

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA E AÇÃO PRAGMÁTICA NO
CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL:
desafios à Educação crítica

JOÃO MARTINS VIEIRA NETO

Goiânia
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA E AÇÃO PRAGMÁTICA NO
CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL:
desafios à Educação crítica

JOÃO MARTINS VIEIRA NETO

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Cultura e Processos Educacionais.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Silvia Rosa Silva Zanolla.

JOÃO MARTINS VIEIRA NETO

DEDICATÓRIA

Ao amor da minha vida, Manoella.

Esposa, amiga, parceira ...

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Silvia Rosa Silva Zanolla, primeiramente, por ter aceitado me orientar, assim como, pelas contribuições ao longo dos últimos 30 meses, que foram imprescindíveis para que chegasse até aqui.

Aos professores Anita, Ildeu, Maria Hermínia e Marília, que muito contribuíram na minha formação através de suas disciplinas.

Aos professores Ivone e Tadeu por participarem tanto da qualificação como da defesa, com uma leitura atenciosa, corrigindo, questionando e sugerindo questões importantes ao trabalho.

Também aqueles que, ao longo de toda a minha vida, estiveram do meu lado nos momentos de dificuldades e incertezas e também nos momentos de alegria, comemorando e chorando junto comigo, em especial: à minha mãe, Margareth, minha irmã, Luanna. Também aos meus avôs, João e José, as minhas avós, Maria (em memória) e Milce, minhas tias, Maria José, Marília e Rosália. Todos estes que confiaram em mim e acreditaram que eu era capaz, me apoiando sempre que necessário.

RESUMO

VIEIRA NETO, João Martins. **Educação Física e ação pragmática no contexto da Indústria Cultural: desafios à educação crítica**. 2008. 94f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Rosa Silva Zanolla.

O trabalho discute como a Educação Física é influenciada pelo Pragmatismo e pela Indústria Cultural na modernidade. Centra-se em como este contexto interfere na ação do professor. O referencial teórico adotado é a teoria crítica, sobretudo de Adorno. A pesquisa teórica demonstra que a Educação Física e seus professores têm sido pressionados na busca por resultados imediatos, que atendam aos interesses do capital, pautados no que é estabelecido pela Indústria Cultural, porém, aponta também possibilidades de transformação pela ação do professor.

Palavras-chave: Educação Física; Ação Pragmática; Indústria Cultural.

ABSTRACT

VIEIRA NETO, João Martins. **Physical Education and pragmatic action in the Culture Industry context: challenges to the critical education.** 2008. 94f. Dissertation (Post-Graduation Program of Education) Education College, Federal University of Goiás, Goiânia, 2008.

Research Line: Culture and Educational Procedures

Orientation: Prof^a. Dr^a. Silvia Rosa Silva Zanolla

This paper work discusses how the Physical Education is influenced by the Pragmatism and by the Culture Industry in modernity. It based in how this context interferes in the teacher's action. The theoretical reference adopted the theory critical, especially form Adorno. The research shows that the Physical Education and its teachers have been pushed to search immediate results, which attend the capital interests, based on what is established by the Culture Industry, although, it points also possibilities of transformation by the teacher's action.

Keywords: Physical Education; Pragmatic Action; Culture Industry.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 09 |
| CAPÍTULO I: Pragmatismo, racionalidade moderna e Educação Física no contexto da indústria cultural. | 11 |
| 1.1 – Pragmatismo: sua constituição enquanto método. | 11 |
| 1.2 – Indústria cultural: conceito e determinações. | 15 |
| 1.3 – Pragmatismo e indústria cultural: influências e relações com a Educação Física. | 21 |
| CAPÍTULO II: A Educação Física e o Sistema Produtivista – vertentes e práticas históricas. | 27 |
| 2.1 – O desenvolvimento da Educação Física no Brasil até a década de 1980. | 33 |
| 2.2 – A Educação Física na busca por uma identidade crítica. | 44 |
| 2.3 – Educação Física: outros recortes na busca por identidade. | 53 |
| 2.4 – Compreendendo a Educação Física contemporânea. | 59 |
| CAPÍTULO III: Educação e Educação Física: ações pragmáticas no universo da cultura. | 69 |
| 3.1 – Educação Física, indústria cultural e a condição de ensinar em meio a ação pragmática. | 76 |
| 3.2 – O problema da técnica e suas aplicações numa abordagem crítica. | 79 |
| 3.3 – Possibilidades de Intervenções Críticas na Educação Física. | 83 |
| CONCLUSÃO. | 89 |
| REFERÊNCIAS. | 92 |

INTRODUÇÃO

Ao longo de sua constituição histórica, a Educação Física esteve pautada no modelo positivista de ciência. Em sua trajetória, observamos a busca recorrente por resultados, seja como elemento constituinte de programas de saúde pública, na preparação de soldados e/ou atletas capazes de representar o País, seja no campo de batalha ou na arena esportiva. Até mesmo nas perspectivas críticas, o conhecimento e sua relevância, são pautados na possibilidade de se mensurar e/ou atingir resultados práticos.

Dessa forma, o objetivo central deste trabalho é compreender quais as ações atuam sobre os professores de Educação Física que os pressionam a buscar, incessantemente, por resultados práticos e objetivos, perdendo possibilidades de transformação da sociedade através de sua prática, rendendo-se ao papel de reprodutores do modelo hegemônico de uma Educação Física para a exclusão e à pseudo-formação do sujeito.

Porém, para que possamos compreender tais elementos, é necessário compreendermos também os conceitos de pragmatismo e indústria cultural, entendendo que estes conceitos são fundamentais, haja vista o grau de influência exercidos por estes diante do modo de produção capitalista, sempre relacionando estes elementos com a Educação Física. Discutiremos sobre a Educação Física, conhecendo sua trajetória e os caminhos que a trouxeram desde o século XVIII até nossos dias, além de analisar como o professor se coloca neste processo e estabelecer algumas possibilidades para a Educação Física. Para tanto, buscaremos também compreender a Educação Física ao longo de seu desenvolvimento histórico, analisando pelo olhar da Teoria Crítica uma educação transformadora. Assim, chegamos ao nosso problema de pesquisa, que é compreender de forma mais clara como o pragmatismo se relaciona com a indústria cultural e como estes influenciam a Educação Física contemporânea principalmente, no que tange a ação dos professores.

Este trabalho é construído em três capítulos. Primeiramente, discutiremos os conceitos de pragmatismo e indústria cultural, a fim de compreendermos melhor o significado de cada um e como se relacionam na construção da sociedade contemporânea para traçarmos, então, um paralelo entre estes elementos e a Educação Física. Em seguida, apresentaremos a construção histórica da Educação Física, tendências, bases teóricas e o caminho percorrido

por ela para chegar aos dias de hoje. Logo após, trataremos da ação pragmática na Educação Física e como esta tem influenciado a prática pedagógica do professor, e então analisaremos uma possibilidade de superação deste modelo.

Para a construção deste trabalho, será realizado um estudo teórico com base nos autores de referência, como Marx e Engels, Adorno e Horkheimer, por entender que estes autores contribuíram para as discussões deste trabalho, além de serem referências dentro da educação.

A intenção deste trabalho é estabelecer um estudo que esclareça o desenvolvimento e a lógica atual, nas quais a Educação Física está ligada e tem se desenvolvido. Por fim, alcançaremos um caminho em que esta se configure ainda mais importante no papel de formação de nossa sociedade.

CAPÍTULO I

PRAGMATISMO, RACIONALIDADE MODERNA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL

A Educação Física vem, ao longo de seu desenvolvimento, colocando-se como ferramenta de perpetuação do modo de produção capitalista, sempre ligada aos interesses deste sistema. Neste sentido, a Educação Física foi dotada de uma conotação essencialmente prática, pautada na busca por resultados imediatos e passíveis de mensuração. No movimento em direção à prática irrefletida e mecanicista, foi colocada sobre os ombros dos professores toda a responsabilidade para que tais resultados fossem alcançados, baseados sempre na lógica do conhecimento pragmático e nos mecanismos de pressão da indústria cultural. Para compreendermos melhor como se dá esta construção, discutiremos o modelo pragmatista de ciência e em seguida conceituaremos indústria cultural. Assim, estabeleceremos suas inter-relações e como a Educação Física se coloca diante deste contexto que se sustenta na racionalidade moderna.

1.1 Pragmatismo: sua constituição enquanto método

O pragmatismo surgiu no final do século XIX como uma teoria capaz de se colocar tanto entre os racionalistas como entre os empiristas, sendo que, empiristas “significando o adepto dos fatos em toda sua crua variedade, e ‘racionalistas’ traduzindo o devoto aos princípios eternos e abstratos”, e de certa forma trazer a possibilidade de diálogo entre eles (JAMES, 1985, p. 5). O termo pragmatismo deriva da palavra grega *prágma*, que significa ação, do qual deriva as palavras “prática” e “prático” (JAMES, 1985). Para compreendermos este conceito, basear-nos-emos nas idéias de Willian James, um de seus principais defensores. Para ele,

O pragmatismo representa uma atitude perfeitamente familiar em filosofia, a atitude empírica, mas a representa, parece-me, tanto em uma forma mais radical quanto em uma forma menos contraditória, em relação a que já tenha assumido alguma vez. O pragmatista volta as costas resolutamente e de uma vez por todas a uma série de hábitos inveterados, caros aos filósofos profissionais. Afasta-se da abstração e da insuficiência, das soluções verbais, das más razões *a priori*, dos princípios firmados, dos sistemas fechados, com pretensões, ao absoluto e às origens. Volta-se para o concreto adequado, para os fatos, a ação e o poder (JAMES, 1985, p. 20).

O pragmatismo, então, coloca-se como um método capaz de estabelecer soluções a todos os problemas que se apresentem, prezando, assim, pela ação prática e pela resposta objetiva, buscando em todas as questões que lhe aparecem uma explicação clara capaz de colocar fim a “tal discórdia filosófica”. Desta forma, extinguir-se-iam disputas que efetivamente não levam ao avanço do conhecimento – aos olhares do pragmatismo, e sim a discussões que indiquem um fim em si mesmas.

O método pragmático nesses casos é tentar interpretar cada noção traçando as suas conseqüências práticas respectivas. Que diferença prática haveria para alguém se essa noção, de preferência àquela outra, fosse verdadeira? Se não pode ser traçada nenhuma diferença prática qualquer, então as alternativas significam praticamente a mesma coisa, e toda disputa é vã. Sempre que uma disputa é séria, devemos estar em condições de mostrar alguma diferença prática que decorra necessariamente de um lado, ou do outro estar correto (JAMES, 1985, p. 18).

Para o Pragmatismo, toda e qualquer questão que não leve a respostas práticas imediatas não se coloca enquanto questão relevante; ou seja, se não pudermos estabelecer relações diretas de “certo” e “errado”, não se tratará de um problema que deva ser considerado. Ademais, se uma questão não acarretar mudanças capazes de serem observadas experimentalmente, tal questão será sem valor.

O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado. Compreender o fato enquanto tal, descobrir nos dados não apenas suas relações espaço-temporais abstratas, com as quais se possa então agarrá-las, mas ao contrário pensá-las como a superfície, como aspectos mediatizados do conceito, que só se realizam no desdobramento de seu sentido social, histórico, humano – toda a pretensão do conhecimento é abandonada. Ela não consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas precisamente na negação determinante de cada dado imediato (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, pp. 38-39).

Portanto, podemos, a partir daí, perceber algumas das fragilidades do método pragmático, principalmente no que tange à relação imediata que este estabelece com o objeto.

Para James (1985) os demais métodos perdem-se em discussões que não levam a uma resposta prática, enquanto que:

O pragmatismo, (...) faz a sua pergunta habitual. “Supondo-se que uma idéia ou crença seja verdadeira”, diz, “que diferença concreta, em sendo verdadeira, fará na vida real de alguém? Como será compreendida a verdade? Que experiências serão diferentes daquelas que prevaleciam se a crença fosse falsa? Qual, em suma, é o valor em caixa da verdade, em termos experimentais?” (JAMES, 1985, p. 72).

Vários problemas da ciência e da filosofia que hoje se apresentam enquanto verdades, em um primeiro momento não passavam de especulações vazias e, para alguns, sem sentido. Segundo James, “(...) o pragmatista agarra-se aos fatos e coisas concretas, observa como a verdade opera em casos particulares, e generaliza. A verdade, para ele, torna-se uma classificação para todos os tipos de valores definitivos de trabalho em experiência” (JAMES, 1985, p. 26). Mais uma vez, o pragmatismo não se compromete com afirmações que não sejam de cunho prático, pois a resposta está sempre colocada *a priori*.

No momento em que o pragmatista faz essa pergunta, já tem a resposta: as idéias verdadeiras são aquelas que podemos assimilar, validar, corroborar e verificar. As idéias falsas são aquelas com as quais não podemos agir assim. Essa é a diferença prática que nos faz ter idéias verdadeiras; esse portanto, é o significado da verdade, pois é tudo como pode ser conhecida a verdade (JAMES, 1985, p. 72).

O pragmatista descreve a realidade como ela se apresenta, sem preocupar-se com a investigação transformadora, buscando, então, a reafirmação daquilo que é afirmado, e que interessa ao sistema vigente.

Existe uma supervalorização do resultado como sendo ponto, não de chegada, mas de partida, o que fica claro quando James diz que: “o ‘possível’, como alguma coisa menos que o real e mais que o completamente irreal, é outra dessas noções magistras do senso comum. Critiquemo-las como possamos, elas persistem; e voltamos a elas no momento em que a pressão crítica é relaxada” (JAMES, 1985, p. 64).

Percebemos então uma tendência do pragmatista a corroborar com a busca por resultados, baseando-se em respostas imediatas para aproximar-se da verdade. Ao se apoiar no conceito de verdade, considerando-o como algo bom e proveitoso que traz em si satisfação.

Estou bem certo de quão singular deve parecer a alguns dos presentes escutar-me dizer que uma idéia é verdadeira na medida que acreditar nela é proveitoso para nossas vidas. Isso é *bom*, pois tanto quanto se aproveita, admite-se de bom grado. Se

o que fazemos com o auxílio é bom, deixaremos que a idéia em si seja boa com o que vem, pois estaremos melhor possuindo-a (JAMES, 1985, p. 28).

Existe uma busca pela verdade conciliadora, desprezando a idéia de uma verdade contraditória, de um mundo em conflito, buscando uma harmonização. Acredita-se que “(...) a nova verdade é sempre um intermediário, um amaciador de transições. Casa a velha opinião ao novo fato, quase sempre para apresentar um mínimo de choque, um máximo de continuidade” (JAMES, 1985, p. 23). O pragmatismo busca apaziguar os conflitos e as tensões, esquecendo-se que, “(...) só o pensamento que faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 20). Percebemos, a partir desta reflexão, o quão frágil se mostra o pragmatismo, sendo que, ao contrário de se colocar como elemento capaz de romper com mitos, evita se colocar diante de contradições e conflitos.

Dessa maneira, o pragmatismo não busca a verdade sobre todas as coisas, e sim uma verdade que possa ser aceita por todos de forma simples e sem suscitar muitos questionamentos. Assim,

Verdadeiro é o nome do que quer que prove ser bom no sentido da crença, e bom, também, por razões fundamentais e definitivas. Certamente deve-se admitir que, se não houvesse bem para a vida em idéias verdadeiras, ou se o conhecimento delas fosse positivamente desvantajoso e as idéias falsas as únicas úteis, então a noção corrente de que a verdade é divina e preciosa, e a sua procura um dever, jamais poderia ter crescido ou se tornado um dogma. (JAMES, 1985, pp. 28-29).

Para os pragmatistas, então, a verdade deve ser sempre algo bom, capaz de trazer positividade, porém sabemos que a verdade traz à tona aquilo que se busca esconder/esquecer. Ao contrário da certeza absoluta, a verdade traz consigo uma série de novas dúvidas (DESCARTES, 2000). Porém, o pragmatismo propõe-se a acomodar todas as questões, apresentando respostas para tudo e se colocando como elemento capaz de resolver dilemas de qualquer natureza, já que:

(...) o pragmatismo, de fato, não tem quaisquer preconceitos, quaisquer dogmas obstrutivos, quaisquer cânones rígidos do que contará como prova. É completamente maleável. (...) Vê-se desde já, porém quão democrático é. Suas maneiras são tão várias e flexíveis, seus recursos tão ricos e intermináveis, e suas conclusões tão amigáveis quanto as da mãe natureza (JAMES, 1985, p. 30).

Para o pragmatista, mais importante que buscar a verdade é eliminar os elementos que possam, por ventura contrariar; “(...) em outras palavras, o maior inimigo de qualquer de nossas verdades pode ser o resto de nossas verdades. As verdades têm, de uma vez por todas,

o instinto de autopreservação e o desejo de extinguir o que quer que as contradiz” (JAMES, 1985, p. 29). Procura-se, então, eximir as dúvidas, ao invés de buscar se aprofundar na verdade.

O pragmatismo, por mais devotado que seja aos fatos, não tem essa propensão materialista sob a qual o empirismo ordinário opera. Mais ainda não faz qualquer objeção ao sistema de abstrações, na medida que se possa percorrer os particulares com sua ajuda, o que, realmente, pode ser feito (JAMES, 1985, p. 27).

O pragmatismo pode ser entendido, então, como uma corrente filosófica que busca a verdade na sua dimensão prática. Só existe verdade se esta se colocar enquanto elemento que possa verdadeiramente transformar a realidade das coisas, e se tal transformação puder ser percebida na ação prática, trazendo consigo algum benefício imediato. Assim, reduz-se as questões a relações objetivas, nas quais o conhecimento e a ação só fazem sentido na medida em que proporcionam resultados práticos.

Nesse contexto, partindo das necessidades do sistema capitalista, principalmente nas relações de produção e consumo, surge outro elemento fundamental para nossa análise, o que Adorno e Horkheimer chamaram de indústria cultural.

1.2 Indústria cultural: conceito e determinações

Tendo o presente trabalho o objetivo de discutir as pressões sofridas pelo professor de Educação Física no que tange à construção de sua prática, principalmente em relação à cobrança por resultados, apresenta-se a compreensão do conceito de indústria cultural como elemento fundamental para elucidar a dominação da ação pragmática, em detrimento da construção do conhecimento a partir das aulas de Educação Física.

Esta indústria tem pressionado a educação no sentido de tornar-se, cada vez mais, uma educação para a reprodução e manutenção do sistema vigente, assim, esta exclui seu papel formativo e coloca-a na posição de formatadora de um instrumental técnico que possa manter as condições de produção e reprodução de mercadorias.

O termo que primeiramente foi elaborado por Adorno e Horkheimer era “cultura de massa”, porém este termo incitava a idéia de uma cultura que emana das massas, o que, de acordo com os próprios autores, é uma idéia equivocada.

Tudo indica que o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, que Horkheimer e eu publicamos em 1947, em Amsterdã.

Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por “indústria cultural”, a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada os advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas (ADORNO, 1967, p. 92).

A indústria cultural atua como um elemento da sociedade capitalista que exerce pressão sobre a sociedade de forma a induzi-la a um estado de alienação. É neste estado que o consumo dos bens “produzidos”, ou melhor, apropriados por esta, são os elementos centrais, buscando a produção de novas necessidades para que assim haja um escoamento da produção (ADORNO, 1967).

Para isso, a indústria cultural tem de lançar mão de diferentes mercadorias para manter no sujeito uma necessidade insaciável, na qual o sistema capitalista se apóia para manter seu processo de expansão e, conseqüentemente, de acumulação.

A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos com indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 114).

A indústria cultural penetra nos bens culturais, nos costumes, nas tradições e, por que não, na própria sociedade, de forma que o sujeito perde sua identidade e passa a buscá-las em produtos da indústria cultural. Esses objetos nos quais esse sujeito se reconhece como homem e, por alguns instantes, tem seus desejos realizados e/ou saciados, deixando assim de buscar essa identificação em si, passando a um estado de alienação.

Para que possamos compreender como a indústria cultural atua sobre o sujeito, precisamos entender, ainda que nesse momento de forma preliminar, um dos elementos centrais dentro do modo de produção capitalista, a alienação, sabendo que, para Marx, a alienação:

(...) revela-se assim nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir; quanto mais valores cria, mais sem valor e mais desprezível se torna; quanto mais refinado o seu produto, mais desfigurado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, mais desumano o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais magnífico e pleno de inteligência o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna escravo da natureza (MARX, 2004, p. 113).

O trabalho alienado toma do sujeito sua condição humana, o que a princípio era o elemento formador do homem, sendo que ele se tornava homem mediante o trabalho, na

condição de alienação, isso se inverte, tornando-se então nada mais que uma máquina cuja única função é a reprodução mecânica e a produção de bens de capital, Segundo Marx, “assim como a divisão do trabalho aumenta o poder produtivo do trabalho e a riqueza e o requinte da sociedade, empobrece o trabalhador e o transforma em máquina” (MARX, 2004, p. 71). E ainda: “A máquina adapta-se à fraqueza do homem para do ser humano fraco fazer uma máquina” (MARX, 2004, p. 151).

O professor tem trabalhado sob condição desumanas, “como uma máquina”, perdendo, em grande parte, sua condição de reflexão, tendo que se submeter a uma carga horária absurda para que possa se manter no padrão de subsistência. Sob estas condições indignas de trabalho, o trabalhador retorna à condição próxima a animal, já que:

O animal identifica-se prontamente com a sua atividade vital. Não se diferencia dela. É a sua própria atividade. Mas o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital lúcida. Ela não é uma deliberação com a qual ele imediatamente coincide. A atividade vital lúcida diferencia o homem da atividade vital dos animais. Só por este motivo é que ele é um ser genérico. Ou então, só é um ser lúcido, ou melhor, a sua vida é para ele um objeto, porque é um ser genérico. Exclusivamente por este motivo é que a sua atividade surge como atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem, enquanto ser lúcido, transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio da sua existência (MARX, 2004, p. 116).

Ao impor estas condições de trabalho ao trabalhador, retira-se dele características que o diferenciam dos demais animais, desprovidos de consciência.

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação (MARX; ENGELS, 1998, p. 10).

As grandes jornadas de trabalho se dão, também, pela grande pressão para o consumo de bens criados pelo sistema produtivo. A cada dia chegam ao mercado milhares de novos produtos que necessitam ser consumidos para dar lugar a outros novos produtos, numa dinâmica desenfreada, sendo que a novidade de hoje será obsoleta amanhã.

A indústria só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva. Conforme o aspecto determinante em cada caso, a ideologia dá ênfase ao planejamento ou ao acaso, à técnica ou à vida, à civilização ou à natureza. Enquanto empregados, eles são lembrados da organização racional e exortados a se inserir nela com bom senso. Enquanto, clientes verão o cinema e a imprensa demonstrar-lhes, com base em acontecimentos da vida privada das pessoas, a liberdade de escolha, que é o encanto do incompreendido. Objetos é que continuarão a ser em ambos os casos. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 137).

A apropriação pelo sistema capitalista dos elementos pertencentes à cultura de massas, que são utilizados na cooptação e alienação da sociedade, onde toda e qualquer forma de manifestação cultural tende a ser transformada em uma ferramenta de controle social e, assim, a Indústria Cultural reproduz os interesses do capital através do consumo, fazendo com que esta cultura produzida perca o seu sentido particular e passe a ser banalizada diante de sua disseminação descontextualizada.

Os interessados inclinam-se a dar uma explicação tecnológica da indústria cultural. O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o planejamento pela direção (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 114).

Quando um bem cultural é apropriado pela indústria cultural, existe a necessidade de transformação da cultura em mercadoria e, dessa forma, gera-se a produção e circulação de seus produtos. Assim, propicia-se a acumulação de capital por parte dos grandes proprietários. Para Horkheimer e Adorno, “A verdade em tudo isso é que o poder da indústria cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 128). Ainda segundo Adorno (1967), “(...) o consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto” (ADORNO, 1967, p. 33).

A fim de gerar o consumo padronizado, no qual todos os sujeitos passam a se reconhecer, não nos outros, mas nas mercadorias, em grande parte supérfluas e ineficientes, estes sujeitos seriam capazes de se reconhecer, tal o nível de alienação em que se encontram, ou seja, o sujeito projeta sua consciência na mercadoria, atribuindo vida a ela e, assim, perde a própria consciência – a indústria cultural lança mão de diversos elementos afim de construir no sujeito a necessidade de consumo de determinados produtos. Assim, a mercadoria gera no sujeito um “falso” reconhecimento, que tão somente se configura no imediato, o que gerará mais consumo na busca por uma identificação que não se consolida, até porque, se a promessa se cumprir não haverá a necessidade de novos produtos. Então,

Quanto mais firmes se tornam as posições da indústria cultural, mais sumariamente ela pode proceder com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive suspendendo a diversão: nenhuma barreira se eleva contra o progresso cultural (ADORNO, 1985, p. 135).

No conceito de indústria cultural estão englobadas as diferentes formas pelas quais a sociedade exerce pressão sobre os indivíduos. Estes atendem os interesses e necessidades do capital, fazendo com que atuem de forma a reproduzir e perpetuar o modo de produção capitalista. Dessa maneira, a lógica do sistema estará presente, não só nos momentos de trabalho, como também nos de não-trabalho,¹ utilizando-se de elementos culturais, como a televisão, o cinema, o rádio e outros meios de comunicação de massa.

Outra característica importante é a venda de idéias como mercadorias, sejam relacionadas a mercadorias de uso comum (roupas, sapatos, carros, entre outros) como também as de bens culturais (CDs, DVDs, cinema, shows e outras manifestações artísticas), mesmo compreendendo que “o entreterimento e os elementos da indústria cultural já existiam muito tempo antes dela” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 126), está se apropriou destes, a fim de promover seus interesses e ideais.

Para isso, a indústria investe na função de convencimento – sedução – fazendo com que os trabalhadores se sintam confortáveis quando explorados. Isto é estabelecido pela lógica do capital e, neste novo modelo, permanece obscuro o estado de alienação do sujeito. Assim, perdendo seu caráter de resistência contra o sistema, o que dificulta ainda mais as possibilidades de superação da alienação do sujeito.

Em muitos momentos, não se percebe como os mecanismos são eficientes, nem que a publicidade é sua grande aliada para a perpetuação, mesmo porque

A cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está completamente submetida à lei da troca que não pode ser trocada. Ela se confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la. É por isso que ela se funde com a publicidade. Quanto mais destituída de sentido esta parece ser no regime do monopólio, mais todo-poderosa ela se torna. Os motivos são marcadamente econômicos. Quanto maior é a certeza de que poderia viver sem toda essa indústria cultural, maior a saturação e a apatia que ela não pode deixar de produzir entre os consumidores. Por si só ela não consegue fazer muito contra essa tendência. A publicidade é seu elixir da vida. Mas como seu produto reduz incessantemente o prazer que promete como mercadoria a simples promessa, ele acaba por coincidir com a publicidade de que precisa, por ser intragável (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 151).

Assim, a publicidade é uma ferramenta quase que vital à indústria cultural e tem como fundamentos principais: introduzir novas necessidades no cotidiano do sujeito, vender “falsas” idéias e novos desejos, induzir determinadas tendências, atribuir sonhos, distorcer a realidade, promover ideais, entre outras funções. Até porque,

¹ Todas as horas onde o indivíduo não está diretamente ligado ao trabalho.

A diferença entre a série Chrysler e a série General Motors é no fundo uma distinção ilusória, como já sabe toda criança interessada em modelos de automóveis. As vantagens e desvantagens que os conhecedores discutem servem apenas para perpetuar a ilusão de concorrência e da possibilidade de escolha (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 116).

Dessa forma, o sujeito perde a autonomia sobre as próprias escolhas, passando, a se guiar por elementos estabelecidos pela indústria cultural. Ele copia a roupa da mocinha da novela, baseia sua relação familiar no casal feliz de determinado filme, e/ou se sacrifica para adquirir o tênis da moda. Para Zanolla (2007), “(...) a comunicação informa, entretanto, não forma. O avanço da imagem sobre o discurso na comunicação faz que não haja espaço para a crítica e a contestação à linguagem, ficando esta reduzida e adaptada” (ZANOLLA, 2007, p. 68).

O sujeito deixa de viver as relações reais e passa a se preocupar com relações virtuais. Isso indica que há uma identificação do sujeito com os produtos da indústria cultural e, por sua vez, um estranhamento em relação ao outro. Existe uma grande ênfase na individualização das relações, no individualismo exacerbado, no espírito de competição sempre presente e na falsa idéia, disseminada pela indústria cultural, de que todos têm a mesma possibilidade de subir nos degraus da “escada do sucesso”. Cria-se, portanto, no sujeito, uma expectativa de vitória, a qual é extremamente necessária para se manter na sociedade as condições adequadas a manutenção do modo de produção.

Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão. Da improvisação padronizada no jazz até os tipos originais do cinema, que têm de deixar a franja cair sobre os olhos para serem reconhecidos como tais, o que domina é a pseudo-individualidade. O individual reduz-se a capacidade do universal de marcar tão integralmente o contingente que ele possa ser conservado como o mesmo (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, pp. 144-145).

A indústria cultural exerce pressão sobre nossa sociedade, pois determina diversos aspectos da vida do sujeito: como devem se vestir, como se comportar, quais os objetivos devem adquirir, qual padrão de corpo devem ter e admirar e diversas outras decisões que deveriam ser exclusivas do próprio sujeito, mas que são determinadas de fora para dentro. O sujeito é cooptado e, dessa forma, sede aos encantos da indústria cultural.

Segundo este ponto de vista, se deveria tomá-la a sério e sem arrogância cultural. Com efeito, a indústria cultural é importante enquanto característica do espírito hoje dominante. Querer subestimar sua influência, por ceticismo com relação ao que ela transmite aos homens seria prova de ingenuidade (ADORNO, 1967, p. 95).

Fica claro como a indústria cultural está ligada diretamente à construção de nossa sociedade, já que, além de influenciar – direta e/ou indiretamente – nas escolhas dos sujeitos, também cobra dele a busca incessante por resultados práticos.

Dessa maneira, elaboramos neste primeiro momento fundamentos sobre o conceito de pragmatismo e discutimos os elementos que compõem a indústria cultural, para adiante estabelecermos conexões entre pragmatismo e indústria cultural. Assim, identificar-se-á como estas relações se estabelecem, de que maneira percebemos a relação pragmática para com o conhecimento e como a indústria cultural influencia nos rumos da sociedade contemporânea, principalmente no que tange à Educação Física.

1.3 Pragmatismo e indústria cultural: influências e relações com a Educação Física

Nossa sociedade está diante de uma busca incessante pelo sucesso e pela realização prática. Toda e qualquer ação que seja proposta nos dias de hoje busca, efetivamente, uma ligação direta com a ação imediata e, conseqüentemente, irreflexiva, na qual se obterá resultados que possam ser apresentados de forma clara e rápida. Passa também por questões que levam a agir segundo este preceito, que certamente é colocado como forma de pressão para, inclusive, mantê-la sob a batuta do sistema capitalista. Em relação a isso, destacamos dois elementos que são cruciais: o pragmatismo e a indústria cultural. Discutiremos adiante estes dois elementos, estabelecendo uma relação com a Educação Física e de que forma tais elementos influenciam durante sua trajetória histórica, principalmente em relação à Educação Física contemporânea.

Quando falamos em pragmatismo e indústria cultural, estamos nos referindo a elementos que nos são contemporâneos, elementos que ganharam força a partir do século XIX com o advento da comunicação de massa.

A partir do fim do século XIX, o tradicional terreno da cultura erudita estava minado por um inimigo ainda mais poderoso: o fato de as artes atraírem as pessoas comuns e (com exceção parcial da literatura) de terem sido revolucionadas pela combinação da tecnologia com a descoberta do mercado de massas. O cinema, a inovação mais extraordinária nessa área, juntamente com o *jazz* e seus vários descendentes, ainda não triunfara: mas em 1914 já estava muito presente e pronta para conquistar o mundo (HOBSBAWM, 2005, p. 308).

Vivemos numa sociedade guiada pela razão instrumental, na qual os mais importantes são os resultados. Quando debatemos sobre a Educação Física, percebemos o quanto esta foi influenciada por estes dois elementos – pragmatismo e indústria cultural – tanto na sua construção e consolidação, como apresentamos anteriormente, como também na sua expansão.

Está claro que o interesse do capitalismo é transformar, cada vez mais, o trabalhador em máquina, tirando dele a possibilidade de transformação e criando nele nada mais que um simples instinto de autopreservação, na qual o sujeito regride a uma condição quase animal, como já dissemos.

Até mesmo aquilo que não se deixa compreender, a indissolubilidade e a irracionalidade, é cercado por teoremas matemáticos. Através da identificação antecipatória do mundo totalmente matematizado com a verdade, o esclarecimento acredita estar a salvo do retorno mítico. Ele confunde o pensamento e a matemática. Desse modo, esta se vê por assim dizer solta, transformada na instância absoluta. “Um mundo infinito, no caso um mundo de idealidades, é concebido como um mundo cujos objetos não se tornam acessíveis ao nosso conhecimento um por um, de maneira imperfeita e como que por acaso; mas ao contrário, um método racional, dotado de uma unidade sistemática, acaba por alcançar – numa progressão infinita – todo o objeto tal como ele é em si mesmo (...)” O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 37).

Há uma busca pela homogeneização dos sujeitos e pela transformação destes em máquina. O sujeito se torna substituível e dispensável, pois, diante de uma sociedade administrada pautada em uma racionalidade instrumental, isto se apresenta cada vez mais próximo.

A unidade da coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo; seria digna de escárnio a sociedade que conseguisse transformar os homens em indivíduos. A horda, cujo nome sem dúvida está presente na organização da Juventude Hitlerista, não é nenhuma recaída na antiga barbárie, mas o triunfo da igualdade repressiva, a realização pelos iguais da igualdade do direito a injustiça. O mito de fancaria dos fascistas evidencia-se como o autêntico mito da antiguidade, na medida em que o mito autêntico conseguiu enxergar a retribuição, enquanto o falso cobrava-a cegamente de suas vítimas. Toda tentativa de romper as imposições da natureza rompendo a natureza, resulta numa submissão ainda mais profunda às imposições da natureza (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 27).

Na busca pela igualdade, esta se perde e leva o sujeito à condição de pseudo-indivíduo.

A pseudo-individualidade é um pressuposto para compreender e tirar da tragédia sua virulência: é só porque os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade. A cultura de massas revela assim o caráter fictício que a forma do

indivíduo sempre exibiu na era da burguesia, e seu único erro é vangloriar-se por essa duvidosa harmonia entre o universal e o particular (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 145).

Nesse sentido, a igualdade que se busca não é uma igualdade para todos, e sim para poucos, igualdade esta que, ao contrário de se respeitar, aceitar e compreender as diferenças, as transformam em motivação para a desigualdade, a violência e a barbárie. Para Horkheimer e Adorno (1985), “A brutalidade com que enquadra o indivíduo é tão pouco representativa da verdadeira qualidade dos homens quanto o valor o é dos objetos de uso” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 40). Embora se busque o sentido de igualdade, parte-se do princípio que uns são mais iguais que os outros, ou seja, não para todos, mas para alguns poucos. Quando pensamos no sentido da igualdade, nos esquecemos que esta parte das diferenças, e não o contrário, pois “(...) antes, os fetiches estavam sob a lei da igualdade. Agora a própria igualdade torna-se fetiche. A venda sobre os olhos da Justiça não significa apenas que não se deve interferir no direito, mas que ele não nasceu da liberdade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 30).

O sujeito se perde neste processo; a busca por resultados objetivos faz com que o sujeito deixe de ser fim e passe a ser meio. A relação entre sujeito e objeto se perde, a tensão não é mantida e conduz a uma indiferenciação entre sujeito e objeto. Nesta relação, há uma diminuição da compreensão das coisas e a visão pragmática prende-se ao que é aparente. “O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exerce poder” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 24).

Quanto mais o sujeito se julga esclarecido, mais ele se perde dele mesmo; quanto mais se permite dominar pelos encantos da indústria cultural mais ele se coloca à disposição de uma máquina pronta a devorá-lo, passando o corpo, então, à condição de ferramenta da máquina. “A geometrização do corpo que é resultado da racionalidade moderna faz que, ao analisar cientificamente o corpo, o ser humano acaba se afastando dele; aproxima-se de uma representação de corpo fundada na tecnicidade moderna que quer interferir neste corpo” (SILVA, 2001, p. 31).

A indústria cultural exerce grande poder sobre relações de trabalho, porém, por mais que o proprietário tenha domínio sobre o trabalhador, entendendo que o seu trabalho pertence ao patrão que pagou para tê-lo, este não pode abrir mão de sua condição de ser pensante. O trabalhador deve ter sobre todas as suas ações total domínio e consciência. “A

multiplicidade das figuras se reduz à posição e à ordem, a história ao fato, as coisas a matéria” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 22).

Sabe-se que,

Os reis não controlam a técnica mais diretamente do que os comerciantes: ela é tão democrática quanto o sistema econômico com o qual se desenvolve. A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho dos outros, o capital (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 20).

Muitas vezes o sujeito nem ao menos tem consciência de sua condição de alienação, já que os mecanismos da indústria cultural são tão vorazes quanto sutis. Para Maar (2000, p. 15), “o problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade da própria condição”. E, assim, não podemos ignorá-la e sim entendê-la, para que, dessa maneira, possamos lutar contra seu domínio.

A ação pragmática cobra do sujeito resultado, e a indústria cultural tenta fazer com que este assuma a obrigação de alcançá-lo, inclusive trazendo aos seus olhos e ouvidos exemplos a serem seguidos. “De agora em diante, o ser se resolve no logos – que, com o progresso da filosofia, se reduz à mônada, mero ponto de referência – e na massa de todas as coisas e criaturas exteriores a ele” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 23).

A partir do momento em que as mercadorias, com o fim do livre intercâmbio, perderam todas suas qualidades econômicas salvo seu caráter de fetiche, este se espalhou como uma paralisia sobre a vida da sociedade em todos os seus aspectos. As inúmeras agências de produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais. De agora em diante, ele só se determina como coisa, como elemento estatístico, como *success or failure*² (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 40, grifo do autor).

Então, a indústria cultural mostra ao sujeito grande parte das ações práticas que ele deve se submeter. Esta padronização faz com que este sujeito siga as determinações de outrem, passando assim à condição de coisa, reificando-se e estabelecendo para si como única possibilidade o sucesso ou o fracasso. Sendo que a:

(...) cientifização, racionalização, aumento de eficiência – estes valores exclusivamente funcionais da “idade tecnológica” foram otimizados com toda a *acribia* e sutileza possível. Triunfa “a razão instrumental”. (...) A otimização dos métodos se refere à eficiência da relação meio-fim, ao aperfeiçoamento dos instrumentos e meios para os fins e os valores dados (LENK, 1990, p. 19, grifo do autor).

² Sucesso ou fracasso. (N. do T.).

A busca por resultados passa a ser o centro de toda a reflexão, procurando questões mensuráveis e, conseqüentemente, possíveis de serem observadas imediatamente. O objeto (resultado) passa a se sobrepor ao sujeito, então o “sujeito e o objeto tornam-se ambos nulos” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 38). A ação pragmática faz com que o sujeito perca a si mesmo para alcançar resultados, sendo que este torna-se, nesta perspectiva, o foco central de toda e qualquer ação.

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto modal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 40).

Assim, o sujeito passa a ser mais uma, dentre tantas outras peças do maquinário industrial, o qual pertence ao capitalista tanto quanto a máquina, e o indivíduo se perde de si mesmo. Passa, então, a um estado de não-consciência, encontrando-se num estado mimético.

O pragmatismo e a indústria cultural fluem do conhecimento positivo e refletem nada mais que suas idéias e ideais, não só na forma como no conteúdo de suas ações. O Positivismo:

Que afinal não recuou nem mesmo diante do pensamento, essa quimera tecida pelo cérebro no sentido mais liberal do termo – eliminou a última instância intermediária e a norma social. O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, pp. 41-42).

Na busca incessante por uma homogeneização universal, passamos pela construção de uma cultura universalizada, capaz de colocar sobre todos os mesmos desejos, necessidades, interesses, assim como conduzir a todos em direção ao consumo desenfreado dos elementos da indústria cultural,

Pois o esclarecimento é totalitário como qualquer outro sistema. Sua inverdade não está naquilo que seus inimigos românticos sempre lhe censuraram: o método analítico, o retorno aos elementos, a decomposição pela reflexão, mas sim pelo fato de que para ele o processo já está decidido de antemão (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p. 37).

O sujeito não participa do processo, o reproduz, mesmo que em alguns momentos se crie a falsa ilusão de uma cultura que emana das massas, que surge da sua vontade,

A independência relativa destes valores dos interesses ideológicos e o “seu não uso para fins próprios” – referidos a grupos – é pressuposição de sua expansão pelo mundo a caminho de uma cultura universal relativamente uniforme em seus traços fundamentais. Para uma tal cultura estamos nos dirigindo. Esta cultura universal será marcada fortemente pela tradição ocidental de racionalidade, formalidade, cientificidade e tecnologia, mas deixando espaços para acentos próprios, para costumes próprios, para tradições próprias em áreas que não sejam funcionalmente decisivas. Será sempre interessante que se inicie por *assim dizer*, empiricamente uma unificação histórica numa moral de extensão mundial, após o fracasso na filosofia da tradição de qualquer fundamentação de uma moral absoluta e puramente *a priori* (LENK, 1990, pp. 31-32).

Percebemos a idéia de uma falsa “flexibilização” em relação ao domínio da indústria cultural quando se diz que haverá dentro desta cultura universalizada uma possibilidade de manutenção da cultura própria dos diferentes povos. Esta abertura nada mais é do que mais uma estratégia para se apropriar destas culturas, a fim de transformá-las em mercadoria de consumo para outras. “O caminho da civilização era o da obediência e do trabalho, sobre o qual a satisfação não brilha senão pela mera aparência, como beleza destituída de poder” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 45).

Diante deste quadro de dominação por parte da razão pragmática e da indústria cultural, buscaremos na seqüência deste trabalho estabelecer uma relação destes elementos com a Educação Física, passando num primeiro momento por sua construção histórica, desde o século XVIII, e pela chamada “crise dos anos oitenta”, chegando à Educação Física contemporânea, na qual discutiremos sua situação atual.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O SISTEMA PRODUTIVISTA:

vertentes e práticas históricas

Percebe-se, ao longo da história da educação, que o pragmatismo permeia varias de suas estruturas e que, direta ou indiretamente, influenciou a construção da educação brasileira. Quando tratamos da educação no Brasil, recortado o período anterior a chegada da família Real Portuguesa, percebemos que está diretamente ligada a interesses que, não necessariamente, estavam ligados à esfera educacional. Não era preocupação central a formação do povo, mas sim atender as exigências de um novo modelo político e também econômico (MARINHO, sd).

As primeiras discussões acerca da educação no Brasil se dão verdadeiramente a partir da proclamação da independência, em 1822, quando, enfim, iniciou-se um busca por uma identidade nacional que, de certa forma, desligasse cada vez mais o Brasil de Portugal. Isso em 1823, levou o então deputado pela província de Minas Gerais, Padre Belchior Pinheiro de Oliveira, a ler uma proposta elaborada pela comissão de instrução pública, na qual se buscava estimular e incentivar os gênios brasileiros a construir um tratado completo de educação. Porém, este projeto ficou por muito tempo em discussão, sem que fosse levado adiante. Apenas no ano de 1837, Antônio Ferreira França, deputado pela província da Bahia, apresentou a proposta de criação de “sociedades escolares” (MARINHO, sd).

Em seguida, o deputado conseguiu criar a “escola primária superior,” na qual seria ensinado, dentre outras disciplinas, a

(...) de moral geral e particular, abreviada e demonstrada; de moral e prática dos deveres do homem e do cidadão brasileiro; do uso saudável das coisas e comportamento nas enfermidades até a chegada do médico ou cirurgião; (...) de ginástica e defesa do corpo, compreendidos nado, equitação e dança (MARINHO, sd, p. 24).

Podemos perceber o quanto as preocupações se direcionavam para questões meramente práticas, enfatizando-se: moral, deveres do cidadão, saúde e ginástica – questões estas que adiante englobarão a Educação Física.

Embora aparecesse como uma disciplina na “escola primária superior”, só em 1854 a ginástica foi legitimamente incluída nos currículos de todas as escolas públicas brasileiras quando expedido o “Regulamento da instrução primária e secundária do Município da Corte”, impetrada pelo ministro do Império Luiz Pedreira do Couto Ferraz (MARINHO, sd). Naquele momento, a ginástica figurava, ainda, como sinônimo de Educação Física, desvinculada do processo de formação e educação, como mero instrumento de reprodução. A ginástica proposta nas escolas era, essencialmente, a mesma das instituições militares. “Essa ginástica vinha sendo aplicada oficialmente no Exército, e sua adoção nos meios escolares provocou reações por parte daqueles que viam a Educação Física como elemento da Educação, e não um mero instrumento para adestramento físico” (OLIVEIRA, 1990, p. 53).

A Educação Física, neste período, se propagou principalmente nas escolas e colégios militares, assim como nas escolas do exército. As forças armadas tiveram papel importante na construção do campo da Educação Física no Brasil, sendo que os primeiros centros de formação em Educação Física foram criados em ambiente militar (CASTELLANI FILHO, 2007). Como afirma Queirós,

Foi conhecendo a gravidade do problema que as Classes armadas, num gesto de grande visão patriótica, iniciaram modestamente o seu fecundo e honesto trabalho e catequese – A Escola de Educação Física de Exército. Graças a esse grupo de pioneiros a Educação Física cresceu e se esclareceu na alma do povo que nela passou a ver não uma simples aplicação de métodos empíricos ao alcance de todos, mas uma verdadeira e delicada arte cujo exercício demanda conhecimentos científicos bem especializados (QUEIRÓS *apud* CASTELLANI FILHO, 2007, p. 36).

Não podemos, então, negar a importância que as instituições militares trouxeram à Educação Física como um todo, “a construção da educação física, ou seja, a instalação dessa prática pedagógica na instituição escolar emergente dos séculos XVIII e XIX, foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina” (BRACHT, 1999a, p. 72). Porém, há que se saber que essa influência levou-a a trilhar pelos caminhos do conhecimento positivo.

Tendo suas origens marcadas pela influência das instituições militares – contaminadas pelos princípios positivistas e uma das que chamou para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da *ordem social*, quesito básico à obtenção do almejado *Progresso* – a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável à implementação do processo de

desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida (CASTELLANI FILHO, 2007, pp. 38-39, grifos do autor).

Entretanto, essa visão de Educação Física como educação do físico não está exclusivamente ligada aos militares, mas também aos médicos. Afirma Castellani Filho (2007),

A eles,(os militares) nessa compreensão, juntaram-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social (CASTELLANI FILHO, 2007, p. 39).

A Educação Física foi, de certo modo, utilizada como uma forma de manter sob controle a família e, por conseguinte, a sociedade. Mesmo diante deste movimento de ampliação da Educação Física aos ambientes escolares, ainda assim existia um grande preconceito em relação a práticas corporais que se aproximavam da idéia do trabalho braçal que, de certa forma, obstruía uma inserção educacional da Educação Física.

Cabe aqui ressaltarmos o fato de que o esforço de se lançar a Educação Física como elemento educacional – ainda que em conformidade com uma visão de *saúde corporal, saúde física, eugênica* – enfrentava barreiras arraigadas nos valores dominantes do período colonial, sustentáculos do ordenamento social escravocrata, que estigmatizam a Educação Física por vinculá-la ao trabalho manual, físico, desprestigiadíssimo em relação ao trabalho intelectual, este sim, afeto à classe dominante, enquanto o outro fazia-se pertinente única e tão somente aos escravos. (CASTELLANI FILHO, 2007, p. 44, grifos do autor).

Nesse contexto, não se percebia a Educação Física para além da prática corporal mecânica e reprodutivista quando ligada ao trabalho, e não se vislumbrava nela qualquer possibilidade formação para a autonomia do sujeito. Porém, quando se apresenta as atividades corporais de forma lúdica e ligada às atividades de não-trabalho, como nos momentos onde esta preenche o vazio deixado pelo ócio e/ou ligadas ao tempo livre, são altamente valorizadas pela classe dominante, a burguesia.

Todas estas questões que permeiam o início da estruturação do campo da Educação Física no Brasil são reflexos de uma conjuntura global que corrobora para uma transformação na organização social e, conseqüentemente, na forma pela qual o conhecimento se apresenta e é produzido.

Com o advento da dupla revolução (Inglesa e Francesa), culminando na queda do sistema feudal, o mundo capitalista passou por uma transformação em todos os seus aspectos,

desde a forma de produção e de acumulação, até as relações de trabalho (HOBSBAWM, 2006). Sendo que,

Então, o fato maior do século XIX é a criação de uma economia global única, que atinge progressivamente as mais remotas paragens do mundo, uma rede cada vez mais densa de transações econômicas, comunicações e movimentos de bens, dinheiro e pessoas ligando os países desenvolvidos entre si e o mundo não desenvolvido (HOBSBAWM, 2005, p. 95).

Diante disso, houve também a necessidade de um “novo” homem, capaz de sustentar a nova sociedade que surgia: a sociedade de hegemonia burguesa. As grandes transformações nas relações de trabalho exigiram grandes mudanças na sociedade como um todo. Para Marx (1996), o homem se constituía enquanto tal pelo desenvolvimento do trabalho e sua relação com a natureza.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1996, p. 297).

Nesta configuração, a relação com o trabalho se apresentou também na construção da Educação Física, sendo que

(...) a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como eles produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 1998, p. 11).

Sendo assim, a evolução da Educação Física foi permeada pelas relações de produção existentes durante sua implantação e ao longo de seu desenvolvimento. Este novo sistema produtivo necessitava de pessoas preparadas para agüentar longas jornadas de trabalho, e que, neste novo modo de produção pautava na repetição intermitente, tendo a exigência de sujeitos capazes de se manter no nível de produção desejado.

O processo capitalista de produção é forma historicamente determinada do processo social de produção. Este abrange a produção das condições materiais da vida humana e ao mesmo tempo é processo que se desenvolve dentro de relações de produção específicas, histórico-econômicas, produzindo e reproduzindo essas

relações de produção e, por conseguinte, os agentes desse processo, no contexto deles: as condições materiais de existência e as relações recíprocas, isto é, a forma econômica particular da sociedade que lhes corresponde (MARX, 1991, p. 940).

Sempre quando se busca a adequação de um sistema há de se vencer forças antagonistas para que sejam derrotados os que se colocam contra os interesses da classe hegemônica; várias formas de repressão à resistência se apresentam, entre elas a força.

A força é um elemento que historicamente se coloca como ferramenta das classes dominantes, com o intuito de frear qualquer possibilidade de resistência e/ou transformação que possa emanar das classes menos favorecidas.

Alguns destes métodos apóiam-se no emprego da força bruta, mas todos sem exceção exploram o poder do Estado, a força concentrada e organizada da sociedade, a fim de precipitar violentamente a passagem da ordem econômica capitalista e abreviar as fases de transição. E com efeito, a Força é a parteira de toda velha sociedade nas dores do parto. A Força é um agente econômico (MARX, 1977, p. 94).

Com a industrialização que se instaurou, principalmente a partir do século XVIII, acentuou-se a relação de luta de classes. Após a Revolução francesa, caracterizou-se a relação antagonica entre classe dominante – burguesia – e classe dominada – proletariado. Estes conflitos entre classes não se instauraram somente a partir deste período, pois estes se apresentavam como inerentes à própria dinâmica da sociedade: “a história de toda a sociedade até hoje é a história da luta de classes” (MARX; ENGELS, 1982, p. 106).

A partir do século XIX, houve o agravamento dessas diferenças, principalmente na França, onde o Estado burguês e a burguesia, diante das contradições, as quais enquanto classe no poder, enfrentavam e percebiam como inevitável o reconhecimento de seu oponente histórico: a classe operária. Foram obrigados a romper com o aparente estado de homeostase social. E, assim,

Para manter a sua hegemonia, a burguesia necessita, então, investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela “cuidará” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (SOARES, 2001b, p. 5).

Nessa perspectiva, a Educação Física figura como elemento importante para que tais ideais sejam alcançados, para que o modelo de sociedade que se espera possa ser atingido, no qual o corpo se apresente com gestos e comportamentos autômatos e disciplinados. Assim, estará colaborando “na consolidação dos idéias da Revolução Burguesa, a Educação Física se

ocupara de um corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anatomofisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado” (SOARES, 2001b, p. 6).

Embora a Revolução Burguesa buscasse o conhecimento descontextualizado, apartado da realidade na qual está inserido e sem qualquer ligação com o momento histórico no qual foi produzido, sabemos que todo conhecimento é historicamente construído. A Educação Física, então, tem seu conhecimento pautado na visão hegemônica no contexto histórico da sociedade burguesa, a visão positivista de ciência.

A Educação Física integra, portanto, de modo orgânico, o nascimento e a construção da nova sociedade, na qual os privilégios conquistados e a ordem estabelecida com a Revolução Burguesa não deveriam mais ser questionados. Estava sendo criada pelo homem, sujeito que conhece, uma nova sociedade calcada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, uma sociedade na qual haveria um mercado livre, uma venda livre da força de trabalho (SOARES, 2001b, p. 6).

Estava se afirmando o ideário da revolução: liberdade, igualdade e fraternidade, embora este não se sustentasse por muito tempo, já que tais ideais nunca foram alcançados pela sociedade burguesa e, principalmente, pelo proletariado. Mesmo assim,

Estava se consolidando o triunfo do capitalismo, que ocorre sob a direção da burguesia a partir da dupla revolução, triunfo este que rompe e abole as relações feudais em toda a Europa Ocidental, e cria, com seu ideário, as condições objetivas para a construção desta nova sociedade, regida pelas leis do capital e pautada na abordagem positivista de ciência. (SOARES, 2001b, pp. 6-7).

Na concepção positivista de ciência, o homem se apresenta enquanto ser puramente biológico, um conjunto de estruturas ósseas e musculares anatomicamente construídas, observado de forma fragmentada, buscando sempre elementos que o levem a uma saúde física, pronto para atender as exigências do modo de produção.

Nesse processo de (re)construção de sociedade, o homem, um ser que se humaniza pelas relações sociais que estabelece, passa a ocupar o centro de criação desta nova sociedade. Porém passa a ser explicado e definido nos limites biológicos. O homem biológico e não o homem antropológico o centro da nova sociedade (SOARES, 2001b, p. 7).

Essa sociedade que se apresenta busca na Educação Física uma ferramenta capaz de propagar seus ideais, seja na escola ou em qualquer outro ambiente onde esta possa se estruturar. Nesse contexto, a Educação Física “será sempre a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a idéia de

hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual” (SOARES, 2001b, p. 14).

A Educação Física vem, ao longo de sua história, passando por diversas mudanças no que diz respeito aos seus objetivos e seus métodos, o que propiciou a criação de diversos modelos de Educação Física. Entre estes vários modelos, alguns têm um maior destaque na literatura, priorizando neste momento as discussões até a década de 1980. A partir deste período, a Educação Física tomou uma nova conotação, com o advento de novas teorias desenvolvidas por professores que, ao buscarem uma verticalização em sua formação acadêmica, migraram para programas de pós-graduação ligados a área da educação (BRACHT, 1999a).

2.1 O desenvolvimento da Educação Física no Brasil até a década de 1980

Nesta primeira fase da Educação Física, que vai até a década de 1980, predominavam algumas vertentes, tendo estas como principal elemento a própria técnica e aspectos eugênicos pautados no paradigma positivo (BRACHT, 1999a).

A Educação Física teve seu início nos padrões positivos de construção do conhecimento, consolidado no século XIX. Todo conhecimento se dava na direção de um corpo-máquina: um corpo fragmentado e na perspectiva positiva deveria ser tratado como tal, “máquina que é”.

O corpo é alvo de estudos nos séculos XVIII e XIX, fundamentalmente das ciências biológicas. O corpo aqui é igualado a uma estrutura mecânica – a visão mecanicista do mundo é aplicada ao corpo e a seu funcionamento. (...) A ciência fornece os elementos que permitirão um controle eficiente sobre o corpo e um aumento de sua eficiência mecânica. Melhorar o funcionamento dessa máquina depende do conhecimento que se tem de seu funcionamento e das técnicas corporais que construo com base nesse conhecimento (BRACHT, 1999a, p. 73).

A partir desses conhecimentos, foram se desenvolvendo diversas vertentes da Educação Física fundamentadas pelo positivismo. Dentre estas destacaremos as vertentes higienista, militarista, pedagógicista e competitivista, as quais estaremos abordando a seguir considerando suas características próprias. Existem outras perspectivas de Educação Física que permeiam o período aqui representado, porém, decidimos por discutir estas, por entender que suas contribuições são relevantes no desenvolvimento histórico da Educação Física, (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997) as quais são fundamentais para que possamos, ao longo do trabalho, compreender nosso objeto.

2.1.1 Educação Física higienista e o movimento eugênico

A Educação Física no Brasil foi guiada primeiramente pelo modelo higienista, que se mantém, de maneira marcante, desde o início da Educação Física no século XIX, permanecendo presente com mais força no Brasil até 1930. O grande objetivo deste modelo é manter um estado de saúde e de controle para que aquela se mantenha, já que “(...) a ênfase em relação à questão da saúde está em primeiro plano” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 17). Para compreendermos melhor este movimento, discutiremos adiante características do modelo higienista de Educação Física.

Percebemos, nesta vertente, um caráter de eugenia, como nesta definição quando esse autor menciona que “para tal concepção, cabe a Educação Física um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 17). Embora as características eugênicas se apresentem de forma muito mais clara na Educação Física militarista, esta também se faz presente no higienismo.

Nesse sentido, Fernando de Azevedo³ (1929),

Entendia a eugenia como uma ciência capaz de intervir no meio ambiente físico, valendo-se dos avanços conseguidos pela engenharia sanitária, para exercer uma ação higiênica, educacional e sexual; através da eugenia via a possibilidade de adoção de medidas que viessem proteger a procriação contra a degenerescência e pela privação aos reprodutores doentes, dos meios de serem prejudiciais a raça (AZEVEDO *apud* SOARES 2001b, pp. 120-121).

Percebemos o quão seletiva se tornaria a sociedade eugênica, ao buscar a perfeição, a raça pura, baseada em fatores biologicistas e superficiais, desprezando qualquer aspecto social de respeito às diferenças. Ainda nesse sentido, podemos observar as palavras do Dr. Renato Kehl⁴ (1929) quando, baseado nas leis eugênicas, diz ser necessário:

Restringir a proliferação de infra-homens, de semi-alienados e de dementes, pela higiene do corpo e do espírito (...) (além de) fazer com que as pessoas fortes, equilibradas, inteligentes e bonitas, tenham um maior número de filhos, para que o número médio destas pessoas (...) se eleve progressivamente (KEHL *apud* SOARES 2001b, pp. 120-121).

A Educação Física neste período é vista como uma forma de perpetuação do sistema, até porque,

³ Autor de vasta obra sobre Educação Física e membro da Sociedade Eugênica de São Paulo (SOARES, 2001b, p. 120).

⁴ Fundador e presidente da Sociedade Eugênica de São Paulo (SOARES, 2001b, p. 121).

A Educação Física Higienista é um produto do pensamento liberal. O liberalismo do início do século XX em nosso país acreditou na educação, e particularmente na escola, como “redentora da humanidade” (cf. Saviani, 1983, p. 165). Sobre os ombros da educação e da escola foram depositadas as esperanças das elites intelectuais de construção de uma sociedade democrática e livre dos problemas sociais. **Os liberais não titubeavam em jogar às costas da “ignorância popular” a culpa pelos problemas sociais que, em verdade, se originam da perversidade do sistema capitalista** (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 22, grifos meus).

Fica claro que existia, por parte dos liberais, uma forte pressão para que as mazelas causadas pela desigualdade do próprio capitalismo, fossem de responsabilidade da educação e da escola, como, aliás, acontece nos nossos dias. Na perspectiva liberal, o higienismo se apresenta como uma importante ferramenta na manutenção do *status-quo*, tendo como objetivo estabelecer a manutenção deste sistema.

Diante destes questionamentos, é necessário uma breve explanação sobre o que vem a ser o liberalismo. O liberalismo, segundo Abbagnano (2000), é a “(...) doutrina que tomou para si a defesa e a realização da liberdade no campo político” (p. 604). Este se divide em duas fases: a primeira fase é caracterizada pelo individualismo, que pode ser dividido em quatro linhas doutrinárias:

a) *jusnaturalismo* (...), que consiste em atribuir ao indivíduo direitos originários e inalienáveis; b) *contratualismo* (...), que consiste em considerar a sociedade humana e o Estado como fruto da convenção entre indivíduos; c) *Liberalismo econômico*, próprio da escola fisiocrática, que combate a intervenção do estado nos assuntos econômicos e quer que estes sigam seu caminho natural (...) d) como consequência global das doutrinas precedentes, a negação do absolutismo estatal e redução da ação do Estado a limites definidos, mediante a divisão dos poderes (ABBAGNANO, 2000, p. 604, grifos do autor).

Uma das características fundamentais da primeira fase do liberalismo era a coincidência entre os interesses públicos e privados.

Quando esta prerrogativa entra em crise, inicia-se a segunda fase do liberalismo, já que o liberalismo individualista, tanto no terreno da economia quanto na política, defende uma “classe de cidadãos”, e não os cidadãos como um todo. Nesta segunda fase, vai se firmando a superioridade do Estado em relação ao indivíduo. Porém, se apresenta dentro da lógica liberal uma miscelânea em relação às suas diretrizes fundamentais, ora buscando o Estado como regulador, ora negando ao Estado tal condição.

Esses contrastes são a manifestação evidente do caráter compósito da doutrina liberal, caráter este que decorre de modo aproximativo e confuso com que foi tratada a noção que deveria ser fundamental para o liberalismo: a liberdade. O recurso casual ou sub-reptício a um ou a outro dos conceitos de liberdade elaborados na história do pensamento filosófico tornou a idéia liberal em política confusa e

oscilante, conduzindo-a por vezes à defesa da não-liberdade (ABBAGNANO, 2000, p. 605).

Os aspectos de perversidade e de dominação do pensamento liberal estão presentes ainda hoje em várias faces da Educação Física, já que:

Vários pontos defendidos pelo pensamento liberal em relação à Educação Física, e que desembocam naquilo que estamos designando de Educação Física Higienista, estão vivos, ainda hoje, permeando os discursos de autoridades governamentais, de pedagogos, de médicos e professores de Educação Física (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 24).

A Educação Física neste período tem como função ser eixo central dentro de um projeto de “asepsia social”.

As medidas tomadas, tais como canalização de rios, instalação de esgotos, controle e tratamento de águas, vacinação obrigatória, entre outras, não foram exclusivamente fruto da arbitrariedade e autoritarismo do pensamento médico higienista a favor do Estado. Foram medidas que expressaram, de modo inegável, o caráter civilizatório do capitalismo e foram, até certo ponto, benéficas à população, pois contribuíram para rompimento com idéias e práticas ligadas a um pensamento e a explicações religiosas. Elas faziam parte do projeto burguês de modernidade e civilidade idealizado para o Brasil (SOARES, 2001b, p. 98).

O objetivo principal desse projeto seria construir uma sociedade na qual o sujeito se mantivesse em condições ideais de trabalho e também se enquadrasse no modelo de sociedade que atendesse a manutenção do *status-quo*.

Desta forma, para tal concepção a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. devem antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que “comprometeria a vida coletiva” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 17).

O papel da Educação Física, neste contexto, é manter os corpos em condições de trabalho e convívio em sociedade, abandonando toda e qualquer possibilidade de participação no processo formativo do sujeito. “O envolvimento dos higienistas com a educação escolar se deu, portanto, dentro de um quadro de compreensão desta como sendo uma extensão da educação familiar” (CASTELLANI FILHO, 2007, p. 45).

Além dos aspectos relacionados a este projeto de “asepsia social,” podemos perceber que esta perspectiva de uma Educação Física higienista, ainda hoje está presente não somente na escola, mas, também, em outros ambientes da Educação Física.

Isso está claro quando Ghiraldelli Júnior aponta que,

Mais recentemente, o fenômeno da proliferação das academias de ginástica, ainda se nutre, mesmo que minimamente, **nesta crença**, mais fortes nas classes médias, **de que existe uma real possibilidade de aquisição da saúde e beleza através da Educação Física**. O cuidado com o corpo surge, então, desprendido das possibilidades (ou impossibilidades?) que cada indivíduo, inserido nesse sistema social, possui para **adquirir e preservar a saúde e manter padrão estético-corporal imposto pela mídia** (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 24, grifos meus).

Como percebemos, esta concepção de Educação Física tem na saúde individual e na saúde pública sua base de sustentação e sua finalidade principal, buscando assim, construir um ideal que, certamente, está muito distante dos sujeitos de forma geral. Coloca-se sob o sujeito a responsabilidade de cuidar da própria saúde, tirando do Estado qualquer ônus oriundo da precariedade em que vivem os mesmos, seja sobre questões de moradia, educação, trabalho etc.

Observamos, em campanhas apoiadas pela mídia, programas, documentários e outras formas de se colocar a atividade física como a cura, se não de todos os males, pelo menos para a grande maioria, e isso não pode ser considerado outra coisa, senão um fruto da Educação Física higienista em pleno século XXI.

Desse modo, defendemos a tese de que o Movimento Higienista ou Sanitarista do início do século XX no Brasil extrapola a periodização tradicional que lhe imputa o término nos anos de 1930 ou 1940, e prossegue com suas tradições e ideais heterogêneos até o final do século XX e, muito possivelmente, até hoje, no início do século XXI (GÓIS JUNIOR; LOVISOLO, 2003, p. 52).

Conforme a colocação desses autores, o movimento higienista se apresenta ainda nos dias atuais, mesmo que de forma menos explícita. Os ideários deste ainda povoam as mentes dos professores de Educação Física. Após o auge da perspectiva higienista, que perdeu fôlego a partir da década de 1930, surgiu com grande força uma outra tendência, que é a Educação Física militarista.

2.1.2 Educação Física militarista

A Educação Física militarista iniciou-se no Brasil a partir de 1930, até 1945, quando começou a perder forças (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 16). Apesar de se assemelhar à Educação Física higienista, não se deve, em momento algum, confundi-las, é claro, no que diz respeito às preocupações de cada uma delas. Percebemos alguns pontos em comum, como por exemplo, o fato de as duas vertentes se preocuparem com a saúde individual e a saúde pública. “(...) o indivíduo saudável e ajustado seria resultado de uma boa

educação, somada a uma boa higiene” (SOARES, 2001a, p. 117). Apesar destes pontos em comum, até justificáveis pelo fato de que uma nova teoria parte de uma já existente, percebemos grandes diferenças entre elas, até porque,

Diferentemente da Educação Física Higienista, que se acredita capaz de “redimir o povo de seu pecado mortal, que é a ignorância”, e que o leva às condições de deterioração da saúde, a Educação Física Militarista, por sua vez, visa à formação do “cidadão-soldado”, capaz de obedecer cegamente e de servir de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura e coragem (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 18).

O elemento central deste movimento de passagem do higienismo para o militarismo é exatamente esta mudança de foco; enquanto no primeiro as preocupações eram voltadas para a construção do trabalhador, no segundo, voltava-se para a formação de soldados, a fim de atender o modelo político que se instaurava. Além disso, o militarismo preocupa-se com as necessidades de um exército forte e preparado, já que havia uma grande tensão mundial, a qual culminou na II Guerra mundial.

“Todavia, o objetivo fundamental da Educação Física Militarista é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 18). Este modelo de Educação Física não se resume a uma simples prática militar de condicionamento físico, mas, além disso, tem como função impor à sociedade padrões de comportamento estereotipados, pois

O objetivo a atingir com a “militarização espiritual” (Calmon, 1938) era a formação de “elites representativas” a “exemplo do super-homem de Nietzsche”. É significativa, também, a idéia de utilizar a Educação Física como meio primordial de forjar “máquinas humanas” a serviço da pátria (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 26).

Além da idéia de formar soldados, a Educação Física dentro dos moldes militaristas tem um papel de “colaboração no processo de seleção natural”, que representa uma característica muito forte dentro desta vertente, é a idéia de exclusão do mais fraco e, por sua vez a exaltação do mais forte, e desta forma nos faz pensar em uma Educação Física elitista e com um caráter de eugenia tão ou até mais forte que no próprio higienismo. Isso fica muito claro quando o autor menciona que “(...) o papel da Educação Física é de ‘colaboração no processo de seleção natural’, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da ‘depuração da raça’ ” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 18).

Conseqüentemente, “produzia-se” cada vez mais e melhores “soldados”, aptos e capazes de proteger, lutar e até mesmo morrer pela pátria.

Outro aspecto que não pode deixar de ser abordado quando se fala em Educação Física militarista é como esta trata seus conteúdos, utilizando-os como meio de propagação do modelo de homem que atenda a seus interesses, sendo que nela,

A ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. só têm utilidade se visam à eliminação dos “incapacitados físicos”, contribuindo para uma “maximização da força e poderio da população”. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõe a plataforma básica da Educação Física Militarista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 18).

Como percebemos, está muito presente neste método a idéia do “apto” e do “não apto”, o que na verdade é uma de suas prioridades. Neste modelo de Educação Física, há que se exaltar o mais forte e capaz e, antagonicamente, eliminar qualquer possibilidade de que o sujeito que não atenda seus padrões continuem em seu meio, pautando-se sempre em resultados práticos e objetivos.

A Educação Física militarista viveu o seu auge no período conhecido como “Estado Novo,” de 1937 a 1945, e foi durante o governo Vargas que a Educação Física recebeu um novo e decisivo impulso (BETTI, 1991, p. 64). Durante este período, não só o Brasil como todo o mundo vivia sob as tensões de guerras e revoluções, daí então a grande preocupação neste período de se ter jovens sadios e gozando de condições físicas perfeitas, para que, se necessário fosse, tivessem condições de defender a pátria.

Embora a Educação Física militarista tenha perdido espaço e principalmente força após 1945 com o término da Segunda Guerra Mundial, não é difícil ainda hoje encontrar resquícios do militarismo em uma aula de Educação Física contemporânea. Há principalmente a idéia de eugenia, que ainda é muito forte, assim como as noções de disciplina, que ainda hoje se colocam de forma autoritária, assim como no contexto militar.

Nos modelos de Educação Física existentes até meados da década de 1940 não havia uma preocupação pedagógica formativa, mas uma pedagogia tradicional, em que o corpo era arquitetado enquanto o racional se tornava significativo do indivíduo. Para GhiraldeLLi Junior (1997), “(...) tanto a Educação Física Higienista como a Educação Física Militarista não colocam, de forma sistemática e contundente, a problemática da Educação Física como uma atividade prioritariamente educativa, ou seja, como disciplina comum aos currículos escolares” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 19).

A partir de 1945, surgiu a concepção que seria chamada de Educação Física pedagógica, que permaneceu em grande destaque até 1964. O objetivo era estabelecer a Educação Física como uma atividade de cunho educativo, e não somente de promoção da

saúde, disciplinadora e voltada para a formação de corpos prontos para a batalha, embora estes elementos continuem presentes dentro desta vertente pedagógica. Mesmo sendo um avanço em relação à Educação Física militarista, não podemos considerá-la como uma teoria progressista, até porque, neste período, a Educação Física brasileira sofreu muitas influências dos países desenvolvidos, principalmente dos Estados Unidos e de suas fortes concepções liberais dos anos de 1950. Isso contaminou de forma significativa os teóricos que trabalharam na elaboração e divulgação da Educação Física pedagógica (Ghiraldelli Júnior, 1997).

2.1.3 Educação Física Pedagógica

Muito contaminada por elementos da Educação Física militarista, a perspectiva pedagógica foi um movimento que transformou a Educação Física, de uma simples atividade corporal, em uma atividade que, além disso, fosse educativa. Porém, esbarrou em elementos que a impediram de dar um salto ainda maior, como o interesse em buscar por uma sociedade altruísta e submissa, ainda seguindo os moldes militares, pois,

A Educação Física Pedagógica está preocupada com a juventude que frequenta as escolas. A ginástica, a dança, o desporto etc., são meios de educação do alunado. São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais etc. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 19).

Embora a Educação Física pedagógica tenha elementos das concepções anteriores, o que já dissemos fazer parte de tudo que é novo, temos de levar em consideração que “essa nova concepção inaugura formas de pensamento que, aos poucos, alteram a prática da Educação Física e a postura do professor” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 29). Mas, infelizmente, “tais novas formas de pensamento vão instaurar uma apologia da Educação Física enquanto ‘centro vivo’ da escola pública, responsável por todas as particularidades ‘educativas’ das quais as outras disciplinas, as ‘instrutivas’ não poderão cuidar” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 29). Isso fez com que, de certa forma, o professor de Educação Física se tornasse o responsável por todas as manifestações escolares, desde jogos escolares até fanfarras, tomando um papel não só de educador como até mesmo de “líder comunitário”.

Não podemos desconsiderar que, guardadas as proporções e respeitando inclusive as limitações que o momento histórico impunha à própria educação, esta concepção trouxe algumas contribuições para a Educação Física. Dentre elas, uma maior preocupação

pedagógica, que rompeu de certa forma com a idéia de um corpo puramente mecânico, o que hoje nos faz pensar que a Educação Física é um elemento importante para a formação, e por que não dizer, coloca-a como elemento de resistência ao próprio sistema liberal. Foi o primeiro brado na direção de uma Educação Física voltada para questões pedagógicas, embora seus objetivos fossem, ainda, muito ligados a questões biológicas, como os aspectos vinculados à saúde e à aptidão física.

2.1.4 Educação Física competitivista

No início da década de 1960, surgiu no Brasil, a Educação Física competitivista, principalmente após 1964 e, assim como a Educação Física militarista, também estava a serviço de um estado de hierarquização e de elitização social. Ainda pregava-se a idéia da eugenia e de segregação do mais fraco em relação ao mais forte que, nesse caso, eram os atletas de alto nível, o atleta-herói, aquele que conseguiu se superar e ainda melhor, superar os outros, sagrando-se assim como o “grande campeão” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997).

A pedagogia da EF (sic) incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais, essa “nova” técnica corporal, o esporte, agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas) desse fenômeno, novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional) (BRACHT, 1999a, pp. 75-76).

Percebemos uma diferenciação com as outras vertentes, já que aqui não era mais o trabalhador ou o soldado, e sim o atleta, o modelo a ser alcançado. Se antes o sentido da Educação Física era preparar o cidadão para defender a pátria no campo de batalha, neste momento histórico o objetivo era formar pessoas capazes de, através do mérito esportivo, representar a supremacia de seu país em detrimento dos outros.

É obvio que a concepção competitivista não se enraíza na prática e no cotidiano popular, de forma pura, e sim mesclada com todas as outras tendências que, historicamente, foram fixando marcos no pensamento social brasileiro. O culto ao atleta-herói, ao individualismo, é a marca registrada divulgada e glorificada pela imprensa (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, pp. 32-33).

Este modelo de Educação Física se pautava, principalmente, nas idéias de competição, tendo para isso grande influência tecnicista, e propagava a idéia de que o desporto precisava ser protegido e propagado por todos, sendo que este era um bem em si. “Daí adquirir a literatura em Educação Física um caráter tecnicista, sobrecarregada de temas

ligados ao Treinamento e as diversas variantes de questões relacionadas à Medicina Desportiva” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 20).

A Educação Física competitivista era uma grande ferramenta do poder instaurado – Ditadura Militar, principalmente no que diz respeito à desmobilização da organização popular, supondo que o cidadão estando envolvido em alguma prática esportiva que lhe ocupasse o tempo livre, de maneira que nesta atividade o sujeito gastasse sua energia. Desse forma, não poderia então utilizá-la para manifestar-se contra o sistema, mantendo-o assim afastado de manifestações, protestos e/ou qualquer outra atividade contrária às idéias dos governantes daquela época. Ou seja, “(...) a Educação Física Competitivista faz parte, como as outras concepções que precederam esta exposição, daquilo que podemos chamar de arcabouço da ideologia dominante” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 20). Assim, atendia-se primeiramente os interesses do sistema, e não do sujeito, que se apresentava como ferramenta de expansão e dominação por parte do poder vigente.

É preciso também notar que, se por um lado a Educação Física Competitivista era incentivada pela ditadura pós-64, pois tal concepção ia no sentido de um “Brasil Grande”, capaz de mostrar sua pujança através da conquista internacional, por outro lado, obviamente, esse não era o único interesse governamental ao endossar tal concepção (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 31).

Não podemos esquecer que as vitórias esportivas tinham uma grande influência na sociedade como um todo e na maneira com que as pessoas encaravam a situação do país, tanto na economia quanto na política. Até porque, “(...) na verdade, o ‘desporto de alto nível’, divulgado pela mídia, tinha o objetivo claro de atuar como analgésico do movimento social”, tentando diminuir as possibilidades de resistência (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 32).

Dentre estas idéias, ficava explícito a intenção de apresentar à sociedade um país que, na verdade, só existia na televisão – controlando a programação através da censura prévia, fazendo uso de propagandas em favor da ditadura, além da utilização política das glórias do esporte. Nas ruas, a realidade era outra, pois havia confrontos armados entre a polícia e estudantes que protestavam contra o governo por melhores condições de vida e liberdade. Porém, o governo apresentava o esporte como uma possibilidade de transformação social.

A idéia de “*conquistar um lugar ao sol pelo esforço próprio*” é ilustrada a todo momento com os ídolos do desporto, principalmente aqueles provindos dos lares mais pobres e que se destacam em grandes campeonatos nacionais e internacionais e que, em verdade, escondem a verdadeira falta de oportunidade de enriquecimento

material e cultural em que vive a maior parte da população (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 33, grifo do autor).

Ainda nos dias atuais, não nos requer qualquer esforço recordar de inúmeros exemplos de que tal afirmação é verdadeira.

Após o período da ditadura militar, houve uma maior liberdade para se pensar a Educação Física por outra perspectiva, e seria exatamente neste período que a Educação Física sofreria com o que hoje chamamos de “crise da década de 1980”. Nessa época, abriu-se as discussões sobre a prática da Educação Física e como esta poderia ser abordada de outras maneiras que não somente sobre a ótica tecnicista. Houve, então, inúmeros debates sobre outras possibilidades para a Educação Física. Diante desta ruptura com o tecnicismo a Educação Física entrou numa “crise de identidade”, tentando identificar seu objeto de estudos. Esta crise ainda não se resolveu até o presente momento, porém, houve várias tentativas de se construir novas possibilidades para a Educação Física.

Com o intuito de livrar a educação física das suas raízes tradicionais, as quais se expressam no paradigma da aptidão física, na concepção de corpo saudável e na lógica do esporte de alto rendimento, a partir da década de 1980 dissemina-se no Brasil a produção de conhecimentos voltados para o questionamento daquele paradigma. Em comum, essa produção tinha o objetivo de elaborar teorias que pudessem subsidiar a prática pedagógica da educação física numa perspectiva diferente da aptidão física (SOUZA, 2006, p. 104).

Após alguns anos de discussões, surgiu a primeira publicação que tratava da Educação Física para além da técnica, que é a obra de Tani *et al* (1988) embora esta obra ainda tivesse como referência o paradigma positivista.

Após a publicação da obra de Go Tani, *et al* (1988) houve uma verdadeira revolução na Educação Física brasileira, já que era a primeira obra publicada no Brasil apontando para uma nova possibilidade para a Educação Física. A partir de então, outros autores perceberam que a Educação Física necessitava realmente de passar por mudanças, e que tais mudanças eram possíveis. Apesar desses autores se orientarem em direções diferentes, alguns pela psicologia, pelo desenvolvimento motor e pela motricidade humana, outros mais direcionadas a questões sociais pautadas nas teorias críticas da educação, adotando posicionamentos, em alguns momentos, totalmente antagônicas, todos trouxeram muitas contribuições para a construção de uma nova Educação Física (SOUZA, 2006).

Esta diferença de posicionamento teórico dificultou a construção de uma identidade para a Educação Física, o que gerou uma crise de identidade dentro dela própria.

Esta crise se instaurou a partir da influência sofrida por esses autores, ao se depararem com outras formas de analisar o mundo, a educação e, conseqüentemente a Educação Física.

A educação física, como participante do sistema universitário brasileiro, acaba por incorporar práticas científicas típicas desse meio. Uma das conseqüências será a busca de qualificação do corpo docente dos cursos de graduação em programas de pós-graduação, inicialmente no exterior, mas também, e crescentemente, no Brasil. Principalmente com base nessa influência, o campo de EF passa a incorporar as discussões pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980, muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista (BRACHT, 1999a, pp. 77-78).

Nas discussões a seguir focalizando as tendências críticas, apontaremos algumas destas mudanças e quais os caminhos seguidos para se chegar a elas.

2.2 A Educação Física na busca por uma identidade crítica

Dentro desse contexto da Educação Física crítica, existem diversos autores que apresentaremos a partir de agora, usando como referência central a obra de Darido (2003) nos elementos contidos em seu texto “O Contexto da Educação Física Escolar”.

Dentre as várias abordagens importantes da obra de Darido (2003) destacamos num primeiro momento quatro teorias que, ao nosso ver, trazem as maiores contribuições. São elas: desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora e crítico-emancipatória, além de serem as mais presentes, principalmente no meio acadêmico da Educação Física, sobretudo, no estado de Goiás.

Discutir essas abordagens se faz necessário para que possamos compreender que, por mais crítica que se coloque a Educação Física, esta tem grande dificuldade de romper com a busca por resultados práticos e objetivos. Primeiramente, ressaltaremos a perspectiva desenvolvimentista.

2.2.1 Abordagem desenvolvimentista

A abordagem desenvolvimentista tem como maior divulgador Tani *et al* (1988), sua obra principal e que de certa forma abriu o debate na Educação Física é o livro “Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, que foi publicado em 1988, tendo como principais autores de referência Gallahue e Connolly. Alguns anos depois, outra obra de Manuel (1994) também apareceu como referência e foi divulgador desta

vertente; ele que é co-autor em parceria com Tani do livro que fundamenta essa perspectiva (DARIDO, 2003).

Para Tani *et al* (1988), sua proposta é uma entre as várias possíveis, sendo que sua obra foi desenvolvida pensando especificamente no ensino para crianças de quatro a quatorze anos, buscando nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento fundamentos na Educação Física escolar.

Segundo eles é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar (TANI apud DARIDO, 2003, p. 4).

Para os autores desta tendência, o movimento humano, no que tange ao seu desenvolvimento motor, é o elemento principal, o meio e o fim da Educação Física, propugnando a especificidade do seu objeto, sendo que “sua função não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora tal possa ocorrer como um subproduto da prática motora” (DARIDO, 2003, p. 4).

É, também, feita a ressalva de que a separação aprendizagem do movimento e aprendizado pelo movimento é apenas possível a nível do conceito e não do fenômeno, porque a melhor capacidade de controlar o movimento facilita a exploração de si mesmo e, ao mesmo tempo, contribui para um melhor controle e aplicação do movimento (DARIDO, 2003, p. 4).

A proposta desenvolvimentista não é buscar na Educação Física respostas para solucionar todos os problemas do País. A aula deveria ser somente para aprender o movimento, mesmo que durante a aula estivesse ocorrendo outros níveis de aprendizado: cognitivo, afetivo e social.

O desenvolvimentismo tem como um de seus principais fundamentos o conceito de habilidade motora, já que, para os autores, é através dela que o ser humano se adaptou ao longo dos séculos. Entendendo que tais habilidades mudam ao longo da vida do indivíduo, desde o seu nascimento até a morte, a área do desenvolvimento motor se constituiu como uma importante área do conhecimento e estruturou outras áreas do conhecimento em torno da questão do aprendizado de habilidades motoras, como a área da aprendizagem motora (TANI; *et al*, 1988).

Para os desenvolvimentistas, é dever da Educação Física dar ao aluno condições para que seu comportamento motor venha, através da diversificação e complexidade dos

movimentos, se desenvolver. “Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, afim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada” (DARIDO, 2003, p. 5). Ainda há uma preocupação centrada nos aspectos biológicos do sujeito, deixando de se considerar aspectos sociais envolvidos na ação prática da Educação Física.

A partir desta perspectiva, começou-se a discutir a idéia de uma educação de acordo com a faixa etária, com a divisão de conteúdos, levando em consideração a idade dos alunos e a sua capacidade de desenvolvimento. “Como no domínio cognitivo, uma taxionomia para o desenvolvimento motor, ou seja, uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos, do nascimento à morte, deve ser estabelecida” (DARIDO, 2003, p. 5).

Na vertente desenvolvimentista, os conteúdos deveriam respeitar uma seqüência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, que foi proposta por Gallahue (1982) e ampliada por Manoel (1994), de acordo com a seguinte ordem: fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase de movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais, fase de combinação de movimentos fundamentais, e movimentos culturalmente determinados. Estes conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades, que seguem os moldes de um sujeito fragmentado. A partir das mais simples, as habilidades básicas, divididas em três classificações, que são: as habilidades locomotoras (correr, andar, saltar, saltitar, entre outros), as habilidades manipulativas (arremessar, chutar, rebater, receber etc.) e as de estabilização (girar, flexionar, realizar posições invertidas etc.). As mais complexas são as específicas que, por sua vez, são mais influenciadas pela cultura e estão relacionadas à prática de esportes, do jogo, da dança e, também, das atividades industriais (DARIDO, 2003).

A avaliação não foi considerada especificamente. Ao longo da obra de Tani *et al* (1988), apresentou-se uma descrição das habilidades motoras e seus diferentes níveis, até que se estabelecesse um padrão de movimento com qualidade. Propõe-se que o professor observe bem os seus alunos, de modo a perceber em que fase eles se encontram, localize erros e faça as correções para que os mesmos sejam superados. “Nesta proposta o erro deve ser compreendido como um processo fundamental para a aquisição de habilidades motoras” (DARIDO, 2003, p. 5). A questão do ensaio-erro busca então o conhecimento por mera causalidade empírica. Neste sentido, a reflexão limita-se ao conhecimento, principalmente, a aspectos motores.

Existe também a preocupação com que o nível de desenvolvimento motor corresponda à idade em que o aluno se encontra e as características que este deve apresentar.

“Por exemplo, aos sete anos a criança deve apresentar na maioria das habilidades motoras padrões maduros de movimento, ou seja, movimentos executados com qualidade de movimento próxima de um adulto” (DARIDO, 2003, p. 5). Isso leva à busca de respostas puramente práticas e objetivas, colocando todos os sujeitos sobre as mesmas normas e regras, desprezando-se toda e qualquer característica sócio-histórica. Limita-se a uma análise meramente estatística e estática, além de buscar uma homogeneização dos sujeitos, desconsiderando qualquer característica bio-sócio-histórica do sujeito.

Um dos fatores limitantes desta perspectiva está relacionado ao fato de que esta dá pouca importância ao contexto sociocultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras. “A questão que se coloca é a seguinte: será que todas as habilidades apresentam o mesmo nível de complexidade? Ou será que chutar, principalmente em função da história cultural do nosso país, não é mais simples para os meninos que a habilidade de rebater?” (DARIDO, 2003, pp. 5-6).

Acreditando que os fatores sociais e culturais influenciam o desempenho dos alunos, é preciso enfatizar que esta abordagem traz limitações, principalmente por apoiar-se no ser humano apenas enquanto ser biológico. Além disso, deixa de lado todos os outros aspectos relacionados à formação do sujeito, que perpassa seu eu biológico, geneticamente definido e, assim, não entende o sujeito enquanto ser social e socialmente constituído (DARIDO, 2003).

Embora esta pequena discussão levante questionamentos sobre a possibilidade de crítica a partir de uma teoria essencialmente positiva, é um aspecto essencial entendermos que, mesmo sob a luz do positivismo, esta abordagem trouxe muitos avanços, principalmente em relação à prática da Educação Física. Novas perspectivas e caminhos se abriram para que novas metodologias surgissem e a idéia da Educação Física esportivista e tecnicista fosse questionada. Mesmo que não se consiga ir muito além disso, mantendo ainda aspectos físicos e motores como elementos centrais, bem como a necessidade de se observar o desenvolvimento meramente motor do aluno, e levando em consideração o momento histórico em que esta foi criada, foi um grande avanço na Educação Física brasileira. Também trouxe para esta a possibilidade de uma construção voltada para outros elementos, fugindo da idéia de uma Educação Física voltada somente para a aptidão física e/ou preparação esportiva, mas também pautada em aspectos formativos.

2.2.2 – Abordagem construtivista-interacionista

Outra vertente no contexto da Educação Física brasileira é a abordagem construtivista-interacionista. O principal divulgador desta tendência no Brasil foi João Batista Freire (1989), através da publicação de seu livro, “Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física”, em 1989. A principal referência deste autor foram as obras de Jean Piaget, que colaboraram significativamente para que as idéias construtivistas da Educação Física fossem divulgadas e difundidas, infiltrando-se no interior da escola. Seu discurso pode ser percebido em diferentes segmentos do contexto escolar (DARIDO, 2003).

A proposta denominada interacionista-construtivista é apresentada como uma opção metodológica, em oposição às linhas anteriores da Educação Física na escola, especificamente à proposta mecanicista, caracterizada pela busca de desempenho máximo, de padrões de comportamento sem considerar as diferenças individuais, sem levar em conta as experiências vividas pelos alunos, com objetivo de selecionar os mais habilidosos para competições de alto nível (DARIDO, 2003, p. 6).

Nesse sentido, podemos perceber um avanço maior ainda em relação ao desenvolvimentismo, pois no construtivismo começa-se a pensar no sujeito como ser individual, com características próprias. E, para que possamos entender ainda melhor esta perspectiva,

Utilizaremos as próprias palavras da proposta: “*No construtivismo, a intenção é construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender (...) Conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização*” (CENP apud DARIDO, 2003, p. 7, grifos da autora).

Dentre as vantagens desta abordagem, destaca-se a possibilidade de a Educação Física ter uma maior integração com uma proposta pedagógica mais ampla e integrada, também nos primeiros anos da educação formal. Porém, em alguns momentos, desconsidera-se as especificidades da Educação Física.

Esta abordagem preocupa-se com a aprendizagem de conhecimentos, principalmente os lógico-matemáticos, e tende a colocar a Educação Física como um meio de se atingir o conhecimento cognitivo. Assim, o movimento se tornaria um elemento facilitador da aprendizagem dos conteúdos ligados aos aspectos cognitivos. Mais uma vez a única preocupação efetiva está ligada a repostas práticas e objetivas, mera apropriação de instrumental técnico para a ação.

“Na orientação da CENP (1990), a meta da construção do conhecimento é evidente quando propõe, como objetivo da Educação Física, ‘respeitar o seu universo cultural (do aluno)’ (DARIDO, 2003, p. 7). Este fato não era levado em consideração na abordagem desenvolvimentista embora possamos perceber algumas semelhanças para complementação desta orientação, como “(...) explorar a gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica espontânea e gradativamente propor tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à construção do conhecimento” (DARIDO, 2003, p. 7).

Outro elemento que não fica claro nesta questão é qual conhecimento se deseja construir através da prática da Educação Física escolar. Se não se tratar de um conhecimento específico da Educação Física, estas aulas se tornariam apenas elementos de apoio às outras disciplinas, sendo que,

Não se trata de negar o papel importante que a questão da interdisciplinaridade deve desempenhar na escola e o foco da Educação Física neste contexto, mais sim de ter em mente que a interdisciplinaridade só será positiva para a Educação na escola quando estiver claro para o professor quais são as finalidades da Educação Física, de modo a guardar a preocupação de introduzir ao aluno às questões relacionadas à cultura corporal e guardando as suas características específicas (DARIDO, 2003, p. 7).

Um dos grandes méritos de Freire (1989) foi mostrar a importância da Educação Física na escola e incluir como aspecto importante para a aula o conhecimento que a criança já possui. Temos então que resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos, e também brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outros elementos do universo cultural dos alunos, procurando valorizar as experiências dos alunos, abandonando os métodos diretivos. Os alunos constroem o seu conhecimento através de interações com o meio, resolvendo problemas (DARIDO, 2003).

Nesta tendência, o jogo é o principal modo de ensinar, pois é um instrumento pedagógico. Enquanto joga o aluno aprende, “(...) sendo que este aprender deve ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso para a criança” (DARIDO, 2003, p. 8).

Seguindo a abordagem construtivista, as propostas dão uma idéia de avaliação não-punitiva, que é realizada durante o processo e vinculada a ele, com ênfase no processo de auto-avaliação.

Apesar de alguns limites, o construtivismo foi e é uma das principais abordagens da Educação Física e foi verdadeiramente o início da Educação Física Crítica, pois, a partir desta perspectiva, o sujeito passou a ser considerado em sua plenitude: cognitiva, afetiva e social (DARIDO, 2003).

Após o primeiro passo em direção a uma nova Educação Física, dado pelo construtivismo, surgiu, da união de grandes nomes da Educação Física brasileira, a abordagem crítico-superadora, que para muitos representa ainda, nos dias atuais, a principal produção no que tange às vertentes críticas da Educação Física.

2.2.3 Abordagem crítico-superadora

A vertente crítico-superadora tinha como grande objetivo romper com a lógica mecanicista, que até então dominava a Educação Física, se colocando como uma das principais tendências nesse sentido, foi apresentada pelo Coletivo de Autores – nome pelo qual a obra é mais conhecida principalmente no meio acadêmico. Este coletivo era formado por Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Ortega Escobar e Bracht. A obra embora seja pouco conhecida por este nome, é intitulada “Metodologia do Ensino da Educação Física”, publicada em 1992, tendo como principais autores de referência: Saviani e Libâneo. “A proposta crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e no neomarxismo, tendo recebido na Educação Física grande influência dos educadores José Carlos Libâneo e Demerval Saviani” (DARIDO, 2003, p. 8).

Esta tendência mostra questões de poder, interesse, esforço e contestação, entendendo que não devemos nos preocupar somente com as questões relativas ao como ensinar, mas também sobre como adquirir estes conhecimentos, valorizando a contextualização dos fatos e o resgate histórico. “Essa percepção é fundamental na medida em que possibilitará a compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudança ao longo do tempo” (DARIDO, 2003, p. 8).

Segundo os próprios autores, esta abordagem tem características específicas, que são: ser diagnóstica, já que pretende ler a realidade; interpretá-la e estabelecer-lhe um juízo de valor, juízo este que está ligado à perspectiva de quem julga; ser judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa interesses de uma determinada classe social, de acordo com a realidade na qual está inserida; e também teleológica, por buscar um direcionamento, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete (DARIDO, 2003).

Esta reflexão pedagógica é entendida como um projeto político-pedagógico. Ele é político porque encaminha propostas de intervenções para uma determinada direção, e

pedagógico por possibilitar uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações.

Quanto à seleção dos conteúdos na crítico-superadora, deve-se levar em consideração a relevância social dos conteúdos, sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos, sua contemporaneidade sem abdicar da historicidade, considerando os temas da cultura corporal. No que diz respeito ao currículo, é preciso que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com os conhecimentos científicos, para que estes possam ampliar seu acervo de conhecimento. Deve-se evitar o ensino por etapas e adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos. Ou seja, de acordo com as séries, os conteúdos devem ser trabalhados de forma mais aprofundada, sem que se tenha a visão de pré-requisitos (DARIDO, 2003). A Educação Física é uma disciplina que trata da cultura corporal, que tem como seus temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança e as lutas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No que diz respeito à avaliação, esta vertente visa romper com a idéia de, como eles mesmos definem, “meritocracia,” que tem o claro objetivo de selecionar os “melhores,” e o que é mais cruel: excluir os “piores”. “Em suma, o sentido da avaliação do processo ensino aprendizagem em Educação Física é o de fazer com que sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 103).

Esta abordagem, e principalmente esta obra, foi e é considerada por muitos, principalmente pelos professores universitários, como a melhor e mais importante obra no que diz respeito à Educação Física escolar. No meio acadêmico tem sido o modelo a ser seguido, principalmente por aqueles que se interessam pela escola.

Porém, temos que considerar também que essa tendência é fruto de uma obra voltada não para o meio acadêmico da Educação Física, e sim como parte integrante de uma coleção voltada para alunos do antigo magistério, trazendo assim, consigo, todos os limites que uma obra com este direcionamento traz. Nas palavras dos organizadores desta coleção, “A Coleção Magistério – 2º Grau compõe-se de 25 livros didáticos para o curso de 2º grau abrangendo as disciplinas do Núcleo Comum e da Habilitação Magistério (antigo curso normal)” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 7). Como percebemos não há por parte dos organizadores qualquer pretensão de realizar uma obra com o rigor acadêmico exigido para que tal obra seja realmente significativa.

Apesar disso, um dos maiores problemas enfrentados por esta abordagem está no fato de que se tem feito interpretações equivocadas a seu respeito, o que reduz seu poder de

intervenção e principalmente de transformação. Faz-se uma leitura reducionista da obra, focando-se em apenas um ou outro elemento, perdendo assim a amplitude da análise da Educação Física proposta na obra. Em muitos casos, reduz a mera historicização descontextualizada e a busca por resultados imediatos.

Dois anos após a publicação do Coletivo de Autores, surgiu, com características semelhantes, porém, buscando outro caminho, a abordagem Crítico-Emancipatória.

2.2.4 Abordagem crítico-emancipatória

A vertente crítico-emancipatória tem como principal divulgador Elenor Kunz (2001), e sua obra principal é o livro, “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”, que teve sua primeira edição publicada em 1994, tendo como referência principal Habermas. Neste livro, o autor apresenta uma nova possibilidade de se ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, fazendo com que a Educação Física contribua de forma significativa para a reflexão crítica e emancipatória das crianças e dos jovens. “Para o autor, o ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir do conhecimento” (DARIDO, 2003, p. 15).

Kunz (2001) defende uma educação crítica, entendendo que só a partir de um ensino crítico o aluno pode compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade, que formam falsas idéias, convicções, desejos, interesses. Desta maneira, a educação crítica tem como grande objetivo criar condições para que os alunos possam perceber tais estruturas e ainda ter consciência de que tais estruturas precisam ser suspensas. Assim, o ensino caminhará no sentido de uma emancipação, possibilitada pelo uso da linguagem.

A linguagem tem papel importante no agir comunicativo e funciona como uma forma de expressão de entendimentos do mundo social, para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências e agir de acordo com as situações do grupo em que se está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se da cultura” (DARIDO, 2003, p. 16).

Em relação ao papel do professor nesta perspectiva, partindo das orientações didáticas, ele confronta, num primeiro momento, o aluno com a realidade do ensino, o que o autor chamou de transcendência de limites. Concretamente, quando se ensina pela

transcendência de limites, pressupõem-se três fases: primeiro os alunos descobrem, pela própria experiência manipulativa, os mecanismos e as formas pelas quais ele poderá participar de forma bem-sucedida em atividades de movimento e nos jogos. Em seguida, devem se manifestar, tanto pela verbalização quanto por representações cênicas, tudo que aprenderam e experimentaram na forma de uma exposição. E então fazer com que os alunos aprendam a perguntar e questionar sobre a aula, sua aprendizagem e descobertas, para que assim consigam entender o significado cultural da aprendizagem, trazendo para os alunos uma reflexão crítica sobre a própria prática (DARIDO, 2003).

Após a discussão sobre estas quatro abordagens, apresentaremos outras obras que tratam de novas metodologias para a Educação Física escolar, que apresentaremos e discutiremos a seguir. A separação entre estas e as quatro que foram apresentadas no primeiro momento se dá pelo fato de as primeiras serem as mais divulgadas e, conseqüentemente, as mais conhecidas atualmente. Porém, deve-se reconhecer que, dentro da proposta do presente trabalho, é de suma importância compreendermos a Educação Física em todos os seus aspectos e possibilidades, tentando localizar, dentre eles, as implicações e as necessidades da busca por resultados práticos.

A prática pedagógica do professor de Educação Física geralmente pauta-se na busca por respostas imediatas, amparadas em uma ação pragmática. Porém, isso não se resume a estas tendências pedagógicas que povoam com mais freqüência o pátio da escola, mas também é perceptível em outras vertentes. Isso não faz delas teorias menos qualificadas, porém, exigem de nós uma discussão mais breve.

2.3 Educação Física: outros recortes na busca por uma identidade

Além daquelas já apresentadas, estaremos agora analisando outras três abordagens que são citadas por Darido (2003), sendo que trabalharemos neste novo momento com a sistêmica, a psicomotricidade e a Cultural. Ao nos aprofundarmos nas abordagens da Educação Física, temos como objetivo mostrar um panorama mais amplo das relações e dos desdobramentos que sofre esta área do conhecimento e como as mais variadas vertentes esbarram na busca por um resultado prático e objetivo, o que pudemos observar nas anteriores e também se apresenta nas próximas.

2.3.1 Abordagem sistêmica

Primeiramente, discutiremos os elementos ligados à abordagem sistêmica, sendo que esta foi elaborada por Mauro Betti (1991), tendo como principal obra seu livro “Educação Física e Sociedade” publicado em 1991. Este faz as primeiras considerações acerca de uma perspectiva sistêmica dentro da Educação Física. “Nos trabalhos realizados pelo autor notam-se influências de estudos nas áreas da sociologia, da filosofia e, em menor grau, da psicologia” (DARIDO 2003, p. 9).

Em sua obra, Betti (1991) se utiliza da teoria de sistemas defendida, principalmente, por Bertalanffy e Koestler, “como um instrumento conceitual e um modo de pensar a questão do currículo da Educação Física” (DARIDO, 2003, p. 10). Assim como Bertalanffy propõe na teoria de sistemas, Betti trabalha com os conceitos de hierarquia, tendências auto-afirmativas e auto-integrativas.

Betti percebe a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, uma vez que os níveis superiores exercem, de alguma maneira, um controle sobre os sistemas inferiores. “É um sistema hierárquico aberto porque sofre influência da sociedade como um todo e ao mesmo tempo a influencia” (DARIDO, 2003, p. 10).

Na sistêmica, existe a preocupação em se garantir a especificidade, já que esta considera o binômio corpo/movimento como meio e fim da Educação Física escolar. Contudo, a especificidade se alcança através da finalidade da Educação Física na escola que para (BETTI *apud* DARIDO 2003, p. 10) é “integrar e introduzir o aluno de 1.º e 2.º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...)”.

Betti (1991) deixa claro que a Educação Física não se resume ao ensino de habilidades meramente motoras embora sua aprendizagem esteja presente dentre os seus objetivos; não é o único, já que a Educação Física não se reduz a isso, existindo outros objetivos a serem perseguidos na Educação Física escolar.

Não basta (o aluno) correr ao redor da quadra; é preciso saber por que está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender as habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível (...) aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele simplesmente não há jogo. É preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida na sua vida, para tirar o melhor proveito possível (BETTI *apud* DARIDO, 2003, p. 10).

Uma das principais diferenças entre a abordagem de Betti e a crítico-superadora é que esta última tem como elemento essencial conhecimento do aluno sobre a cultura corporal, já na sistêmica prefere-se a utilização do termo vivência do esporte, jogo, dança, ginástica. “Quando utiliza o termo vivência, o autor pretende enfatizar a importância da experimentação dos movimentos em situação prática, além do conhecimento cognitivo e da experiência afetiva advindos da prática de movimentos” (DARIDO, 2003, p. 10). Ou seja, o autor busca uma maior relação do sujeito com a prática, com a ação, buscando assim construir conhecimento através da experiência. A prática apresenta-se, novamente, como elemento fundamental, em detrimento aos demais aspectos relativos à educação.

Dentre os princípios apresentados por Betti (1991), o mais importante foi chamado de princípio da não-exclusão. Este princípio se fundamenta na participação de todos, onde de maneira alguma uma atividade realizada durante a aula de Educação Física poderia excluir algum aluno, permitindo, assim, o acesso de todos ao conhecimento. E que estas aulas permitam a maior diversidade de conteúdos e experiências para os alunos, buscando, assim, trazer aos alunos experiências novas e transformadoras, nas quais estes possam desenvolver-se para além do físico.

2.3.2 Abordagem da psicomotricidade

Outra vertente presente no contexto da Educação Física brasileira é a abordagem da psicomotricidade. Esta perspectiva tem como grande influência e principal autor o francês Jean Le Bouch. Sua obra principal é o livro “Educação pelo Movimento,” publicado no Brasil em 1981 (DARIDO, 2003, p. 13). Porém,

Esta abordagem vem recebendo críticas exatamente porque não confere à EF uma especificidade, ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares. Nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido na escola (BRACHT, 1999, p. 79).

Fica claro uma perda de identidade por parte da Educação Física nesta perspectiva que, para se sustentar, busca nas outras disciplinas curriculares a justificativa da própria existência na escola, como se esta não fosse dotada de elementos próprios.

Segundo Darido (2003, p. 13) “(...) esta concepção inaugura uma nova fase de preocupação para o professor de Educação Física que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica”.

Tendo como referência autores com um certo nível de penetração, senão na Educação Física, em outras áreas do conhecimento, entre eles Ajuriaguerra, Piaget, Vayer, Wallon e Winnicott. Além do mais,

(...) é importante salientar que a psicomotricidade foi e é indicada não apenas para a área da Educação Física, mas também para psicólogos, psiquiatras, neurologistas, reeducadores, orientadores educacionais, professores e outros profissionais que trabalham junto às crianças (DARIDO, 2003, p. 13).

Embora ainda presente na Educação Física, “(...) a sua força e influência na área provavelmente tenha sido mais decisiva no início dos movimentos de crítica ao modelo esportivista, ou seja, no início da década de 80” (DARIDO, 2003, p. 13).

No que diz respeito à atuação do professor, a psicomotricidade defende a idéia de se partir dos movimentos espontâneos da criança e de suas atitudes corporais, onde se favoreça a gênese da imagem do corpo que, para Le Bouch (1981) é o núcleo central da personalidade.

Le Bouch (1981) informa que, em 1969, foi instaurado um decreto ministerial na França que incluía seis horas de prática psicomotora, com o objetivo de melhorar as condições de desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo das crianças. Isso valia para todas as crianças, tanto as “normais” quanto as deficientes. Até porque a psicomotricidade tem como objetivo trabalhar todos de forma igual (DARIDO, 2003).

Como na psicomotricidade, a lógica da busca por resultados práticos não se apresenta tão eficaz, pois seus resultados, diferentemente do esporte, por exemplo, não podem ser vislumbrados imediatamente, ao contrário do esporte onde, ao final do chute, somos capazes de observar seu resultado, o gol. Busca-se um desenvolvimento psicomotor geral, um aprimoramento, e não uma transformação do gesto motor.

Houve então um movimento no qual se colocava a psicomotricidade como um trabalho a ser realizado com deficientes, dada a possibilidade de, neste público, observar-se resultados práticos mais efetivos. Nesse sentido,

O ministério dos esportes entendia que a psicomotricidade era uma proposta interessante apenas para a educação de crianças deficientes, enquanto o objetivo para as crianças normais deveria ser a formação esportiva precoce, a fim de melhorar os resultados esportivos (DARIDO, 2003, p. 14).

Isso que dizer que a preocupação com a formação de atletas acima da idéia de formação do sujeito ainda encontra-se presente em várias camadas do esporte, não só no Brasil como no mundo todo, visando claramente a busca por resultados.

Porém, ainda hoje tem como grande espaço de atuação as escolas que trabalham com públicos especiais, mesmo que em muitos lugares não tenham nada mais que o nome de psicomotricidade.

Na Educação Física, sob a influência da psicomotricidade, o discurso e a prática do professor ainda estão presos à idéia do professor e à necessidade de se sentir com maiores responsabilidades escolares e pedagógicas (DARIDO, 2003). Assim, quebram com o ideário de escola enquanto entidade esportiva e, desta maneira, valorizando o processo de aprendizagem, não somente a execução de um gesto técnico isolado.

Contudo, enquanto a psicomotricidade volta seus olhos principalmente, para elementos psicológicos e cognitivos, surge outra vertente, na qual o princípio fundamental são os aspectos culturais do sujeito: a perspectiva cultural.

2.3.3 Abordagem cultural

A abordagem cultural foi proposta por Jocimar Daólio, tendo como principal obra seu livro intitulado “Da Cultura do Corpo,” publicado em 1993, tendo como autores de referência Marcel Mauss e Geertz. Tal proposta surgiu da crítica do autor à perspectiva biológica que ainda domina a Educação Física escolar. Segundo o próprio autor, “neutraliza e universaliza o corpo humano, entendendo-o como um conjunto de ossos, músculos e articulações” (DARIDO, 2003, p. 16).

Para esta perspectiva todos os corpos são iguais, já que, possuímos os mesmos componentes. Dessa forma, as aulas de Educação Física devem seguir o mesmo padrão e a mesma forma, para todos e em todos os lugares, independente de época ou lugar.

Daólio (1993) buscou, nas suas propostas, basear-se numa perspectiva antropológica, um contraponto possível à ênfase biológica, e denominou de enfoque cultural, cuja principal vantagem não é a exclusão da dimensão biológica, mas a sua discussão vinculada ao surgimento da cultura ao longo da evolução dos primatas até culminar no aparecimento do Homo sapiens (DARIDO, 2003, p. 16).

A partir disso, podemos perceber que não existe um rompimento com o ser biológico, mais sim um complemento, pois leva-se em consideração traços históricos e culturais, atribuindo, então, um valor cultural às práticas da Educação Física. Para isso o autor

procurou ampliar o conceito de técnicas corporais, já que havia concluído que todo movimento corporal é essencialmente um gesto técnico. Não se pode simplesmente atribuir valor a esta técnica, a não ser dentro de um contexto específico. “Assim não devem existir técnicas melhores ou piores. Enfatizando o papel da cultura, o autor lembra que toda técnica é cultural, porque é fruto de uma aprendizagem específica de uma sociedade, num determinado momento histórico” (DARIDO, 2003, p. 16). Como podem então os professores se prenderem a gestos técnicos atribuídos a atletas de alto nível, querendo que crianças sem nenhuma preparação técnica já se coloquem a repeti-los sem terem qualquer tipo de relação com sua história. Assim, cerceiam do aluno a possibilidade de construção.

A Educação Física, por toda a sua história, tem tido como pressuposto básico o esporte de rendimento, e isso se reflete na escola. Assim, negligencia-se muito as diferenças técnicas entre os alunos, que não deixam de ser culturais. Nas palavras do autor,

Ao buscar essa eficiência simbólica, ou seja, as maneiras como os alunos lidam culturalmente com as formas da ginástica, as lutas, os jogos, as danças e os esportes. Eficácia que pode, algumas vezes, não funcionar em termos biomecânicos fisiológicos ou de rendimento esportivo, mas é a forma cultural como os alunos utilizam as técnicas corporais (DAÓLIO, 2005; p.135).

Para Daólio (2005) o professor de Educação Física se encontra em um ambiente cheio de nuances culturais e representações sobre o corpo, o mundo e a escola. Uma prática transformadora só será possível a partir da compreensão do universo de significados deste professor.

Segundo Daólio (2005) o ponto de partida deve ser o repertório corporal que cada aluno traz de casa, aquele que já está com ele quando ele chega na escola, “(...) uma vez que toda técnica corporal é uma técnica cultural, e não existe técnica melhor ou pior” (DARIDO, 2003, p. 17). Pode-se assim, através da troca de experiência, conhecer o outro e colocar-se, através da experiência, no lugar do outro.

“De acordo com o autor, o princípio da alteridade, emprestado da antropologia, pode ser um instrumento útil para pensar a prática da Educação Física na escola, pois considera a humanidade plural e procura entender os homens a partir de suas diferenças” (DARIDO, 2003, p. 17). Dessa maneira, os modos, as maneiras e, por que não dizer, os gestos de determinados grupos são considerados certos ou errados, melhores ou piores, mas tão somente diferentes, e não com caráter de inferioridade, pois “(...) o que caracteriza a espécie humana é justamente sua capacidade de se expressar diferentemente” (DAÓLIO, 2005, p.

100). Diante disso, como podemos nos julgar em condições de atribuir a determinados comportamentos motores o rótulo de certo ou de errado?

2.4 Compreendendo a Educação Física contemporânea

Num primeiro momento, analisamos a história da Educação Física desde a sua criação e consolidação nos séculos XVIII e XIX, pautando-se em bases positivas. Em seguida, discutimos a Educação Física no século XX, chegando até a década de 1980, Em um terceiro, momento trabalhamos a Educação Física em sua ingloria busca por consolidar-se em bases críticas, mostrando e discutindo as principais correntes da Educação Física do higienismo até os dias de hoje, e como e quando se fala de uma Educação Física transformadora e preocupada com a formação de cidadãos críticos e emancipados. Este caminho foi e está sendo percorrido.

Porém, a Educação Física é uma área do conhecimento que tem se expandido, tomando espaço em diversos campos e, conseqüentemente, aberto varias possibilidades de atuação para os professores de Educação Física. Se antes o professor de Educação Física atuava primordialmente na escola e nos espaços militares, hoje este quadro se apresenta de outra forma, tendo o professor infinitas possibilidades de intervenção e diferentes espaços nos quais pode exercer sua prática profissional. Atualmente, a Educação Física se expandiu significativamente, atingindo espaços e determinações nunca alcançados, com a expansão das academias, em reflexo à expansão da economia. Esta cada vez mais coloca um número maior de sujeitos na condição de consumidores, lançando mão dos elementos próprios da indústria cultural.

Buscando estabelecer uma visão geral acerca da atuação do professor na Educação Física contemporânea, é possível discutirmos as bases que norteiam o trabalho do professor – enfocando, além da escola, também as academias de ginástica, quais forças atuam sobre ele, como as questões mercadológicas colocam-se, tentando, assim, expor um quadro geral da Educação Física atual.

A expansão da Educação Física foi se consolidando de acordo com que o mercado foi se apropriando de suas possibilidades para gerar novas ações mercadológicas. No contexto atual, as idéias de saúde, estética, esporte e lazer estão muito difundidas como meios para que as pessoas tenham o que se tem chamado de “qualidade de vida”.

A Educação Física, que antes se resumia, principalmente, às escolas e ao exército, se espalhou por diversos espaços de nossa sociedade, e hoje ela está presente em clubes,

academias, praças, pistas de caminhada, associações, centros esportivos, igrejas, hospitais, clínicas, centros de recuperação, empresas, parques, até mesmo nas casas das pessoas com a figura do *personal-trainer* e dos aparelhos de ginástica domésticos. Observa-se, pois, que a Educação Física tem acompanhado a evolução do processo de produção e consumo.

Observamos a infinidade de caminhos que a Educação Física nos oferece enquanto possibilidades de intervenção. Se as perspectivas críticas, nos diferentes espaços, são desconsideradas por parte dos intelectuais da Educação Física, o mesmo não aconteceu por parte do mercado que, por sua vez, a submetem a inúmeras mudanças a fim de atender cada vez mais aos interesses do próprio mercado.

Como exemplo claro desta afirmação, observemos que a maior franquia de *fitness* do mundo elaborou um manual, no qual determina as suas “sócias⁵” à organização de toda sua vida, desde quais exercícios físicos deve fazer, passando pela determinação de sua dieta, inclusive com tabelas onde constam todas as refeições, dia-a-dia, semana após semana, até mesmo a lista de compras do mês, onde além de instruir o que comprar, especifica a quantidade que cada item deve ser adquirido (HEAVIN, *et al*, 2006).

O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda a reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento – mas através de sinais (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 128).

Percebemos, desse modo, que cada vez mais o sujeito é induzido à busca por resultados, atos mecânicos e, por que não, inconscientes, para com isso construir o sujeito incapaz de comandar a própria vida, sempre consumindo, na busca por resultados, os quais muitas das vezes não são alcançados. Assim, mais uma vez a promessa que não se cumpre.

O endurecimento do corpo, promovido pela vida saudável, que se nutre de exercícios físicos e dietas especiais, não permite mais uma vida de livre exercício corporal e dos prazeres da alimentação. A domesticação da força bruta, natural, que a transforma em força civilizada (CROCHIK, 2000, p. 33).

A Educação Física tem caminhado para a reprodução e a mecanização de sua prática, através de fundamentos que conduzem a uma ação cada vez mais mecânica e irrefletida, na qual os professores são ferramentas. Estas têm a função de reproduzir uma aula de forma alienada, sem a mínima teorização acerca de sua prática e sem perceber os

⁵ Já que esta franquia é destinada exclusivamente ao público feminino (HEAVIN, *et al*, 2006).

determinantes envolvidos, sendo “(...) importante considerar que o endurecimento do corpo, a sua funcionalização, ocorre simultaneamente ao endurecimento e à funcionalização da razão” (CROCHIK, 1999, p. 16). Não podemos nos esquecer que a Educação Física se iniciou numa perspectiva militarista-higienista, como não poderia deixar de ser, a reprodução sistemática e o caráter eugênico faziam parte de sua construção inicial. Contribuir para a preparação física, o corpo perfeito, o homem saudável eram suas funções principais e, nesse modelo, qualquer tipo de possibilidade de emancipação não se colocava, ou sequer era cogitada, e sim grande preocupação com questões mercadológicas e comerciais. Sendo que,

A formalização da razão é a mera expressão intelectual do modo de produção maquinal. O meio é fetichizado: ele absorve o prazer. Assim como o esclarecimento transformava teoricamente em ilusões os objetivos com que se adornava a antiga dominação, assim também ele os priva, com a possibilidade da abundância, de seu fundamento prático. A dominação sobrevive como fim em si mesmo, sob a forma de poder econômico (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 100).

A formação do sujeito fica à margem das questões burocráticas e pré-estabelecidas, nas quais o professor fica impossibilitado de agir sob uma nova perspectiva, já que por trás da ação do professor existe toda uma estrutura organizacional que tira dele o domínio da própria aula e, inclusive, sobre ele mesmo. Em determinadas condições, o professor não tem autoridade sobre a aula que está ministrando, não podendo fazer alterações e/ou adaptações, já que ele nem sequer participa de sua elaboração. Como exemplo há os sistemas de franquias de aulas. Entendendo que,

A arte da copiabilidade integral, porém, entregou-se até mesmo em suas técnicas à ciência positivista. De fato, ela retorna mais uma vez ao mundo, na duplicação ideológica, na reprodução dócil. A separação do signo e da imagem é inevitável. Contudo, se ela é, uma vez mais, hipostasiada numa atitude ao mesmo tempo inconsciente e autocomplacente, então cada um dos dois princípios isolados tende para a destruição da verdade (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 31).

Percebemos claramente a perspectiva pragmatista, ou seja, totalmente voltada para a intervenção prática e imediata dos conteúdos ali trabalhados, ou melhor, abordados, seguindo sempre a idéia de uma receita de “como se faz”. É um modelo que por fim acaba colocando-se como molde, a busca incessante por resultados, sendo que “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado” (MAAR, 2000, p. 27).

Nesse sentido, percebemos que o professor se encontra num estado de alienação. Na alienação, de forma geral, há uma subversão na relação sujeito-objeto, o sujeito é refém de uma consciência fragmentada. Para Zanolla (2007),

(...) pensar a alienação é pensar o sujeito idealizado pela fragmentação da consciência, o ser consciente versus o ser não-consciente. A apresentação da dicotomia desprovida de implicações reais de sua relação postula a idealização e a fetichização tanto do sujeito quanto do objeto (ZANOLLA, 2007, p. 26).

Como primeiro aspecto da alienação, temos a alienação do produto. Isso se dá quando o sujeito perde o objeto do seu trabalho, ou seja, o sujeito se objetiva no seu trabalho, porém, este produto não retorna para ele como possibilidade de auto-identificação, mas sim como objeto estranho.

O trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence a sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito (MARX, 2004, p. 114).

O homem perde inclusive seu caráter humano, sendo que este não se identifica no trabalho: “(...) o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si” (MARX, 2004, p. 114). Sua humanidade se vê representada em suas necessidades puramente animais “(...) comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano, animal” (MARX, 2004, pp. 114-115). Tendo sido colocado na condição de máquina produtora de trabalho, o homem passa a buscar não mais suas características puramente humanas, mas sim aquilo que lhe possa devolver a condição de ser vivo, de animal, já que este não se reconhece no produto de seu trabalho.

Não bastasse o professor não ser dono do produto do próprio trabalho – neste caso a aula – e não se reconhecer nele, ele nem sequer é dono do próprio trabalho, trabalho esse que pertence ao capitalista, ou seja, no trabalho o trabalhador não se pertence, mas ao outro – o proprietário da academia, etc. Como afirma Marx: “finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o do outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro” (MARX, 2004, p. 114).

O objeto ganha vida fora do homem e em relação a ele,

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (MARX, 2004, p. 112).

O trabalhador não se percebe no produto do seu trabalho, perdendo assim a possibilidade de reconhecer sua capacidade e sua condição de sujeito na história. O produto se torna tão alheio ao sujeito que este nem ao menos o percebe enquanto seu.

As aulas nesta perspectiva tornam-se objeto estranho ao professor, objeto este que ele não se reconhece, até porque a aula não lhe pertence. Ele não tem nenhum tipo de participação na construção e elaboração de seus objetivos – que muitas vezes lhe são desconhecidos. Ele é apenas um mero reproduzidor, tomando para si um papel de “máquina de ministrar aulas”.

É o que percebemos no texto produzido por um instrutor destas franquias, quando diz que:

Nós damos aulas para os nossos alunos e não o contrário. Quando você está dando uma aula, lembre-se que ela NÃO É SUA. Você está usando um programa testado e aprovado e não pode de maneira alguma mudar a estrutura da coreografia. Trate-o com carinho e paixão, mas não esqueça nunca de usar a sua inteligência (McSWEENEY *apud* BARRY, 2005, p. 114).

Na academia de ginástica, o aluno tem um papel que dificulta a atuação do professor. Além de aluno, é ele que, direta ou indiretamente, mantém este *locus* de trabalho do professor, assim, influenciando no seu trabalho. Em determinados momentos, isso o impossibilita de tomar atitudes que possam, do ponto de vista do capital, impedir que o aluno consuma cada vez mais os seus produtos, ou seja, que o professor estabeleça limites para os alunos.

O professor não perde somente a consciência do produto, como também do processo de produção, sendo que a fragmentação do trabalho o coloca cada vez mais distante do produto final. O produto propriamente dito, pois “(...) a alienação não se expõe apenas no resultado, mas também no processo de produção, no seio da própria atividade produtiva” (MARX, 2004, p. 114).

A divisão social do trabalho, necessária no modo de produção capitalista, submete o professor a condições desumanas, à medida que obriga o professor a ficar horas, meses, anos realizando movimentos mecânicos repetidamente, para reproduzir uma aula. Essa aula não o pertence, tendo em vista que o professor não conhece sequer uma pequena parte do

processo de produção da aula. Ele apenas repete o treinamento que recebeu, sem ao menos saber sua utilidade e o objetivo da aula que está reproduzindo, ou se este ou aquele exercício é realmente necessário. Busca-se permanentemente resultados práticos, possíveis de serem quantificados.

Até porque, “como o trabalhador poderia estar numa relação alienada com o produto da sua atividade, se não se alienasse a si mesmo no próprio ato da produção?” (MARX, 2004, p. 114). O produto é resultado de todo o processo de produção, quando o professor perde a relação com o processo como um todo, ele se aliena do produto e, assim, não se reconhece, ou seja, não se subjetiva nele. Seu trabalho fica somente no plano da objetivação e “em consequência disso, se o produto do trabalho é a alienação, a produção em si tem de ser a alienação ativa – a alienação da atividade é a atividade, da alienação” (MARX, 2004, p. 114).

Assim, a Educação Física vem sendo dominada, principalmente nas academias, por empresas franqueadoras de aulas, que são empresas que detém direitos e domínio sobre determinadas práticas corporais e que se valem disso para impor sobre os professores seus interesses e suas vontades. Nestes sistemas de franquias, o professor não tem nenhuma interferência na própria aula, pois a aula é planejada, montada e estabelecida por outras pessoas que não vivem a realidade do professor, nem conhecem a realidade dos alunos, seus objetivos, suas possibilidades e seu meio social. Para eles, “Com uma rotina pré-coreografada, os professores se libertam de ter que criar novas rotinas e ficam livres para aprimorar outras habilidades criativas” (BARRY, 2005, p. 8).

Estas aulas são programadas em laboratórios onde a aula é cronometrada. São estabelecidos os exercícios que serão realizados, os números de séries e repetições a serem executadas, quais as músicas farão parte do CD que será executado durante a referida aula, ou seja, são estabelecidas todas as variáveis que dizem respeito à aula, sem nenhuma participação do professor (BARRY, 2005). Assim que a aula está “pronta”, esta é repassada aos treinadores para que todos os franqueados tenham a mesma mercadoria ao mesmo tempo. “Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 47). Para que os professores possam ministrar tais aulas, é necessário que eles sejam credenciados junto à empresa franqueadora e, para isso, paga-se uma taxa mensal. Além do professor, também a academia necessita ser credenciada, pagando por sua vez uma outra taxa de franquias.

Para que o professor reproduza tal aula, é necessário ainda passar por um treinamento a cada três meses, no qual são passadas todas as informações da aula, os exercícios que serão trabalhados, em qual seqüência e de que forma o professor deve se portar durante a mesma, quais intervenções deve-se fazer e quando deve fazê-las, de maneira que a aula ministrada no Brasil seja exatamente igual a da Alemanha, do Japão, dos Estados Unidos etc. (BARRY, 2005). Ou seja, o aluno que frequenta esta aula em Goiânia, caso tenha que realizar uma viagem para a Europa, pode fazer a mesma aula em uma academia na França hoje, na Espanha amanhã, ou seja, a prática do professor é massificada e totalmente reprodutivista.

Quando apresenta-se os benefícios oferecidos ao professor para que o mesmo se credencie junto a estas empresas franqueadoras, as respostas são: não é necessário que o professor planeje a aula; não é preciso que o professor dedique parte de seu tempo para o estudo dos elementos que compõem a aula – objetivo, metodologia, intensidade, ritmo, séries, repetições, sobrecarga etc. (BARRY, 2005). Dessa forma, poderá ter tempo para ministrar mais aulas, cumprindo assim seu papel de “máquina de ministrar aulas”. Então, tenta-se retirar do professor toda e qualquer possibilidade de elaboração crítica acerca de sua prática, já que a ele cabe somente o papel de reproduzir mecanicamente a aula para a qual recebeu o referido treinamento. O professor perde a si próprio como ser humano, ou seja, não reconhece a si mesmo como homem.

Assim, ocorre o que Marx chama de alienação de si, que é a alienação do homem enquanto ser genérico, sendo que o trabalho alienado transforma

(...) a vida genérica do homem, e também a característica enquanto sua propriedade espiritual, em ser estranho, em meio da sua existência individual. Aliena do homem o próprio corpo, assim como a característica externa, a sua vida intelectual, a sua vida humana (MARX, 2004, pp. 117-118).

Portanto, “(...) a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro, (...) é a perda de si mesmo” (MARX, 2004, p. 114). No momento de trabalho, o corpo do trabalhador pertence ao capitalista, comprador de sua força de trabalho. O trabalhador perde inclusive a autonomia sobre os próprios desejos, sendo que suas necessidades não são estabelecidas por ele, mas por outro. Sua humanidade se perde no trabalho, que não retorna para si.

Como podemos perceber há uma grande pressão à obtenção de resultados práticos e imediatos. Este foi só um entre tantos outros exemplos possíveis para se explicar como a Educação Física tem caminhado cada vez mais para a alienação, tanto por parte dos alunos como também dos professores.

Neste modelo de Educação Física, não existe por parte do professor uma preocupação com a formação do aluno. Como já dissemos, a aula tem fim nela mesma. Dessa forma, o aluno passa a ser objeto estranho ao professor, muitas vezes apenas uma ferramenta a mais para que possa ministrar suas aulas – que na verdade são da franqueadora, e assim não o reconhece como igual, ou seja, não se reconhece no outro, o que nos leva a outro nível de alienação, a alienação do outro. O trabalho aliena a consciência de si, e então “aliena do mesmo modo o homem a respeito da espécie” (MARX, 2004, p. 116) Assim, aliena em relação ao outro, sendo que “quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra do mesmo modo em oposição com os outros homens” (MARX, 2004, p. 118). O trabalhador não se reconhece como homem, assim como não reconhece o outro como igual.

De forma geral, a afirmação de que um homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra do mesmo modo alienado da vida humana. (...) Portanto, na relação do trabalho alienado, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação que ele próprio, como trabalhador, se depara (MARX, 2004, p. 118).

O trabalhador tende a se relacionar com outro trabalhador como ser estranho, sem identificar no outro um igual. Ele coloca-se como ser individual, inclusive colocando sobre quem não produz o poder sobre a sua produção. O produto do seu trabalho pertence a alguém que não trabalha e, então, como esse outro homem pode estabelecer sua consciência se este também é dono de um trabalho que não é próprio? “Se o produto do trabalho me é bizarro e se contrapõe a mim, como poder estranho, a quem pertencerá? Se a minha própria atividade não me diz respeito, se é uma atividade alheia, coagida, a quem pertencerá, então? A outro diferente de mim” (MARX, 2004, p. 118).

Nas aulas, existe uma grande preocupação com elementos técnicos, como ensinar determinado movimento, sendo que o mesmo é fragmentado ao máximo para que, ao final, se faça a união das partes e então forme o todo, que é o movimento propriamente dito. Dessa forma, a experiência motora é fragmentada e o sujeito não vivencia outras possibilidades, limitando-se à repetição intermitente, sem qualquer tipo de elaboração e/ou reflexão. Assim, impossibilita o sujeito de se reconhecer na própria prática e sua ação torna-o estranho a si

mesmo. O sujeito não se subjetiva e, assim, aliena-se, estabelecendo com seu movimento uma relação de estímulo-resposta.

Os homens não internalizam mais os valores, mas são instrumentalizados para a ação em seu corpo e mente. São funcionalizados. As suas potencialidades são desenvolvidas para dar conta das tarefas prescritas. Assim, não podem ir além do que já existe. Desenvolvem-se para a adaptação à sociedade existente (CROCHIK, 2000, p. 33).

Então, o professor perde a possibilidade de reflexão e transformação através de sua prática, sendo que a necessidade de respostas imediatas dificultam esta transformação e reflexão. Para que se possa alcançar a transformação e elaborar uma reflexão sobre qualquer objeto, são necessários tempo, paciência histórica, dedicação, estudo etc. É preciso se fazer diversas análises, observar várias possibilidades, perceber todos os desdobramentos, para que, assim, possa construir as melhores formas e possibilidades de uma educação para a contradição e a resistência (ADORNO, 2000). Porém, o:

Duplo movimento do esclarecimento: pode servir como prática de resistência, denúncia, crítica e superação do indivíduo tornado múnica como pode submeter-se às orientações que afirmam dioturnamente a reificação do indivíduo, a banalização da cultura e a eficácia da dominação (OLIVEIRA, 2000, p. 25).

Com os professores de Educação Física, isso se torna ainda mais complexo, devido às grandes cobranças por resultados práticos, imediatos e aparentes. Se a criança é matriculada em uma escolinha de futebol, há uma cobrança para que, em uma aula, o aluno aprenda a chutar, na outra a cabecear, em seguida cobrar falta, e assim por diante. A busca por resultados suprime a preocupação com a formação do sujeito. Como afirma Gonçalves (2004), grande parte dos pais que matriculam seu filho em uma escolinha, quer que ele se torne um jogador profissional, mais do que alcançar uma formação crítica para seus filhos. O aluno, mais do que saber chutar, deve compreender quais as relações sociais que estão presentes em sua prática e ter consciência do porquê se fazer de uma forma, e não de outra. Que os conteúdos sejam trabalhados e desenvolvidos junto com o aluno, e não somente imposto a ele, de cima pra baixo, como verdade absoluta, e que assim, o aluno elabore e reflita sobre sua prática social. “No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 48).

Ou seja, existe uma possibilidade de transformação a partir das aulas de Educação Física, porém, existem vários interesses do capital em jogo, influenciados pelo pragmatismo.

Estes interesses dificultam a concretização dessas possibilidades e, para isso, o sistema lança mão de diversas ferramentas para manter o sujeito sob sua tutela, sendo que uma de suas principais e mais eficazes ferramentas é a indústria cultural.

Sendo assim, discutiremos em seguida como a Educação Física se coloca na relação com a ação pragmática e a indústria cultural, e como estes elementos exercem pressão sobre o professor, no sentido de uma instrumentalização e da busca por resultados. Em seguida, assinala-se elementos que podem contribuir para uma nova perspectiva dentro da Educação Física, e como a técnica, neste contexto, se apresenta enquanto limite e possibilidade.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA:

ações pragmáticas no universo da cultura

Entre as várias formas de propagação da indústria cultural, podemos destacar o importante papel da Educação Física contemporânea. Ao analisarmos o contexto da Educação Física atual sob a luz da Teoria Crítica, a discussão acerca da indústria cultural transparece a forte pressão que esta última exerce sobre a primeira. Nesta relação, o professor assume o papel de ferramenta de reprodução, a partir da consolidação de uma postura pragmática no que diz respeito a sua ação pedagógica.

Entre os campos de materialização desta área do conhecimento na contemporaneidade, três se destacam como apropriações da indústria cultural: o esporte, o lazer e o *fitness*. Todos esses elementos têm uma série de características que intrinsecamente são semelhantes aos da indústria cultural, além de outros elementos que são vitais para a manutenção e expansão do sistema capitalista.

No esporte, estão presentes elementos que são fundamentais à manutenção do modo de produção: a competitividade, a vontade e/ou a necessidade de vitória, a possibilidade de ascensão social e sucesso através do esporte, inclusive com diversos exemplos a serem seguidos, como também uma preparação para o trabalho.

Todavia, parece evidente a hipótese, entre outras, de que, mediante os esforços requeridos pelo esporte, mediante a funcionalização do corpo no 'team', que se realiza precisamente nos esportes prediletos, as pessoas adestram-se sem sabê-lo para as formas de comportamento que delas se espera no processo de trabalho. A velha argumentação de que se pratica esporte para permanecer 'fit' é falsa só pelo fato de colocar a 'fitness' como fim em si; 'fitness' para o trabalho é contudo uma das finalidades secretas do esporte. (ADORNO, 1995, p. 79)

Além do esporte promover o individualismo, seja através dos esportes individuais, nos quais essa relação é automática, ou dos esportes coletivos, nos quais se eleva um único atleta ao posto de herói, todos os outros ficam subsumidos à figura de um único vitorioso.

Só uma pode tirar a sorte grande, só um pode se tornar célebre, e mesmo se têm a mesma probabilidade, esta é para cada um tão mínima que é melhor ri de vez e regozijar-se com a felicidade do outro, que poderia ser ele próprio e que, no entanto, jamais é (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 136).

Portanto, a Educação Física sofre grandes pressões para se voltar para a preparação de atletas, inclusive com grande incentivo da mídia, principalmente da televisão, para que o professor se torne um descobridor de talentos – lembrando que “os talentos já pertencem à indústria cultural muito antes de serem apresentados por ela: de outro modo não se integrariam tão fervorosamente” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 115). Assim, conseqüentemente abandonará o papel de formador e transformador de nossa sociedade, deixando assim de se colocar como foco de resistência, passando à condição de mero reproduzidor de técnicas de treinamento pré-estabelecidas, sendo que

As pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas, obedecem a um ritual científico, se cercam de ciência. A aprovação científica converte-se em substituto da reflexão intelectual do factual, de que a ciência deveria se constituir. A couraça oculta a ferida. A consciência coisificada coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência viva (ADORNO, 2000, p. 70).

Nesse caso, existe, por parte dos alunos e na maioria das vezes também do professor, a idéia de se formar atletas de alto nível – considerando atletas que participam de competições nacionais e internacionais, o que não discordamos. Essa possibilidade existe e não podemos negá-la aos alunos. O que também não podemos é torná-los totalmente alienados quanto a sua realidade e, principalmente, sobre as falsas idéias que são “vendidas” pela indústria cultural todas as vezes que eles ligam a televisão, lêem uma revista ou um jornal ou conversam com os amigos. (GONÇALVES, 2004)

No esporte, o consumo dos bens produzidos pela indústria cultural ocorre de diversas formas. Este consumo se efetiva de forma mais direta em estádios, ginásios, centros esportivos, academias, televisão e internet, onde nos servimos dos jogos, dos eventos esportivos ou participamos dos mesmos (assistindo, jogando, torcendo e até mesmo interagindo, através de opiniões e perguntas), seja comprando ingresso, pagando mensalidades ou assinatura de TV a cabo. E, indiretamente, esse consumo é realizado com a aquisição de materiais específicos necessários à prática de determinada atividade esportiva, e/ou com a

compra de produtos oficiais diretamente ligados ao esporte em questão (camisas, bonés, chaveiros, faixas, toques para celular, entre outras), e/ou produtos que buscam uma vinculação com o esporte, sejam através de patrocínio, propagandas nos estádios e na mídia, buscando assim uma identificação do produto em questão com o esporte, a fim de criar no indivíduo não só uma vontade, como também a necessidade de aquisição do determinado produto. Isso gera alguns paradoxos interessantes, como a vinculação de bebidas alcoólicas, a idéia de liberdade e saúde, usando como pano de fundo o esporte.

No *fitness*, aparecem diversos elementos da indústria cultural, sendo que alguns se assemelham aos do esporte, como o consumo de produtos relacionados à sua prática. Porém, há algumas peculiaridades específicas, principalmente no que diz respeito aos objetivos e à pressão exercida sobre o sujeito, que neste espaço toma uma nova característica. O *fitness* encontra-se completamente impregnado pelos interesses da classe dominante, ou seja, do capital. Este visa a preparação do corpo para o trabalho e, nos dias atuais, também para o consumo, já que o *fitness* é uma das indústrias que mais crescem no mundo (BARRY, 2005).

Ainda sobre a imposição para que se consuma os produtos relacionados à prática das aulas de Educação Física, a própria prática toma o caráter de mercadoria. Não se adquire somente os produtos, mas o próprio sujeito passa a ter em si mesmo características de mercadoria. O próprio corpo passa a ser a mercadoria a ser trabalhada e o sujeito se perde do próprio corpo, buscando esse corpo fora de si, na televisão, em revistas, em *outdoors*, ou seja, nos padrões corporais impostos pela mídia, e assim, pela indústria cultural. A televisão exerce sobre os indivíduos, principalmente sobre as mulheres, uma grande pressão para se atender ao “corpo da moda”, corpo esse que tem padrões sazonais, os quais, de tempos em tempos, sofrem alterações para que assim possa manter a idéia de novo. Porém, essa idéia de novo só se concretiza no plano ideal, pois na realidade, continua a ser o velho, só que com maquiagem nova (HEAVIN, 2006).

Quanto mais firmes se tornam as posições da indústria cultural, mais sumariamente ela pode proceder com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive suspendendo a diversão: nenhuma barreira se eleva contra o progresso cultural (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 135).

O *fitness* é o ramo da Educação Física no qual se encontram as empresas franqueadoras de aulas. Como vimos antes, estas empresas tiram do professor e do aluno sua condição humana de pensar sobre sua prática e elaborá-la de forma consciente e autônoma. Assim,

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação (ADORNO, 2000, p. 43).

A televisão é uma grande aliada do *fitness* para sua propagação enquanto ferramenta de cooptação dos sujeitos. Existem diversos fatores que fazem do *fitness* um elemento importante dentro da dinâmica neoliberal da Educação Física contemporânea.

Ao comparar os discursos de forma geral com as mensagens televisivas estas apresentam algumas semelhanças.(...) É possível afirmar que neste processo acontecem diferentes mediações, comprovadas aqui através dos estilos de vida diferenciados, que permitem uma apropriação e reapropriação diferenciada das mensagens produzidas pela televisão.(...) Desta forma pode-se entender que a realidade discursiva destas pessoas está vinculada também a valores hegemônicos que reproduzem os valores de uma classe dominante. (GONÇALVES, 1995, p. 124).

Através da televisão, pode se estabelecer um padrão de “corpo perfeito”, que é indiscutivelmente o padrão da mídia.

Eles vêem o corpo como um mecanismo móvel, nas articulações as diferentes peças deste mecanismo, e na carne o simples revestimento do esqueleto. Eles lidam com o corpo, manejam seus membros como se estes já estivessem separados. A tradição judia conservou a aversão de medir as pessoas com um metro, porque é do morto que se tomam as medidas – para o caixão. É nisso que encontram prazer os manipuladores do corpo. Eles medem o outro sem saber, com o olhar do fabricante de caixões, e se traem quando anunciam o resultado dizendo, por exemplo, que a pessoa é comprida, pequena, gorda, pesada. Eles estão interessados na doença, à mesa já estão à espreita da morte do comensal, e seu interesse é só muito superficialmente racionalizado como interesse pela saúde (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 219).

Estabelecendo-se um padrão, impõe-se às pessoas que elas se enquadrem neste padrão, o que sabemos ser praticamente impossível à grande maioria da população, pois os padrões já são estabelecidos com o intuito de que parcelas enormes da população tenham que recorrer aos produtos da indústria cultural para terem a falsa idéia de que podem chegar ao padrão determinado, “(...) por toda a parte onde a televisão aparentemente se aproxima das condições da vida moderna, porém ocultando os problemas mediante rearranjos e mudanças de acento, gera-se efetivamente uma falsa consciência” (ADORNO, 2000, p. 83).

Podemos perceber a quantidade de produtos vinculados à procura do corpo perfeito, do corpo “belo”, nas academias, na televisão, todos em busca de um padrão corporal inatingível. “Conclui-se que estas mensagens produzidas, o são a partir de um padrão hegemônico de uma realidade cultural onde se busca vincular a atividade física e os cuidados

com o corpo ao consumo, a padrões estereotipados de beleza e saúde” (GONÇALVES, 1995, p. 101).

Camuflada pela promessa de saúde, o que se vê são homens e mulheres se submetendo a regimes rigorosos, sofrendo mutilações em busca de uma padronização estética (em muitos casos as professoras têm que se submeter a tais exigências para se manter no emprego), pois “o cultivo do corpo funcional exige sacrifícios – interminável repetição dos mesmos gestos, dor e fadiga dos músculos” (CROCHIK, 1999, p. 18), onde fica o conceito de saúde, “não que a saúde não seja importante, mas com o intuito de maximizá-la, tira-se o seu sentido” (CROCHIK, 1999, p. 15). Quando pensamos em quadros patológicos, como a anorexia, a bulimia, a vigorexia, surgem outros problemas de ordem psicológica, além de problemas pós-operatórios e, em casos mais extremos, óbitos. Este exemplo nos:

Permite supor que hoje a saúde é responsabilidade individual, isentando as políticas públicas de saúde de qualquer descaso por ventura ocorrido. A concepção de saúde passa a ser uma concepção funcionalista, que detém-se apenas no funcionamento orgânico e biológico dos seres humanos (GONÇALVES, 1995, p.101).

Busca-se, então, na Educação Física, respostas práticas capazes de atender às necessidades do modo de produção, ou seja, manter o trabalhador em condições ideais de produção.

Porém, os ideais de saúde propostos pelo *fitness* ficam subsumidos às questões relacionadas à estética e à beleza. Nestes espaços há um incentivo exacerbado a render-se aos caprichos da indústria cultural, numa tentativa de encaixar-se em seus padrões sempre exigentes e comumente voláteis.

A forma pastiche assumida pela cultura de massa reduz as possibilidades críticas dos indivíduos na mesma proporção que os submete ao encantamento do mundo descartável, efêmero, banal. Nesse contexto as práticas culturais – dentre as quais a Educação Física – só podem emergir como condição manifesta da pseudoformação (OLIVEIRA, 2000, pp. 20-21).

Como se não bastasse a condição de pseudo-formação e as pressões sofridas por parte da mídia, a pressão vem de outros lados: dos colegas e, infelizmente, dos professores que, nesta perspectiva, são ferramentas de propagação do sistema, pautando-se sempre na busca por resultados que atendam às expectativas imediatas de consumo.

Segundo pesquisa realizada por Baptista (2001), “o objetivo de as pessoas realizarem Atividades Físicas nas academias segundo os informantes aponta que 76,62% o fazem por Estética, 48,05 por saúde e apenas 3,89% o realizam por lazer” (BAPTISTA, 2001,

p. 165). Na relação com o objetivo da prática, percebemos o quão contaminada está a academia de ginástica no que tange às pressões da indústria cultural.

Ligados ao *fitness*, existem produtos das mais variadas formas, desde cremes para a pele, até tratamentos cirúrgicos caríssimos, passando por massagens, aparelhos de uso estético (ultra-som, laser, infravermelho), produtos da linha diet/light, entre outras diversas possibilidades, sendo que a cada dia aparecem novos “milagres”.

A indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente; maldosamente, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio. Ao desejo, excitado por nomes e imagens cheios de brilho, o que enfim se serve é o simples encômio do cotidiano cinzento ao qual ele queria escapar. De seu lado, as obras de arte tampouco consistiam em exhibições sexuais. [...] Eis aí o segredo da sublimação estética: apresentar a satisfação como uma promessa rompida (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 131).

Tudo isso para manter nas pessoas a falsa ilusão de que “desta vez vai funcionar”, o que não acontece, infelizmente. Porém, a eficácia de tais promessas podem ser constatadas facilmente se observarmos o crescimento de negócios destes segmentos. Porém, não podemos nos esquecer que “o corpo reduzido à métrica é o corpo morto” (CROCHIK, 1999, p. 17).

Já o lazer, entendido como tempo livre, tem características mais ligadas ao trabalho, sendo que, num certo sentido formam um par dialético, ao passo que um se contrapõe ao outro, ao mesmo tempo em que um só existe, em função da existência do outro. Podemos compreender as diferenças entre eles da seguinte forma: é que o tempo livre se

(...) distingue do tempo não livre, aquele que é preenchido pelo trabalho e, poderíamos acrescentar, na verdade determinado desde fora. O tempo livre é acorrentado ao seu oposto. Esta oposição, a relação em que ela se apresenta, imprime-lhe traços essenciais (ADORNO, 1995, p. 70).

No lazer, percebe-se muitas formas de apropriação da autonomia do indivíduo. Em muitos momentos, o lazer não passa de um momento de recuperação fisiológica do trabalhador, no qual este repõe suas energias para estar pronto para o trabalho.

Ainda que exista quem defenda as práticas de competição como uma forma de catarse, acredito que esta postura representa uma estratégia de amoldamento, de adaptação: uma vez que o indivíduo libera energias através de práticas competitivas, não estaríamos pressupondo um indivíduo adaptado, uma vez que sua possível potência contestatória estaria devidamente controlada? E qual seria o eixo ético de uma prática voltada apenas para o controle da consciência e mesmo para o controle

pulsional? Por isso o pressuposto da canalização da energia tem muito de ideológico, pois mantém o sujeito em um espaço de heteronomia, e não de autonomia (OLIVEIRA, 2000, pp. 15-16).

Porém, percebemos que não se trata de outro elemento, senão a tentativa de moldar o sujeito seguindo os interesses do modo de produção, colocando sobre ele a falsa idéia de satisfação e de prazer.

Se nos tempos de Marx se explorava ao máximo o trabalhador devido a grande facilidade de reposição e o total descaso por parte das autoridades, nos dias de hoje, com um nível de qualificação maior e também a existência de leis trabalhistas mais rigorosas, é necessário cuidar melhor do trabalhador. Assim, o mesmo estará em condições de ser explorado até o limite de suas possibilidades, mas sem trazer prejuízo a curto e médio prazo à sua saúde (o que implicaria em licenças médicas remuneradas) e, certamente, reduziria o lucro do capitalista. Porém, tais elementos não inviabilizam que o trabalhador seja facilmente substituído.

(...) subordinar da mesma maneira todos os setores da produção espiritual a este fim único: ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio de ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia, essa subsunção realiza ironicamente o conceito da cultura unitária que os filósofos da personalidade opunham à massificação (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 123).

O lazer não perde seu caráter de manutenção das condições para o pleno desenvolvimento do sistema vigente, pois tem um forte papel de controle social. Em grande parte dos momentos de lazer, os sujeitos estão presos ao seu trabalho e/ou de alguma forma ligados a ele (por exemplo: os clubes sociais), sendo que,

A própria necessidade de liberdade é funcionalizada e reproduzida pelo comércio; o que elas querem lhes é mais uma vez imposto. Por isso, a integração do tempo livre é alcançada sem maiores dificuldades; as pessoas não percebem o quanto não são livres lá onde mais livres se sentem, porque a regra de tal ausência de liberdade foi abstraída delas (ADORNO, 1995, p. 74).

A falta de liberdade do sujeito, a fetichização e o caráter alienante das atividades corporais fazem os sujeitos se transformarem em mercadorias, tendo em vista todos os aspectos ligados ao que foi discutido aqui. Eles estão intimamente ligados ao tempo livre, sendo submetidos às diversas formas de pressão da indústria cultural, a fim de recuperar a identidade perdida nos momentos de trabalho.

Entendendo todas estas relações estabelecidas entre a indústria cultural e a Educação Física, podemos agora caminhar para o fim do presente texto com uma discussão sobre as pressões exercidas pela indústria cultural sobre os professores de Educação Física.

3.1 Educação Física, indústria cultural e a condição de ensinar em meio a ação pragmática

Os professores de Educação Física são duramente pressionados pelo modo de produção e, conseqüentemente, pela indústria cultural, a atuarem de forma a reproduzir o sistema vigente. Essa pressão, que em muitos momentos obriga o professor a trabalhar excessivamente, não o permite buscar possibilidades que poderiam contribuir para uma transformação na sua prática docente.

Esse é o fundamento primeiro de uma formação para a resistência: indagar que papel têm cumprido nossas práticas escolares no processo de formação dos indivíduos. E em que medida a dimensão agonística e o empobrecimento do saber por nós abordado pode contribuir efetivamente para uma formação que busque a autonomia e a alteridade como forma de resistência ao que está instituído (OLIVEIRA, 2000, p. 25).

Nesse sentido, a indústria cultural propaga a idéia de uma formação, ou seria formatação, através da repetição mecânica desprovida de reflexão e pautada na heteronomia de uma educação não-emancipadora, prendendo cada vez mais o sujeito.

Um regime assim, se por um lado, “desenvolve” a sociedade brasileira, iniciando, ainda que tardiamente, a sua integração ao capitalismo mundial, por outro, e como face do mesmo processo, acentua a miséria, degrada a vida e destrói os laços mais singelos e ternos que unem os indivíduos, atirando-os desde muito cedo a um tipo de trabalho degradante e mal pago (SOARES, 2001b, p. 96).

Em relação ao fator econômico-social, existe um elemento próprio do sistema capitalista que é a reserva de mercado, ou seja, para cada profissional trabalhando existe outros tantos procurando colocação no mercado.

Agora que uma parte mínima do tempo de trabalho à disposição dos donos da sociedade é suficiente para assegurar a subsistência daqueles que ainda se fazem necessários para o manejo das máquinas, o resto supérfluo, a massa imensa da população, é adestrado como uma guarda suplementar do sistema, a serviço de seus planos grandiosos para o presente e o futuro. Eles são sustentados como um exército dos desempregados (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 49).

Dessa maneira, exerce pressão para que o professor não resista, sob pena de ser substituído, sendo que isto está presente, não só em relação aos professores de Educação Física, mas à classe trabalhadora como um todo.

A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é tão somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada, e é isso mesmo que ele vem perceber quando perde com o tempo a semelhança (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 136).

Levando em conta a grande dificuldade dos professores e considerando principalmente o professor de Educação Física, há de se estabelecer uma autonomia do sujeito em relação aos elementos de sua ação pedagógica, emancipando-o através de um esclarecimento acerca de sua própria prática, buscando a formação de um professor autônomo. Então, o sujeito terá condições de identificar e até mesmo defender-se dos elementos da indústria cultural, elaborando e estruturando por si só determinada atividade. Esta, na qual, esteve inserido dentro de um processo ensino-aprendizagem, tornando assim o professor um produtor, e não “re-produtor” de conhecimento que, acreditamos, seja a principal função do professor. Para isso “(...) o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste em se tornar supérfluo” (BECKER *in* ADORNO 2000, p. 177). Muitas vezes isso não acontece devido ao medo que o professor carrega de que o aluno possa efetuar exercícios sem sua tutela, o que segundo ele os tirariam o campo de trabalho. “Assim como a substituíbilidade é a medida da dominação e o mais poderoso é aquele que pode se fazer substituir na maioria das funções, assim também a substituíbilidade é o veículo do progresso e, ao mesmo tempo, da regressão” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 46). Ou seja, o professor tem de se manter à frente de seu posto de trabalho, não pela impossibilidade do sujeito de se conduzir autonomamente, mas sim pela autoridade técnica, caminhando em sentido contrário ao da pseudo-formação. Pois,

Recorrendo a Auschwitz, Adorno procura demonstrar a inviabilidade tendencial da formação pela socialização da semiformação; as dificuldades da formação da subjetividade autônoma pela via da educação e da cultura nos parâmetros da sociedade burguesa, sem o apoio de uma crítica objetiva da própria formação social (MAAR, 2000, p. 27).

A Educação Física não pode simplesmente se tornar uma reprodutora do modelo vigente, pois se fosse somente para reproduzir não seria necessário que nestes espaços atuassem professores formados. Qualquer pessoa que passar por um treinamento (aqui

entendendo treinamento enquanto curso de capacitação de curta duração) pode dar aulas de Educação Física, dispensando assim, o curso de graduação.

A indústria cultural faz uso de uma estrutura muito bem montada, na qual o professor se encontra em uma posição de submissão e de total descaso por parte do sistema. Podemos perceber, a seguir, alguns elementos que nos levam a entender as formas pelas quais os elementos da indústria cultural dominam e escravizam o professor, cooptando-o para a reprodução e a alienação.

O processo de produção capitalista e a sua racionalidade tecnológica se sustentam, entre outros, em dois pontos. O primeiro é uma estratégia de convencimento das pessoas quanto às demandas sociais de produção subsumidas e veladas no processo. Apesar de haver diversas estratégias usadas para se convencer as pessoas, existem algumas mais desenvolvidas, principalmente aprimoradas do ponto de vista da sua técnica e da sua racionalidade instrumental. A segunda, diz respeito à invasão do tempo livre pela lógica do trabalho, de forma a assegurar a recuperação e prontidão dos trabalhadores para o desempenho de suas tarefas no dia seguinte. Esse processo de educação do corpo pode ser tomado como referência para a lógica de funcionamento da indústria cultural apoiada no desenvolvimento da racionalidade instrumental e, embora não seja o único mecanismo de convencimento das pessoas, ela é privilegiada devido a efetividade com que se impõe. Essa lógica instrumental invade o tempo livre e se constitui em uma estratégia para controle e educação do corpo na sociedade atual (BAPTISTA, 2007, p. 105).

Para que possamos romper com a pseudo-formação e o estado de alienação que esta nos conduz, é necessário que se identifique como a indústria cultural tem influenciado a Educação Física. Não devemos simplesmente nos render aos interesses do sistema capitalista, alienando-nos em relação às suas ferramentas e assim permitindo que ela se fortaleça e se propague. Há que se romper com a ação pragmática, a busca por resultados, e sim buscar uma Educação Física capaz de romper com a reprodução mecânica, alcançando assim uma prática reflexiva.

Analisando as perspectivas atuais, percebemos que a grande maioria dos professores de Educação Física tende a considerar como “um mal sem remédio”, onde estamos fadados a atuar sob a perspectiva pragmática, na qual o “profissional” está preso a condições de trabalho. Através destas, são explorados de forma “cruel” e sem nenhuma possibilidade de reação, mais próximo de um animador de festas do que propriamente um professor.

De acordo com o manual de uma destas franquias, o professor deve apresentar um “show,” e não uma aula. Além disso, este “show” deve ser preparado para atender ao nível intelectual de uma criança de cinco anos.

Crie sinais para melhorar o entendimento das diferentes velocidades por parte dos alunos. Lembre-se de que você tem que ser claro como se estivesse falando com uma criança de 5 anos. Prepare palavras e expressões que serão muito úteis para que as crianças de 5 anos realmente entendam o que você quer. Se elas não entenderem, a culpa é só sua (BARRY, 2005, p. 111).

Como podemos pensar em uma prática formativa a partir deste modelo, no qual o sujeito é observado apenas como um ser que consome, e não como um sujeito que pensa. Estamos perdendo o caráter de foco de resistência contra o domínio do capital e, assim, reduzidos a ferramentas de reprodução e propagação da já citada indústria cultural. Chegando ao ponto de que um programa de televisão terá mais influência sobre as práticas de nossos alunos do que nós mesmos. E o que é mais preocupante é se este professor estará preparado para analisar e discutir com o aluno sobre tal situação, esclarecendo-o sobre os mecanismos da indústria cultural, e que este possa, a partir daí, percebê-los, ou se vai permanecer negando ao seu aluno o conhecimento, perpetuando um estado de pseudo-formação. Como diria Maar (2000, pp. 22-23) “A ‘semiformação’ obscurece, mas ao mesmo tempo convence”. Ou seja, ao mesmo tempo que o sujeito perde a clareza de sua condição, o mesmo acredita-se em uma posição confortável. Por mais que esteja escravizado pela racionalidade pragmática, o sujeito se percebe, alienadamente, com consciência total de sua prática. A seguir, veremos possibilidades para o rompimento com esse estado de coisas.

3.2 O problema da técnica e suas aplicações numa abordagem crítica

A Educação Física pragmática tem na técnica um elemento primordial para a obtenção de resultados, através da técnica, busca-se encontrar respostas iguais em diferentes situações. O próprio método pragmático se constitui num conjunto de técnicas, as quais tentam trazer respostas práticas para questões objetivas e imediatas.

O esclarecimento consiste aí, sobretudo, no cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão. Em conformidade com seu verdadeiro conteúdo, a ideologia se esgota na idolatria daquilo que existe e do poder pelo qual a técnica é controlada (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 16).

Nessa discussão, abordamos a condição estabelecida e o modo no qual a técnica vem se apresentando na Educação Física dentro do modelo vigente, e, ainda, como esta se aplica dentro de uma metodologia crítica.

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia. Por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Isso, porém, não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia atual. A necessidade que talvez pudesse escapar ao controle central já é recalçada pelo controle da consciência individual. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 114).

A técnica vem sendo recriminada e muitas vezes até abolida da Educação Física no que diz respeito ao campo escolar, e exaltada fora dele. Nos demais espaços a técnica é o elemento principal, senão o único elemento apresentado aos alunos. Esta vem pronta e é aplicada sem que haja qualquer intervenção ou discussão com os alunos sobre os elementos da mesma, até porque quanto mais o homem se limita à técnica, mais este entende e trata o outro como coisa. E não só trata o outro como coisa, como entende a si mesmo como coisa.

Não tenho dúvidas quanto ao fato, (...) de sequer sabermos bem o porquê de ensinarmos Educação Física. Assim, aprovamos o que já está previamente aprovado, nos eximimos do nosso papel crítico e questionador e nos submetemos à vontade tirânica do mercado da banalização (OLIVEIRA, 2000, p. 21).

Muitas vezes, nem mesmo os professores têm o esclarecimento acerca da técnica utilizada para a realização de determinada tarefa, mas apenas reproduz o que está em um livro ou o que viu durante alguma aula ou demonstração (BARRY, 2005).

Não podemos negar a técnica, já que esta é parte fundamental na prática do professor de Educação Física. Negar a técnica seria, inclusive, uma forma de alienação, pois, se negarmos conhecimento ao nosso aluno, estaremos apenas contribuindo para que este se torne alienado em relação a todas as possibilidades de sua prática. Porém, a técnica não pode de maneira alguma se tornar eixo central da prática do professor, e sim mais um elemento entre tantos outros para possibilitar aos alunos um melhor desenvolvimento dentro da atividade na qual ele está inserido. Podemos observar tal afirmação, já que “a esfera da autenticidade, como um todo, escapa à responsabilidade técnica, e naturalmente não apenas à técnica”, mas todos os elementos de uma aula e da formação de um sujeito consciente de suas possibilidades. (BENJAMIN, 1985, p. 167) Dessa forma, a técnica não pode ser colocada como foco, mas também não pode ser deixada de lado.

Se negarmos as técnicas existentes, estaremos privando nossa sociedade do acesso a conhecimentos produzidos. Contudo, se propiciarmos a técnica pronta e acabada, estaremos

impedindo nossos alunos de participarem da construção de sua própria prática, impossibilitando que eles experimentem e construam sua própria ação, até que juntos cheguemos às diferentes técnicas dentro de cada modalidade. Devemos entender que a função do professor não é adestrar corpos, e sim emancipar sujeitos.

Na perspectiva deste trabalho, a técnica deixa de ser o mais importante e passa a ter um papel secundário. O papel principal então é do sujeito envolvido naquela prática, de forma que este tem total consciência de si próprio e do ambiente no qual está inserido.

O mais importante não é tão somente a realização de determinada atividade, e sim o caminho pelo qual o sujeito passou para construí-la. Devemos conduzir o aluno dentro de suas próprias experiências, fazendo com que este tenha consciência total em relação a sua prática e não seja apenas um reproduzidor, sem qualquer chance de intervenção. Ele não deve ser um mero espectador da própria vida e se esconder por trás da simples apropriação de instrumental técnico (ADORNO, 2000), tendo como único caminho a técnica e levando em consideração que a técnica tem como principal viga de sustentação a ciência. Podemos refletir, sabendo que “o que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 114).

A partir dessa reflexão, podemos entender que a Educação Física não se resume à técnica, mas deve se apropriar desta técnica como elemento final para a produção do conhecimento. Este que deve ser produzido em conjunto, de forma consciente e autônoma por parte dos alunos e professores.

Isso nos leva a uma outra inquietação: quando se coloca a técnica como centro da aula, quem é o sujeito da aula, o aluno ou a própria aula?

Nas aulas de Educação Física, podemos perceber alguns elementos que nos levam a detectar certa dificuldade em se identificar o sujeito desta relação, entendendo-a como as atividades praticadas nas aulas. Porém, nota-se que, para muitos professores, o sujeito é a própria aula, e não o aluno, o que nos faz pensar em alguns aspectos desta prática. Fica claro que este modelo de aula têm fundamentação tecnicista, tratando outro como uma simples ferramenta que ele tem que manusear com cuidado para que não estrague e, conseqüentemente, perca o seu emprego.

Observemos os fatores que nos permitem concluir, por que o sujeito é a própria aula. Para em seguida discutirmos alguns elementos que podem ser inseridos para modificar a realidade alienada e alienante destes espaços, fazendo então que o aluno seja o sujeito da aula, e não somente um objeto desta.

Ao observar a construção dessas aulas, a grande preocupação dos professores é a própria aula. Em segundo plano, encontramos os alunos, o que nos faz pensar sobre quem é o sujeito destas práticas, já que entendemos os sujeitos como aquele que determina as ações e para quem tais ações são pensadas e realizadas. Quando a aula se torna o foco principal dentro das elaborações do professor, compreendemos a aula como o próprio sujeito. A aula passa a determinar as ações do sujeito quando sabemos que a aula é *locus* de atuação de sujeitos, e não o oposto. Assim, deixa de ser apenas mais um elemento utilizado pelo professor para se alcançar determinado objetivo. Chegamos a esta conclusão quando, por exemplo, um professor elabora um planejamento e/ou um plano de aula sem ao menos conhecer os sujeitos com os quais vai trabalhar, para quem este trabalho deveria ser direcionado e de quem dependerá o andamento deste. Mais preocupante ainda é o fato de o trabalho ser condicionado à aula, e não ao aluno. Assim, se encontra o que é realmente importante, é a aula, se esta foi realizada conforme uma estrutura pré-estabelecida e que seguiu padrões tecnicistas. A aula é entendida como fim, ou seja, se o professor entende que foi uma boa aula, pouco importa se o aluno aprendeu e/ou compreendeu os elementos apresentados na aula, sendo que, se este não o fez, a culpa é dele, pois a aula foi boa. Outro elemento importante neste tipo de aula é que a técnica passa a ser o meio e o fim para a elaboração das aulas, e não o sujeito envolvido nesta prática. Haja visto, como as empresas franqueadoras percebem os professores como “(...) Um poderoso modelo e ao demonstrar excelente técnica. Você (professor) pode inspirar, motivar e formar ótimas turmas simplesmente demonstrando boa saúde, aptidão física e uma ótima execução dos movimentos” (BARRY, 2005, p. 5). A grande preocupação da aula é garantir que esta estrutura não foi “ferida,” e sim realizada de acordo com aqueles padrões que independem do aluno e, em alguns casos, do próprio professor. Além do que,

É efetivamente muito interessante este fenômeno da continuidade mundial do domínio da educação não-emancipadora, embora a época do esclarecimento já vigore há tempos, e embora certamente não apenas em Kant, mas também em Karl Marx haja muitas coisas que se opõem a essa educação não-emancipadora (BECKER *in* ADORNO, 2000, p. 174).

A partir destas observações, percebemos que uma perspectiva crítica pode trazer muitas contribuições para que a dificuldade de se estabelecer um direcionamento para a Educação Física seja minimizada e para que a aula se torne o objeto da prática do professor que, nesta perspectiva, tem como foco central o aluno.

O que propomos neste momento é alterar o foco do trabalho do professor, saindo da aula como elemento central, fazendo com que o aluno tome uma condição de sujeito. É

preciso que esta aula seja pensada, estabelecida e executada em função do sujeito, através de uma reestruturação metodológica da aula, que passe pelos elementos discutidos neste trabalho.

Enfim, a condição de sujeito de nossos alunos tem de ser respeitada em todo e qualquer espaço de intervenção do professor de Educação Física, sendo que este deve resistir, e não reproduzir e perpetuar os desmandos da indústria cultural, Assim, as práticas corporais tomarão um sentido real para os sujeitos⁶ nelas envolvidos.

Esse é o fundamento primeiro de uma formação para a resistência: indagar que papel têm cumprido nossas práticas escolares no processo de formação dos indivíduos. E em que medida a dimensão agonística e o empobrecimento do saber por nós abordado pode contribuir efetivamente para uma formação que busque a autonomia e a alteridade como forma de resistência ao que está instituído (OLIVEIRA, 2000: 25).

Cabe ao professor assumir seu papel como foco de resistência, educando no sentido de formar sujeitos críticos e autônomos, capazes de decidir os rumos da própria vida, principalmente que tenham condições de reconhecer e resistir aos mecanismos da indústria cultural. Até por que, “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que as aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2000, p. 183).

Nesse sentido, a ação pragmática deve ser substituída pela ação pedagógica, o professor mais que se voltar para a busca incondicional por resultados práticos e aparentes, deve se colocar na condição de formador e transformador em nossa sociedade, fugindo do estereotipo de meramente um educador do físico, passando a professor de uma educação que se dá pelo físico.

3.3 Possibilidades de intervenções críticas na Educação Física

Para uma abordagem crítica na Educação Física, necessitamos trabalhar dentro de uma nova perspectiva. Apresentaremos algumas possibilidades com o objetivo de transformar a função do professor de Educação Física de espectador em sujeito da própria história e com atuação significativa na formação de seus alunos.

⁶ Entendendo aqui tanto os professores quanto os alunos.

Os primeiros passos em direção a esta transformação serão os mesmos em todos os campos da Educação Física: Deixar claro para todos os envolvidos sobre os objetivos daquela atividade, com que finalidade estão ali, quais os planos do professor em relação àquela atividade e à turma. Saber dos alunos seus motivos, seus planos e seus sonhos, de tal forma a apresentá-los as verdades obscuras em relação a esta atividade, principalmente ao que está vinculado aos interesses da indústria cultural (a mídia, por exemplo). Discutir sobre o andamento da atividade, esclarecendo aos alunos os princípios que norteiam a atividade, sua história, seu desenvolvimento e, principalmente, sua situação atual.

Estas primeiras intervenções não precisam ser feitas necessariamente dentro de uma única aula ou no primeiro dia de aula, até porque precisamos levar em consideração duas coisas, primeiro, a rotatividade, segundo, que não queremos apenas dar uma aula de história, na qual a nossa contribuição se tornaria mínima, e sim realizar estas discussões durante todo o processo a partir das especificidades da Educação Física, a prática corporal.

Os apontamentos que se seguirão devem ser utilizados em todas as aulas, de modo que os alunos tenham conhecimento real daquilo que estão fazendo.

Ao início de cada aula, é bom deixar bem claro seu objetivo, especificamente sua metodologia de trabalho para determinada atividade, como será feito para que se alcance o objetivo estabelecido. Durante o momento pedagógico, é preciso se preocupar efetivamente com a execução das atividades por parte do seu aluno, evitando inclusive realizar tudo junto com a turma, o que impediria uma intervenção satisfatória nas correções que por ventura tenham que ser feitas nos alunos. Além do que, se o professor estiver fazendo a aula toda, como irá perceber sua turma, lidar com os conflitos e discutir sobre as inquietações que por ventura surgirem.

É necessário esclarecer que corrigir não é apenas dizer que está errado mas dialogar com o aluno sobre o porquê de se fazer assim, e não de outra maneira, quais são as conseqüências que o movimento realizado de forma errada pode trazer, construir verdadeiramente os conteúdos das aulas junto com os alunos, de forma individual e também coletiva, partindo de uma relação dialógica. Dessa maneira, o sujeito poderá, de forma gradativa, necessitar cada vez menos de suas intervenções corretivas, tornado-se mais autônomo e, assim um cidadão emancipado.

Observar todos o tempo todo. É importante que o professor, quando estiver dando uma aula, a atenção total deve estar voltada para os alunos, até porque todos ali estão sob responsabilidade dele.

A partir de agora, citaremos algumas peculiaridades de dois espaços e, a partir destas, deixaremos pistas para que cada um possa, de acordo com a modalidade que trabalha, pensar criticamente e ver que é possível se transcender ao modelo pragmatista. Serão elas: as escolinhas de iniciação esportiva, para que se possa pensar em relação a outras práticas; no esporte de maneira geral, e a ginástica por entender que uma discussão genérica esta poderá contribuir diretamente para a reflexão em diversas modalidades, inclusive as que dela se derivam.

Em uma aula de iniciação esportiva, devemos ter bem claro que o nosso público em geral são crianças, e que elas estão freqüentando a escola. Daí podemos perceber a importância de uma intervenção crítica também neste espaço, ou seja, podemos dar uma aula dentro dos modelos tradicionais, formando pessoas alheias à realidade que as cercam. Assim, contribuiremos para a reificação destes indivíduos ou colaboraremos com os nossos colegas, professores da escola, que esperamos que estejam buscando a formação de cidadãos críticos e conscientes da realidade na qual estão inseridos.

Tendo como princípio os elementos pertinentes a todos os espaços, como foi apresentado no início deste tópico, estaremos apresentando aqui alguns elementos que são característicos deste espaço em específico.

Neste espaço, existe, e sempre existirá por parte dos alunos, e na maioria das vezes também do professor, a idéia de se formar atletas de alto nível, o que não discordamos integralmente. Essa possibilidade existe e não podemos negá-las aos alunos, mas também não podemos torná-los totalmente alienados quanto à sua realidade. Principalmente sobre as falsas idéias que são “vendidas” pela indústria cultural todas as vezes que ele liga a televisão, lê uma revista ou um jornal, conversa com os amigos, pois, como já citamos antes, esta não escolhe seus meios, mas simplesmente se propaga e, pior, se perpetua.

Podemos perceber uma grande pressão por resultados neste espaço, os pais matriculam seus filhos e esperam que o professor não faça dele um sujeito, mas um atleta, e que tenha retorno o investimento que ele está fazendo – seja no pagamento de mensalidade e/ou compra de materiais esportivos (e aqui estamos falando tanto de escolas públicas de futebol, quanto de escolinhas ligadas a clubes profissionais). Quando perguntamos a estes pais sobre o porquê matricularam seus filhos nesta atividade, 50% e 40% destes pais, respectivamente, responderam que têm como objetivo que os filhos se tornem jogadores profissionais de futebol (GONÇALVES, 2004, p. 199).

Não podemos negar que este é um dos objetivos das escolinhas: formar novos atletas, pois, se tivermos em alguma de nossas turmas alguém que tenha condições reais de se

tornar um atleta de ponta, não podemos negá-lo a possibilidade de sê-lo, porque isso seria tão somente uma outra forma de exclusão. Contudo, não podemos colocar isso como único objetivo deste espaço, pois a grande maioria dos sujeitos que ali estão nunca chegarão perto de se tornarem atletas, quanto mais atleta de alto nível. Por isso, não podemos limitá-los a isso.

Existem outros fatores importantes que precisam ser ressaltados neste espaço, como as discussões sobre as situações que acontecem no mundo, e que invariavelmente vão surgir na aula. Cabe ao professor o papel de refletir com os alunos sobre estas questões e esclarecê-los sobre os aspectos pertinentes à sua vida cotidiana, e ainda sobre a prática na qual estão inseridos. Como por exemplo citamos o *doping*, os anabolizantes, o sucesso pessoal e profissional, o alcoolismo, o sexo, as drogas e vários outros assuntos que podem aparecer e devem ser trabalhados e elaborados de forma crítica com os alunos. Isso só será possível com utilização de uma vertente crítica, já que serão estas intervenções que permitirão que formemos muito mais do que atletas, e sim sujeitos que tenham condições de analisar e agir criticamente na sociedade na qual estão inseridos a partir da sua realidade.

Além disso, precisamos levar em consideração as implicações específicas de cada esporte e da cultura na qual o esporte e/ou a escolinha estão inseridos, porque, “o esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 70).

Nas aulas de ginástica, usamos este termo quando se refere às aulas ministradas, tendo como base os métodos gímnicos – localizada, aeróbica, natural, entre outras. Não fazendo alusão a uma aula em específico, e sim a elementos que são pertinentes a todas elas. Temos que pensar em elementos que possam contribuir para uma elaboração mais crítica em relação às aulas, principalmente por parte dos alunos, fazendo com que estes tenham um alto nível de compreensão em relação a sua prática.

Especificamente na ginástica, existem alguns fatores que têm que ser analisados com um cuidado todo especial. Um deles é um dos principais fatores alienantes desta prática, o que chamamos de senso-comum, ou seja, elementos que todos “conhecem”, mas ninguém sabe de onde vem, e que são massificados principalmente pela indústria cultural. Esta tem grande prazer em divulgar “meias verdades” sobre as práticas corporais e fazer com que os sujeitos se tornem ainda mais alheios à realidade. No texto a seguir, Adorno (2000) expõe de maneira direta sua preocupação no que diz respeito à televisão como elemento de propagação das idéias do senso-comum, quando diz:

Contudo, quero destacar também o que considero ser o perigo específico. Trata-se de algo relativo ao conteúdo, que nada mais tem a ver com o veículo técnico de comunicação de massa. **Trata-se destas situações inacreditavelmente falsas**, em que aparentemente certos problemas são tratados, discutidos e apresentados, para que a situação pareça ser atual e as pessoas sejam confrontadas com questões substantivas. **Tais problemas são ocultos sobretudo na medida em que parece haver soluções para todos esses problemas**, como se a amável vovó ou o bondoso tio apenas precisassem irromper pela porta mais próxima para novamente concertar o casamento esfacelado. **Eis aqui o terrível mundo dos modelos ideais de uma “vida saudável”, dando aos homens uma imagem falsa do que seja a vida de verdade**, e que além disto dando a impressão de que as contradições presentes desde os primórdios de nossa sociedade poderiam ser superadas e solucionadas no plano das relações inter-humanas, **na medida em que tudo dependeria das pessoas** (ADORNO, 2000, p. 84, grifos meus).

A televisão apresenta modelos de família, comportamento, sociedade etc. Estes modelos estes colocam como soluções ideais para dificuldades reais, buscando a homogeneização das reações, mecanizando o sujeito e apresentando a ele soluções prontas e objetivas, colocando as relações sobre os crivos do senso-comum.

Assim, o capitalismo estabelece o seu modelo de educação, seu modo de educar, sem abdicar da coisificação e do desenvolvimento de uma racionalidade instrumental, implicado no modelo de corpo que é disseminado em uma série de instituições educativas como a família, a religião, a escola e, especialmente, a indústria cultural (BAPTISTA, 2007, p. 104).

O senso-comum tem que ser combatido através do esclarecimento em relação às práticas, de tal maneira que o sujeito tenha condições de elaborar por si próprio uma argumentação a partir de elementos apresentados pelo professor. Porém, o:

Duplo movimento do esclarecimento: pode servir como prática de resistência, denúncia, crítica e superação do indivíduo tornado mônada como pode submeter-se às orientações que afirmam dioturnamente a reificação do indivíduo, a banalização da cultura e a eficácia da dominação (OLIVEIRA, 2000, p. 25).

Aí, novamente, percebemos a importância de o professor atuar criticamente, para que, de forma consciente possa se defender de pressões impostas pela indústria cultural e não se deixar levar por qualquer modismo que lhe seja apresentado, principalmente pela mídia. É preciso ter o esclarecimento em relação aos princípios da ginástica e que ele não se submeta aos desmandos da sociedade do capital, na qual o principal elemento determinante é o fetiche. E, ainda, que quando este sujeito se coloque nesta ou naquela aula, não seja apenas porque ele viu na novela alguém fazendo, mas porque ele tem consciência de que, de acordo com suas concepções e com as indicações do professor, esta ou aquela prática se apresenta como uma

boa opção para que este possa atingir seu objetivo, e não somente pelo caráter mercadológico de determinada modalidade de ginástica.

A respeito da aula propriamente dita, algumas pequenas mudanças, principalmente na postura do professor diante da turma, já podem contribuir significativamente para uma melhor compreensão por parte do aluno, além dos elementos genéricos pertinentes a todos os espaços, como nos exercícios realizados no solo. Estes podem ser em decúbito ventral ou dorsal, que o professor evite se manter na posição horizontal, fazendo toda a aula (até por uma questão fisiológica, afinal, o professor geralmente dá várias aulas no mesmo dia). Isso prejudica a percepção dos alunos, pois eles se preocupam mais em ver o que o professor está fazendo, do que com o próprio exercício. Além do mais, esta condição de estar sempre procurando o professor provoca uma má postura na execução do movimento, o que pode, ao invés de melhorar, piorar determinada condição. O ideal é que o professor, na medida do possível, e caso seja necessário, demonstre-os em pé, para que os alunos possam vê-lo de forma mais confortável, entendendo a demonstração como um último recurso. E, ainda, como o próprio nome diz, apenas demonstre, não faça a aula toda e, se questionado sobre qualquer elemento da aula, responda com o maior número de informações possíveis. O que procuramos priorizar é que, através do esclarecimento acerca da atividade na qual o sujeito está inserido, este possa ter uma consciência corporal que o permita realizar um exercício específico, sem que para isso ele precise em todas as aulas, pelo resto de sua vida, demonstrar o exercício. O professor não tem percepção suficiente para construir mentalmente o que vem fazendo durante anos, ou seja, ele é completamente alienado em relação ao próprio corpo e suas manifestações. “Eis uma constatação inelutável. A preocupação como corpo vem marcando nosso cotidiano é, em última instância, uma luta pela reapropriação de si mesmo, um protesto contra o caráter alienante do trabalho, um passo a mais em direção à liberdade” (CODD; SENNE, 2004, p. 11).

A partir do momento em que o sujeito se torna emancipado, ele tem condições de perceber e até mesmo compreender o porquê e o para que cada atividade, tornando-se um sujeito autônomo e verdadeiramente consciente da realidade na qual está inserido. O professor não pode se negar a discutir as questões que aparecem nas aulas, mas deve discuti-las e refletir sobre elas com os alunos. Já que a sala de ginástica não é um “mundinho” alheio ao que acontece fora dali, mas também é parte integrante do “mundo aqui de fora”, influencia neste, e dele sofre influências.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, refletimos sobre a Educação Física como um todo, principalmente no que diz respeito às influências da ação pragmática ao longo de seu desenvolvimento histórico. Percebemos ainda o quanto a busca por resultados práticos domina as discussões, ações e teorias desta área do conhecimento, e como cada vez mais os professores sofrem pressões por resultados.

Além disso, trouxemos algumas discussões acerca da Educação Física em suas diferentes abordagens, construindo um percurso que parte desde o higienismo até os dias atuais. Também exploramos suas bases teóricas, analisando suas práticas, compreendendo sua evolução e suas diferentes facetas.

Ao longo do desenvolvimento da Educação Física, é notório o seu alto grau de comprometimento em relação ao pragmatismo, o que se apresenta desde a sua origem. Pudemos observar que ao longo do desenvolvimento da Educação Física, nas suas diferentes épocas e convicções, sempre houve uma grande tendência de uma formação instrumental, no sentido de transformar o sujeito em uma máquina de guerra, mais adiante em uma máquina de trabalho e, finalmente, em uma máquina de trabalho e consumo. Sempre de maneira a oprimir o sujeito e colocá-lo sob o domínio do modo de produção capitalista.

O pragmatismo é uma forma de pensamento que está aberta a todos capaz de servir a todos os campos do conhecimento, adequando e atendendo aos seus anseios. “É nesse ponto que a minha própria solução começa a aparecer. Ofereço a coisa singularmente chamada de pragmatismo como uma filosofia que pode satisfazer a ambas as espécies de procura” (JAMES, 1985, p. 13). O pragmatismo foge das contradições e busca apenas por respostas práticas, porém, “só o pensamento que faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 20). Assim, o método tem de ser capaz de resistir a si próprio, sendo que só assim mostra-se apto a buscar a verdade, e não o conhecimento que se apresenta apenas como elemento capaz de subsumir as questões, apaziguando os conflitos simplesmente negando sua existência, como se propõe o método pragmático.

Como grande elemento reforçador e resultante destas idéias pragmáticas, encontramos a indústria cultural que tem estendido suas forças cada vez mais sobre a Educação Física, fazendo com que os professores tenham dificuldades de exercer um papel transformador, assumindo a função de reproduzidor dos interesses do modo de produção. Está indústria pressiona os professores a buscar por resultados e lança mão de seus elementos para criar na sociedade uma homogeneização pelo consumo de seus produtos, sejam eles “reais” ou “ideais”.

Mesmo diante de uma sociedade pragmática, na qual o professor tende a ser apenas mais uma máquina, este não pode se curvar diante do domínio do capital, mas refletir acerca de sua prática, de seu papel de formador. Na busca por uma melhoria da condição de trabalho, o professor tem sido conduzido em meio aos avanços tecnológicos, os quais, na busca pela redenção, encontrarão o seu fim. Até porque, “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 46).

No contexto da Educação Física atual, a busca por resultados práticos tem se apresentado como principal objetivo e possibilidade, no qual o processo se perde enquanto elemento importante na formação dos sujeitos. Podemos destacar as pressões sofridas pelos professores no sentido de oferecerem aos alunos um “receituário” para a eficiência. Pautando-se na perspectiva pragmática na busca por resultados, a prática pela prática, a ação motora desprovida de contextualização, unicamente se encaixa em padrões pré-estabelecidos de corpo, comportamento, vestuário etc. Vimos surgir, dentro da própria Educação Física, ramificações que a separam, ainda mais de suas possibilidades de transformação, como o *fitness* e treinamento personalizado – *personal-trainer* – que têm levado o sujeito cada vez mais a um distanciamento de seus aspectos formativos.

Na busca incessante de romper com a lógica do sistema capitalista, que tem, cada vez, levado o sujeito para longe de si, acreditamos que algumas medidas possam romper com a condição de alienação na qual o trabalhador se encontra.

Destacamos a posição dos professores de Educação Física, os quais atuam em todas as fases da vida do sujeito, não só na vida escolar, como também durante toda ela. Apontamos para algumas possibilidades, com as quais o professor pode trazer uma nova perspectiva para suas aulas e em seu papel formador, a partir do esclarecimento do sujeito em relação à sua prática. Como por exemplo, deixar claro quais os objetivos de sua atividade, dando ao sujeito condição de refletir sobre a sua prática, perdendo assim a conotação de mera reprodução mecânica de movimentos.

A instrumentalização, característica básica da Educação Física desenvolvida (...) ainda hoje, não forma, mas deforma. E o elemento emancipatório do conhecimento está justamente na sua possibilidade reflexiva. A educação deve despertar o indivíduo, fazer sentido para ele. Uma educação baseada na adaptação está radicada a miséria da experiência. Negar o conhecimento é negar a reflexão e a autonomia (OLIVEIRA, 2000, p. 24).

Rompendo com a lógica da ação pragmática, e sua busca por resultados, através dos elementos apresentados neste trabalho, a Educação Física tomaria uma nova conotação em nossa sociedade como um todo, perdendo seu papel de mero elemento auxiliar na perpetuação do modo de produção, passando à condição de protagonista na formação dos sujeitos de suas prática. Na Educação Física que queremos “a atividade se afirma pelo seu valor em si e não pelos resultados que da sua consecução possam advir” (OLIVEIRA, 2000, p. 17). Assim a Educação Física seria capaz de se configurar a partir de aspectos formativos, que vão além do movimento mecânico e assim, contribuindo para a construção crítica de nossa sociedade e a formação integral do sujeito.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.
- _____. **Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **Sociologia**. Coleção Grandes cientistas Sociais. Ática, 1967.
- BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **Educação do corpo: produção e reprodução**. (Tese de Doutorado) Goiânia: UFG, 2007.
- _____. **Procurando o Lado Escuro da Lua: implicações sociais da prática de atividades corporais realizadas por adultos em academias de ginástica de Goiânia**. (Dissertação de Mestrado) Goiânia: UFG, 2001.
- BARRY, Emma; *et al.* **Manual professor RPM**. Auckland: Les Mills, 2005.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história de cultura**. Obras escolhidas vol. 1, Brasiliense, 1985, pp.165-196.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- BRACHT, Walter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedex**, ano XIX, n. 48, pp. 69-88, 1999a.
- _____. **Educação Física & Ciência: cenas de uma casamento (in)feliz**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999b.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- CODO, Wanderley; SENNE, Wilson A. **O que é Corpo(latria)**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção primeiros passos: 155)
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CROCHIK, José Leon. A corporalidade e a formação humana: uma análise a partir da teoria crítica. **Discorpo 9**, 1999.
- _____. A corporificação da psique. **Educar em revista**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 16. 2000, p. 27-41.

- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- _____. **Da cultura do corpo**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- DARIDO, Suraya Cristina. O Contexto da Educação Física Escolar. In: DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003, pp. 1-24.
- DESCARTES, René. Discurso do Método. IN: DESCARTES, René. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2000, pp. 34-100.
- FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressiva**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1997.
- GONÇALVES, Guillermo de Ávila. Escolinhas de Futebol para Crianças: expectativas dos pais dos alunos. In: **Estudos: Revista da Universidade Católica de Goiás**. v. 31 n. 1, Goiânia: Ed. UCG, 2004, pp.185-206.
- GONÇALVES, Silvia Cristina Amaral. **As mensagens sobre o corpo e a atividade física: um estudo descritivo sobre as mensagens veiculadas pela televisão e o discurso de praticantes de atividade física**. Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul, 1995.
- GÓIS JUNIOR, Edivaldo & LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e continuidades do Movimento Higienista no Brasil do Século XX. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas: Autores Associados, 2003. pp.41-54.
- HEAVIN, Gary *et al.* **Guia da Sócia**. Curves: fortalecendo as mulheres. São Paulo: Curves, 2006.
- HOBBSAWM, Eric J. **A era dos impérios: 1875-1914**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. **A era das revoluções: 1789-1848**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- JAMES, Willian. Pragmatismo. In: **Os Pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril, 1985, pp. 1-109.
- KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- LENK, Hans. **Razão Pragmática: A filosofia entre a ciência e a práxis**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000. pp. 11-28.

- MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: Cia. Brasil Editora, sd.
- MARX, Karl. A Mercadoria. In: MARX, Karl. **O Capital**. Coleção Os economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996, pp. 165-208.
- _____. **A origem do capital**: a acumulação primitiva. São Paulo: Global Editora, 1977. (Coleção Bases – 3)
- _____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- _____. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996, v. 1. (Coleção Os Economistas).
- _____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro terceiro: o processo global da produção capitalista. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991, v. VI.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. Manifesto do Partido Comunista. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**, Tomo I, Lisboa/Moscou: Editora Avante/Progresso, 1982. (p. 106-136).
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação Física escolar: formação ou pseudoformação? **Educar em revista**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 16. p. 11-26, 2000.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. (Coleção Primeiros Passos – 79)
- PALMA, Alexandre. Educação Física, Corpo e Saúde: Uma reflexão sobre outros “modos de olhar”. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas: Autores Associados, 2001. pp.23-40.
- SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas/Florianópolis: Autores Associados/Ed. da UFSC, 2001.
- SOARES, Carmem Lúcia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmem Lúcia. Org. **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001a.
- _____. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001b.
- SOUZA, Luís César de. **Ideologia pós-moderna e Educação Física**: uma análise teórico-crítica. 2006.132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 2006.
- TANI, Go *et al.* **Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. **Teoria Crítica e Epistemologia**: o método como conhecimento preliminar. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

V657e Vieira Neto, João Martins.
Educação física e ação pragmática no contexto da indústria cultural [manuscrito] : desafios à educação crítica / João Martins Vieira Neto. – 2008.
94 f.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Rosa Silva Zanolla.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

Bibliografia: f. 92-94.

1. Educação Física – Educação 2. Pragmatismo 3. Indústria Cultural 4. Professores de Educação Física – Ação pedagógica I. Zanolla, Sílvia Rosa Silva. II. Universidade Federal de Goiás. **Faculdade de Educação.** III. Título.

CDU: 796:37