

DA FORÇA DO ARGUMENTO OU DO ARGUMENTO DE FORÇA? NOTAS PARA REPENSAR A PRODUÇÃO TEÓRICO-CRÍTICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Juliano de Souza

Universidade Estadual de Maringá/Brasil

julianoedf@yahoo.com.br

Envio original: 18-06-2018. Revisões requeridas: 23-07-2018. Aceitar: 18-08-2018. Publicado: 03-09-2018.

Resumo

Ao longo do texto, me proponho a indicar e sistematizar alguns elementos metodológicos que ajudem a apreender relacionalmente as dinâmicas de importações teóricas na área de EF no Brasil. Nessa ocasião, irei centrar meus esforços em determinado tipo de produção veiculada na área de EF a partir de aproximações levadas a efeito com as Ciências Humanas e Sociais. Assim sendo, para a interlocução aqui delimitada, recorto e recupero algumas relações que a EF no Brasil firmou com o campo educacional. Mais especificamente, procuro desnaturalizar essas relações, dando seguimento ao meu projeto revisionista no campo da EF brasileira, desta vez a partir da retomada de parte da produção teórico-crítica que influenciou nos rumos de desenvolvimento da teoria pedagógica da área a partir dos anos 1980.

Palavras-chave: Educação Física. Teoria Educacional Crítica. Teoria Pedagógica. Brasil.

De la fuerza del argumento o del argumento de fuerza?

Notas para repensar la producción teórico-crítica en Educación Física en Brasil

Resumen

A lo largo del texto, me propongo a indicar y sistematizar algunos elementos metodológicos que ayuden a aprehender relacionalmente las dinámicas de importaciones teóricas en el área de EF en Brasil. En esa ocasión, centraré mis esfuerzos en un determinado tipo de producción vehiculada en el área de EF a partir de aproximaciones llevadas a cabo con las Ciencias Humanas y Sociales. Así, para la interlocución aquí delimitada, recto y recupero algunas relaciones que la EF en Brasil firmó con el campo educativo. Más específicamente, procuro desnaturalizar esas relaciones, dando seguimiento a mi proyecto revisionista en el campo de la EF brasileña, esta vez a partir de la recuperación de parte de la producción teórico-crítica que influyó en los rumbos de desarrollo de la teoría pedagógica del área a partir de los años 1980.

Palabras clave: Educación Física. Teoría Educacional Crítica. Teoría Pedagógica. Brasil.

The strength of the argument or the argument of strength?

Notes to rethink the theoretical-critical production in Physical Education in Brazil

Abstract

Throughout the text, I propose to indicate and systematize some methodological elements that help to relationally understand the dynamics of theoretical imports in the area of PE in Brazil. On this occasion, I will focus my efforts on a particular type of production carried out in the area of EF from the approximations carried out with the Human and Social Sciences. Therefore, for the dialogue here delimited, I cut and retrieve some relationships that the EF in Brazil signed with the educational field. More specifically, I try to denaturalize these relations, following up on my revisionist project in the field

of Brazilian PE, this time from the resumption of part of the theoretical-critical production that influenced the direction of development of the pedagogical theory of the area from the 1980s.

Keywords: Physical Education. Critical Educational Theory. Pedagogical Theory. Brazil.

Introdução

Toda reflexão é necessariamente elaborada na relação crítica a outras reflexões. Nada mais comum do que isto. No entanto, a “disputa” é estigmatizada num mundo acadêmico, que geralmente produz mais o consenso de fachada e o assassinato nos bastidores, a hipereufemização dos julgamentos públicos e a extrema violência dos “golpes” ou das conversações “privadas” do que o interesse e a paixão pela discussão argumentada ou pela crítica viva das teses (e não, como se pensa, das pessoas que as sustentam). A crítica é respeitável e deve ser reabilitada.

Bernard Labire (In: Homem plural)

A história da Educação Física (EF), sob o ponto de vista dos diálogos firmados com a produção científica de outras áreas do conhecimento que lhe emprestaram não só bases e alicerces para sua constituição, mas também lhe transferiram uma série de ideologias e utopias¹ – gestadas para além das mentalidades individuais nessas próprias áreas –, pode-se beneficiar de uma reescrita relacionista que transcenda tendências de apreensão do mundo social a partir de enfoques determinísticos, lineares e etapistas. Em outras palavras, uma história da história da EF recontada sob os marcos da reflexividade, se constitui na medida em que se procura atribuir valor heurístico ao caráter errático (Giddens, 2002) das dinâmicas sociais moldadas pela ciência tanto no que se refere às possibilidades coercitivas quanto criativas emergente dessa (e com essa) estrutura (Beck, 2011; Giddens, 1991).

Nesse texto, evidentemente, não tenho a ambição, tampouco o espaço ou mesmo as condições empírico-teóricas suficientemente desenvolvidas para apreender em proporções de longo alcance essa história ou, no mínimo, restituir alguns de seus capítulos mais decisivos. O exercício a que me proponho, consiste tão somente em pinçar e sistematizar alguns elementos problematizadores para tal intento ou ainda esboçar um quadro provisório que, por mais imperfeito que seja, ao menos permita oferecer uma visão alternativa a respeito das dinâmicas de importações teóricas na área de EF no Brasil. Mais especificamente, nessa ocasião, irei centrar meus esforços em determinado tipo de produção veiculada na área a partir de aproximações levadas a efeito com as Ciências Humanas e Sociais. Nesse

¹ Os conceitos de ideologia e utopia estão aqui sendo trabalhados no sentido atribuído por Karl Mannheim (1976), ou seja, como domínios que, em linhas gerais, transcendem a realidade, mas se diferem à medida que, enquanto a mentalidade ideológica visa a conservação da ordem social, a mentalidade utópica prospecta sua transformação. Importante destacar que esses posicionamentos não são estáticos e se modificam na escala de longo prazo em virtude da mobilidade social dos grupos. Exemplo nítido é a burguesia que, na Idade Média, partilhava de uma visão utópica, mas que na Idade Moderna, quando ascendeu a posições de dominância na hierarquia social, teve suas ideias transformadas em ideologias. Ideologias e utopias, portanto, nunca findam e estão sujeitas a um jogo dialógico de ressignificação nas perspectivas diacrônica ou sincrônica.

percurso, ao invés de render louvores a essas relações, procuro problematizá-las e desnaturalizá-las, dando seguimento ao meu projeto revisionista no campo da EF brasileira², desta vez a partir da retomada de parte significativa da produção teórico-crítica que influenciou nos rumos de desenvolvimento da teoria pedagógica da área a partir dos anos 1980.

Assim sendo, para a interlocução teórica aqui delimitada, recorto e recupero algumas das relações que a EF no Brasil firmou com o campo educacional. Minha hipótese é que a área ao importar lutas, cronologias e marcos teóricos que incidiram na proposição de uma teoria pedagógica crítica no campo educacional brasileiro, o fez por uma tripla razão que se expressa [1] no intuito de integrar a EF ao projeto crítico de educação que se desenhava no país no início dos anos 1980; [2] no propósito de desassociar a disciplina a qualquer vestígio de teorização biológica/psicológica refém de uma pseudoconcreticidade; e [3] no desejo de refundar uma EF mais reconhecida do ponto de vista pedagógico e social. Daí a predileção por certa forma de interpretar/contar a história, bem como a recorrência ou não recorrência a determinados referenciais teóricos do campo das Ciências Humanas e Sociais.

Antes de me voltar a tais proposições e reunir argumentos em favor de cada uma delas, cabe ressaltar que o itinerário aqui assumido responde à ementa do dossiê proposto pelo pesquisador Alejo Levoratti (UNLP – Argentina) ao JCLASS com o título “*Enfoques e perspectivas conceituais das Ciências Sociais na Educação Física*”. Procuro, portanto, ser fiel ao roteiro sugerido, mas, ao invés de aventar as contribuições que advém das aproximações da EF às Ciências Humanas e Sociais, me proponho a ponderar alguns efeitos colaterais decorrentes dessa dialogia, sobretudo, em virtude da mediação desses diálogos por via de movimentos teóricos que começaram a ganhar força no campo educacional brasileiro durante os anos 1980. Ao seguir esse caminho alternativo, não coloco em suspeição o fato de que a história de aproximação da EF às Ciências Humanas e Sociais – em específico à área de Educação, situada no centro da argumentação aqui desenvolvida –, seja representativa de avanços, mas estes, a rigor, já o são motivo de consideração em outros textos do dossiê, além de estarem devidamente documentados na literatura e serem sintomáticos da constituição de um domínio de investigações socioculturais em EF no Brasil³.

² Trata-se, mais precisamente, do projeto de pesquisa registrado na plataforma *lattes* com o título “*Ideologia e utopia na produção teórica brasileira sobre Educação Física e esporte*”.

³ Os textos que compõem as coletâneas organizadas por Carvalho e Rubio (2001) e Stigger (2015), ilustram bem o que estou dizendo. Ver: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (Orgs). (2001). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec.; STIGGER, M. P. (Org.). (2015). **Educação Física + Humanas**. Campinas: Autores Associados.

Problematizando e desnaturalizando relações teóricas entre áreas – uma abordagem relacionista da produção teórico-crítica em EF

As relações firmadas entre EF e Educação por via de um trabalho pedagógico sobre a realidade corpórea dos indivíduos, embora bastante antigas e difíceis de serem demarcadas em termos de começos e, sem dúvida, potencializadas na modernidade a partir de dinâmicas complexas documentadas na historiografia especializada, não são endêmicas, ainda mais quando incluímos nesse rol investigativo uma gama de práticas corporais que, em associação, viriam a definir o objeto de atuação da EF para além de sua veiculação ao universo escolar⁴. Penso, por exemplo, nos programas de atividade física, nas práticas gímnicas, nas lutas, jogos, danças, brincadeiras, nos esportes, enfim em todas aquelas possibilidades do se-movimentar muitas vezes sem uma conceituação precisa e que, além disso, se prestavam a diferentes usos no âmbito das mais diversificadas instituições sociais. Por conseguinte, o exercício de restituir essas linhas tênues entre áreas que, em maior ou menor intensidade, investiram um trabalho pedagógico sobre os corpos dos indivíduos, adquire contornos mais embaraçosos à medida que levamos em conta que não só a Educação como a EF são dotadas de histórias anteriores ao espaço escolar e que requerem, portanto, explicações objetivas que façam justiça às suas especificidades e trajetórias sociais com relativos graus de autonomia⁵.

Nesse sentido, o grande balizador dessas relações, nem virtuosas, tampouco neutras, que a EF e a Educação, na escala de longo prazo, passaram a expressar de forma ordenada e estrutural nos mais diferentes contextos histórico-sociais modernos trazidos à apreciação, reporta, hipoteticamente, ao momento em que essas histórias paralelas, mas não idênticas, se entrecruzaram na instituição escolar, dando origem, por assim dizer, a um certo componente curricular de ensino⁶. Em outras palavras, o que aqui estou argumentando é que a história da EF ou de qualquer outra matéria escolar não pode ser

⁴ Os trabalhos de diferentes especialistas mundiais no assunto reunidos na coletânea **“La invención del ‘homo gymnasticus’**: fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente”, organizada pelo pesquisador argentino Pablo Ariel Scharagrodsky (2011) acenam positivamente a esse tipo de argumento, muito embora, o objetivo maior da coletânea tenha sido documentar a emergência de uma EF escolarizada em 15 países ocidentais (Alemanha, Argentina, Austrália, Brasil, Canadá, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália, México, Portugal, Suécia, Uruguai). De qualquer maneira, a invenção de um *homo gymnasticus*, é anterior aos esforços de escolarização da EF, o que não significa desconsiderar que esse marco institucional tenha potencializado o processo de produção e educação dos corpos.

⁵ Uma abordagem como essa que estou sugerindo, se beneficiaria da revisitação aos chamados textos-manuais, muitas vezes criticados em vertentes da historiografia contemporânea por lhes faltar, sobretudo, um trabalho teórico mais rigoroso na seleção, tratamento das fontes e definição da temporalidade do objeto, mas que, apesar dessas dificuldades, reuniram materiais empíricos importantes que, a partir de novos olhares, são reveladores de dinâmicas como essas que estou aventando. Quanto a área de Educação, sugiro retomar, dentre outros: MARROU, H. I. ([1948] 1990). **História da Educação na Antigüidade**. São Paulo: EPU. Já com relação à EF, recomendo visitar, por exemplo: MARINHO, I. P. (1980). **História geral da Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cia Brasil Editora.

⁶ Essas relações têm sido apreendidas e dimensionadas na historiografia educacional sob o ponto de vista do processo de escolarização da EF. Dentre outros estudos que priorizaram o desvelamento dessas conexões históricas entre EF e Educação no campo escolar brasileiro, ver: CUNHA JUNIOR, C. F. F. (2002). **Cultura escolar e formação da boa sociedade**: uma história do Imperial *Collegio* de Pedro Segundo. Tese de Doutorado em Educação. Minas Gerais, UFMG.

abstraída de uma história geral da Educação. Por seu turno, os efeitos dessa premissa, conforme irei endossar mais adiante, não incidem só sobre a construção de uma possível rota teórica alternativa para a historiografia da EF, mas também sobre potenciais ímpetus revisionistas atribuídos à teoria pedagógica da EF com pretensões de reflexividade. Mas ainda é prematuro antecipar cenários.

Inicialmente, o que importa observar é que no tocante à retomada dos esforços de construção histórica dos percursos não-lineares galgados pela EF na sociedade brasileira, no mínimo duas abordagens historiográficas adquirem proeminência por terem praticamente dominado o cenário da produção de conhecimento até o início dos anos 1990, quando então propostas alternativas começaram a surgir, introduzindo novas fontes, indicando outras metodologias de trabalho e dialogando com referenciais teóricos até então pouco difundidos e mobilizados no país (Melo, 1996; Gebara, 2003). A primeira dessas abordagens, de caráter mais documental-factual (Melo, 1997) ou factual-descritivo (Gebara, 2003) foi especialmente, mas não exclusivamente, associada a nomes como Fernando de Azevedo ou então Inezil Penna Marinho. Já a segunda abordagem, emergiu nos anos 1980 como resposta à história até então documentada e narrada na fase anterior, de modo a se construir “[...] uma imagem de uma História em elaboração reformadora e crítica, relegando ao passado o factual e a qualidade duvidosa” (Gebara, 2003: 1), quando senão mesmo condenando-o.

Em que pesem, no entanto, as contribuições alçadas pela emergente historiografia crítica da EF – expressa, até onde sei, nos trabalhos de Cantarino Filho (1982), Castellani Filho ([1988] 2010) e Ghiraldelli Júnior ([1988] 2001), dentre outros que seguiram direção similar, a exemplo de Soares (1990) e Goellner (1992)⁷ – no propósito de problematizar essa versão qualificada como acrítica e homogeneizadora da história até então prevalecente no campo da EF, há que se destacar que tal tendência continuou presa às fontes documentais tradicionais (Melo, 1996: 3), além de partir de uma periodização definida exteriormente ao objeto (Melo, 1997) e ajustada, portanto, à cronologia e aos fatos do campo político no Brasil (Gebara, 2003). Nesse sentido, revela-se oportuno refazer a pergunta-chave formulada por Gebara (2003: 3): “Estamos construindo a História da Educação Física, Esportes e Lazer ou estamos trabalhando fenômenos ocorridos na História Política brasileira”?

Soma-se a essas questões metodológicas de ordem de condução da pesquisa histórica, o desenvolvimento de um exercício revisionista normativo por parte da historiografia crítica em relação aos primeiros marcos e movimentos de construção da história da EF no Brasil e no mundo. Como efeito colateral dessa atitude teórica em relação às fontes, foi induzida uma espécie de polarização maniqueísta no âmbito da historiografia da EF brasileira (Gebara, 2003), instaurando uma disjuntiva

⁷ De acordo com Melo (1997), os referidos estudos, ainda que em linha de continuidade com a produção crítica que lhe precedeu, já anunciavam mudanças no âmbito das pesquisas históricas da EF.

entre o que aqui estou chamando de “história positiva” – que procura descrever e reunir fatos de forma desvinculada – e “história normativa” – que procurar ler o passado a partir de um olhar judicativo.

Em outras palavras, ao realizar seu acerto de contas com a “história positiva” até então imperante na área, a historiografia crítica da EF ambicionou lançar potenciais bases teóricas para construção pedagógica (e política) de um presente e de um futuro distantes das amarras pretéritas. Sob esse ponto de vista normativo, a história da EF foi recontada, dessa vez destacando sua contribuição para veicular e reproduzir os interesses da classe dominante. Como efeito colateral dessa perspectiva de leitura, não só o esporte foi levado ao “banco dos réus”⁸, como também um conjunto mais amplo de práticas corporais associadas à valores estéticos, aos hábitos de saúde, ao desenvolvimento motor, à satisfação psíquica ou, mais objetivamente, a qualquer resquício positivista (de orientação biológica ou psicológica) que fosse condizente à reprodução da ordem então desvelada.

Não há mais espaço aqui para continuar nesses prolongamentos críticos em relação a alguns dos *modi operandi* que têm consubstanciado a escrita da história da EF no Brasil, mas, esse pano de fundo delineado, se o meu argumento estiver na direção correta, já é suficiente aos propósitos assumidos de problematizar e discutir alguns dos rumos de desenvolvimento imputados à teoria pedagógica da EF no andar dos anos 1980 e 1990. Mais especificamente, entendo que a tentativa – bem-sucedida, do ponto de vista da mensagem política que emite e da rotinização de ideias no plano cultural – de reescrever a história (até então não contada) da EF no país, preparou terreno para as incursões que se dariam no esforço de reestruturação da teoria pedagógica da área por via da proposição de abordagens e olhares teóricos que emergiram desse ponto de inflexão perscrutado.

Nessa esteira, é imprescindível reconhecer a centralidade do debate pedagógico em voga no campo educacional brasileiro nos anos 1980 na ação de informar movimentos teóricos na área de EF no Brasil. Correndo o risco de ter essa atitude qualificada como simplismo ou reificação epistemológica, quero imediatamente chamar atenção ao relativo protagonismo da abordagem histórico-crítica de Demerval Saviani nessas dinâmicas de importação teórica. Não que seja a única via, mas seguramente uma das mais decisivas no sentido de moldar categorias cognitivas que têm orientado não só parte importante da atividade científica no âmbito dos estudos críticos em EF no Brasil, como bem destacaram Almeida, Bracht e Vaz (2015), mas também as tomadas de posição política partilhadas, em diferentes níveis, por aqueles agentes que ocupam lugares orgânicos nesse debate e/ou atuam nesse domínio investigativo. Antes, todavia, de adentrar a esse debate, é necessário fornecer uma ideia do que seria a pedagogia histórico-crítica.

⁸ Para uma crítica nesse sentido, ver: CORRÊA, A. J.; SILVA, M. M.; SEVEGNANI, P.; FIGUEÔRA, K. M.; MEZZADRI, F. M. (2014). O esporte brasileiro entre dilemas epistemológicos: da acusação à busca por absolvição. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v. 22, n. 3, p. 118-125.

Para tal intento, irei aqui retomar aqueles que talvez sejam os dois principais escritos articulados por Saviani no sentido de compor as bases teóricas da pedagogia histórico-crítica. Por sinal, muitas das ideias-força lançadas em “Escola e democracia” (Saviani, [1983] 1999) foram retrabalhadas e aprofundadas no livro-síntese “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações” (Saviani, [1991] 2011). Artigos e demais intervenções de Saviani, também têm recuperado essas premissas teóricas ao longo de sua trajetória⁹. Em linhas gerais, a pedagogia histórico-crítica se apresenta como saída teórica às pedagogias tradicional e nova, ambas hegemônicas, informadas cientificamente e refratárias dos interesses dominantes (Saviani, [1983] 1999). Por sua vez, no centro de uma pedagogia histórico-crítica – sensível à situação das classes dominadas –, se encontra a “prática social” que envolve mutuamente professores e alunos (Saviani, [1983] 1999: 79), sendo necessário, portanto, sua explicitação – momento diagnóstico da abordagem – seguida de uma problematização e instrumentalização para, for fim, culminar com um momento catártico que permitiria equacionar a desigualdade inicial de leitura da realidade entre professores e alunos (Saviani, [1991] 2011: 121).

Não é o objetivo aqui fazer uma exegese das categorias teóricas centrais que orientam essa abordagem. Para os propósitos assumidos, já é suficiente identificar e problematizar o lugar que a pedagogia histórico-crítica reserva aos atores que dão sentido ao (e se situam no âmago do) processo pedagógico levado a efeito no contexto escolar:

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (Saviani, [1983] 1999: 80).

Como o excerto exemplarmente revela, tanto professores quanto alunos socializados e atuantes no contexto de ação escolar são dotados de uma compreensão inadequada ou, no mínimo, parcial da realidade. Ao que indica, o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla do mundo a partir de

⁹ Como exemplos recentes, ver: SAVIANI, D. (2015). O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43; SAVIANI, D. (2017). Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 711-724.

uma elevação do pensamento de níveis empíricos para níveis teóricos mais concretos só seria desenvolvida à medida que tais agentes se encontrassem com a pedagogia histórico-crítica e com as bases teóricas e metateóricas que lhe sustentam. Daí o objeto da ação pedagógica na proposta de Saviani ser delimitada em torno da prática social – essa última repleta de problemas decorrentes da expropriação do homem pelo homem e das condições materiais desiguais de suas existências –, com a intenção de torná-la inteligível, constituindo-se em “[...] tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber” (Saviani, [1991] 2011: 122), de modo que o aluno concreto, pela mediação da escola, possa “[...] alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social” (Saviani, 2015: 38).

Em um só tempo, trata-se de uma perspectiva teórica com uma mensagem clara em sua intencionalidade, de fácil decodificação em seus preceitos mais gerais e que visa preparar ou, no mínimo, sensibilizar os diferentes atores envolvidos no processo de escolarização para o inevitável enfrentamento coletivo da opressão e da desigualdade endêmicas à estrutura de classes do capitalismo. Não por acaso, a relativa hegemonia¹⁰ conquistada pela abordagem histórico-crítica no âmbito do debate pedagógico que se intensificava no campo educacional, se beneficiou de um contexto em que a ditadura militar, em marcha no país desde 1964, dava sinais de esgarçamento. Ao menos, essa é a história que tem sido contada a partir da cronologia de acontecimentos protagonizados no interior do campo político brasileiro¹¹.

Importante frisar que subjacente a essas construções de caráter teleológico, repousa a ideia de que os indivíduos operam a partir de uma falsa consciência da realidade. Sem essa espécie de prestigitação teórica em que se apoia, a pedagogia histórico-crítica perderia pontos decisivos não só em termos do alcance da tese política que incorpora e replica, como também de coerência epistemológica interna. Dito de outra maneira, se professores e alunos, de fato, são estruturalmente alienados e, em

¹⁰ Saviani relata a trajetória da pedagogia histórico-crítica no universo educacional nos seguintes termos: “A partir de 1979, quando começa a assumir a forma sistematizada, vai desenvolvendo-se e chega, por volta de 1983, a conseguir uma certa hegemonia na discussão pedagógica. O reprodutivismo cede espaço, e este esforço em encontrar saídas para a questão pedagógica na base de uma valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas vai generalizando-se. E multiplicaram-se os clamores para que essa concepção pedagógica se desenvolvesse com o intuito de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores na sala de aula. Nesse quadro ganha relevância o trabalho de José Carlos Libâneo, que se empenha em analisar a prática dos professores e redefinir a didática à luz da referida concepção, por ele denominada “pedagogia crítico-social dos conteúdos” (Saviani, [1991] 2011: 63).

¹¹ Um dos marcos dessa contextualização na área de EF é a dissertação de mestrado de Castellani Filho, defendida em 1988 e, na sequência, publicada em formato de livro (Castellani Filho, [1988] 2010). Na mesma direção de Saviani ([1991] 2011: 114-116), o autor também demarca o final da ditadura militar como período que estimulou a busca por alternativas no campo da EF com o propósito de imprimir uma nova direção à história: “Para que possamos, contudo, resgatar os primeiros sinais emitidos no interior da Educação Física na direção do restabelecimento de um debate interrompido abruptamente com o golpe de abril de 1964, temos que viajar de volta no tempo e nos localizar no ano de 1980, quando os ares de uma “abertura política” passaram a soprar, ainda que timidamente, acalentando as esperanças de democratização da sociedade, cujos segmentos sociais, em parcelas cada vez mais significativas, já vinham dando sinais, cada vez maiores, de insatisfação e cansaço de todos aqueles anos de autoritarismo” (Castellani Filho, [1988] 2010: 154).

doses distintas, embebidos por uma realidade que é falsa, então esse tipo de teleologia soma créditos em justificação teórica, sem deixar evidentemente de gozar, por essa razão, do *status* de uma teoria a exemplo de outras. Em contrapartida, se esses mesmos indivíduos são estruturalmente reflexivos, quer dizer, se emergem cada vez mais como agentes competentes que não estão posicionados aquém da realidade social, então essa mesma teleologia se demonstra utópica, frágil e de difícil realização.

Em suma, o percurso teórico protagonizado pela pedagogia histórico-crítica a partir dos anos 1980 no Brasil, acabou dotando o sistema escolar de uma determinada *missão social*. A propósito, seria interessante investigar, para além dos efeitos teóricos que se fizeram sentir no campo da EF, como que as demais disciplinas que integram os currículos escolares no país receberam e negociaram internamente os pressupostos que sustentam a pedagogia histórico-crítica. Será que os abalos provocados por essa abordagem no campo educacional e no campo da EF se distribuíram, de igual modo, pelas disciplinas de Português, Física, Química, Matemática, Geografia, Sociologia, História, Artes, dentre outras, para repensarem ou redefinirem seus objetos de atuação? Se sim, em que medida? Será que essas mesmas disciplinas procuraram reorientar suas identidades profissionais a partir dessa *missão social* vislumbrada para a instituição escolar pelo aporte da pedagogia histórico-crítica? Se, em caso negativo, quais as justificativas? Por que esses ventos aparentemente bateram com mais força em determinadas áreas? Estariam algumas áreas mais internamente organizadas no que diz respeito à clareza de suas identidades e à delimitação de seus objetos?

No momento, me falta pesquisa suficientemente acumulada sobre o assunto para me arriscar a responder tais indagações levando em consideração outras disciplinas curriculares, de modo que o que está ao meu alcance – e talvez mais próximo desse exercício – é dar continuidade à frente argumentativa, aqui constituída a partir da EF, tendo, então, por pano de fundo essas questões. Nessa esteira, se impõe a necessidade de evocar, em primeiro lugar, alguns daqueles textos que, até onde sei, lançaram contribuições pioneiras ao debate que se encetou no campo da EF nos anos 1980 e 1990 em diálogo íntimo com a teoria educacional crítica, para, em seguida, explorar aspectos da radicalização das críticas que emergiram dessa dialogia e, finalmente, discutir alguns dos desdobramentos sistemáticos dessa movimentação no tocante à elaboração da teoria pedagógica da EF. Os vários excertos que seguem são reveladores e remetem sinteticamente a esses esforços teóricos aludidos:

A ação pedagógica dialética da Educação Física, não se detém apenas na constatação, mas deve ser conseqüente, estar engajada no processo ensino-aprendizagem. Seus deflagradores devem denunciar as discriminações do esporte, os verdadeiros motivos da subnutrição, do analfabetismo, das avitaminoses, das verminoses, da exploração do homem pelo próprio homem. O professor de Educação Física, como trabalhador do ensino, não deveria agir individualmente, ele teria que disseminar e alinhar o máximo de indivíduos para sua causa; deveria, também, estar ciente que é um trabalhador em potencial e que sua prática difere do trabalho manual

apenas na forma, mas que objetivamente se identifica com este, e que está determinado historicamente, como tal, a um processo de proletarianização contínuo (Carmo, 1982: 133, grifos meus).

Especificamente em Educação Física que na atualidade recebeu grande dose de modernização em sua estrutura básica, os rumos do ato de ensinar concentram-se principalmente nos aspectos técnicos, ou seja, a ênfase técnico-metodológica fundamentada em bases fisiológicas e neurológicas, buscando sempre a “perfeição dos gestos e movimentos”, constitui a tônica de todo o processo, em detrimento dos conhecimentos históricos, sociológicos, filosóficos, econômicos e políticos tão importantes nesta sociedade de hoje. Todas as propostas de Educação Física se tornarão inconsistentes, inócuas, como já o são as vigentes, se os responsáveis por esta disseminação, não entenderem e levarem em conta a situação do atleta brasileiro, indivíduo sem alimentação, sem vestuário, oriundo de família desagregada pelas relações capitalistas de produção, que transformou seus entes queridos em grupo de trabalho, grupo este explorado e, como milhares de outros, mão-de-obra potencial para o sistema vigente. Não basta, portanto, o professor dominar perfeitamente as várias técnicas, importadas e adaptadas, de treinamento físico, ele precisa considerar, e muito, *a quem serão aplicadas e o por que de sua aplicação*, e conseqüentemente, se de fato precisar-se-ia importar técnicas (Carmo, 1982: 135, grifos no original).

Mas para que serve à Educação Física nacional uma discussão dessa natureza? Acredito pessoalmente que ela seja ponto decisivo para a elaboração de uma metodologia que conduza, de uma forma mais ou menos lúcida e organizada, qualquer processo de alteração dos valores socioculturais vigentes para outros mais compatíveis com o desenvolvimento das potencialidades humanas. Claro, quanto mais as nossas consciências captarem a realidade, ou seja, descobrirem a verdade, tanto mais seremos capazes de transformar tal realidade. A superação de uma consciência comum, convertendo-a em uma consciência filosófica cada vez mais crítica e, portanto, apta à transformação, implica necessariamente perceber, implícita ou explicitamente, que as relações entre nossas ações e reflexões são fenômenos que se completam e que, embora possam ser consideradas de maneiras distintas, não se excluem. É no equilíbrio dessa *unidade fundamental* que o ser humano pode ascender a níveis superiores de consciência, permitindo alimentar não apenas os seus poderes de imitação – característicos também dos animais em graus diferentes –, mas essencialmente tornando-o um ser capaz de fazer cultura, ou seja, capaz de *criar*; criar objetos, situações, valores (Medina, [1983] 2007: 68-69, grifos no original).

Assim, como se pode notar, o nosso projeto de Educação Física, que se pretende continuador das diretrizes da Educação Física Popular, também deseja ultrapassá-la e superá-la. Por isso, não basta manter os princípios da ludicidade e solidariedade entre trabalhadores, próprios da Educação Física Popular. Também não basta utilizar a Educação Física como instrumento de organização dos trabalhadores. É preciso mais. O que desejamos é que a prática da Educação Física na Escola Pública encontre fórmulas ricas capazes de utilizar o *trabalho corporal* e o *movimento*, próprios à aula de Educação Física, como aríetes contra a ideologia dos dominantes. Só assim a Educação Física estará contribuindo para a agudização das contradições citadas anteriormente e, ao mesmo tempo, servindo ao homem concreto, ou seja, aquele homem inserido no contexto social e que, certamente, é vítima do atual sistema de organização da produção (Ghiraldelli Júnior, [1988] 2001: 50, grifos no original).

Assim sendo, passamos a considerar que para descrevermos com propriedade a Educação Física, teríamos que despi-la das vestes por ela até então trajada

(descaracterizá-la, portanto), pretendendo-se, com o gesto de desnudá-la, desvendarmos e passarmos a entender a personagem por ela representada no cenário educacional armado no palco social brasileiro. Assim, ao vê-la nua, poderíamos resgatá-la em sua dimensão histórica, nela objetivando-se encontrar a sua identidade (Castellani Filho, [1988] 2010: 23).

Como se percebe, dois blocos de tendências distintos, antagônicos, se configuram. Um, composto com a Biologização e a Psicopedagogização da Educação Física; outro, com uma proposta transformadora de sua prática. Análises de conjuntura demonstram-nos que a tendência que trabalha a concepção transformadora da prática da Educação Física vem conquistando e ocupando espaços cada vez maiores na busca do estabelecimento de uma correlação de forças que lhe permita desestabilizar o quadro hegemônico mantido pelas outras tendências... (Castellani Filho, [1988] 2010: 171).

Poder-se-ia, através de uma leitura superficial, apostar-se na contraposição desta tendência [i.e., a psicopedagogização] à da Biologização. Porém, tal entendimento não suportaria o crivo de um posicionamento menos sincrético, mais a nível do “concreto pensado”. A apenas aparente contraposição e essencial identificação entre as duas tendências explica-se pelo fato de, tanto uma como a outra, integrarem o quadro das concepções acríticas de Filosofia da Educação, lançando-se mão, aqui, da classificação formulada por Saviani. Fortemente “molhadas” por uma teoria e prática tecnicista, trazem em si uma influência da filosofia neopositivista que as fazem portadora de posturas identificadas com a idéia da neutralidade científica. Não se apercebem que, ao assim se posicionarem, deixam de atentar para os “objetivos do conhecimento”, colocando-se e colocando-o, com esse proceder, a serviço do *status quo* (Castellani Filho, [1988] 2010: 170).

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. **Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo.** Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, lingüístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da “realidade” e não a sua totalidade (Soares et al., [1992] 2002: 28, grifos meus).

Por essas considerações podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade. Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe

social. **Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela** (Soares et al., [1992] 2002: 62-63, grifos meus).

Os objetivos da Educação Física na escola não podem ser simplesmente deduzidos logicamente dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança. É preciso para tanto, elucidar qual o papel desejável para a Escola em nossa sociedade. **Isto por sua vez implica, tanto em fazer uma leitura da sociedade em que vivemos, como implica em projetar a sociedade que almejamos. Portanto, para uma teoria para a prática pedagógica em Educação Física, o “porquê” (decisões normativas) não pode ser discutido isoladamente do “como” (questões técnico-metodológicas)** (Bracht, 1992: 41-42, grifos no original)

[...] não basta autonomizar-se em relação à instituição esportiva e à instituição militar voltando-se totalmente à Escola. **É preciso que a autonomização pedagógica da Educação Física compreenda uma reflexão crítica do próprio papel da Escola em nossa sociedade de classes.** Isto é, não só uma relação crítica (filtragem crítica) para com o conjunto de atividades corporais (por ex. o esporte) deve ser elemento constituinte do desenvolvimento da sua identidade pedagógica, mas também para com a instituição educacional (Bracht, 1992: 24, grifos no original).

Legitimar a Educação Física significa, então, apresentar argumentos plausíveis para a sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando exclusivamente para a força dos argumentos, declinando do argumento da força (que é o que acontece quando um regime autoritário “legaliza” alguma prática social). **Esta legitimação precisa integrar-se e apoiar-se discursivamente numa teoria da Educação** (Bracht, 1992: 37, grifos meus).

Desculpem-me o excesso de citações diretas e subsequentes, mas além de ser preciso dar voz aos interlocutores em tela para conferir objetividade à minha argumentação, o efeito de uma leitura comparada e simultânea favorece a identificação de ideias-força gerais que dão suporte e perpassam essa produção revisitada. Trata-se, portanto, de uma série de trechos recortados intencionalmente de algumas obras que ajudaram a compor, quando senão mesmo, assumiram lugar de centralidade no debate epistemológico da EF levado a efeito no Brasil nos anos 1980 e 1990. Evidentemente que, com esses recortes – de autores, obras e de algumas ideias-força estruturantes dos textos –, não tenho a pretensão de contemplar todas as possibilidades teóricas que esse debate suscitou e ainda tem suscitado na área de EF, mas apenas indicar algumas aproximações entre autores na tentativa, não de estabelecer uma genealogia do teorizar crítico na EF como o procurou fazer, por exemplo, Nogueira (2004), e sim, de identificar elementos de concordância teórica que talvez predisponham essas obras como a materialização de uma forma de pensar estimulada em um determinado contexto.

Feitas essas ressalvas, passo a examinar reflexivamente esses posicionamentos. Se minha lógica argumentativa estiver no prumo, isto é, se eu fui capaz de ligar adequadamente os fios teóricos que

costuram essas produções, então estaríamos diante de uma linhagem intelectual¹² que partilhou, ao menos sob certas contingências histórico-sociais, de uma forma de pensar a EF e de defendê-la politicamente. Claro que as formas de pensar ou escolas de pensamento não são estacionárias como tampouco as cabeças que lhe dão abrigo, ainda mais se consideramos que as trajetórias intelectuais quando apreciadas do ponto de vista do ator singular se revelam complexas e contraditórias, algumas mais sensíveis, outras mais reticentes às mudanças e às possibilidades de revisão e redirecionamento do pensar.

Em se tratando dos atores que protagonizaram um movimento teórico crítico na área de EF, sobretudo, entre os anos 1980 e 1990 a partir de uma influência direta ou indireta dos preceitos da pedagogia histórico-crítica, essa dinâmica relacional e espiralada pela qual as formas de pensar se reproduzem e se transformam, não se mostrou ausente, ou seja, foi também salvaguardada, em especial pelas razões aventadas por Almeida, Bracht e Vaz:

Assumimos que o “campo crítico” é, hoje, marcado por uma pluralidade de perspectivas teóricas e políticas não restrita apenas ao marxismo demarcado pela pedagogia histórico-crítica (que continua atuante na área). Essa diferenciação aconteceu porque a própria referência marxista se tornou, na Educação Física, mais matizada. Além disso, outras orientações teóricas passaram a circular no campo. Essas novas tradições, pelo menos em relação ao conceito de ideologia como empregado nos escritos aqui analisados, operam com ferramentas conceituais que, embora críticas, são distintas daquelas empregadas pelo marxismo (da pedagogia histórico-crítica) que fundamentou tantos textos publicados entre 1979 e 2010. Com isso, muda o sentido de intelectual crítico e de sua tarefa (Almeida, Bracht, Vaz, 2015: 327).

De fato, como implícito no trecho em evidência – e conforme enfatizam os autores em outros momentos de seu manuscrito do qual extraí essa citação –, há marxismos e marxismos informando a atividade crítica (e política) na área de EF, mas que são diferentes, permitam-me a metáfora, até a página dois ou três. Por sinal, o resguardo das diferenças e dos matizes teóricos, embora desejável para o avanço do debate epistemológico como bem reconhece o excerto em tela, conserva também, *grosso modo*, o perigo de muitas vezes cegar ou desviar a atenção das semelhanças entre argumentações distintas especialmente em sua forma, mas que, em seus conteúdos, partem de uma estrutura metateórica geral e partilham de axiomas comuns. Ademais, entendo que é na busca das similitudes que os efeitos teóricos e políticos não só dessa produção aqui reunida, como qualquer outra passível de ser

¹² Em linhas gerais, a noção de “linhagem intelectual” ou “família intelectual”, trata-se de um constructo teórico-analítico proposto por Gildo Marçal Brandão (2005) na esteira do programa *mannheimiano* da Sociologia do Conhecimento, não só para apreender do ponto de vista histórico, mas, sobretudo, conferir tratamento teórico àquelas relações intergeracionais entre autores que partilham, muitas vezes sem o saberem ou terem plena consciência disso, de um estilo de pensamento semelhante e dotado, portanto, de “afinidades eletivas”. Para um maior detalhamento sobre como mobilizei essa noção ao estudar famílias intelectuais duradouras no campo da produção sócio-histórico-antropológica sobre futebol no Brasil, ver: SOUZA, J.; MARCHI JÚNIOR, W. (2017). As linhagens da sociologia do futebol brasileiro. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 101-118.

apreciada a partir desse tipo de abordagem relacionista, a exemplo daquelas que revisei e submeti ao mesmo método de análise em outras oportunidades (Souza, 2014, 2018a; Souza, Oliveira, Marchi Júnior, 2018), se revelam em sua amplitude, durabilidade histórica e em seu poder de construção do mundo social por meio da rotinização de ideias-força.

Nesse sentido teórico, portanto, é que meu argumento se constrói e, mediante um esforço revisionista, acena ao fato de que as obras da EF aqui em apreço responderam, em medidas distintas, mas de maneira significativa, ao convite que a pedagogia histórico-crítica – na figura inicial de Demerval Saviani na Universidade Estadual de Campinas – lançou ao campo educacional brasileiro. A propósito, em todos esses textos foram feitas referências à Saviani e à pedagogia histórico-crítica, algumas menções de natureza mais pontual, outras de ordem mais sistemática. Além disso, em todos os manuscritos, pude constatar a recorrência a pelo menos dois daqueles três momentos que toda incursão “verdadeiramente crítica” deveria incorporar, segundo Saviani (2017), de seu programa de pesquisa, quais sejam: “a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade; b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas; c) Elaboração e sistematização da teoria crítica” (Saviani, 2017: 715).

Ao analisar as obras que compuseram meu recorte bibliográfico a partir desses princípios indicados, percebi que, sobretudo em Bracht (1992) e Soares et al. ([1992] 2002), os três momentos da pedagogia histórico-crítica se faziam efetivamente presentes, ou seja, todos os textos consultados tomaram como ponto de partida a diagnose da sociedade de classes de modo a localizar a EF nesse contexto (aspecto 1), procurando de alguma forma aventar uma série de críticas às abordagens teóricas da EF predecessoras ou concorrentes (aspecto 2), muito embora tenha sido no corpo dos textos “Metodologia do ensino de Educação Física” de Soares et al. ([1992] 2002) e “Educação Física e aprendizagem social” de Bracht (1992) que os fundamentos teóricos de uma abordagem crítica da EF com seus direcionamentos para a ação prática foram, a rigor, desenvolvidos (aspecto 3).

Vale registrar que esses três momentos aludidos não são tratados em Bracht (1992) e Soares et al. ([1992] 2002) de forma estanque ou sequencial, isto é, não são acionados a partir de uma apropriação mecânica na estrutura teórica que textualmente sistematizam. Por seu turno, isso não necessariamente significa que as duas obras – ou aquelas citadas antes destas – conferiram pesos idênticos ao trato dessas dimensões do teorizar “verdadeiramente crítico” apontadas por Saviani (2017). Neste particular, a retomada conjunta e comparada desses textos no espaço de uma década a contar da publicação do trabalho de Carmo (1982) até o de Bracht (1992), torna possível perceber que os pressupostos de uma abordagem crítica da EF são frutos de uma conquista político-científica geracional, colaborativa e datada.

Não por acaso, Bracht (1992), ao desenvolver os contornos teóricos talvez mais sofisticados de uma abordagem crítica para a EF brasileira – que não só delineia a disciplina como uma prática pedagógica intimamente associada ao campo educacional, como também sistematiza a premissa de que a EF não pode ser pensada e teorizada independentemente da Educação –, se reportou a algumas formulações judicativas que lhe antecederam. O mesmo raciocínio se aplica ao livro “Metodologia do ensino de Educação Física” que, ao propor a abordagem crítico-superadora da EF e reunir algumas indicações metodológicas para o desenvolvimento das aulas práticas nessa perspectiva, citou e concedeu créditos aos demais esforços críticos precedentes do ponto de vista da elaboração de uma diagnose da realidade em sua pretensa totalidade e da revisão crítica das bases históricas da EF no Brasil.

Perspectivadas sob esse crivo teórico relacionista da Sociologia do Conhecimento (Mannheim, 1976) mediante um exercício epistemológico comparativo, tais obras da EF gestadas em interface à teoria educacional crítica, revelam, portanto, a materialização textual dos esforços teóricos de uma linhagem ou família intelectual. Dando sustentação, por sua vez, a esse percurso, se encontra uma dinâmica epistemológica viabilizada por uma espécie de divisão não-planejada do trabalho intelectual, mas que ao ser restituída em seu movimento estrutural mais amplo – aqui dimensionado em torno de uma década (1982-1992) –, permite perceber que as diagnoses formuladas, pioneiramente, até onde sei, por Carmo (1982) e Medina ([1983] 2007) com o intuito maior de apreenderem a EF em sua concreticidade, foram radicalizadas a partir da crítica histórica que Castellani Filho ([1988] 2010) e Ghiraldelli Júnior ([1988] 2001), cada qual ao seu modo, direcionaram ao trato conferido à EF pelas teorias hegemônicas, preparando terreno, por assim dizer, para movimentações teóricas mais refinadas no sentido de se propor uma “teoria crítica da EF” (Bracht, 1992) que informasse sua prática nas escolas com vistas à transformação social (Soares et al. ([1992] 2002).

Por intermédio, portanto, dessa teia de relações teóricas geracionais aqui esboçada, mas não evidentemente esgotada, é que a EF no Brasil desde os anos 1980 não só importou do campo educacional a ideia de *missão social* cara à pedagogia histórico-crítica de Saviani, como também argumentou em favor da redefinição do objeto e identidade de área a partir dessa ideia-força. Ao se empenhar nesse projeto, essa família intelectual – aqui restituída em algumas de suas especificidades – acabou, ao que tudo indica, tomando teoria por realidade e substituindo um argumento de força por outro argumento (de força) em nome de razões consideradas mais justas. Se essas razões são ou não são o que dizem que são, isso é, ou ao menos poderia ser, motivo para o debate político. Acontece que, para os participantes desse estilo de pensamento, fazer teoria já é propriamente um ato de política, seja pela dimensão crítica da concreticidade ou pela via acrítica da pseudoconcreticidade.

Importante, nesse momento, retomar aqueles excertos anteriormente evocados dos textos de Bracht (1992) e Soares et al. ([1992] 2002), afinal, eles sinalizam para tomadas de posição nesse sentido. Ademais, “[...] se nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada [...]” (Soares et al., [1992] 2002: 28) e se, além disso, é possível concordar com a assertiva de que “[...] um conceito de Educação Física é uma teoria da Educação Física [...]” (Bracht, 1992: 35), então se torna mais inteligível a necessidade premente de redefinir o objeto/identidade da área para salvaguardar as argumentações subsequentes de modo que não perdessem em plausibilidade, em potencial de força política ou ainda fossem associadas à posicionamentos reformistas ou pseudocríticos. Era então preciso, para usar os termos de Castellani Filho ([1988] 2010), despir a EF, desnudá-la e dar-lhe roupas novas.

Por conseguinte, esse conclamo à EF para abandonar seus trajes velhos, se justificaria em virtude de que tais vestes não só remeteriam como reforçariam o projeto social elitista da classe dominante, orquestrado a partir da “desordem para manter a ordem” (Carmo, 1982). Daí também a repulsa a uma EF que apresentasse quaisquer traços de “biologização” e/ou “psicopedagogização” (Castellani Filho, [1988] 2010), reminiscências daqueles capítulos mais embaraçosos e questionáveis de sua história “higienista”, “militarista”, “pedagógicista” e “competitivista” (Ghiraldelli Júnior, [1988] 2001), sendo necessário transcender de uma EF convencional e modernizadora para uma EF revolucionária (Medina, [1983] 2007).

Não que esse tipo de críticas seja indesejável ou não tenha incidido sobre os rumos da EF no Brasil. Muito pelo contrário. Subjacente a tais construções teóricas aqui discutidas, repousavam desejos de mudanças tão poderosos na área de EF quanto aqueles que animaram outros autores desse mesmo contexto, a exemplo de Oliveira (1985), Tani et al. (1988) e Freire (1989). Penso que esses “autores e atores da década de 80” (Daolio, 1997), ainda que por caminhos teóricos distintos e divergentes, estavam amplamente preocupados com questões que remetiam à identidade da EF e ao reconhecimento desta disciplina (ainda generalista) não só no espaço escolar como também na hierarquia das profissões. A linhagem intelectual crítica da EF aqui recuperada marcou lugar nesse cenário e lançou contribuições ao processo de destradicionalização da EF no Brasil. Isso é ponto pacífico.

Acontece que a radicalidade teórica que essa linhagem assumiu, além de dotar a EF de uma *missão social* que ela, ao que tudo indica, não pôde efetivamente cumprir – ou, ao menos, não cumpriu da forma prevista no roteiro original –, acabou contribuindo também para que houvesse uma sobredeterminação das dimensões culturais (e políticas) do se-movimentar em relação às dimensões biológicas e motoras, especialmente no domínio das ações que envolvem a Licenciatura em EF, incorrendo em um novo tipo de reducionismo teórico que tem transformado a EF em um discurso, por

vezes, distante de realidade e das demandas dos agentes envolvidos no âmbito da intervenção na área¹³. Por seu turno, esse tipo de antinomia que, epistemologicamente, é bastante discutível, tem-se rotinizado na área de EF no Brasil, menos por questões teóricas – ainda que se faça crer ao contrário – e mais por razões políticas. No meu entendimento, a superação dessa antinomia é o grande desafio que uma teoria geral e, no lastro dessa, uma teoria pedagógica da EF precisa enfrentar.

Considerações finais

Ao longo do presente texto, procurei não só apresentar e reunir indicações de caráter metodológico para apreender e problematizar algumas dinâmicas de importação teórica no campo da EF, como também me propus a estender esse método para dimensionar uma das linhagens intelectuais que começou a tomar forma mais sistemática na área no alvorear dos anos 1980. Ao evidenciar que essa movimentação teórica estava intimamente associada com as dinâmicas epistemológicas estruturadas no campo educacional brasileiro, sobretudo, em virtude do aparecimento de uma posição radicalmente questionadora expressa na figura da pedagogia histórico-crítica, não optei por tecer comentários laudatórios sobre essas relações. Ao invés disso, segui pistas de uma abordagem mais relacionista que, evidentemente, não nega as contribuições decorrentes dessas conversações teóricas entre áreas, mas, todavia, as ultrapassa e se atenta aos efeitos colaterais muitas vezes latentes que emergem dessa estrutura de conhecimento. Esse é o aspecto metodológico da contribuição aqui dada.

Nesta senda, meu esforço consistiu tão somente em revisitar e desnaturalizar algumas das relações entre EF e Educação que se fazem crer endêmicas, quando o são justamente ao contrário, isto é, produtos de construções históricas datadas de grupos que, insatisfeitos com o conjunto de valores a modelar e informar interpretações dominantes no campo da EF, procuraram por aportes teóricos alternativos e se armaram de outros conteúdos ideacionais. Contemplada sob esse ponto de vista, a produção teórico-crítica da EF aqui mobilizada em alguns de seus aspectos epistemológicos fundantes, se revela como uma linhagem que ao elaborar sua crítica às teorias hegemônicas no campo da EF no

¹³ Algumas dessas questões foram tratadas em entrevista que realizei com o Professor Go Tani da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE-USP) sobre sua trajetória intelectual na área de EF e alguns dos enfrentamentos epistemológicos historicamente constituídos neste campo acadêmico (Souza, 2018b). Em determinado momento da entrevista, o tensionamento “biologia *versus* cultura” rotinizado na área de EF foi apreendido e dimensionado pelo pesquisador em questão nos seguintes termos: “Então, as pessoas propuseram uma abordagem, como você disse, com maior peso socioantropológico, certo? E a crítica que se fez para a sua proposição foi o biologismo, a EF biologista e portanto reducionista. Não foi? Ora, tanto a abordagem biologista quanto a socioantropologista, enquanto reducionismo, significa a mesma coisa. Como é que você vai eliminar da EF escolar, dos nossos escolares, da EF, a dimensão biológica? Como é que é possível não trabalhar com isso? Por outro lado, na EF dita biologista, quando você trabalha com movimento, com a capacidade da criança de se movimentar, esses movimentos são executados dentro de um contexto sociocultural, têm portanto significado sociocultural” (Tani in: Souza, 2018b, p. 17-18).

Brasil se orientou por uma dupla lógica de trabalho intelectual, uma pautada na força do argumento – ou na medida da crítica – e outra sustentada no argumento de força – ou na crítica desmedida.

Em relação à primeira atitude epistemológica mencionada, é possível sustentar que a força do argumento dessa produção teórico-crítica emergente na área de EF no Brasil nos anos 1980 – e rotinizada a partir dos anos 1990 –, se evidencia na medida em que questiona os métodos tradicionais pelos quais a prática pedagógica da EF era conduzida até então no país, ou seja, priorizando um modelo de cultura corporal de caráter fundamentalmente técnico e orientado, sobretudo, pelo paradigma da aptidão física. Em contrapartida, ao perder de vista esse horizonte da crítica possível, a ponto de pleitear uma espécie de refundação da EF sob os parâmetros culturais de ação política, essa mesma produção teórico-crítica deixou transparecer algum grau de autoritarismo por meio de palavras de ordem.

Os efeitos colaterais desse argumento de força, em proporções que precisam ser investigadas, se fazem sentir até os dias de hoje no campo da EF no Brasil. Se, por um lado, o enfrentamento das maneiras ideológicas de pensar por parte daqueles grupos dotados de graus relativos de mentalidade utópica, contribuiu para tornar mais célere e eficiente o processo local de destradicionalização da EF – em marcha nos diferentes lugares do globo em razão da reflexividade da modernidade –, por outro lado, essa mesma produção teórico-crítica induziu a uma polarização estéril no interior do referido campo, substituindo, especialmente no plano epistêmico, um reducionismo de ascendência biológica por outro de denominação cultural. Ao operar essa inversão epistemológica, essa produção perdeu de vista não só o objeto da EF, como também as conexões com a realidade no ato de reprojeta-la. Daí também a dificuldade dessas propostas informarem, a rigor, a prática da EF. Daí a importância desse debate epistemológico em suas múltiplas frentes teóricas ser revisitado a partir de um método relacionista. Aqui avancei em apenas uma dessas frentes. Um quadro mais amplo, ainda em processo de construção, pode dar pistas do que a teoria pedagógica da EF brasileira tem sido, não tem sido e pode efetivamente ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V.; VAZ, A. F. (2015). Educação Física, pedagogia crítica e ideologia: gênese e interpretações. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 317-331.
- BRACHT, V. (1992). **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister.
- BRANDÃO, G. M. B. (2005). Linhagens do pensamento político brasileiro. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 2, p. 231-269.
- CANTARINO FILHO, M. R. (1982). **A Educação Física no Estado Novo: história e doutrina**. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília, UNB.

- CARMO, A. A. (1982). **Educação Física: crítica de uma formação acrítica**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Carlos, UFSCAR.
- CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (Orgs). (2001). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec.
- CASTELLANI FILHO, L. (2010). **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus.
- CORRÊA, A. J.; SILVA, M. M.; SEVEGNANI, P.; FIGUEÔRA, K. M.; MEZZADRI, F. M. (2014). O esporte brasileiro entre dilemas epistemológicos: da acusação à busca por absolvição. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v. 22, n. 3, p. 118-125.
- CUNHA JUNIOR, C. F. F. (2002). **Cultura escolar e formação da boa sociedade: uma história do Imperial Collegio de Pedro Segundo**. Tese de Doutorado em Educação. Minas Gerais, UFMG.
- DAOLIO, J. (1997). **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80**. Tese de Doutorado em Educação Física. Campinas, UNICAMP.
- FREIRE, J. B. (1989). **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione.
- GEBARA, A. **Considerações sobre a história do esporte e do lazer no Brasil**. In: Anais do XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA da ANPUH, 2003, João Pessoa, p. 1-6.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (2001). **Educação Física progressista**. São Paulo: Loyola.
- GIDDENS, A. (1991). **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GIDDENS, A. (2002). **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar.
- GOELLNER, S. V. (1992). **O método francês e a Educação Física: da caserna à escola**. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Porto Alegre, UFRGS.
- MANNHEIM, K. (1976). **Ideologia e utopia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- MARINHO, I. P. (1980). **História geral da Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cia Brasil Editora.
- MARROU, H. I. (1990). **História da Educação na Antigüidade**. São Paulo: EPU.
- MEDINA, J. S. (2007). **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus.
- MELO, V. A. (1996). **Escola Nacional de Educação Física e Esporte: uma possível história**. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Campinas, UNICAMP.
- MELO, V. A. (1997). História da Educação Física e do esporte no Brasil: panorama, perspectivas e propostas. **Revista Eletrônica de História do Brasil**, Juiz de Fora, v. 1, n.1, p. 12-34.
- NOGUEIRA, Q. W. C. (2004). **Saberes e práticas da Educação Física crítica: um estudo genealógico**. Dissertação de Mestrado em Educação. Uberlândia, UFU.
- OLIVEIRA, V. M. de. (1985). **Educação Física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- SAVIANI, D. (1999). **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas: Autores Associados.
- SAVIANI, D. (2011). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados.
- SAVIANI, D. (2015). O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43.
- SAVIANI, D. (2017). Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 711-724.
- SCHARAGRODSKY, P. A. (Org.). (2011). **La invención del “homo gymnasticus”: fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente**. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- SOARES, C. L. (1990). **O pensamento médico-higienista e a Educação Física no Brasil – 1850/1930**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo, PUC.
- SOARES, C. L. et al. (2002). **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

- SOUZA, J. (2014). **O “esporte das multidões” no Brasil:** entre o contexto de ação futebolístico e a negociação mimética dos conflitos sociais. Tese de Doutorado em Educação Física. Curitiba, UFPR.
- SOUZA, J. (2018a). A linhagem culturalista da Sociologia do Futebol brasileiro. **Lua Nova**, São Paulo, n. 103, p. 103-134.
- SOUZA, J. (2018b). Trajetória intelectual e (dis)posições epistemológicas no campo da Educação Física – entrevista com Go Tani. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, p. 1-23.
- SOUZA, J.; OLIVEIRA, V. M.; MARCHI JÚNIOR, W. (2018). A “família intelectual” marxista e os estudos sociais do esporte no Brasil – recepção, rotinização e implicações epistemológicas. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 26, n. 2, p. 103-112.
- SOUZA, J.; MARCHI JÚNIOR, W. (2017). As linhagens da sociologia do futebol brasileiro. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 101-118.
- STIGGER, M. P. (Org.). (2015). **Educação Física + Humanas**. Campinas: Autores Associados.
- TANI, Go et al. (1988). **Educação Física Escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU.