político-ideológica; trabalha sobre o momento histórico no qual o departamento foi fundado; logo depois disserta sobre a importância de trabalhar neste contexto: objeto de estudo-contexto histórico; trabalha sobre a conjuntura do momento atual da produção do texto, no mundo; no Brasil; e fecha o texto com a proposta.</p>

Concepções que se revelam:

- a) Podemos dizer que o texto da *Proposta de Ante-Projeto da Comissão para criação de uma Escola de Educação Física na UFF* tem caráter contra-hegemônico. As concepções de educação, homem, trabalho e realidade presentes no documento confirmam a afirmação, e tal fato pode ser constatado logo no início do texto, quando os autores mostram como o documento apresentar-se-á na questão da organização⁶⁵:

“Optamos por escrever o texto na seguinte ordem: A Educação Física na Universidade Federal Fluminense, os princípios e conceitos que orientam a nossa análise, a história que nos marcou, a Educação Física e sua relação com o momento histórico, a conjuntura, a realidade brasileira, a proposta, e as disciplinas”.

- b) O perfil do aluno egresso do curso de Licenciatura em Educação Física da UFF está diretamente ligado à formação de professores da área valorizada nestas linhas.
- c) Na parte relacionada aos fundamentos, concepções e princípios do Curso de Educação Física, o caráter contra-hegemônico Projeto fica ainda mais nítido. Primeiro no posicionamento crítico dos autores frente às questões da *sociedade brasileira*:

“Vivemos numa sociedade de classes injusta e extremamente desigual, realidade que não ignoramos e a qual não temos a intenção de nos acomodarmos. Ao escrever esse projeto procuramos não nos distanciarmos dessa realidade, entendendo, todavia, que **remamos contra a corrente** e que uma gama substancial de conhecimento deverá ser produzida para responder às demandas dessa realidade (grifo nosso).”

Depois de mostrar que o curso “*rema*” *contra a corrente*, o relator do documento, professor Doutor Waldyr Lins de Castro e os outros autores do PPP fazem uma análise ainda mais interessante do atual modo de produção capitalista e, novamente, se posicionam de forma crítica a este sistema. Ideia de superação do capitalismo e menção a um novo projeto de sociedade acionam a contra-hegemonia do PPP (tais características estarão destacadas no trecho).

“As mudanças que vêm ocorrendo no mundo, nesse período que vem sendo caracterizado como o da globalização⁽³⁾, têm como consequências, o acirramento da competitividade, a exacerbação do individualismo, o que é reforçado pelas teorias que dão sustentação ao fim das utopias, semeando a falta de perspectivas e a desilusão. O desafio está justamente em se ter à ousadia de propor mudanças numa estrutura curricular, tão convencionalmente reconhecida, num momento tão adverso. É neste contexto sem negar as dificuldades, que assumimos a cena com sujeitos do processo educativo. Reconhecemos, portanto, as dificuldades, entretanto, não perdemos de vista que a história é um processo dinâmico e, enquanto tal, apresenta-se como possibilidade do homem pensar outras condições existenciais humanas e **buscar mecanismos nos diversos espaços político-sociais para superá-las** abrindo as portas para a efetivação de um **novo projeto de sociedade, onde prevaleça a dimensão humana.**”

⁶⁵ A exposição da organização do documento já havia sido citada anteriormente no debate, mas achamos válido a repetição desta por um simples motivo, o de enfatizar a perspectiva materialista histórico dialética do texto, e consequentemente, do curso.

- d) **“O nosso objetivo é formar professores que sejam mais críticos e mais conscientes, que entendam melhor a realidade e sejam capazes de nela interferir.”** Aqui neste trecho, enxerga-se, mais uma vez, a contra-hegemonia na formação de professores de Educação Física. O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UFF assume uma característica que a diferencia do PPP do curso da EEFD-UFRJ (Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ), por exemplo, pois assume papel de formar não somente professores críticos ou reflexivos, mas professores que entendam a realidade e nela *sejam capazes de interferir*.
- e) Quando dissertam sobre a docência, os autores Ante-Projeto reafirmam o caráter humanista, crítico, social e, desta forma, contra-hegemônico na formação. Segundo eles:
- “[...] não estaremos exclusivamente formando professores, mas pessoas que terão propostas pedagógicas coerentes com suas ações cotidianas que estão para além da prática docente. O processo de formação não será simplesmente acadêmico, mas, cultural, no sentido do conhecimento produzido em sociedade, e não ficando limitado ao conteúdo específico da área profissional em questão”.
- f) **“Apesar do nosso objetivo ser o de adequar a proposta do nosso curso de formação à realidade brasileira, procurando incluir o maior número possível de pessoas, não temos a ilusão de que ele será excludente, assim como será qualquer outro projeto construído nesta sociedade”**. Este trecho da proposta da Educação Física da UFF serve bem para encerrar as considerações sobre as concepções que constatamos que se revelam nesta. O papel que se assume no pequeno trecho, vai ao encontro dos rumos, os quais esta dissertação de mestrado pretende tomar ressaltando a não pretensão de transformar a “excludente” sociedade capitalista.
- g) Retomando a questão das abordagens da Educação Física, constata-se, por intermédio desta análise crítica que a abordagem da Educação Física que está predominantemente presente na construção da proposta de Ante-projeto do curso da Universidade Federal Fluminense, é a *Crítico-Superadora*.

Fonte: texto mimeo.

Quadros de disciplinas dos cursos de Licenciatura em Educação Física do Grande Rio:

Quadro 7 – Disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ.

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Disciplinas:

1º PERÍODO**História da Educação Física**

Fundamentos da Capoeira

Introdução ao estudo da Corporeidade - EF

Fundamentos do Atletismo

Prática da Natação

Introdução à Metodologia Científica

Atividades Complementares

2º PERÍODO

Anatomia Aplicada à Educação Física

Ed. Física Adaptada

Fundamentos do Basquetebol

Fundamentos da Natação

Atividades Complementares

3º PERÍODO

Fisiologia E I

Fundamentos do Handebol

Educação Física e Ludicidade

Perspectivas Filosóficas da Cultura corporal

Fundamentos do Voleibol

Psicomotricidade

Atividades Complementares

4º PERÍODO

Cinesiologia

Fundamentos da Ginástica

Fundamentos do Futebol

Fundamentos da Ginástica Artística

Disciplina de Livre Escolha

Atividades Complementares

5º PERÍODO

Fisiologia do Exercício I

Sociologia da Educação

Filosofia da Educação

Metodologia da Pesquisa

Folclore Brasileiro: danças e folguedos

Atividades Complementares

6º PERÍODO

Socorros da Urgência

Educação Brasileira

Didática

Educação Física na Educação Infantil

Monografia

Disciplina de Livre Escolha

Estágio Supervisionado em Educação Física

Atividades Complementares

7º PERÍODO

Disciplina de Livre Escolha

Didática da Educação Física I

Psicologia da Educação

Educação Física no Ensino Fundamental

Monografia

Estágio Supervisionado em Educação Física

Atividades Complementares

8º PERÍODO

Disciplina de Livre Escolha

Didática da Educação Física II

Disciplina de Livre Escolha

Educação Física no Ensino Médio

Disciplina de Livre Escolha

Estágio Supervisionado em Educação Física

Atividades Complementares

Comentários: Após análise, apreende-se que as disciplinas obrigatórias oferecidas pela primeira Escola de Formação de Professores de Educação Física do Brasil ligada a uma Instituição de Ensino Superior (EEFD-UFRJ), hoje, são (em sua grande maioria) disciplinas que pretendem transmitir técnicas e conhecimentos empíricos aos futuros professores que se formarão nela. As disciplinas da grade curricular **marcadas em negrito** são as que,

possivelmente, tratariam de pensar o corpo do homem moderno por meio de *uma compreensão contra-hegemônica do homem e do corpo e dos professores de Educação Física como perspectiva para formação humana* (11,3% do currículo).

Fonte: Disponível em: < <http://www.eefd.ufrj.br/>>. Acesso em: 21/01/2015.

Quadro 8 – Disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Física da UERJ.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<p>Disciplinas:</p> <p>1º PERÍODO</p> <p>Anatomia I</p> <p>Aspectos Históricos e Sócio-Antropológico da Educação Física</p> <p>Desenvolvimento Motor Aplicado à Ed. Física</p> <p>Didática da Educação</p> <p>Ginástica Geral e Analítica I</p> <p>Iniciação à Informática Aplicada à Pesquisa em Ed. Física</p> <p>Práticas Metodológicas do Desporto Coletivo I</p> <p><u>Práticas Pedagógicas Minimizadoras da Indisciplina e da Violência *</u></p> <p>Teoria dos Desportos Coletivos I</p> <p>Teoria dos Desportos Individuais I</p> <p>2º PERÍODO</p> <p>Anatomia II</p> <p>Aprendizagem Motora Aplicada à Ed. Física I</p> <p>Bases Epistemológicas e Axiológicas da Ed. Física</p> <p>Ginástica Geral e Analítica II</p> <p>Prática em Ed. Física para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental (CAP)</p> <p>Práticas Metodológicas do Desporto Individual I</p> <p>Psicologia da Educação</p> <p>Socorros de Urgência na Ed. Física</p> <p>3º PERÍODO</p> <p>Estudos do Lazer na Atividade Física</p> <p>Fisiologia do Exercício I</p> <p>Metodologia da Pesquisa em Ed. Física</p> <p>Organização, Gestão e Marketing na Ed. Física</p>

Políticas Públicas em Educação Física (EDU)

Prática em Ed. Física da 5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental (CAP)

Práticas Metodológicas do Desporto Coletivo II

Práticas Metodológicas do Desporto Individual II

Psicologia Aplicada à Ed. Física e ao Desporto

Sociologia da Educação**4º PERÍODO**

Aprendizagem Motora Aplicada à Ed. Física II

Biomecânica

Educação Física, folclore e Culturas Populares

Fisiologia do Exercício II

Metodologia do Treinamento Desportivo I

Nutrição Aplicada à Ed. Física

Políticas Públicas em Ed. Física

Prática em Ed. Física para o Ensino Médio (CAP)

Práticas Metodológicas do Desporto Coletivo III

Recreação na Ed. Física

5º PERÍODO

Currículo e Planejamento na Ed. Física

Dança na Ed. Física

Ed. Física Escolar Infantil

Estágio Supervisionado I (Educação Infantil) IEFD

Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (CAP)

Ética e Bioética na Ed. Física

Fundamentos Básicos da Ed. Física Escolar

Nutrição Aplicada à Ed. Física

Práticas Metodológicas do Desporto Individual III

Práticas Metodológicas do Treinamento Contra-Resistência I

Tópicos Especiais em Ed. Física I

6º PERÍODO

Cineantropometria na Ed. Física

Ed. Física Adaptada

Estágio Supervisionado da 5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental (CAP)

Estágio Supervisionado II (Ensino Fundamental) IEFD

Filosofia da Educação

Práticas Metodológicas do Desporto Individual IV

Eletiva (EDU)

Tópicos Especiais II

Trabalho de Conclusão de Curso I

7º PERÍODO

Estágio Supervisionado III (Ensino Médio) IEFD

Práticas Metodológicas do Desporto Coletivo IV

Práticas Metodológicas do Desporto Coletivo V

Práticas Metodológicas do Desporto Individual V

Trabalho de Conclusão de Curso II

Práticas Pedagógicas em Ed. Inclusiva

Estágio Supervisionado no Ensino Médio (CAP)

Eletiva (EDU)

Comentários: O quadro de disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Física da UERJ aparentemente remete a um currículo em que a dicotomia teoria e prática está bastante presente. As disciplinas da grade curricular **marcadas em negrito** são as que, possivelmente, tratariam de pensar o corpo do homem moderno através de uma *compreensão contra-hegemônica do homem e do corpo e dos professores de Educação Física como perspectiva para formação humana* (12,5% do currículo).

Observação: a disciplina marcada com asterisco, sublinhadas e em itálico, é uma disciplina que, pelo título, poderíamos considerar integrante da manutenção de um projeto hegemônico na formação em Educação Física. Sobre a disciplina *Práticas Pedagógicas Minimizadoras da Indisciplina e da Violência*, questiona-se: quais seriam as práticas pedagógicas que minimizam a indisciplina e a violência, por exemplo, em uma escola pública localizada em uma comunidade que vive um conflito entre estado e narcotráfico? Não sabemos a resposta, pois não tivemos oportunidade de assistir a algumas aulas da disciplina, mas seu nome é aparentemente infeliz e sugere uma produção de *corpos disciplinados*, que é um dos objetivos para a manutenção do sistema em que vivemos hoje, como vimos em Foucault. A luta, por exemplo, o Judô, se trabalhada de forma correta, ou seja, por meio de seus verdadeiros princípios filosóficos, pode vir a ser um objeto de combate à violência entre os próprios alunos, de valorização de disciplina, acompanhada de respeito mútuo e humildade,

por exemplo.

Fonte: Disponível em: <http://www.iefd.uerj.br/2curricular.htm>. (Acesso em: 20/10/2014).

Quadro 9 – Disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Disciplinas:

1º PERÍODO

Introdução à Biologia

Anatomia Humana I

Estudo do Ritmo

História da Ed. Física

Aptidão Física e Saúde I

Iniciação à Educação

Língua Francesa ou Inglesa

Língua Portuguesa I

Metodologia Científica

2º PERÍODO

Anatomia Humana II

Atletismo I

Aptidão Física e Saúde

Desen. Aprend. Motora

Pronto Atendimento

Psicologia da Educação

Introdução à Sociologia

3º PERÍODO

Cinesiologia

Fisiologia Aplic. Atividade Física

Natação I

Dança I

Psicologia da Educação II

Estrutura Func. Do Ensino

Introdução à Administração

Marketing Básico

4º PERÍODO

Introdução à Bioestatística

Futebol de Campo I

Fundamentos da Ginástica

Fundamentos do Futebol

Ética Profissional

Nutrição Aplic. à Ativ. Física

Cineantropometria

Fisiologia Aplic. à Atividade Física II

Recreação

Ginástica Artística I

Didática

5º PERÍODO

Fundamentos de Fisioterapia

Educação Física Escolar I

Handebol I

Higiene Aplic. à Ativ. Física

Organização da Educ. Física

Didática da Educ. Física

6º PERÍODO

Educação Física Escolar II

Judô I

Voleibol I

Intro. Treinamento Desportivo

Medidas de Avaliação Ed. Física

Prática de Ens. Da Educ. Física

7º PERÍODO

Basquete I

Tênis de Campo I

Estudo dos Portad. de Deficiência

Prática Ens. Da Educação Física II

Métodos e Téc. de Pesquisa

8º PERÍODO

Estágio Supervisionado

Dinâmica de Grupo

Comentários: Como a grade de disciplinas da UFRJ, a Rural também se apresenta (através desta análise curricular) como um curso que aparentemente pretende transmitir mais técnicas e conhecimentos “práticos” aos futuros professores que se formarão nela, do que um curso que busca formar professores que se entendam como agentes sociais. As disciplinas da grade curricular **marcadas em negrito** são as que, possivelmente, tratariam de pensar o corpo do homem moderno através de uma *compreensão contra-hegemônica do homem e do corpo e dos professores de Educação Física como perspectiva para formação humana* (11,32% do currículo).

Fonte: Disponível em: <http://www.ufrj.br/institutos/ie/edfisica/graduacao.htm> (Acesso em: 20/01/2015).

Quadro 10 – Disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ.

Universidade Federal Fluminense
<p>Disciplinas:</p> <p>EIXO ESPECÍFICO: conhecimentos identificadores da Educação Física. Devem contemplar as seguintes áreas e disciplinas:</p> <p>a) Cultura do Movimento Humano;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Educação Física • Cultura Popular e Movimento • O Corpo no Mundo • História da Educação Física • Tópicos Especiais I (optativa) <p>b) Técnico-instrumental;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esporte & Jogo I, II, III e IV • Atividades Aquáticas I e II • Lutas I e II • Linguagem Corporal: ritmo e expressão • Elementos Básicos de Acrobacia e Malabarismo • Esportes da Natureza • Atividades Contemporâneas de Recreação e Lazer • Tópicos Especiais II (optativa) <p>c) Metodologia específica da Educação Física.</p>

- Educação Física Escolar
- A Escola preparando para o Envelhecimento Saudável
- **Estudos das Propostas Pedagógicas em Educação Física**
- **Epistemologia da Educação Física**
- Avaliação em Educação Física (optativa)
- Teorias do Esporte, Jogo, Lutas e Danças (optativa)
- Tópicos Especiais III (optativa)

EIXO PEDAGÓGICO – Os conhecimentos desse Eixo são estabelecidos pela Base Comum para os Cursos de Licenciatura que indica as áreas e disciplinas a seguir como obrigatórias. Além dessas, indica mais uma disciplina optativa obrigatória na área da Educação:

- a) Didática;
 - Didática
- b) **Política Educacional e Organização da Educação;**
 - **Organização da Educação no Brasil**
- c) **Psicologia da Educação.**
 - **Psicologia da Educação**

EIXO AMPLIADO - As disciplinas desse Eixo deverão contemplar dimensões que ampliem os conhecimentos do graduando, nas seguintes áreas:

- a) Relação – Ser Humano e Sociedade;
 - **Educação, Saúde e Sociedade**
 - Educação para o lazer
 - História da Educação V e VI (optativas)
 - Filosofia da Educação V e VI (optativas)
 - Sociologia da Educação I (optativa)
 - Fundamentos da Educação Especial (optativa)
- b) Biologia do Corpo Humano;
 - Anatomia
 - O Corpo e o Exercício Físico
 - Atividade Física e Saúde
 - Biomecânica
 - Crescimento e Desenvolvimento
 - Educação Nutricional (optativa)
 - Primeiros Socorros (optativa)

c) Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico.

- Trabalho de Conclusão de Curso I e II

Comentários: Não foi colocado aqui o eixo complementar do curso em função de que a proposta desta pesquisa foi de trabalhar somente com a grade das disciplinas obrigatórias. Mesmo estando nítido o caráter contra-hegemônico do curso da Universidade Federal Fluminense, por todos as observações feitas acerca do Ante-projeto elaborado pelos professores do curso, será feita a mesma análise dos cursos anteriores. Portanto, as disciplinas da grade curricular **marcadas em negrito** são as que, possivelmente, tratariam de pensar o corpo do homem moderno através de uma *compreensão contra-hegemônica do homem e do corpo e dos professores de Educação Física como perspectiva para formação humana* (28,12% do currículo)⁶⁶.

Observação: Mesmo não sendo um número expressivo, o curso oferece mais disciplinas que favorecem um trabalho contra-hegemônico do que os demais estudados, anteriormente.

Disciplinas propostas no Ante-projeto apresentado anteriormente⁶⁷:

Atividades esportivas I (Futebol, Futsal, Futebol de areia, Futvolei), Atividades esportivas II (Vôlei, Vôlei de areia, Peteca em quadra, Peteca em areia) Atividades de Luta I (Pré lutas, lutas brasileiras), Atividades de Luta II (Judô, Ju-jitsu, Luta livre olímpica, Luta greco-romana), Atividades de Luta III (Aikido, Karate, Tae-kwon-do) Atividades aquáticas I (Natação na piscina e no mar), Atividades aquáticas II (Surf, Body board, caiaque) Atividades rítmicas (Dança, expressão corporal, mímica). Atividades contemporâneas I (Andar de Skate, Andar de Patins, Andar de Bicicleta). Atividades físicas formais com fins estéticos ou de saúde (Ginástica, musculação, corridas). Atividades físicas informais ao ar livre I (Caminhada, Caminhada em trilha, Atividades diárias). Atividades de desenvolvimento de habilidades corporais I (Ginástica de solo, atividades circenses). Atividades de desenvolvimento de habilidades corporais II (correr, saltar, lançar, arremessar). Handebol I. Handebol II. Handebol III. Jogos populares I. Teorias aplicadas aos esportes. Teorias aplicadas aos jogos. Teorias aplicadas ao lazer. **Estudo de organizações coletivas escolares** (Grêmios, Diretórios, Conselhos e colegiados) **Estudo de organizações coletivas não escolares** (Câmaras de Vereadores, de Deputados, Senado, Associações de

⁶⁶ Somente as disciplinas obrigatórias entraram no cálculo.

⁶⁷ Decidimos apresentar as disciplinas propostas no “*Ante-Projeto para criação de uma Escola de Educação Física na UFF*”, e tecer comentários posteriores, com o intuito de dar ênfase ao curso de formação de professores de Educação Física de uma universidade pública do Grande Rio que mais se aproxima do projeto contra-hegemônico aqui desenvolvido no trabalho.

moradores, ONGs). **Corpo e trabalho. Corpo e sexualidade. Corpo e imagem** (Imagem: televisiva, fotografia, filmagem em vídeo, uso do data show). **Corpo e a arte (cinema, pintura, escultura, música etc.)** Informática (Windows, Word, Excel, Power Point, Operar no sistema Web e com e-mail) Estágio I (Realizado nas aulas). Estágio II (Realizado em outras instituições).

Comentários: Os autores do Ante-Projeto para criação de uma Escola de Educação Física na UFF deixam o seguinte comentário após apresentar as disciplinas do curso:

O porquê das disciplinas escolhidas. A construção de um modelo baseado num corpo que está no mundo nos abre possibilidades, mas também a responsabilidade de construir disciplinas que dentro dos limites do possível nos permitam discutir e ensinar os conteúdos que fundamentem essa concepção. A adoção dessa concepção nos permite um distanciamento das disciplinas que caracterizam o que é Educação Física e acabam por defini-la. Paradoxalmente, são sobre essas atividades das quais precisamos nos afastar que mais temos condições de discutir, analisar e propor mudanças, o esporte é uma delas.

Observação: A proposta de criação de uma Escola de Educação Física da UFF oferece disciplinas que se colocam para a contribuição de uma formação crítica, política e transformadora dos professores de Educação Física. A proposta é revolucionária até na divisão das atividades rítmicas, esportivas e aquáticas, pois deixa a entender que não será uma mera disciplina de como se trabalhar os fundamentos das atividades que fazem parte da cultura corporal. Além disso, vale destacar as seguintes disciplinas: *Estudo de organizações coletivas escolares (Grêmios, Diretórios, Conselhos e colegiados)* *Estudo de organizações coletivas não escolares (Câmaras de Vereadores, de Deputados, Senado, Associações de moradores, ONGs)*, por exemplo.

Fonte: Disponível em: < <http://www.ufrj.br/institutos/ie/edfisica/graduacao.htm/>>. Acesso em: 15/01/ 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomam-se aqui as principais questões discutidas e análises abordadas por essa dissertação de mestrado. Esta teve como questão articuladora investigar raízes e a natureza do conflito epistemológico que envolve a Educação Física. Desta forma, como objetivo de pesquisa, o trabalho buscou investigar quais os motivos que originaram uma presença hegemônica das ciências naturais e biológicas nas explicações sobre o corpo do homem e, conseqüentemente, nos currículos dos cursos de formação na área. Este trabalho também se dedicou a discutir se, por meio de uma maior presença das ciências sociais e humanas nas explicações sobre o corpo e nos currículos dos cursos de Educação Física, é possível pensar em uma formação de caráter omnilateral, crítica, mais humana e política (no sentido de pensar em um professor que se entenda como um agente social inserido em uma sociedade de classes).

Neste sentido, considera-se que, por meio dessa aproximação, existe a possibilidade de construir uma formação contra-hegemônica em Educação Física. A produção dos autores do novo “coletivo de autores” de Juiz de fora, o curso de pós-graduação em *Pedagogia Crítica da Educação Física*, as práticas acadêmicas e políticas da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física, e o trabalho realizado no curso de Licenciatura em Educação Física da UFF, comprovam que é real essa possibilidade. Entretanto, os limites existem e não são poucos, já que o sistema capitalista, sua ideologia de manutenção de uma minoria no poder, não deixa de exercer seu controle hegemônico em nenhum lugar da sociedade. Seja por um aparelho que exerça repressão por intermédio do Estado, seja por um aparelho que exerça coerção ideológica por meio do Estado, como sinalizamos com Althusser.

A partir do objetivo geral, buscou-se inicialmente esmiuçar a relação entre a Educação Física e a formação humana. Para isso, foi feita uma revisão de literatura dos principais autores que trabalham com uma concepção de formação humana omnilateral, realizando, dialeticamente, o debate com a concepção de formação unilateral burguesa e com os possíveis temas que valorizassem teoricamente a pesquisa. Antes de dar início ao debate sobre a história da Educação Física, desenvolveu-se um debate sobre a concepção de homem do marxismo com autores que se dedicam teórica e politicamente ao tema, além de trabalhar com estudos do próprio Marx.

Com esse debate, entende-se que tais características da concepção de formação humana omnilateral, que valoriza a politecnicidade e uma *Escola Unitária* (Gramsci), mais os

conceitos e categorias revolucionários desenvolvidos na parte sobre a concepção de homem do marxismo, coloca esta perspectiva em situação que une, ainda que num rápido aceno, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade. Tal situação é uma das bases político-ideológicas do projeto contra-hegemônico.

A partir deste ponto, o trabalho realizou uma contextualização histórica da Educação Física com o objetivo de fundamentar o debate em desenvolvimento. A ideia foi de apresentar os pressupostos históricos que caracterizam o atual projeto hegemônico de manter a Educação Física mergulhada no “empirismo” das ciências naturais e biológicas. Foram convocados alguns dos principais autores da Educação Física – Vitor Marinho de Oliveira, Jocimar Daolio, Caparroz, Lino Castellani Filho e outros do Coletivo de Autores – para tratar sobre como eram vistos o corpo, o esporte e a própria Educação Física, pelos “profissionais formados naquela época, que além de ajudar a situar temporalmente o debate e fazer o intermédio entre a história da Educação Física e a história do homem moderno no modo de produção capitalista.

Ao final deste capítulo, impôs-se a questão do poder e da hegemonia na construção do conhecimento. Tal debate foi importante para entender melhor essa relação entre a história da Educação Física, a história do capitalismo e o projeto hegemônico na Educação Física, citados acima. Isso porque o debate se faz mais esclarecido ao entender que a classe dominante, ou seja, a que detém o poder, do modo de produção capitalista, investe em todos os setores da sociedade para manter-se no poder. O corpo do homem, a produção de conhecimento e a produção de conhecimento em Educação Física fazem parte destes setores.

O segundo capítulo da pesquisa buscou entender, classificar e caracterizar as concepções de homem e do campo em disputa. Projetou-se iniciar esta parte do trabalho com uma revisão de literatura que abrangesse, agora de forma específica, o conflito epistemológico em questão. Tratou-se de mostrar como, ao valorizar uma formação que se aproxime muito das ciências biológicas, a Educação Física fica desprovida de valores e deixa de assumir uma postura pedagógico-social. Em seguida, mais uma vez se desenvolveu, por intermédio de dois referenciais teóricos (Marx e Foucault – que em muitos pontos não coincidem teoricamente, mas que nessa contribuição histórica se completam), uma discussão de caráter histórico, questionando sobre quais os suportes teóricos e as práticas disciplinares o capitalismo se fundamenta para agir sobre o corpo do homem moderno.

No momento final do capítulo, visou-se a debater e apresentar exemplos concretos, de influência teórica, pedagógica e política no campo da Educação Física que podem ser consideradas como parte do projeto contra-hegemônico valorizado na pesquisa. Configura-se

um possível entendimento de que estes seriam alguns dos “sujeitos” da Educação Física, que, no cenário atual, possibilitam uma compreensão contra-hegemônica do corpo do homem e do professor de educação física e, conseqüentemente, da formação nesta prática social que é a Educação Física.

A ideia do trabalho de dar este desenvolvimento aos dois capítulos (I e II) no formato que podemos classificar como: *debate teórico – história – debate teórico*, teve como objetivo desenvolver uma dissertação de mestrado que se caracteriza como contra-hegemônica em sua estrutura textual. Localiza-se o referencial teórico-metodológico da dissertação nos dois capítulos de desenvolvimento do texto, assim como da discussão sobre o tema e da contextualização histórica que envolve tal discussão. Entende-se que esta estratégia de organização do trabalho dá um arranjo mais orgânico a dissertação.

O terceiro e último capítulo procurou dar sustentação a todo o debate teórico da pesquisa bibliográfica, anterior, investigando documentos relacionados à formação na área. Primeiro, foram investigadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, com o objetivo de mostrar como o Ministério da Educação entende o conflito epistemológico na área e para justificar a significância do debate desenvolvido em geral. Além disso, buscou mostrar ao leitor propostas político-pedagógicas e currículos de curso de formação de professores de Educação Física, com o intuito de ilustrar qualitativamente a pesquisa. Por motivos de localização geográfica, o universo escolhido para realizar tal pesquisa foi o Grande Rio. As universidades públicas que oferecem curso de Licenciatura em Educação Física no Grande Rio. Entendemos que no desenvolvimento deste terceiro e último capítulo o leitor do texto pode se deparar com exemplos concretos para tentar fundamentar a compreensão dos debates e discussões anteriores.

Neste sentido constatou-se que, nos cursos de Licenciatura em Educação Física analisados, existe a presença de elementos que fazem parte de uma concepção contra-hegemônica de formação em Educação Física. Fatos que foram constatados no projetos e currículos analisados. Entretanto, existe, também, uma clara diferença no “tamanho dessa presença” em relação a cada curso. Os cursos da UFRJ, UERJ e UFRRJ apresentam algumas características, porém não muitas, nem suficientes, que possam aproximá-los do projeto contra-hegemônico. Já o curso da Universidade Federal Fluminense está imerso em uma perspectiva contra-hegemônica, como pode ser constatado na análise feita (inclusive foi dada mais ênfase à esta).

É importante lembrar que não se quer, com esta dissertação de mestrado, encerrar a pesquisa e o estudo de anatomia, bioquímica, fisiologia e etc. na formação em Educação

Física. Reconhecemos que os temas relacionados à saúde são importantes, mais que isso, são fundamentais. Entretanto, esta dissertação teve como intuito desenvolver uma pesquisa crítica, que produza uma reflexão sobre o conflito epistemológico na área, questionando qual professor de Educação Física se quer formar – como na citação de Marx que diz que o “*o educador deve ser educado*”, a ideia é essa: pensar em possibilidades de como educar o educador. Lembra-se de que a reflexão deve ser seguida de alguma prática pedagógica real, pois não se pretendeu defender aqui uma formação de meros *professores-reflexivos* e, principalmente, acreditamos, como Marx, que *a prática é o critério da verdade*.

Para concluir é preciso ressaltar que este trabalho de dissertação não se esgota em si mesmo, estabelecendo o início provisório e incompleto de uma pesquisa que se investe em um novo olhar sobre um tema já conhecido e trabalhado na Educação Física. Buscou-se ampliar a discussão e suscitar outras pesquisas que deem continuidade ao estudo desse tema. Espera-se ter sido possível despertar novas provocações e questões a serem trabalhadas em futuras pesquisas e, principalmente, na prática pedagógica, social e política dos professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, s.d. 1980.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas/Cortez, 1995.

AZEVEDO, J. C. Apresentação. In: RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 13ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília. v. 1 e 2, 2010.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em educação física**. Brasília, DF., 2002.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física**. Brasília, DF., 2004.

CAPARROZ, F. E. O Esporte como Conteúdo da Educação Física: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas “colunas”, mas também nossos discursos. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n.1, p 31-47, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª ed. São Paulo: 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Resolução nº 45, 5 de novembro de 2004 Brasília, DF, fev. 2004.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DA COSTA, Marco Antonio F.; DA COSTA, Maria de Fatima Barrozo. **Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

DAOLIO, J. **Educação Física e conceito de cultura**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. São Paulo, v. 1, n. 20, p. 58-66, 1998.

DUARTE, J; BARROS, A. (Orgs). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2ª ed. – 5ª reimpr. – São Paulo: Atlas, 2011.

DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

ENGELS, F. Dialética da Natureza. Rio de Janeiro, Paz e Terra. In: MARX & ENGELS. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

FIGUEIREDO, J. C. **A dimensão do micro e macro no marxismo: Oposição real ou disputa ideológica?** Rio de Janeiro, texto mimeo, 2013.

FONTANA, K. B.; TUMOLO, P. S. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 90**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 abril. 2014.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 25ª ed. São Paulo. Graal: 2012.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. 4 ed. São Paulo, 1993.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 1993.

GONÇALVES, V. Concepções e Tendências pedagógicas da Educação Física: contribuições e limites. **Revista eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás**. v. 1, n. 1. Jan/jul, 2005. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/viewFile/20396/11884>. Acesso em: 17 de nov. 2014.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Os intelectuais; o princípio educativo; Jornalismo**. v. 2. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Concepção dialética da história**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRIFFI, G. **Historia da Educação Física e do Esporte**. Porto Alegre. Luzatto, 1985.

KOYRÉ, A. **Estudos de história do pensamento científico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

LOBO, L. F. Exclusão e Inclusão: fardos sociais das deficiências e das anormalidades infantis no Brasil. In Del Priore, M & Amantino, M. (Orgs). **História do Corpo no Brasil**. Campinas: UNESP, 2011.

LOMBARDI, J. C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

LÖWY, M. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1996

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. 2ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MANCEBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v.22, n. 1, mar. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14148932002000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 27 maio 2014.

MANDEL, E. **Introducción al Marxismo**. Formación, 1977. Disponível em: <www.revoltaglobal.net>.

MARINHO, V. **O esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **O que é Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MARX & ENGELS. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Farias. 5ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I**. v. 1, 32ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **O Capital**. Livro I. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
PEREIRA, F. M. **Dialética da Cultura Física**. São Paulo: Ed. Ícone, 1988.

REIS ... [et al] (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

RITTO, Antonio Carlos de Azevedo. **Sistemas complexos para a percepção da realidade: de Sócrates à Kant**. Material de aula, 2010.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do corpo**. 7 ed., ver/ José Carlos Rodrigues. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez. 1984.

_____. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 131-152, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. ver. 1ª reimp. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. Coleção Bases nº25. São Paulo: Global Editora, 1980.

TAFFAREL ... [et. al.] (Orgs.). **Licenciatura Plena Educação Física**: Curso Único: Referenciais curriculares nacionais para o curso de graduação licenciatura plena de caráter ampliado em educação física: a formação unificada como opção superadora à divisão da formação. Salvador, 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Político Pedagógico e Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.iefd.uerj.br/2index.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Político Pedagógico e Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.eefd.ufrj.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/institutos/ie/edfisica/graduacao.htm/>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física**. Disponível em: <<http://www.uff.br/gef/curso%20licenciatura09.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro. Paz e Terra: 1968.