

**João Pedro Goes Lopes
Rubens Gurgel Vieira**

Cultura e Educação Física
uma relação com os Estudos Culturais

Novas Edições Acadêmicas

Imprint

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher:

Novas Edições Acadêmicas

is a trademark of

International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, Mauritius

Printed at: see last page

ISBN: 978-613-9-67495-4

Copyright © João Pedro Goes Lopes, Rubens Gurgel Vieira

Copyright © 2018 International Book Market Service Ltd., member of
OmniScriptum Publishing Group

All rights reserved. Beau Bassin 2018

SUMÁRIO

1– INTRODUÇÃO	2
1.1 - Problema	3
1.2 - Situação Problema.....	5
1.3 - Justificativa	5
1.4 - Objetivos	6
1.4.1 - Objetivo Geral.....	6
1.4.2 - Objetivos Específicos.....	6
1.5 - Hipótese	6
2 – CULTURA	8
2.1 - Conceito de Cultura	9
2.2 - Alemanha x França	11
2.3 - Sociedade e Comunidade	13
2.4 - Os Estudos Culturais.....	16
3– EDUCAÇÃO FÍSICA: DA HISTÓRIA ANTIGA A CONTEMPORANEIDADE..	25
3.1 - A Educação Física e o século XX.....	31
3.1.1 - Higienista	31
3.1.2 - Militarista.....	34
3.1.3 - Pedagogicista	36
3.1.4 - Competitivista	38
3.1.5 - Psicomotor e desenvolvimentista.....	40
4 – EDUCAÇÃO FÍSICA PARA QUEM?.....	43
4.1 - Por que “Tijolo”?	43
4.2 - Marx, demasiado Marx.	46
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59

DEDICATÓRIA

Dedico àqueles que me fizeram desacreditar mais da realidade e acreditar mais nas utopias.

1– INTRODUÇÃO

1.1 Problema

Tudo aquilo que é resultado da criação do homem é denominado cultura. Todos os seus ideais, seus costumes, suas crenças morais, suas leis e artefatos são parte de um legado que é deixado pelos povos, ilustrando seu modo de viver e de pensar (LARAIA, 2001).

Por ser um conceito polifônico, é difícil definir cultura. Para Arantes (1985) cultura remete a algo na verdade não definido de forma final, mas com várias concepções e pontos de vista, que passam desde nela conter algum conhecimento ou valor que seja concreto, até ser ela a causadora das diferenças sociais existentes, devido a fatores culturais e históricos onde uma sociedade igualitária sempre foi utopia, e elite e proletário continuam cumprindo seu papel desde as mais remotas civilizações.

Podemos concluir que o que deu base e originou nossa sociedade contemporânea foram os ideais, costumes e crenças de civilizações passadas. Sendo assim é importante entender cultura numa visão antropológica, que estuda o homem e a humanidade de forma totalizante, as implicações e características de evolução física, social, e cultural. Conforme Kermes (2009) tudo o que os homens aprendem com o ambiente em que vivem é denominado cultura.

Existem também outros tipos de visões como a dos Estudos Culturais, que vão apontar não de uma maneira geral as diversidades, mas vão se ocupar da pesquisa dos diferentes aspectos da cultura e como elas entram em conflito. Dessa forma, podemos observar que algumas culturas são conflitantes por diversas divergências, e outras porque foram criadas e implantadas com algum propósito articulado (ESCOSTESGUY, 1998).

Se para a Antropologia, a definição mais recente de cultura, de forma simples, é toda a produção do homem, como será abordado no decorrer do trabalho, podemos dizer que a Educação Física é uma construção sociocultural e a Educação Física escolar, não tem, ou pelo menos não deveria ter, um conteúdo alienado à cultura.

A visão de Bracht (1995), que terá um destaque maior nesse trabalho, não tenta desconstruir todas as outras concepções, mas faz como Nietzsche e volta à gênese do pensamento sobre do que se trata a verdade, e posteriormente seus efeitos. Bracht volta à gênese do que se trata a Educação Física, e posteriormente como vem sendo trabalhada e, para ele, essa prática pedagógica reflete a esfera cultural, da história e da cultura do movimento de cada local. Para Bracht, "o ser" da Educação Física, adquire sua singularidade a partir da análise sobre quem está ministrando, do local que está sendo ministrada, da história do local em que está sendo ministrada etc. Defende que devemos discutir não uma essência metafísica, mas sim o que ela vem sendo, enquanto construção sócio histórica.

Isso fica claro se perguntarmos a dois profissionais da área, seja licenciatura ou bacharel, o que eles entendem por Educação Física. É muito provável que o que entendam, sejam coisas distintas. Se repetirmos essa mesma pergunta, pra pessoas com uma diferença maior de idade, talvez pareça que não estejam falando sobre a mesma coisa. Isso acontece, pois, o momento histórico que eles viveram da Educação Física, e a cultura dominante, eram totalmente diferentes.

Nos dias de hoje é comum vermos as aulas de Educação Física escolar, apenas com propostas de culto ao corpo. É natural que esse nome nos traga essa imagem de aula, já que é, também, uma cultura introduzida há anos. Pois bem, se esse era o estilo de aula oferecido no século XIX aqui no Brasil, com intuítos meramente superficiais e controladores, é de se esperar que professores, dois séculos depois, possam organizar aulas que busquem algo além.

Gaya (1994) abre um debate sobre a vertente filosófica da Educação Física em contraste com a científica, de modo que as duas não devem (ou não deveriam) se opor uma a outra, já que a Educação Física é formada pelas duas. Para o autor, as práticas científicas não teriam significado sem a concepção filosófica, assim como a filosofia dentro da Educação Física não teria ação sem a ciência. Toda aula ministrada carrega consigo um objetivo e determinada visão de mundo que será passada, ou seja, uma concepção filosófica. Junto com isso, toda aula carrega uma teoria científica estudada, e que busca surtir efeitos igualmente. De modo mais esclarecedor, tenta expor que no

ponto de vista dele, Educação Física é uma prática pedagógica que se apoia nas ciências e na filosofia.

Assim como Bracht, esse trabalho não busca desconstruir nenhuma visão de Educação Física escolar, muito menos apontar uma mais correta. Porém busca mostrar, através de pesquisas bibliográficas e revisões literárias, essa versatilidade e a constante mudança que continuará ocorrendo, de uma cultura para a outra. Busca mostrar também, assim como Gaya, que a reflexão deve fazer parte da aula, por parte até maior do professor do que dos alunos.

1.2 Situação Problema

Quais são as implicações para a prática docente de compreender a Educação Física como um construto sociocultural?

1.3 Justificativa

É fato que as culturas são conflitantes entre si por diversos motivos. Mas antes de entender isso, devemos entender que as pessoas são conflitantes umas com as outras. Como cultura é resultado de toda a criação do homem, ela não poderia ser diferente nessa perspectiva.

Como denuncia Rangel (1993) às pessoas elaboram socialmente representações, do ser social e ou com a sociedade, fazendo disso um fator importante de interpretação de realidade e nas suas relações, comunicando valores e conhecimentos de acordo com os grupos que lhe atribuem significado. Em outras palavras, as pessoas imaginam como elas devem agir e como a sociedade ao redor deve ser para que se adequem a ela, elegendo determinados grupos que partilham de seus mesmos ideais.

Sendo assim, para Staccone (1987) cada grupo social cria para si um ou mais intelectuais que lhes convencerão, a partir de ideias em comum, de qual é a sua função seja ela no campo social, econômico, político, religioso etc. É natural imaginar que não serão apenas os adultos afetados por grupos que não partilham das mesmas ideias,

valores morais e culturais. Isso será passado também para as crianças no decorrer da criação delas, e que as mesmas tomarão isso como parte de sua identidade.

Podemos entender então, como afirma Neira e Nunes (2009) que a escola é o ambiente onde várias culturas entram em conflito. A aula de Educação Física, também influenciada por esses intelectuais, vai proporcionar um choque cultural ainda maior para esses alunos. O conhecimento das diversidades e dos Estudos Culturais, contribui muito para que o professor saiba lidar da melhor forma possível com o problema que pode abrir dois caminhos opostos: o da intolerância e o da cidadania.

1.4 Objetivos

1.4.1- Objetivo Geral

Entender a Educação Física como construto sociocultural.

1.4.2- Objetivos Específicos

- Definir cultura;
- Compreender Educação Física;
- Analisar Educação Física escolar através dos Estudos Culturais;

1.5 Hipótese

O presente estudo parte da premissa que a cultura se manifesta em todos nós direta ou indiretamente. Para tanto, é necessário entender cultura deixando de lado a visão elitista predominante, de pessoas "cultas", ou que ela esteja aprisionada apenas ao mundo artístico, e analisar pela perspectiva de que ela representa todo o conhecimento adquirido até os dias de hoje, todos os estilos dos povos, todos os meios controladores, os disseminadores de informações, valores éticos, morais e etc.

Se cultura abrange uma área tão ampla, a Educação Física como uma área do conhecimento humano seja ela aplicada do modo tradicional ou levando em consideração todos os debates mais atuais sobre o assunto, é também uma manifestação cultural.

É possível que essa revisão auxilie os educadores que se interessam por aulas menos pragmáticas e esportivistas, pois ela pretende evidenciar que apesar de uma designação apenas, Educação Física pode ter várias faces, dependendo do objetivo daquele que ministra as aulas, dos acontecimentos sócio históricos e da cultura do movimento do local. A cultura, o meio, e a vivência dos alunos, influenciam e transformam as aulas, assim como a pluralidade das aulas pode transformar a cultura, a vivência e o meio dos alunos.

Tendo a liberdade de articulação, o foco do trabalho é analisar a Educação Física pela visão dos Estudos Culturais, e tentar entender da melhor forma, qual a influência que as arenas exercem em cada aula, e quais os discursos contemporâneos que regem as batalhas pela hegemonia. Para tanto é preciso que seja levantada uma questão básica que servirá de alicerce para a sequência do trabalho: O que é Educação Física?

2 – CULTURA

Laraia (2001) inicia seu livro com o dilema proposto por Confúcio, apontando que a natureza dos homens é a mesma, mas são os seus hábitos que os mantêm separados. Confúcio estava além do seu tempo. Séculos antes de Cristo, já tentava explicar aos homens o que para ele era cultura. Podemos entender que, para o filósofo, no momento do nascimento todo homem é igual, o que vai diferenciar cada um posteriormente é a maneira como irá ser criado, o ambiente que vai crescer e o que será dito a ele ser verdade ou não.

Podemos tornar atual o pensamento de Confúcio se viajarmos pelo mundo a fim de conhecer as sociedades e as culturas que elas preservam. Talvez não seja necessário ir tão longe e analisemos apenas duas pessoas, de um mesmo país, de uma mesma cidade, de um mesmo bairro. Será possível notar que o comportamento, a rotina e o jeito de compreender o mundo de cada um é diferente. É aí que mora a cultura e o pensamento do filósofo.

No Brasil, uma tribo amazônica chamada “Yanomami”, guarda a tradição de praticar o endocanibalismo, que consiste em consumir o corpo de um familiar que veio a falecer, como uma demonstração de respeito (ALBERT, 1992). Para nós do sudoeste brasileiro, essa seria uma prática um tanto quanto abominável, já que a carne que consumimos é de animais, principalmente bovina. O que para determinada casta de Hindus, isso seria impensável.

Se uma criança nascida no Brasil, fosse criada nessa determinada casta de Hindus, é certo que ela não aprovaria o costume de seu país. Isso é chamado de endoculturação, o aprendizado e a transmissão de conhecimento dentro de uma mesma cultura (LARAIA, 2001). Disso podemos concluir que a cultura não está de modo algum, ligada a genética. O que faz a tradição de um povo seguir o pensamento patriarcal hoje em dia, por exemplo, não é o fato de homens terem mais força física, e mulheres menos, mas sim a educação que tiveram.

A cultura te faz enxergar uma realidade, que muitas vezes, só é válida na cultura em que foi criada. Os homens para serem integrantes da sociedade hoje, precisam de

uma identidade e não podem agir apenas por instinto. Existem milhares de discursos e culturas já criadas para se tomar posse, e estas, compõem o que vamos vir a ser. Algumas influenciam grandes populações, outras com propósitos menores, mas este tema será abordado mais adiante. Esses discursos são naturalmente conflitantes entre si. Portanto, o discurso insere o indivíduo em determinada civilização e realidade.

Não é fácil definir a palavra cultura e muito mais complexo tentar entender o que ela é enquanto metafísica. Talvez ela mais tenha sido do que é, devido ao seu constante estado de transformação. Tentaremos no decorrer do capítulo, esboçar o que seria cultura na visão de alguns autores, como ela surgiu, desde quando tem nos acompanhado e como influencia na nossa formação.

2.1 – Conceito de Cultura

No século XIII, "Colere" era a palavra utilizada para definir um pedaço de terra que era cultivada. Qualquer um que tivesse um pedaço de terra ou gado, tinha uma cultura nesse aspecto. Com o passar dos séculos, mais precisamente no século XVI, a semântica da palavra tomou outro significado. "Colere" que era utilizado apenas para indicar o que era cultivado e torna-se o ato de cultivar. Ou seja, a palavra não designava mais o estado do terreno, mas sim, o trabalho que era feito para desenvolver aquele terreno. Já no meio do século XVI, a palavra sofre um acréscimo, e esse ponto é importante destacar, pois o cultivar começa a não estar ligado apenas ao trabalho, mas sim ao desenvolvimento. Sua cultura deveria gerar resultados, para que fosse considerado um bom cultivo (CUCHE, 1999).

Um pouco mais adiante, no século XVIII, a expressão cultura, ainda ligada ao cultivar, é "libertada" de seu trabalho restrito a terra e começa a abranger algumas outras áreas. A palavra servia de denominação ao que estivesse sendo cultivado, fosse à área artística, política, filosófica ou qualquer outra. Os artistas carregavam com eles uma "Cultura Artística", os filósofos carregavam uma "Cultura Filosófica", os políticos uma "Cultura Política" e assim por diante (CUCHE, 1999). É notável aqui, a necessidade de se mostrar o que estava sendo cultivado. Cultura não expressava um

tudo, mas é como se carregasse resquícios do seu significado mais antigo. As terras eram divididas em "blocos", e o significado, no século XVIII, também. Cada vertente com sua cultura.

E assim, progressivamente, vemos a história se repetindo, quando cultura deixa de ser o ato de cultivar qualquer que fosse a área, para ser o estado do espírito cultivado de qualquer indivíduo (CUCHE, 1999). Para facilitar o entendimento, cultura não era mais o ato de estudar sobre algum assunto, e sim o quanto de conhecimento você tinha sobre tal. Quando alguém iniciava seus estudos sobre qualquer área, ele não estava tendo cultura, mas tinha sim, uma cultura menor do que os mestres no assunto daquele ramo.

Não podemos deixar de citar, os responsáveis por essa nova concepção de cultura. A razão, o conhecimento, e o progresso, estavam em alta naquela época. Mais precisamente, em alta para os Iluministas, responsáveis também, por uma grande reforma na educação e no pensamento da sociedade da época, que serão vistos também, mais adiante nesse trabalho. Claro que, se cultura caminhava lado a lado com quanto o indivíduo possuía de conhecimento e o quanto ele produzia com isso, ela também estaria trabalhando junto com o progresso (CUCHE, 1999).

Não demorou muito para que cultura se tornasse sinônimo de outra palavra conhecida, mas que hoje em dia, talvez tenhamos um entendimento um pouco diferente, mas que não foge do mesmo princípio: civilização (CHAUÍ, 2008). Certamente se os pensadores dessa época se deparassem com uma comunidade ou uma sociedade menos desenvolvida do que a França daquela época, julgariam que aquele povo era menos possuidor de cultura do que eles. Pode parecer absurdo para nós, o quanto eles eram discriminadores, mas é fácil encontrar indivíduos que julgam o estilo musical "funk" menos importante do ponto de vista cultural do que a "Nona Sinfonia de Beethoven".

A concepção de civilização dos dicionários atuais não parece ser menos discriminadora. "Estado de progresso e cultura social" (ROCHA, 2008, pág. 143). Ou seja, aquele que jovem que prefere o Funk, olhando por essa perspectiva de cultura, é

menos civilizado do que aquele que prefere a Nona Sinfonia. Feito o paralelo, voltemos às concepções do século XVIII.

Podemos entender então, que com o passar do tempo, cultura deixou de ser o cultivo de terra para ser aquela que tira o povo da ignorância. Tirava da ignorância por ser o acúmulo de saberes, e com esses saberes eram produzidos conhecimentos maiores e culturas mais elevadas. Essa cultura mais elevada tornava o povo mais civilizado, a fim de formarem civilizações. Para exemplificar, civilização na França do século XVIII era tão equivalente à cultura que os autores não se referiam mais a ela, e sim preferiam o termo civilização (CUCHE, 1999).

2.2 - Alemanha x França

Como nada no mundo tem apenas uma perspectiva, na Alemanha do século XVIII, uma palavra toma um caminho totalmente oposto do caminho tomado por cultura na França: "Kultur" (CUCHE, 1999). Kultur, expressa uma inquietação contra a aristocracia da época e, inicia um grande debate sobre a cultura que te faz civilizado, e a cultura como enriquecimento intelectual e espiritual. À primeira vista, as duas perspectivas de cultura não parecem diferenciar em muita coisa, já que é esse mesmo enriquecimento intelectual que te faz civilizado, mas ao longo do capítulo, tentaremos demonstrar o porquê do sentido de revolta e a antítese a "cultura civilizada".

Para dar início, devemos entender que a palavra "Kultur" começou a tomar proporções maiores na Alemanha, devido aos intelectuais franceses preferirem "civilização" a "cultura". Diferentemente da França, a aristocracia e a burguesia alemã não andavam de mãos dadas, pelo contrário, uma se opunha a outra quando tinham oportunidade. Com a questão da cultura, não foi diferente. Os intelectuais burgueses alemães criticavam os príncipes pelo fato de terem abandonado as artes e a literatura, para se dedicarem demais a cerimônias com um único propósito: serem civilizados como os franceses (CHUCHÉ, 1999).

Nasce então, a contradição entre as duas palavras para os alemães. Tudo aquilo que contribui para o enriquecimento espiritual, intelectual como a literatura e a arte,

que eles acusavam os príncipes de abandonar, vinha da cultura. Tudo aquilo que eles consideravam como inúteis, poses, leviandade, vinha da civilização. Logo, na Alemanha, aqueles que eram civilizados eram profundamente sem cultura, e os que tinham o intelecto e o espírito ricos, não eram em nada civilizados (CUCHE, 1999).

Visto isso dos olhos da contemporaneidade nos soa estranho, pois a ideia de cultura francesa iluminista, ainda é a mais difundida. Mas em 1774, Herder publica um texto, o qual hoje, nos convida a conhecer as raízes da ideia de cultura que é mais aceita nos dias atuais. Um texto, em nome do “gênio nacional” (Volksgeist) busca devolver o nacionalismo de cada povo e principalmente o do povo alemão, que depois da invasão das tropas francesas comandadas por Napoleão, encontravam-se arrasados. Nesse texto, Herder fala sobre a diversidade de culturas e contra o universalismo francês: “Para Herder, na realidade, cada povo, através da sua cultura própria tem um destino específico a realizar. Pois cada cultura exprime à sua maneira um aspecto da humanidade” (CUCHE, 1999, pág. 27).

Assim, com sua “cultura defendida”, o povo alemão recupera seu nacionalismo, e motivos do que se orgulhar e, levando em consideração os novos parâmetros de Herder, no século XIX, cultura passa a ser sinônimo de conquistas artísticas, intelectuais (o conhecimento em determinadas áreas) e as definições morais, talvez uma das mais polêmicas, que constituíam uma nação (CUCHE, 1999).

Já na França, no mesmo século XIX, começa a surgir um grande interesse pela literatura alemã, e pelo entendimento dos intelectuais desse país acerca do que seria cultura. Apesar de ter conquistado uma boa parcela de adeptos, a perspectiva predominante ainda era a do século das luzes, e talvez até hoje essa concepção seja hegemônica.

Até aqui foram discutidas duas perspectivas de cultura: uma particularista (França) e a outra universalista (Alemanha). Trazendo para a contemporaneidade, essas são as duas concepções aceitas e estudadas pelas ciências sociais e seus ramos. Esse trabalho tem por objetivo visar a concepção Alemã de cultura, ou seja, universalista. Para isso, vamos nos referir diretamente ao fundador desse conceito, que não o criou, mas teve como base a literatura alemã para defini-lo.

Edward Burnett Tylor (1832-1971), antropólogo britânico, define cultura como um todo. Tylor acompanhou o debate entre cultura e civilização, e para ele, existia uma resolução simples para isso. Civilização, etimologicamente refere-se à constituição de cidades, mas tomou alguns rumos diferentes nas ciências mais antigas. Cultura era uma palavra neutra e com um significado novo. Já sendo adepto do conceito alemão, definiu cultura universalista e não civilização universalista por esse motivo (CUCHE, 1999).

Cultura para Tylor era algo que não se adquiria geneticamente, e sim, era totalmente adquirida por convivência. Independente de quem você nasce, para a cultura, o que é importa é onde você é "criado", assim como o exemplo do menino brasileiro a da casta de hindus, citado no início do trabalho. Foi ele o primeiro a desenvolver estudos em todos os tipos de culturas, de várias sociedades e comunidades, pesquisas que levavam em consideração o material, o simbólico, e a cultura corporal.

Com essa nova definição de cultura, mais aceita entre as ciências sociais, é normal imaginarmos que as diferenciações culturais e o pensamento erudito a cerca de cultura estivesse erradicado a partir do século XIX. Como bem sabemos, não é isso que acontece e temos na nossa sociedade o pensamento francês bem vivo nos dias de hoje. O que acontece em nossa sociedade contemporânea? Será que cultura estará sempre fadada a essa divisão? Por que ocorre essa divisão? Existe a divisão, ou existe dominado e dominador? São questões que serão discutidas no decorrer do capítulo.

2.3 – Sociedade e Comunidade

É comum nos dias atuais nos depararmos com sujeitos que avaliam a cultura de outros como mais ou menos importantes. Mintz (2009) diz que nessa linha de pensamento, as pessoas distinguem-se uma das outras através de discursos e comportamentos apropriados e inapropriados dentro de uma lógica binária. Ou seja, os indivíduos lacram a cultura em uma “caixa erudita” e tudo que fugir dessa concepção elitista do que é válido, não deve ser considerado como uma manifestação cultural, e, além disso, muitas vezes é até marginalizada. Mas por que isso acontece se a Antropologia já propôs uma solução para isso há algum tempo atrás?

Uma das explicações pode ser fornecida pela teoria marxista. Marx no seu livro Manifesto do Partido Comunista faz duras críticas contra a sociedade burguesa em favor da proletária. Dentre várias, uma das críticas é a da opressão. O que Marx denuncia nessa passagem do livro, é que mesmo com o fim do feudalismo, com a evolução e potencialização do trabalho do homem, a burguesia ainda tinha meios de comandar o proletariado, dando continuidade à luta de classes:

A moderna sociedade burguesa, que surgiu das ruínas da sociedade feudal, não eliminou os antagonismos da classe. Ela apenas colocou, no lugar das antigas, novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta (MARX, 2014, pág. 107).

O feudalismo consistia de um sistema político, econômico e social dentro de um determinado espaço de terra, baseado em vassalo e senhor feudal. Basicamente o senhor cedia um pedaço de terra ao vassalo, que como um aluguel, pagava-lhe de volta com serviços prestados em sua propriedade. Segundo Marx com a Revolução Industrial, só se trocaram os papéis, e a estrutura seguiu a mesma. Os senhores feudais eram os donos das fábricas e os vassalos eram os operários. Vale lembrar que o feudalismo ocorreu na idade média e a palavra cultura ainda era empregada apenas como cultivo da terra. O retrocesso quem faz somos nós.

Massas de trabalhadores, amontoados nas fábricas, são organizados militarmente como soldados do exército da indústria, estão sob vigilância de uma completa hierarquia de oficiais e suboficiais. São não apenas servos da classe burguesa, do Estado Burguês, como também servos da máquina a cada dia e a cada hora, do inspetor e, sobretudo, do próprio dono da fábrica (MARX, 2014, pág. 117).

Para Chauí (2008) as raízes desses problemas são justamente os efeitos causados pelo capitalismo. Mas quais efeitos especificamente? Assim como Marx, devemos levar em consideração que nossa discussão gira em torno de uma sociedade, e não de uma comunidade.

Segundo o dicionário, comunidade se refere a um "agrupamento humano caracterizado pela coesão espontânea dos indivíduos" (ROCHA, 2008, pág. 154). Pelo sentido da palavra então, podemos considerar que a base de uma comunidade, são indivíduos trabalhando mutuamente, em conjunto, para o bem não apenas de si próprio,

mas para um bem comum. Na visão da mesma autora sociedade tem uma definição um pouco diferente: "Reunião de homens ou animais em grupos organizados" (ROCHA, 2008, pág. 577). Ambas as formas de conjunto se referem a um grupo de homens, porém, há uma pequena diferença no abstrato que influencia muito na realidade.

O que Chauí (2008) nos explica é que a sociedade em que vivemos hoje é caracterizada pela separação dos indivíduos que nela existem. Enquanto que na comunidade todos trabalham em favor de todos, na sociedade, todos trabalham em favor do seu próprio isolamento. Uma sociedade vai criando pequenos fragmentos de sociedades cada vez mais isolados, pensando na individualidade. Segundo a autora, o criador dessa diferença é o capitalismo, que divide a sociedade em classes. Daqueles que detém o capital, e aqueles que trabalham para os detentores.

Temos então a definição da Antropologia de cultura, abrangendo a sociedade toda, e temos também uma sociedade dividida em classes. Como prevalecer o sentido de "Kultur", que inclui a todos os membros da sociedade, e dar a eles um papel histórico, se os próprios membros estão divididos entre si? Para Marx (2014) até agora, a história tem sido a história da luta de classes. Para Chauí (2008) essa inclusão não aconteceu e não acontece, o que acontece é uma divisão cultural. Uma linha que separa a cultura dominante da cultura dominada, cultura da elite e cultura popular.

Apesar do Manifesto ter sido escrito no século XIX vemos isso muito vivo nos dias de hoje. Os novos "donos das fábricas" continuam detentores do poder e da grande maioria dos aparelhos ideológicos. Seus ideais são muito mais difundidos, com força muito maior e as chances dos seus discursos serem aceitos e almejados é muito grande. Com isso a "cultura popular" é desvalorizada por não apresentar nenhum benefício aos que a detém, e o pensamento de que cultura é o que tem mais valor ainda atinge grande parte da sociedade, o que foge imensamente do sentido proposto inicialmente. Porém as culturas menos valorizadas, por mais ocultas e imperceptíveis que sejam, ainda existem.

Podemos concluir então que a "cultura elitista" por mais que seja predominante não é única, muito menos a melhor ou o jeito certo de se fazer. Chauí (2008) também acrescenta que essas "culturas dominadas" criam uma espécie de cultura de resistência

ao que é imposto. Levando isso em consideração, temos uma sociedade dividida em classes, onde existe uma dominadora e uma que é dominada, e que luta para se manter viva. Mas será que só existe essa visão marxista e que todas as divisões são causadas pela diferença de classes?

Quem vai nos dizer isso são os Estudos Culturais propostos primeiramente por Willians, Thompson e Hoggart que entendem que não há um jeito certo de se fazer cultura e que ela não é algo homogêneo pertencente a certas pessoas agraciadas, com nível de estudo superior, gostos melhores, ou que possuem mais dinheiro, mas que todas as culturas existentes, têm seu valor, voz, e se confrontam em uma espécie de arena. Todas buscando seu espaço dentro das sociedades.

2.4 – Os Estudos Culturais

Os Estudos Culturais tomam como seu objeto qualquer artefato que possa ser considerado cultural, sem fazer distinção entre ‘alta’ e ‘baixa’ cultura: das exposições de museu, passando pela literatura e pelo cinema e chegando aos programas de televisão e à publicidade, nada é considerado estranho às preocupações das análises e das críticas dos Estudos Culturais. Diferentemente da crítica tradicional, entretanto, os EC não se concentram na análise estética a não ser para examinar suas conexões com relações de poder. Os EC concebem, pois, a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os EC estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder (SILVA, 1999, pág. 2).

Pensadores sociais e analistas culturais ligados à esquerda britânica formaram a primeira linha de análise cultural e suas influências na sociedade, chamada Cultural Studies. Como explica Escosteguy (1998) a narrativa predominante é de que os Estudos Culturais tiveram início de forma organizada por volta de 1964, na Inglaterra, onde Richard Hoggart baseado em sua obra "The Uses of Literacy" funda o centro chamado "Center for Contemporary Cultural Studies" (Centro de Estudos da Cultura Contemporânea) ou CCCS. As relações entre cultura contemporânea e sociedade vão compor a principal linha de pesquisa do grupo.

São estes os três textos que serviram de base para a gênese dos estudos do grupo: *The Uses of Literacy* (1957) de Richard Hoggart, *Culture and Society* (1958) de Raymond Willians e *The Making of the English Working-Class* (1963) de E. P. Thompson. Hoggart e Willians são oriundos de famílias humildes e de pais operários. Uma das coisas que os três têm em comum, é que tiveram contato com o marxismo muito cedo, talvez por isso fossem instigados a estudar mais sobre diferentes tipos de cultura, como "da burguesia e do proletário" como já visto.

Sobre suas obras que deram início aos Estudos Culturais, Escosteguy (1998) aponta que Hoggart volta sua pesquisa para os materiais e os meios de comunicação em massa da "cultura popular". Essa obra dá início ao pensamento de que não havia apenas um modelo de cultura, mas que a popular também oferecia resistência a elitista, ou seja, buscava seu espaço na sociedade. A obra de Willians é fundamental, pois mostra que nas artes, literatura e música há uma cultura viva expressa, e essa demonstra o trabalho popular ofuscado pelo trabalho que consideravam ter mais valor. E por fim a obra de Thompson é quem fortifica o pensamento marxista dentro do desenvolvimento britânico.

Stuart Hall não foi um dos fundadores dos Estudos Culturais, mas é unanimidade que sua contribuição foi de exímia importância para o grupo. Hall, teórico cultural e sociólogo jamaicano, começou a atuar no Reino Unido a partir de 1951. Substituiu Hoggart na direção do centro de 1968 a 1979. Hall estando à frente do centro incentivou a pesquisa sobre as subculturas, suas práticas e qual sua influência nos rumos da sociedade. Também contribuiu com a ampliação da visão dos Estudos Culturais para raça e gênero, ou seja, a desigualdade não estava apenas na luta de classe proposta por Marx, mas estava também em vários outros fatores culturais, e é considerado o pai do multiculturalismo (ESCOSTESGUY, 1998).

É importante destacar que os três apontados como principais fontes para a criação dos Estudos Culturais, não trabalhavam juntos no grupo. O grupo era liderado apenas por Hoggart na universidade de Birmingham, na Inglaterra, onde as discussões foram inicialmente baseadas nas obras de Willians, Thompson e do próprio Hoggart.

O início dos Estudos Culturais está na luta contra a dominação de classes menos favorecidas. Podemos partir do princípio que esses autores tinham em mente a visão antropológica de cultura, que pouco a pouco evoluiu para estudos mais complexos. É de se supor que não concordavam com a visão hegemônica, e como descrito na obra de Willians e Hoggart, a cultura não estava apenas em artefatos de valor, mas estava expressa nos meios de comunicação, nas artes, na música, na literatura, no cotidiano de cada cidadão, nas suas instituições etc. Ao enfatizar esses fatores os Estudos Culturais vão mostrar que não deve existir a distinção entre cultura alta/baixa, mas que todas são cultura. Desde a peça feita pelo artesão mais humilde até a pintura feita pelo artista mais conhecido. Com isso eles rompem a visão hegemônica de que cultura pertence apenas à erudição.

Não demora muito para o grupo criar uma grande instabilidade no conceito de pensadores. "[...] As preocupações se concentram em problematizações da cultura, agora entendida em um espectro mais amplo de possibilidades no qual despontam os domínios do popular" (COSTA, SILVEIRA & SOMMER 2003, pág. 36). Os EC conseguem ampliar a visão dos teóricos quando diz que cultura também contempla os trabalhos e a vida das multidões, ou das massas, como eram classificados e que ela não pertence somente aos burgueses.

Como explica Rocha & Santos (2013) os teóricos dos EC acreditavam que a sociedade era um conjunto hierarquizado caracterizado pela opressão de classes menos favorecidas. Como visto antes, na passagem do sistema feudal para a contemporaneidade o que mudou foram apenas os papéis de donos de terras para donos de fábricas, e de trabalhadores do campo para operários, mas que a sociedade continuava estruturalmente a mesma. Os ricos continuavam tornando suas famílias ricas, ditando os meios, e os pobres davam continuidade à pobreza obedecendo ao que era imposto. Assim, como visto antes, o que vinha dos mais humildes não tinha valor nenhum.

Era clara a opressão e o sistema hierárquico criado. Isso motivou o trio a iniciar estudos e a escreverem sobre o tema. Com as classes menos favorecidas inteiradas da nova visão, era temido o avanço da cultura popular, já que eram a grande maioria.

Contra isso foram criados até manifestos que propunham a introdução nos currículos escolares de uma matéria que se basearia na resistência contra a cultura de massa, pois essa derivava de uma maioria ignorante e inculta (COSTA, SILVEIRA & SOMMER, 2003).

"No entanto, os Estudos Culturais, em especial, analisam estas formas ideológicas, partindo do pressuposto de que existem forças contra-hegemônicas que buscam formas de lutas e resistência contra a dominação ideológica" (ROCHA & SANTOS 2013, pág. 9).

Ou seja, a partir do momento que é declarado a existência de dois tipos de culturas distintas, sendo que uma tem mais valor que a outra, é natural que haja a resistência do lado da maioria que tem sua cultura dita como inferior. Se num primeiro momento os EC tentam romper com a ideia hegemônica de cultura, num segundo momento eles entendem que diferentes culturas formam uma espécie de arena, onde brigam pelo título de maior valor.

É disso que se trata o avanço da cultura de massa. Da percepção de que sua cultura não era inferior, e a busca natural pelo seu espaço. Pois se não eram mais desprezadas e ditas como nada, não faria sentido continuar obscurecida. Os intelectuais a favor da visão hegemônica, obviamente temiam esse inevitável avanço, que veio breve, desconfigurando pelo menos as relações entre donos de fábricas e operários, mas não extinguindo ainda a opressão.

É de se supor que na época da escravidão, os donos das fazendas acreditassem que suas plantações de café valessem muito mais do que a vida dos escravos, que só serviam para trabalhar. Esse tipo de pensamento não tinha nada a ver com o dinheiro, era uma questão racial como propunha Hall. Talvez os donos das fazendas nem parassem para se perguntar o porquê disso, pois já era algo normal, estava introduzido na cultura há anos. A vida dos escravos, sua liberdade, seu cotidiano, eram totalmente desprezados e tratados pela visão hegemônica, como algo sem valor algum. Podemos dizer que a revolta organizada por Zumbi foi uma reação contra a visão hegemônica da época, e uma forma de dizer que os escravos tinham sua própria vida, não eram animais, pois tinham cultura. Esse exemplo pode ser entendido como uma arena

cultural. Onde a maioria tenta impor sua visão e a minoria tenta rebater a fim de dizer que a dela também tem valor, e se possível, se sobrepor a que no momento é a dominante. As arenas podem ser vistas em qualquer lugar, em fatos históricos como esse, ou na discussão mais banal que seja, por exemplo, sobre qual seria o melhor jeito de se fazer um bolo de laranja.

Por isso os EC são tão instáveis. Eles abrangem uma área gigantesca de estudos que vão dos fatores mais simples aos mais complexos,

Os Estudos Culturais não constituem um conjunto articulados de ideias e pensamento. Como dizem seus cronistas mais contundentes, eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas (COSTA, SILVEIRA & SOMMER, 2003, pág. 39).

Desde sua formação até tempos futuros, surgirão novas descobertas que vão montar e desmontar as ideias dos EC. Por isso é importante que não tenhamos um conceito fixo do que seja. Como dito antes, cultura é algo muito grande para ser definido em poucas palavras, portanto, podemos esperar que seus estudos trilhem o mesmo caminho de “indefinição”, já que as ramificações criadas serão bem maiores.

As arenas culturais contemporâneas que ocorrem nas escolas, serão a base desse trabalho. Elas estão presentes, e são fatores importantes na formação de cada aluno, e do trabalho de cada docente. Por outro lado, é importante que esteja clara a natureza antidisciplinar dos EC, ou seja, que eles não cabem dentro de apenas uma disciplina, "com contornos nitidamente delineados, e um campo de produção de discursos com fronteiras balizadas" (COSTA, SILVEIRA & SOMMER, 2003, pág. 40).

De uma maneira mais simples, não devemos procurar uma disciplina que se encaixe os EC, mas sim procurar encaixá-los em todas as disciplinas.

E como nos mostra Dewey (1953) o conceito de cultura tem tão ampla aplicação sociológica que chega por uma face nova na velha problemática entre o indivíduo e a sociedade em que ele vive. O velho problema de lidar com a diferença, e o velho problema de se adequar aos discursos controladores oferecidos.

É evidente que um dos locais dentro de uma civilização onde mais se pode constatar esses conflitos e as divergências culturais, são as escolas, por receberem

diversos tipos de cultura, por possuírem a sua própria, por trabalharem com professores cercados por ideologias diferentes e etc. As escolas por si só tem papéis diferentes na formação dos seus alunos. Como observa Neira e Nunes (2009) é plausível dizer que nas sociedades, algumas escolas formam alunos da elite e outras formam alunos culturalmente moldados e conformados, para trabalhar para essa elite.

Com o incremento da complexidade das sociedades, o acúmulo e as novas demandas de conhecimentos, surgiram, desde os primórdios da história, diferentes formas de transmissão de conhecimentos, ocasionando a especialização e a seleção do que deveria ser ensinado, bem como quem seria privilegiado pelos processos de educação, e por que não dizer, pela “condução e usufruto” dos benefícios do progresso (NEIRA E NUNES, 2009, pág. 23).

Fazendo um regresso aos primórdios citados, apoiando-se em Neira e Nunes (2009) veremos que antigamente os saberes necessários para a vida, transmitidos nas comunidades, eram de responsabilidade da família. Saberes como caçar, cozinhar, rezar, falar, ou seja, era um dever perpetuar a cultura da comunidade aos novos integrantes do grupo. Com o tempo foram aprimorando seu modo de produção, ampliando seu patrimônio, desenvolvendo comunidades maiores, e edificando seu modo de educação. Isso se denominou progresso. Não no sentido tecnológico, e sim no social, de modo lento e gradual. Assim, conforme as sociedades iam se tornando maiores, os conhecimentos e as descobertas trilhavam pelo mesmo caminho de expansão. Em vista de que a detenção de todos os saberes era um tanto quanto difícil, tornou-se necessária à especialização em certos tipos de conhecimentos específicos, e a eleição de quem deveria deter esses conhecimentos.

Como nos mostra Neira e Nunes (2009) a primeira noção de escola nos fornece indícios de ter sido criada no Egito do Antigo Império, por volta de 2.500 a.C., onde foram criadas Casas de Instrução e na corte do faraó, as escolas dos escribas. A cultura da escrita era propagada em ambas as escolas, pois era considerada um instrumento divino. A educação estava reservada apenas a elite dos governantes, pois exerceriam seu papel de intelectuais, enquanto para o restante da população era destinado o trabalho prático.

Todas as escolas dali para frente teriam esse mesmo papel. Formar intelectuais que governariam seus povos. Convém ressaltar, que as escolas criadas eram entidades parecidas com o que se entende por "escola particular" nos dias de hoje. Elas não tinham compromisso algum com a formação do restante da população. Eram simplesmente criadas por quem detinha poder.

Foram as mudanças trazidas pelo Renascimento, a transição da Idade Média para a Idade Moderna, e a inspiração de grandes pedagogos e filósofos, que transformaram as estruturas de ensino dentro das escolas. O Renascimento ocorreu na Itália entre o século XV e XVI, e sucede a "Idade das Trevas" que ocorreu na Idade Média, onde várias áreas da ciência foram proibidas de serem estudadas. O Renascimento é marcado por grandes transformações culturais, artísticas e científicas. Nota-se que esse novo pensamento que se estabeleceu, ocorreu no século XV e a primeira forma de escola é datada de 2.500 a.C., ou seja, num cálculo bem rude, foi exercida durante 4000 anos uma cultura de exclusão dos que não pertenciam à elite nos mais variados tipos de escola e de ensino, sem que um movimento considerável intervisse. Podemos dizer que dentro das civilizações maiores, essa é uma cultura bem antigas (NEIRA E NUNES, 2009).

No entanto, vale lembrar que essas mudanças ocorreram apenas em algumas "escolas particulares", que aderiram ao novo movimento. "O movimento da Reforma Protestante foi pioneiro ao tentar implementar a escola primária para todos" (NEIRA E NUNES, 2009, pág. 25). Martinho Lutero (1483-1546) viveu entre o século XV e XVI, acompanhou o Renascimento e foi um dos idealizadores da Reforma Protestante. Defendia a educação para todos, como uma responsabilidade do governo. Ou seja, o governo não deveria mais apenas educar os futuros governantes, e sim educar toda a população de uma forma igualitária.

Foi na Prússia, em território germânico, no século XVIII que foi criado o primeiro sistema público de ensino, que constava na retirada do clero da administração e a criação de um ministério da educação com profissionais voltados para a fiscalização das escolas primárias.

Apesar das grandes mudanças ocorridas, a primeira ideia de didática como mostra Neira e Nunes (2009) é atribuída a Comênio no Século XVII. Em latim, Comenius (1592-1670) foi um bispo protestante conhecido por contestar os métodos de ensino propagados pela Igreja Católica e considerado pai da didática moderna.

Já no Brasil a educação jesuítica, aquela que provém da Igreja Católica, só foi substituída em 1759 como consequência das reformas pombalinas. Chama-se reforma pombalina, pois provém de Marquês de Pombal, ministro português entre 1750 e 1777, que pretendia aumentar ao máximo os lucros provenientes da exploração colonial, e isso incluía a exploração em território brasileiro.

É de se imaginar que no Brasil Colonial (a partir de 1500) a educação não era considerada algo de grande relevância, já que aqui no país o que interessava realmente aos colonizadores era o que fosse comercial. “Apesar de enfatizar o humanismo, a ação pedagógica dos jesuítas foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento [...]” (NEIRA e NUNES, 2009, pág. 62). A educação resumia-se em duas vertentes: a catequese para os índios, e a instrução dos filhos dos colonos. Seus métodos baseavam-se em repetição, que visavam memorização forçada, e o desafio, aumentando a disputa entre os sujeitos. Para completar era feita a valorização pública dos melhores alunos, que eram premiados.

Foi no final do século XVIII, em meados de 1800, que pensadores como Kant e Rousseau fortaleceram os ideais iluministas para a educação. Segundo eles, a religião não deveria mais se misturar a ela, e os privilégios de classe deveriam acabar. É em meio a essas revoluções, que a Educação Física ressurgiu nas escolas como experiência educacional, proposta já na Antiguidade grega. E é apenas na metade do século XIX, por volta de 1850, que a Educação Física é introduzida ao sistema brasileiro (NEIRA E NUNES, 2009).

Saindo então um pouco do contexto escolar, vamos voltar no tempo. A partir daqui trata-se de uma viagem histórica sobre a Educação Física, a fim de conhecer melhor os primórdios da preocupação com o movimento. Porém, a Educação Física passou a ser reconhecida como tal e fazer parte do currículo escolar no século XVIII, com os filósofos que voltaram o pensamento para a educação, como já antes citado e

como será reforçado posteriormente. Antes disso, trata-se de uma espécie de “preparação física” com determinados propósitos. O que for denominado Educação Física, antes do século XVIII, faz referência aos estudos sobre o corpo, a cultura do movimento daquela época e as relações de poder envolvidas.

3– EDUCAÇÃO FÍSICA: DA HISTÓRIA ANTIGA A CONTEMPORANEIDADE

Havia necessidade de grande vigor físico aos povos nômades, pois nos primórdios, a caça, pesca, a defesa de si próprio e do grupo contra animais maiores e mais fortes, era mais complicada. Com o passar do tempo, a evolução dos armamentos, das técnicas e do pensamento lógico, possibilitou aos povos que usassem novos meios de caça e de agricultura. E é de se deduzir que, se não precisavam mais fazer tanto esforço pra se defender e caçar, suas técnicas de luta e o vigor físico também não seriam mais os mesmos. Se por um lado era vantajoso usar o pensamento lógico a seu favor e não precisar se esforçar tanto, por outro estavam mais vulneráveis a ataques de outras comunidades com um preparo físico maior. E era justamente o que acontecia. Os povos com melhor preparo, acabavam por tomar posse das terras que pertenciam às tribos mais sedentárias. Sabendo disso, essas comunidades ameaçadas começaram a organizar treinamentos físicos com finalidades específicas, no caso, as finalidades "militares". A Educação Física nasce dessa proposta unicamente corporal. Da preparação para os embates contra outras tribos (AGUIAR E FROTA, 2010).

Alguns séculos à frente sabe-se que o culto ao corpo era algo muito presente na cultura dos gregos. Os ginásios onde ocorriam os exercícios físicos eram não só frequentados por homens atletas, como também por filósofos. Esses, tão conhecidos, tentavam explicar o corpo de uma forma dual, ou seja, corpo e mente. Os exercícios serviriam tanto para a manutenção de um corpo belo, como para a formação do caráter dos indivíduos. É importante destacar que o corpo belo, na visão dos filósofos, era um corpo que estivesse apto, não necessariamente um corpo musculoso, mas que claro, também não deixava de ser.

De um modo geral, pode-se conceituar a Educação Física grega como um conjunto de atividades com a finalidade de desenvolver a perfeição física e os valores morais, buscando a formação do indivíduo forte, saudável, belo e virtuoso (AGUIAR E FROTA, 2010, pág. 2).

A Grécia se divide em várias cidades, mas duas delas se destacam por sua importância e ação consideráveis na história: Esparta e Atenas. Duas cidades, de um mesmo país, continham suas singularidades quanto aos objetivos da prática do que denominamos Educação Física.

Para Esparta, a figura do herói, como Aquiles, era extremamente importante e um modelo a ser seguido. Conhecemos as histórias de bravura dos espartanos e o quanto é marcante a figura do guerreiro, associada a eles. Entretanto não é a válida apenas a informação de que eram guerreiros, mas é importante entender o porquê disso. Num primeiro ponto, existe toda uma questão cultural, intimamente ligada a filosofia dos espartanos, de cultuarem as imagens dos heróis, ou seja, ser como eles. Num segundo ponto, há uma questão metafísica do espírito bom. Esse espírito, estava relacionado ao corpo belo. Em outras palavras, o que você é por dentro, estaria refletido no que você apresentava por fora. Logo, a Educação Física estava inserida na escola, não só para o treinamento militar de possíveis jovens guerreiros, mas também para a criação de corpos belos, virtuosos, e de um espírito valente (ARANTES, 2005).

Enquanto Esparta se apoiava em conceitos socráticos do corpo belo, é visível em Atenas, uma influência maior de conceitos platônicos. Atenas não deixava de lado o treinamento militar, usava a Educação Física também para esse fim, porém tinham uma visão diferente de corpo e educação da de Esparta. De maneira resumida, podemos tentar dividir a formação do homem ateniense em três partes, que se seguiam desde a infância nas escolas: A Filosofia, que tinha por missão o treinamento das habilidades mentais, de fazer o homem pensar em sua própria existência seguindo o "surto" da época; a música e as artes, como forma de aprimorar o senso estético e conceder uma formação moral para cada cidadão; e as ginásticas como forma de dominação do próprio corpo, pois não faria sentido todo esse aprimoramento intelectual, se não eles não controlassem o próprio corpo ou fossem inaptos. É importante diferenciar que, apesar da Educação Física estar presente como ginástica e de ter o objetivo da própria dominação corporal, ela está inserida num contexto complexo de formação do ser, desde a formação espiritual até a corporal. Disso fica clara sua importância e

participação na estrutura total de todos os cidadãos para os atenienses (ARANTES, 2005).

Podemos perceber então toda a questão filosófica e cultural que envolve o corpo para os gregos, os jogos e os treinamentos, sempre voltados para algo mais do que a preservação de uma estrutura física, perfeita esteticamente ou visando guerras e dominações. Tinham a Educação Física como importante quesito para a formação de toda uma sociedade.

Não podemos dizer o mesmo do povo romano, que após a invasão da Grécia, trouxeram uma nova cultura de culto do corpo. Os romanos tinham o corpo como uma arma, ou seja, eram treinados apenas para as batalhas, invasões e conquistas de terras novas. É nítida a comparação entre os povos nômades nos primórdios, que deixaram de treinar o corpo para as guerras e tiveram seus territórios invadidos por aqueles que estavam treinados para isso.

"A compreensão de Educação Física para os romanos relacionava-se não mais com o aspecto humanista como faziam os gregos, mas com a preparação militar pura e simples, em um primeiro momento" (AGUIAR E FROTA, 2010, pág. 3). Com o surgimento do Cristianismo, e seu discurso de desapego ao corpo e preocupação com a vida celestial, o enfraquecimento do povo romano foi grande já que o pensamento se espalhou rapidamente, o que facilitou a tomada de Roma pelos Bárbaros.

O Imperador Teodósio após oficializar o cristianismo em 395 d.C. e dividir o império romano em Oriente e Ocidente, sofreu sucessivos ataques Bárbaros e em 476 d.C. (Século V) o império do Ocidente foi destruído, iniciando o processo de descentralização econômica, e a criação do feudalismo que marcaria definitivamente a Idade Média.

"A Educação Física desse período pode ser entendida como um conjunto de práticas que tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades físicas específicas, buscando a formação do indivíduo hábil, valoroso e cortês" (AGUIAR E FROTA, 2010, pág. 10). A Educação Física da Idade Média (Século V ao XV) pode-se dizer que era totalmente diferente da ideia grega. Enquanto os gregos buscavam os valores

intrínsecos do corpo em conjunto com a mente, o ideal medieval era puramente extrínseco, ou seja, tinha por objetivo final maior a aparência.

A história medieval é caracterizada pela disputa de três poderes, sendo eles, o poder militar, o poder civil, e o paganismo. Assim como os cristãos, os pagãos da Idade Média buscavam a salvação da alma e a conquista da vida celestial. Tendo em vista que esses eram seus maiores objetivos e o discurso dominante, o corpo já não era algo que merecesse tanta preocupação. As atividades físicas objetivadas eram utilizadas apenas para o treinamento militar (CAPINUSSÚ, 2005).

A ideia do sujeito de valores é relacionada com os cavaleiros. Esses eram os representantes da nobreza, esbanjavam boas maneiras em relação aos outros civis e romantismo com suas parceiras. Eram treinados para a montaria e para manejo da espada, o que mais tarde, se tornarão modalidades olímpicas. As atividades físicas tinham por objetivo treina-los para essas tarefas, por isso são relacionadas a valores e cordialidade. Os esportes e as atividades não tinham a menor pretensão do bem-estar físico, eram voltadas apenas ao treinamento do cavaleiro, ou o militar (CAPINUSSÚ, 2005).

Com o final da Idade Média, já no século XV, outro destaque importante da história foi o Renascimento. Esse movimento, como explica Sevckenko (1994), nascido na Itália, foi marcado pelo grande e constante avanço da ciência, e sua grande oposição ao pensamento dogmático católico, tornando o homem o "centro do universo". Nesse tempo a razão começa a ser o único conhecimento válido. Estudos científicos mais complexos sobre o corpo e a importância das atividades físicas se tornaram mais constantes e conhecidas, revelando grandes pensadores como Leonardo Da Vinci, por exemplo. No panorama renascentista pode-se conceituar a Educação Física como um conjunto de atividades físicas, que por suas características peculiares, proporcionam o bem-estar físico e psicológico do indivíduo, buscando o seu desenvolvimento integral (AGUIAR E FROTA, 2010, pág. 5).

E é ainda no século XVI que a intervenção do governo na educação começa a tomar novos rumos, e como citado anteriormente, foi na Prússia (Alemanha) no século XVIII criado o primeiro sistema de ensino comandado pelo governo que atingia a

todos. Desde então, mediante a reforma do pensamento iluminista, a Educação Física começa a fazer parte do currículo escolar. Essa "nova" vertente de pensamento, da continuidade aos estudos renascentistas do século XV. Dos representantes científicos do pensamento iluminista temos nomes conhecidos como: Copérnico, Galileu e Newton. Dos representantes filosóficos nomes como: Locke, Rousseau e Kant (MELO E DONATO, 2011).

Por mais que estivessem longe de concordarem em tudo, ambos tinham algo em comum: O pensamento racionalista. Essa busca que os eventos devam ser todos explicados pela razão, fazendo jus a grande força tomada pelo pensamento científico. O Iluminismo buscava a liberdade de pensamento do homem, logo, se opunha ao pensamento dogmático, por exemplo, da igreja daquele século. Foram difusores do liberalismo em contrapartida com o mercantilismo, e da democracia. Sabemos que grandes foram os avanços da ciência no campo da Física e da Matemática, mas que as preocupações com o povo, também tinham seu espaço. Kant foi um dos grandes pensadores, talvez o mais importante, da educação de sua época, que em conjunto com vários outros autores, promoveram grandes reformas nas escolas e na política europeia do século XVIII (ZENI, 2010).

Estamos no início da contemporaneidade e das propostas ditas por Kant e outros filósofos, de escolas laicas, que não favorecessem a diferença de classes e que estimulasse a autonomia dos estudantes. Esse pensamento ainda ganharia força em grande parte do mundo, mas a proposta durante muito tempo, ainda seria a Higienista, acentuando as diferenças e fazendo a distinção entre ricos e pobres. O papel da Educação Física Higienista era simples: Os jovens das elites rurais e urbanas, deveriam estar aptos a ocuparem seus postos na alta sociedade por isso, deveriam estar bem apresentados. A ginástica escolar deveria ser fácil, e algo que não remetesse ao trabalho braçal a que eram expostos os trabalhadores do campo. É importante lembrar que essa era a proposta das escolas ditas "particulares" feita pela elite, para a elite. Já para os pequenos trabalhadores, na educação, era reservada a ideia de trabalhar sem queixar-se, ou seja, eram treinados para o serviço braçal (NEIRA E NUNES, 2009).

Nesse tempo, não se fazia necessária a presença de um profissional capacitado a ministrar aulas para os seus alunos, já que as atividades eram meramente de correção postural. Da parte do governo eram distribuídas cartilhas de aula com diferentes exercícios ginásticos a serem cumpridos pelos alunos, o que dispensava totalmente uma postura reflexiva de ambos os lados: do educando e do ministrador (NEIRA E NUNES, 2009).

Mais a frente, nos deparamos com o século XIX, e é aqui que começa a inserção da pedagogia as aulas, o crescimento e a aplicação da psicologia a educação. A partir daqui as preocupações vão além das posturais.

A Educação Física desse período pode ser conceituada como um conjunto de conhecimentos que se propõe a favorecer o desenvolvimento das qualidades físicas, morais e raciais, o equilíbrio orgânico e o prolongamento da vida (AGUIAR E FROTA, 2010, pág. 6).

Percebemos que nesse período, não é deixada de lado a visão científica da Educação Física proposta pelo Renascimento do século XV, mas que novas questões como a moral, e a da segregação de raças são levantadas novamente. No Brasil neste século estava em alta ainda a proposta Higienista da educação, voltada para que os resultados físicos, refletissem na postura em sociedade.

Como narra Castro (1997) no século XX, surgem novas tendências como as aulas "militares". Esse reconhecimento do método militar, deriva da França no século XIX, e do seu grande interesse em ter cidadãos preparados para o combate, já que a guerra Franco-Prussiana foi um grande choque para o país, devido a sua derrota. Como os militares brasileiros, exerciam um papel parecido com o dos franceses, esse método foi introduzido no Brasil. Em 1929 foi assinado um tratado pelo ministro da guerra, General Nestor Sezefredo Passos, no qual se fazia obrigatório o ensino da Educação Física em todos os estabelecimentos de ensino, a partir dos 6 anos de idade, e para ambos os sexos. "O adestramento físico era mencionado como forma de preparar a juventude para o cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação" (CASTRO, 1997 pág. 11).

O liberalismo então começa a ser implantado nas escolas, o qual será abordado posteriormente, e a psicomotricidade, que busca trabalhar o desenvolvimento motor do indivíduo como um todo. É importante que não deixemos de lado também os métodos e pseudométodos utilizados hoje. Um que se encontra em seu melhor momento nos tempos de hoje, talvez pela popularização do esporte e seu grande crescimento, é o Esportivista, muito utilizado pelos profissionais da área.

Concluimos que desde seus primórdios a Educação Física passou por várias mudanças, sejam elas de utilização, ou do pensamento. Desde conceituações filosóficas, propostas meramente físicas, interesses governamentais, estudos científicos, segregações raciais, separações entre elite e proletários, de fracos e fortes e etc. Desde a Grécia até a contemporaneidade foram assumidas várias faces e possibilidades de trabalho. A história nos dá várias propostas assim como várias intenções. É natural que a dúvida de como agir, ou qual método utilizar, persiga os novos docentes que tomam por missão ministrar essas aulas. A questão é, existe um meio certo de aplica-las? A Educação Física, deve estar mesmo inserida no currículo escolar? Com tantas faces e versões, qual podemos chamar de fato, Educação Física?

3.1 - A Educação Física e o século XX

3.1.1 - Higienista

Vimos então, no capítulo anterior, que a Educação Física nasceu há varios anos atrás, ainda nos primórdios de todas as civilizações. Com o passar do tempo, diferentes povos e culturas foram adaptando-a para aquilo que eles julgavam importante ou em função das regras que a cultura e/ou os governantes e a elite, acreditavam ser mais certo.

Pois bem, é fácil compreender que, até o Iluminismo, no século XVIII, a Educação Física ainda não tinha de fato uma denominação. As civilizações praticavam, cultuavam, utilizavam de técnicas que, na verdade, não tinham grandes estudos sobre o assunto ou um nome que definisse o que estava sendo estudado.

E é exatamente por isso que, esse capítulo, focado já no Brasil e, a partir do século XX, tem grande relevância para o estudo. Nele a Educação Física já se apresenta como uma "disciplina", dividida e nomeada de acordo com o momento histórico, a cultura, e os interesses dominantes. Nada muito diferente do pensamento inicial.

Chegamos então em 1889. Brasil. Primeira República. Período onde eram grandes os confrontos entre as oligarquias rurais e as forças armadas pelo poder do estado, onde os militares acabaram saindo vitoriosos. Nesse tempo, o Brasil ainda era um país jovem e com grandes expectativas de crescimento, entretanto, não era bem isso que acontecia. O Brasil era um país que estava bem atrás de alguns países também jovens da Europa. Isso gerou alguns questionamentos, no meio intelectual e das autoridades (GOIS, 2000).

A maior questão então era: por que o Brasil não crescia e produzia como os outros países? Disso, nasceram três vertentes de pensamento, das quais duas resumiremos e uma entraremos mais a fundo.

A primeira vertente era chamada de "Fatalista". Durante muito tempo foi uma teoria bastante aceita, talvez até hoje, que tem como base do seu discurso que os problemas enfrentados pelo país têm sua "raiz problemática" nas raças inferiores. Todos os problemas de produção, não crescimento, e não acompanhamento dos países europeus se dava por causa da grande miscigenação. Da presença de negros e índios por todo o território nacional (GOIS, 2000).

A segunda, não surge bem como uma explicação dos problemas do Brasil, mas sim como um mecanismo e defesa. Era chamada de "Ufanista" e defendida por Afonso Celso, pregava que o Brasil, pelo seu tamanho, por ser belo e pela grande miscigenação, já era motivo de orgulho para todos (GOIS, 2000). Podemos ver a clara defesa em relação aos ataques estrangeiros.

Porém, não muito demorado, nasce um novo discurso, e esse, chamado de "Intervencionista" defende que os problemas do Brasil não eram os negros e os índios. Tão pouco que o Brasil era tão belo como propunham os Ufanistas. Mas diziam que o povo era preguiçoso e trabalhava mal, porque estavam todos doentes (GOIS, 2000).

Vários historiadores relatam o panorama de abandono que a Primeira República e os governos anteriores impuseram ao povo brasileiro. Sem condições mínimas de saneamento básico, sem hospitais públicos, sem remédios, sem assistência médica, analfabetos, despreparados para o trabalho, o povo brasileiro, segundo os higienistas, estava doente. (GOIS, 2000, pág. 70).

Ora, era simples. Não era necessária nenhuma explicação muito mirabolante e nenhum determinismo racial para explicar a situação. Os militares no poder e os governos anteriores, "abandonaram" a população. Logo, com o inchaço populacional nas cidades, e os campos enfraquecidos com a ascensão militarista ao poder, as doenças e as epidemias, começaram a desenvolver-se. Logo, a população não conseguia trabalhar, o que significava menos lucro e desenvolvimento para o país. Os governantes então tiveram de voltar sua atenção novamente ao povo, pois não era interessante aquela situação. E o que fazer? Segundo GhiraldeLLi (1991), esse sistema liberal, imaginou a escola e a educação como redentoras da humanidade.

Novamente, a culpa recai sobre o povo e sua "ignorância". Começa então uma grande luta contra a ignorância. Essa luta recai sobre os ombros das escolas, que tinham a missão de salvar o povo desse mal que o assolava. Porém, antes que qualquer conhecimento pudesse adentrar a mente do povo, era necessário que seu corpo estivesse bem, pois os apetites da carne e as desolações das doenças não deveriam mais domina-los (GHIRALDELLI, 2000).

Duas coisas fundamentais para o melhor desenvolvimento do país, e para o melhor desenvolvimento dos trabalhadores estavam agora garantidas: ginástica para que pudesse cuidar da "higiene" do corpo, onde estariam se movimentando, menos propícios a doenças e mais dispostos para o trabalho, e claro, uma melhor educação, para que fossem libertos de toda a ignorância que os cercavam e atrasavam. Podemos ver ainda hoje, o quão forte foi esse discurso, pois a ginástica e o movimento, ainda são bastante explorados e relacionados com a saúde.

Quarenta anos depois, ainda em 1930, seguindo a cronologia da história da Educação Física no Brasil, surge um grande método, e com grande força: o militarista.

3.1.2 – Militarista

1930. Período de revolução onde os militares saíram vitoriosos sobre as oligarquias rurais. Esse período é denominado de "Revolução de 1930". É a partir daqui que se inicia a Era Vargas. E se o poder militar sobre o estado nessa época era grande, era de se esperar que sua influência sobre a Educação Física também fosse.

Porém, o estilo militar brasileiro teve uma razão de ser. E qual seria?

Em 1852, na França, foi fundada a escola de ginástica do exército, próxima a Paris. Alguns anos depois, em 1870, após a derrota contra a Prússia, o interesse pela Educação Física com propósitos militares cresceu cada vez mais. O país tinha o objetivo de se preparar contra qualquer guerra que pudesse vir a acontecer novamente e evitar um novo fracasso. Foram então criadas várias leis que exigiam a ginástica militar no currículo escolar (CASTRO, 1997).

Os militares brasileiros então, começaram a reproduzir uma Educação Física muito semelhante a francesa, com seus objetivos em comum.

No Brasil, já em 1921 foi aprovado o Regulamento de Instrução Física Militar, destinado ao Exército e calçado no *Projet* francês, por influência direta da Missão Militar Francesa, recentemente chegada ao Brasil. No ano seguinte, uma portaria do Ministro da Guerra (10/1/1922) criou um Centro Militar de Educação Física, destinado a “dirigir, coordenar e difundir o novo método de educação física e suas aplicações desportivas (CASTRO, 1997, pág. 5).

Assim como na França, o poder e a influência militar não se restringiam apenas aos centros, pois sabiam que, para desenvolver uma nação que acreditasse nisso, ou em outras palavras, desenvolver uma cultura militar, era necessário que isso começasse desde cedo, dentro das escolas.

No início de 1929, o ministro da Guerra, general Nestor Sezefredo Passos publicou um anteprojeto de lei, elaborado por uma Comissão de Educação Física sob sua presidência, que tornava a educação física obrigatória *em todos os estabelecimentos de ensino*, federais, municipais e particulares, a partir da idade de seis anos, para ambos os sexos (CASTRO, 1997, pág. 6).

O poder já tinha sido tomado a força, o próximo passo era ter população toda ao lado das ideias militares. Este então, é o começo da intervenção militar na vida social e educacional do país. Em 1930 a Educação Física, baseada na francesa, como uma preparação para a guerra já estava consolidada nas escolas. Sua influência seria propagada por todo o corpo da nação (CASTRO, 1997).

É bastante interessante a expressão corpo da nação. Dela provém a ideia de que toda a nação era uma só, e deveria ser treinada em prol da prática e de objetivos em comuns. O corpo de cada cidadão fazia parte do grande corpo do país. Vale ressaltar a visão de corpo que os militares queriam introduzir no país. Bem diferente da definição de corpo séculos atrás e, claro, bem diferente de treinamento do corpo de alguns anos atrás, como por exemplo, na Grécia, ou então no momento higienista, onde a saúde pertencia a cada homem, e a saúde militar pertencia a saúde da pátria.

Essa Educação Física que se consolidou em 1930, tinha o objetivo de tornar cada homem obediente e adestrado, fazendo crescer neles um espírito nacionalista, para que estivessem sempre dispostos a defender a pátria em prol dos objetivos militares. Cada homem, desde a sua infância, deveria aceitar o pensamento e a forma autoritária como as coisas eram exigidas (GHIRALDELLI, 2000).

Quando nos deparamos com uma maneira fria de ver o ser humano ou as multidões, é natural que surjam questões "simples" como por exemplo: existia algum tipo de pedagogia? O que acontecia com aqueles que não servissem como máquinas para o estado? Ou então, eram todos que eram recrutados? As respostas então, parecem ser mais simples do que as perguntas.

A Educação Física militarista tinha como uma das ideias centrais, além das que já foram vistas, de aperfeiçoar a raça, ou seja, criar uma espécie de seleção natural em todo o processo educativo. Os mais fracos então, ficariam para trás, assim como os negros, ou deficientes que não acompanhassem o estilo militar e a formação da elite representativa (GHIRALDELLI, 2000).

As respostas para as questões: existia algum tipo de pedagogia? Talvez, porém ficava a cargo de algum militar que a aplicasse da maneira como achasse melhor, ou reproduzisse- a da maneira como achasse melhor. O que acontecia com aqueles que

não servissem como máquinas para o estado? Não fariam parte da elite representativa. É nítida então a forma exclusiva como se prosseguia a educação, de uma forma geral, não só na Educação Física.

Porém, é daí que nasce outro estilo de Educação Física e de Educação, preocupado com essas questões apresentadas, não só no Brasil, mas em vários outros países. Em 1945, com a queda de Getúlio Vargas do poder, inicia-se uma nova forma de ver a Educação Física. E essa forma é denominada de "Pedagogicista".

3.1.3 - Pedagogicista

É encontrada como pedagogicista em algumas obras, porém, é mais conhecida e divulgada como “Escola Nova” ou “Escolanovismo”. Mas, do que se trata? Escola Nova, o próprio nome já sugere que, seria feita, ou pelo menos se necessitava, de uma renovação na educação. Alguns representantes e criadores do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, dentre eles os mais conhecidos, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço filho, chamavam atenção para o que estava acontecendo com a educação daquela época, totalmente entregues ao elitismo e as normas da igreja católica (NEIRA E NUNES, 2009).

O manifesto, um documento de aproximadamente 20 páginas, reivindicavam direitos, que hoje, nos parecem bastante comuns, mas que para a época, não era uma realidade. Direitos como gratuidade, obrigatoriedade e laicidade das escolas.

c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que

tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. (MANIFESTO, 2006, pág. 195).

Um dos grandes males da educação denunciados naquela época era o capitalismo, que estava em seu início e ganhando cada vez mais força. Os alunos, de certa forma, já estavam todos predestinados aos seus cargos, pois, os filhos da elite, tinham totais oportunidades de estudo e trabalhos garantidos. Trabalho essa que necessitava de mão de obra e que, claro, seriam os filhos dos proletários que não tinham oportunidade nenhuma de iniciar um estudo ou uma capacitação melhor, pois o poder estava totalmente centralizado (NEIRA E NUNES, 2009).

Com o manifesto, começa-se a pensar num novo tipo de educação, que possa priorizar a todos, e de melhor forma, o aluno. Pois, a atenção, deveria ser focada nos educandos, e não mais totalmente nos professores. Diferentemente do pensamento militar e higienista de educação, onde o professor, o “centro de tudo” apenas dava as ordens e os alunos aceitam passivamente, no escolanovismo a ideia era de que o professor respeitasse a individualidade de cada aluno, seu tempo de aprendizagem, seus pontos fracos, fortes e etc.

Por isso, os professores deveriam ter um grau de formação acadêmico maior, que os capacitasse a ministrar aulas, diferentemente, novamente, da ideia higienista ou militar, onde os formados nas academias de ginástica ou militares poderiam dar aulas facilmente, seguindo suas cartilhas.

Esse movimento, claro, não foi voltado apenas para a Educação Física, e sim para a educação como um todo. Porém, é nesse período, que se começa a reconhecer a Educação Física como uma pedagogia também, e não algo apenas voltado para o corpo. Algo que deveria sim, estar dentro do currículo e que os alunos, através dela, poderiam ter um olhar mais crítico sobre tudo (GHIRALDELLI, 1991).

Sabemos que o movimento “Escola Nova” trouxe novas tendências e novos pensamentos a cerca da educação, porém sabemos que isso não necessariamente foi colocado em prática e que nem todas as ideias deram certo. Porém, suas contribuições foram imensas do ponto de vista de olhares mais amplos a cerca dos alunos dos professores, da escola e do papel do governo (GHIRALDELLI, 1991).

Contudo, o capitalismo continuou crescendo cada vez mais. Infelizmente, não podemos dizer o mesmo sobre o movimento do escolanovismo que, talvez, tenha sido vencido pelo poder da elite e do governo. Porém, boas sementes foram plantadas e novos frutos podem ser colhidos ainda hoje. É do tão falado capitalismo, e sua cultura de rivalidade tão presente, que se trata talvez o modelo mais conhecido da Educação Física: Competitivista.

3.1.4 – Competitivista

Em 1964, os militares tomam o poder no já conhecido “Golpe de 64”. O desporto passa a ter então, um objetivo diferente da Educação Física dita militarista, apesar de ser orientada pelos militares. Vendo que a disciplina possui uma particularidade única com o movimento a Educação Física, aponta Ghiraldelli (1991) vira um simples “apêndice”, ou um meio de promover o desporto de alto nível.

Os militares entenderam que, ao promover o esporte, promovia-se também a imagem de um país vitorioso. Se tivéssemos a capacidade de ser uma grande potência no esporte, vencendo todos os adversários, revigorando o espírito nacionalista de cada um através dele, poderíamos também, ser uma grande potência militar e claro, passar essa ideia a qualquer um que assistisse as competições (DARIDO, 2012).

Mais que uma política de pão o circo, o desporto então renovaria o orgulho pelo país, a garra e a vontade de defendê-lo, aumentando a rivalidade contra os outros, e ainda por cima, faria uma propaganda do quanto éramos um país capacitado em todos os aspectos.

Logo, nas escolas, o papel do professor era relativamente simples. Ele deveria orientar, ou no caso exigir, de seus alunos, sempre a busca da melhor performance possível. As aulas baseavam-se em repetitivos sistemas de treinos esportivos que buscavam a formação do atleta, e por outro lado, desrespeitavam totalmente o contexto em que o aluno e a escola estavam inseridos. Os fins justificariam os meios, e para eles, o meio era um treinamento de alto desempenho, e o fim, a tradução disso em vitórias e conquistas para o país (DARIDO, 2012).

As tarefas eram entregues de forma acabada. Não exigiam uma reflexão por parte do aluno, sobre o que ele estava fazendo e o porquê de estar desenvolvendo aquela atividade, e menos ainda do professor sobre o que ele estava fazendo e o porquê de estar desenvolvendo aquela atividade. Seu único objetivo ficava restrito ao treino e a busca de performances melhores (NEIRA E NUNES, 2009).

“A ideia de “conquistar um lugar ao sol pelo esforço próprio” é ilustrada a todo o momento com os ídolos do desporto” (GHIRALDELLI, 1991, pág. 33). Podemos perceber que, não só a Educação Física, como a escola em si, ambas se tornam um ambiente meritocrático. As aulas tornam-se um sistema de seleção social. Aqueles que não se adequam ou que não conseguem brigar pelo topo, serão sempre os excluídos, deixando de lado qualquer proposta pedagógica (NEIRA E NUNES, 2009).

Esse pensamento era de fato, muito bom, para aqueles que detinham o poder das fábricas, ou os chamados capitalistas. Na escola, as crianças já eram introduzidas ao sistema de competição, e já sabiam que aquele que se esforçasse mais, poderia ter mais, e o que, na visão deles, não se esforçava tanto ou não era tão bom, já estava de fora da competição ou do mercado de trabalho. A escola e a proposta das fábricas se alinhavam perfeitamente, na incessante busca pelos melhores através da meritocracia.

O programa, então, potencializaria o movimento de homens e mulheres ativos e atuantes, dinâmicos e versáteis, respeitadores de regras e princípios morais universais, prontos para resolver problemas de todo o tipo e donos de uma enorme capacidade física e psíquica para enfrentar os desafios movidos pelo melhor espírito competitivo (NEIRA E NUNES, 2009, pág. 75).

Podemos perceber também, que além de buscarem formar atletas que servissem de exemplo para o resto da sociedade, de implantar uma cultura meritocrática onde apenas os fortes sobrevivem e a derrota é por conta, risco e culpa do próprio indivíduo, de preparar os homens e mulheres para o mercado de trabalho, também servia de doutrinação moral, numa época ditatorial. Aqueles que estivessem familiarizados com o respeito as regras e a disciplina, seriam facilmente controlados pelas forças armadas do governo. Seriam muito mais passivos quanto a todo aquele controle social imposto a todos nós.

Este trabalho, não busca mostrar qual perspectiva de Educação Física é a melhor, muito menos sugerir que outros modos como a história deveria ter sido escrita. Acreditamos que todos os momentos históricos pelos quais a Educação Física percorreu, foram muito necessários para que chegássemos até aqui e tivéssemos uma reflexão crítica sobre o que houve e o que acreditamos que poderia melhorar. Este trabalho busca mostrar, que a cada período da história e a cada período da cultura dominante, a Educação Física encontrou um novo meio de ser aplicada, tornando-se um construto sociocultural.

E assim, como dito antes, foram através de reflexões que os educadores acreditaram que essa não seria a melhor forma de aplicar os conteúdos na escola e que a pedagogia estava sendo esquecida ou deixada de lado, em favor de propósitos políticos. São criadas então, alternativas ao esporte.

3.1.5 - Psicomotor e desenvolvimentista

Foram então, elaboradas pedagogias que estivessem mais preocupadas com o desenvolvimento dos alunos por completo, que visassem de certa forma, apenas os alunos, libertos de interesses políticos e capitalistas. Surgem movimentos como a Psicomotricidade e o Desenvolvimentismo dentro da Educação Física, como alternativas ao esporte de alto nível ou ginásticas pré-definidas. Esses movimentos, não fazem parte, até aqui, dos movimentos históricos citados anteriormente, porém, fazem parte de uma importante etapa da história da Educação Física.

Se esses novos olhares estavam preocupados com a formação total do aluno, quais eram os seus objetivos? Sobre a Psicomotricidade, podemos ter uma visão bem interessante, se dividirmos o seu nome de forma bem simples em: Psico – psicológico, e Motricidade – movimento. A psicomotricidade defende que o olhar da Educação Física sobre o aluno, não pode ser apenas biológico. Esse olhar deve envolver também o psicológico, ou seja, valorizar tudo o que ele carrega com ele (MOLINARI E SENS, 2003).

É fato que o corpo, fala muito sobre o psicológico de uma criança. Isso está refletido nas ações dela e posteriormente em suas atitudes. A Psicomotricidade busca sim, trabalhar a motricidade humana e o desenvolvimento de habilidades, porém, trabalhar isso em conjunto com as funções cognitivas, as quais, acreditam os teóricos do movimento, são indissociáveis (MOLINARI E SENS, 2003).

São estruturas psicomotoras básicas: locomoção, manipulação e tônus corporal. (MOLINARI E SENS, 2003). Contudo, não são estruturas mais importantes do que as construídas com a socialização, e com a afetividade. O professor que opta por essa visão, deve levar em consideração vários fatores que estão ao redor de seus alunos, ou como completa Wallon (1971) por quais emoções esses alunos se movimentam. A Psicomotricidade depende disso.

A educação física pode ser definida como ação psicomotora exercida pela cultura sobre a natureza e o comportamento do ser humano. Ela diversifica-se em função das relações sociais, das ideias morais, das capacidades e da maneira de ser de cada um, além de seus valores. É um fenômeno cultural que consiste em ações psicomotoras exercidas sobre o ser humano de maneira a favorecer determinados comportamentos, permitindo, assim, as transformações (MOLINARI E SENS, 2003, pág. 90).

Sobre o desenvolvimentismo, devemos levar em consideração que é realmente sobre desenvolvimento que está embasado esse olhar da Educação Física. Desenvolvimento motor.

Porém, o desenvolvimentismo não busca o desenvolvimento pleno, ou o melhor desenvolvimento dentre os alunos, para que uns se sobressaiam e outros não. O movimento prega que as atividades devem se adequar ao indivíduo, e não o indivíduo se adequar a atividade (GALLAHUE, 2008).

Podemos notar uma grande diferença, em uma pedagogia voltada para o aluno, e não para o professor. O professor antes, tinha a missão de adequar o aluno em determinada atividade, visando um objetivo, ou alguma melhoria em algum sentido. Já nessas novas teorias, o professor é quem deve se adequar a maneira do aluno, respeitando suas dificuldades e facilidades, tendo em vista a melhoria deles, para uma melhor qualidade de vida. (Qualidade essa, defendida por teóricos desses movimentos).

O foco do desenvolvimentismo, é a melhoria das habilidades motoras, assim como a motivação das crianças, que no meio em que vivem, julga-se necessário que tenham uma melhor aptidão física. Não se busca o desempenho, porém, busca-se a melhoria da capacidade individual de superar os obstáculos diários. Superando esses obstáculos, e dotados de motivação, esses alunos estarão preparados para desenvolver novas habilidades cognitivas que não estão relacionadas ao movimento (GALLAHUE, 2008).

Podemos observar então, que no decorrer da história da educação, não só na Educação Física, e não só no Brasil, os olhares foram se voltando cada vez mais para os alunos e suas preocupações. Não fazia mais sentido escolas doutrinadoras, adestradoras, e com olhares puramente políticos.

Disso nasceram pensadores que, de fato, vieram criticar os métodos de ensino e posteriormente apresentar soluções para os mesmos. Pensadores que levam em consideração o meio daqueles que estão sendo educados. Pensadores que se assemelham a ideia desse trabalho, pois levam em consideração as construções sócio históricas. Não chegamos a solução e muito menos a última teoria educacional. Chegamos apenas, no último capítulo do trabalho.

4 – EDUCAÇÃO FÍSICA PARA QUEM?

4.1 - Por que “Tijolo”?

Tendo a missão de iniciar a alfabetização de alguns pedreiros e serventes, Paulo Freire, considerado um dos maiores pensadores da história da pedagogia, colocou em ação o seu “Método de Alfabetização”. Freire decidiu que começaria a ensiná-los por uma palavra. “Tijolo”. Como se tratavam de pedreiros, aquela era uma palavra bastante conhecida entre eles, pois, era bem provável que, se não falassem, estavam em contato com tijolos grande parte do dia. O Método Paulo Freire tinha objetivos emancipatórios, de conscientização, políticos (FREIRE, 1987). Por que então, não começar a alfabetizar com a palavra “Li-ber-da-de”?

Com o fim da ditadura, a Educação Física entrou em crise (HENKLEIN, 2009). Como discutido no capítulo anterior, os militares acreditavam no potencial do esporte, como um grande muro que separasse a população da crítica, dos interesses políticos e das reivindicações. Por outro lado também, um país campeão no esporte, seria uma ótima vitrine, para os países de fora, contemplarem o quanto éramos vencedores.

Pois bem, com o fim da ditadura, qual seria então, o próximo objetivo da Educação Física, se não o esporte? Se não a competição? Bracht (1999) argumenta que a Educação Física teve uma crise de identidade, por não ter um objeto, e objetivo definidos. Com todo o processo de redemocratização, os militares perdem a sua grande influência sobre a Educação Física, o que a torna, de certa forma, perdida. Afinal, por eles foi trazida a concepção higienista, militarista, competitivista. Para solucionar o que acreditavam estar errado com a educação militar, são trazidos os movimentos escolanovista, psicomotor, desenvolvimentista, como alternativas a ginástica, ao esporte. Como prosseguir? Reproduzindo os mesmos ideais ou criando novos?

Começa a surgir então, o movimento da Pedagogia Crítica. Um dos seus grandes propulsores no Brasil é Paulo Freire (NEIRA E NUNES, 2009). A Crítica surge, de fato, da crítica às pedagogias tecnicistas, ou seja, aquelas que preparam o indivíduo para o campo de trabalho da indústria e não, como sugere Paulo Freire (1987) para o

desenvolvimento ontológico, social, emancipatório, e tudo mais o que deveria ser função de uma escola democrática. Buscava-se a democracia, tirando os militares do poder. Não seria lógico, continuar com seus métodos doutrinários dentro das escolas.

Os educadores brasileiros, insatisfeitos com esses regimes e as estruturas sociais capitalistas que se formavam e eram reproduzidas nas escolas, reuniram esforços para criticar as diretrizes curriculares do regime militar. Educadores como Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, e Guiomar Namor de Mello, formulavam fortes críticas, denunciando as propostas ideológicas e os fundamentos dos currículos militares (NEIRA E NUNES, 2009).

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1944, pág. 9).

Consideravam então, injustas as “estruturas de opressão” criadas pelas elites, por aqueles que dominavam o capital, para oprimir aqueles que, os teóricos críticos, consideravam a classe menos favorecida. Num currículo tecnicista, certamente sairia ganhando aquele que tivesse uma maior habilidade de lidar com o sistema meritocrático imposto. Os que não se saíssem tão bem eram deixados de lado, excluídos etc. Esses excluídos, por outro lado, já se acostumavam com o fracasso, que desde pequenos já lhes foi estampado (NEIRA E NUNES, 2009).

A teoria Crítica por sua vez, denunciava e teorizava contra esse currículo capitalista, do vencedor e do perdedor. As teorias e estudos de Marx foram a grande base para o pensamento crítico, que buscava a democratização, do ensino. Assim como os filhos dos grandes empresários tinham o direito e a oportunidade de estudo, aqueles das classes menos favorecidas economicamente, também deveriam ter.

“A pedagogia Crítica vê o conhecimento como construção histórica e socialmente ligado ao interesse de certos grupos” (NEIRA E NUNES, pág. 102, 2009). Freire (1987), unido a pedagogia Crítica, aborda sempre o termo emancipação. Não cabia mais, uma educação que não tivesse significado para aqueles que eram educados. Uma educação que não estivesse presente no meio em que vivessem os alunos. Uma educação que servia apenas para o tecnicismo do serviço fabril. Era necessário que os alunos conhecessem sua posição na sociedade, e o porquê de serem ensinados daquela forma. A partir do momento que entendessem sua posição na sociedade, e entendessem que ser diferente não era ruim, que a diferença é essencial para a sociedade, poderiam começar a emancipar-se do pensamento capitalista homogeneizante.

Como sugere o Coletivo de Autores (1992), a questão não é o esporte não ser trabalhado. Mas sim, trabalhar todas as questões que podem envolver o esporte. Pelo contrário, o esporte deve ser trabalhado, porém, abordando questões como o preconceito, a história, as ideologias por trás, a questão dos vencedores e perdedores, etc. O problema não está no conteúdo que se trabalha e sim, na contextualização do mesmo.

Cabia, ou cabe ao professor Crítico, estimular o pensamento questionador dos seus alunos, para que possam entender as lutas das classes oprimidas, sua posição na sociedade, como isso interfere na vida, na cultura, na escola e nas suas atitudes (NEIRA E NUNES, 2009). Para entenderem as lutas, devem entender o contexto. Para entender o presente, é necessário conhecer o passado. A escola torna-se então, um campo político, um campo cultural. Um campo histórico. Sociológico, antropológico, e quaisquer outras definições que não restrinjam a escola, apenas a algo reprodutor. Muito menos reprodutora de diferenças.

E, afinal, por que “Tijolo”?

Podemos retomar a citação de Saviani, para responder essa pergunta:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação (SAVIANI, 1944, pág. 9).

Pros trabalhadores alvos, qual era o significado da palavra “Tijolo”? Provavelmente, é algo que despertou o interesse deles, pois lidavam há anos com aquele tipo de material. Foram colocadas em jogo questões históricas. Por que lidavam com aquele material há anos? Foram colocadas em jogo questões políticas. Por que a casa deles talvez não fosse daquele material, e por que estavam então, construindo para os outros? E até questões culturais. Só poderiam trabalhar com aquele material para o resto da vida?

“b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 1944, pág. 9). É preciso entender os saberes práticos dos alunos, para assim, transformá-los em conteúdos. É preciso que a realidade do currículo esteja alinhada com a realidade da vida dos alunos, e se possível, que haja o despertar para o confronto dos dois, para que se inicie o processo de emancipação.

“c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 1944, pág. 9). Com isso, os alunos entendem o que é tijolo, entendem como ele se aplica na sociedade e que uma palavra não é apenas uma palavra. Várias questões estão por trás dela. E para os teóricos, o que fala mais alto, são as questões de classes. Entendido o contexto histórico, o contexto sociocultural, e o político, o aluno pode então, intervir de sua maneira, naquele objeto, que agora tem significado. Isso é conhecimento. Isso é pedagogia Crítica.

4.2 - Marx, demasiado Marx.

Passou-se o tempo. A luta de classes, ainda continuava um fator extremamente importante a ser considerado, porém, não mais o único. O mundo demandava outras preocupações. Globalização. Multiculturalismo. Pós-Modernismo. O fim das metanarrativas. Fim das verdades únicas. As teorias do currículo necessitavam de uma adaptação. Entra em cena, a teoria do currículo Pós Crítico.

Em primeiro lugar, devemos entender que o termo “pós”, aqui, não significa uma superação do currículo Crítico. O termo “pós” está ligado à caracterização do contemporâneo, ou seja, “pós” caracteriza a perda das fronteiras do currículo crítico, como citado anteriormente. Se antes o currículo crítico estava preocupado, e somente preocupado com a ideia de luta de classes, o currículo Pós Crítico transpassa essa barreira e passa a se preocupar com as questões étnicas, raciais, religiosas, feministas, etc. (NEIRA E NUNES, 2009).

O currículo Pós Crítico, não nega a ideia do manifesto comunista de Marx, escrito na metade de 1800, onde é escrito que a história da humanidade tem sido redigida pela luta de classes entre burgueses e proletários, apenas acredita, que de lá para cá, e de muito tempo antes, outros fatores também redigiram a história da desigualdade da humanidade. A luta de classes não foi superada, mas sim foram acrescentadas outras temáticas a problematização do currículo (NEIRA E NUNES, 2009).

Hoje é clara a desigualdade proporcionada pelo capitalismo e suas consequências. Porém, por intermédio da globalização, e da veiculação de informações cada vez mais rápido, podemos perceber que os problemas raciais, são tão grandes quanto o problema financeiro. Por exemplo, usando desse mesmo fator, podemos dizer que a grande maioria dos negros, ainda é mais pobre que a grande maioria branca. Assim como o acesso as universidades são menores. (IPEA, 2011). Podemos ver a batalha das mulheres em contrapartida ao machismo e a luta pelos direitos igualitários. Questões que desencadeiam verdadeiras guerras religiosas e expõe a ideia das arenas culturais, onde cada um tenta fazer prevalecer sua doutrina como certa. São questões como estas que o Pós Crítico expõe. Questões Pós-Modernas, Pós-Coloniais, Pós-Estruturalistas etc. Onde depois de tanto se analisar, volta-se ao início das dúvidas.

Os preceitos Pós Críticos, começam a se tornar dominantes a partir de 2000, com bases em teóricos como Foucault, Stuart Hall, Bhabha, Deleuze, Derrida etc. Autores que se apropriaram de questões antigas, e formularam novas, quebrando paradigmas. Em alguns casos acrescentando, em alguns outros superando, em outros, negando aquilo que já tinha sido escrito e estudado (LOPES, 2013).

A autora ainda afirma que, na contemporaneidade, os projetos de uma sociedade sem classes, sem poder, sem conflitos, são demasiadamente utópicos, por isso, vão sendo abandonados com o tempo. Não cabe mais formar alicerces através de projetos idealizadores.

“Somos construções falidas, não controlamos plenamente os sentidos do que dizemos e muito menos sabemos o que somos, pois o que somos depende do outro, do contexto” (LOPES, 2013, pág. 8).

As questões de identidade são amplamente tematizadas no currículo Pós Críticos. Teóricos como Stuart Hall (1998), acreditam em identidades fragmentadas. As identidades não representam mais um ser imutável, mas ela torna-se a própria transmutação nos jogos de relação de poder, descritas por Foucault (1979). Somos formados por conjuntos de identidades, que prevalecem em diferentes momentos.

O multiculturalismo é também um dos pilares das teorias Pós Críticas. Como o próprio nome sugere, multiculturalismo são as várias culturas hoje, que lutam pelo reconhecimento, ou seja, buscam ser reconhecidas diante da cultura europeia, branca, masculina e heterossexual que predomina. O multiculturalismo vem mostrar que, realmente, há uma grande pluralidade de culturas e que não sobrevive apenas uma. O multiculturalismo é a luta pelo reconhecimento de cada cultura oprimida (SILVA, 2010).

O Pós Crítico então, se preocupa com as questões de identidade dos alunos, com as questões ideológicas e da globalização. Tem um dos seus pilares o multiculturalismo, que é a luta pelo reconhecimento de cada cultura, e a exposição de que não pertencemos a uma só, essa que é insistentemente dita como a melhor. Porém se baseia em outros fatores, já mencionados, que o fazem transpor as barreiras do crítico, como o Pós-Modernismo, Pós-Estruturalismo e o Pós-Colonialismo.

Sabemos a dimensão dos temas, porém, o trabalho buscará ser o mais objetivo possível. O primeiro é sim, uma oposição ao modernismo, conhecido pelo despertar científico, e por um de seus maiores teóricos, René Descartes. Descartes (2006) propõe regras e métodos para o entendimento da verdade e das ciências em seu livro “Discurso do Método”. Pode-se dizer que o Pós-Modernismo, é a total ausência de todos esses

métodos, de regras, de metanarrativas, de conceitos de certo e errado. O Pós-Modernismo, define bem os tempos contemporâneos, por sua ausência de definição. Tentar definir exatamente, em poucas palavras, soa como uma contradição (SANTOS, 1986).

O Pós-Modernismo, e o Pós-Estruturalismo são normalmente associados, porém confundidos. O Estruturalismo, é um estudo relativo a linguagem. Porém, o Pós-Estruturalismo ao balançar e romper com as estruturas, é constantemente confundido com o Pós-Modernismo, por seu caráter “destruidor” de métodos e de regras. O Estruturalismo acreditava que tudo poderia ser explicado pelo seu sistema de estruturas. Todo o conhecimento humano era organizado por estruturas, onde cada coisa tinha seu significado na relação entre significante, significado e signo. O Pós-Estruturalismo, rompe com essa ideia, pois vem reclamar que a atribuição de significados é uma relação de poder, cultural e histórica (NEIRA E NUNES, 2009).

Para ser mais claro, imaginemos a letra A. O desenho da letra A é o significante. O que a letra A representa, no alfabeto, nas palavras, é seu significado. Significante e significado, formam um signo. Temos então, uma estrutura que relaciona significante com significado que resulta em um signo: letra A. Isso é uma conclusão Estruturalista. Porém, a letra A, no Japão, pode não ser a letra A. Pode ser só um símbolo sem significado. E o que atribui ao significante letra A, o seu significado? Leis regentes do universo? Alguma lei divina? Não. Só a construção cultural e de relações de poder, ou trazendo para uma realidade mais simples, nosso professor na escola. Isso é uma questão Pós-Estruturalista.

O Pós-Colonialismo refere-se à problemática em relação aos antigos colonizados. Como o foco do trabalho agora é o Brasil refere-se ao que foi deixado pelos portugueses, por exemplo, (NEIRA E NUNES, 2009). A cultura pode ser muito nociva, quando engendrada no nosso inconsciente. O Brasil sendo então, talvez um dos países mais multiculturais, é possível ver as questões de identidade, propostas por Hall, de arenas pelos Estudos Culturais, de relações de poder expostas por Foucault, etc.

Vemos que os estudos Pós Críticos, não se valem de uma ou outra teoria separada. Todas estão unidas ao mesmo tempo, em várias situações. Não excluem uma

ou outra, mas sim, contribuem para que todas estejam em vigor. Ainda busca-se a emancipação, porém através da dúvida, e não das certezas. As várias teorias hoje, não esperam mais um sujeito com identidade fixa, ou com apenas uma luta de reconhecimento. As teorias esperam indivíduos com várias identidades, disposto a lutar por vários fatores. Não só o de classes. Não só o de gêneros. Não só o religioso. Mas por todos esses juntos, e por todas as suas convicções (NEIRA E NUNES, 2009).

E por falar em convicções, é necessário que o professor também não esteja convicto. É necessário que o professor duvide de si mesmo e daquilo que esteja falando. O questionamento de si próprio é um fator extremamente importante, para aquele que quer formar alunos questionadores. Tudo isso, são diferenças. Diferenças caracterizam a humanidade. Não há mais espaço para escolas, alunos, pensamentos, e vidas homogêneas. O currículo Pós Crítico, luta por essa diferença. Pelo reconhecimento cultural, pelas questões de classe, de raça, de etnia, de gênero etc. Entende-se que o currículo, está acompanhando a contemporaneidade.

E é por acreditar que a história da humanidade não chegou ao fim, que esperamos o surgimento de novas teorias. Que a Educação Física seja sempre debatida. O surgimento de novos currículos, novas teorias, métodos, nos mostrará o quanto a Educação Física vem sendo debatida, e o quanto luta pelo seu reconhecimento. Esperamos que dentro de alguns anos, esse trabalho já esteja desatualizado, e que os próximos, não se voltem tanto para o passado, mas sim, para novas ideias, novos campos que surgirem. Que a construção da Educação Física não cesse. Pois ainda, há muito que percorrer.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras leituras do GEPEF (Grupo de estudos em pedagogia da Educação Física) foram textos de uma série denominada, *Mas, afinal, o que é Educação Física?* da revista Movimento. Nesta série, vários autores, dentre eles alguns citados nesse trabalho, discutiam sobre o que de fato seria Educação Física. Algumas opiniões foram mais debatidas do que outras, algumas causaram mais discordâncias, outros consensos etc. Contudo, uma das opiniões me intrigou mais do que as outras. Valter Bracht em seu texto, dizia que, na visão dele, não deveríamos olhar a Educação Física através dos olhos da ontologia, enquanto estivéssemos procurando um “ser” para ela, e sim, nos perguntarmos o que ela estaria sendo enquanto uma construção sócia histórica. Tomei como base então, não tentar entender o que a Educação Física “é”, mas o que ela “foi”, o que vem “sendo”, ou o que ela “será”.

Para ser feito isso, era necessário um estudo que não só voltasse aos primórdios da Educação Física, mas que voltasse também aos primórdios da cultura. Não se pode considerar a história, sem considerar a cultura da época. O trabalho se inicia com a intenção de entender cultura.

As pesquisas remetem ao século XIII, na França, onde cultura se limitava a um pedaço de terra que era cultivado. Qualquer um que tivesse uma plantação de café era proprietário de uma cultura. A palavra logo evoluiu, e tornou-se o ato de cultivar. Qualquer um que cultivasse sua plantação de café tinha então uma cultura. Com novas mudanças na semântica, a palavra cultura torna-se o ato de desenvolver. Qualquer um que cultivasse sua plantação de café, e a fizesse crescer, tinha então uma cultura.

A palavra, devido ao seu sentido de crescimento e de desenvolvimento, liberta-se das amarras do campo e começa a explorar outras áreas, como a política, a filosofia, e qualquer outro campo que permitisse o desenvolvimento daquele que o cultivasse. Assim, cultura para os franceses, torna-se sinônimo de civilização. Civilização é entendida, ainda nos dias de hoje, como progresso de uma determinada população. Quanto mais progresso, mais civilizada. Quanto menos progresso, menos civilizada.

Em contrapartida aos ideais franceses, surgem as convicções alemãs. A burguesia alemã criticava sua aristocracia, por ter abandonado as artes, a literatura, dentre outras manifestações, para se dedicarem a cultos e rituais que os fariam civilizados. Nasce a oposição do significado de cultura francês. Para a França, cultura era sinônimo de civilização. Para os alemães, cultura era tudo que enriquecia o espírito. Lembrando que, espírito ou alma quando citados nesse trabalho, são entendidos como extensões da mente, do pensamento, do inconsciente, e não questões religiosas.

Surge então no século XIX a Antropologia, preocupada com as questões do homem e, certamente, com o termo cultura. Tylor, antropólogo britânico, coloca um fim na discussão entre França e Alemanha, quando diz que cultura é uma palavra neutra. Civilização, etimologicamente, remete a constituição de cidades. Portanto, uma não poderia ser sinônima da outra. Atribui então, o significado alemão para a palavra cultura, com algumas ressalvas. Para a Antropologia, cultura passa a ser toda a produção do homem. Onde todo o conhecimento se baseia.

É estranho pensar que cultura possa ser toda a produção do homem. Porém, ficará mais difícil de compreendermos essa questão se tentarmos achar o “ser” das coisas. Tomemos como exemplo, uma cadeira. Cultura é uma palavra, e não um objeto físico. Como pode ela interferir na criação de uma cadeira? Primeiro devemos entender como se dá o processo de criação de uma cadeira. Por que as pessoas pararam de sentar no chão? Por que as cadeiras ainda existem? Certamente, são sabedorias, conhecimentos, estudos, que foram sendo passados de geração em geração. Assim como os modos certos de se sentar numa cadeira. Sua melhor posição anatômica. O que não deve ser feito com uma cadeira. Ou então, quais são as implicações de uma escola sem cadeiras, por exemplo? Por tudo isso, e muito mais do que isso, uma cadeira pode ser considerada um construto sociocultural e histórico.

Porém, mesmo com a definição antropológica, nos dias de hoje, o significado de cultura ainda é atribuído aos franceses. As pesquisas a partir desse ponto demonstraram uma perspectiva bastante interessante. Em primeiro lugar, o de que vivemos em uma sociedade. E uma sociedade é marcada pela divisão. Pela divisão dos mais fortes e mais fracos, ou pela divisão das classes menos favorecidas e das classes mais favorecidas

economicamente. Logo, as classes mais favorecidas, são as que detêm o poder, seja ele do capital ou da ideologia. Portanto, é de se esperar que a sua cultura, passe como a melhor, como a mais desenvolvida, influenciando todo o resto a viver daquela cultura, ou consumir daquela cultura.

O CCCS (Centro de estudos da cultura contemporânea) preocupado com esse entendimento da cultura decide por estudar mais sobre ela. Entender se de fato, o problema se restringe ao capital. De acordo com suas pesquisas, mostram que as grandes questões de divisões sociais não se restringem ao capital, mas também as questões raciais. As questões feminismo x machismo. Questões religiosas. Partem de um estudo antropológico de cultura e concluem que o mantém o pensamento francês muito vivo na sociedade ainda hoje, são as questões de capital, porém, todas as outras que contribuem para as diferenças humanas. Consideram como cultura, e dão a mesma importância para aquelas que fogem do conceito europeu, branco, masculino e heterossexual de cultura.

Certamente, esse conceito não agradou a todos, muito menos a elite dominante, pelo reconhecimento literário que o grupo vinha tendo. Encontraram grande resistência na disseminação dessas novas perspectivas. São então descobertas as arenas culturais, ou também, as ideias centrais de cultura deste trabalho. As elites não ficaram preocupadas somente com o reconhecimento da cultura popular como importante. Mas sim como elas poderiam tomar um grande poder ao serem reconhecidas como importantes. A cultura elitista não está seguindo nenhuma lei universal, que diz que ela deve ser melhor do que qualquer outro tipo de cultura. Ela “só é melhor” por jogos de poder. E assim que as culturas “piores” tomassem consciência desse fator, poderiam desestabilizar esse monopólio cultural. É entendido então, que uma cultura prevalece sobre a outra em detrimento de batalhas e não por um “ser” de cada uma que se diz melhor o que a outra. São chamadas arenas culturais, todas as batalhas constantes por ressignificação.

Voltamos então para a Educação Física. Analisando como um construto sociocultural, e não mais como um “ser”, quais são os discursos que nela se confrontam? Durante todo o seu percurso histórico, o que fez a Educação Física? E

hoje, o que faz, no sentido de construir, a Educação Física? E o professor, o que deve considerar em meio a tudo isso?

Foi feita uma viagem histórica, a fim de entender quais foram as bases da Educação Física, e no que elas poderiam influenciar ainda hoje, ou se a Educação Física hoje, está baseada no que foi antigamente. O primeiro momento foi a pré-história. É importante levar em consideração que a Educação Física, logicamente, não tinha essa denominação na pré-história. A ideia era voltada para a preparação física. Porém, é onde foram encontrados os primeiros estudos sobre o corpo, sobre a cultura do movimento e as relações de poder.

Os homens pré-históricos eram nômades. Vivam em busca de novos territórios. Quando se deparavam com novos territórios, só que já habitados, ou um território vazio, que outro grupo nômade também tinha interesse, normalmente resolviam o problema através de um enfrentamento físico. O que passaram a perceber foi que aquele que estivesse mais bem preparado fisicamente, estaria mais apto para os enfrentamentos. Nasce então a proposta física, militar, do movimento, e de poder sobre os territórios da Educação Física.

Um pouco mais a frente, na Grécia, o corpo torna-se alvo de outro tipo de estudo. Para os gregos, aquilo que você é por dentro, está refletido por fora. Ou seja, quanto mais bonito por fora, mais belo de espírito o indivíduo seria. Começa então, um grande culto ao corpo, que deveria ser bonito, para que representasse uma “boa aparência interna” do indivíduo.

Já os romanos, tinham uma ideia do corpo, que perdurou da pré-história. Os romanos eram totalmente preparados para a guerra. Faziam da Educação Física, um treinamento militar e conquistador de poder. Invadem então a Grécia. É de se esperar o sucesso da invasão. Porém, com a propagação do cristianismo, o corpo para os greco-romanos perde um pouco a importância, pois a cultura agora era a de cultivação da vida eterna. Não mais da guerra e dos poderes mundanos. Com a invasão dos Bárbaros, divisão da Grécia em ocidente e oriente, é chegada a Idade Média.

Na Idade Média, os cavaleiros e o romantismo estavam em alta. Um treinamento físico para a montaria e para um indivíduo virtuoso era o foco da Educação Física.

Qualquer um que pudesse montar em um cavalo, ser hábil, valoroso e cortês, fazia parte da aristocracia. Servia não só de aparência, mas uma forma de controle social, e de respeito aos mais poderosos.

Já no século XV, o Renascimento trouxe uma nova visão para o corpo e particularmente, para a Educação Física. O avanço da ciência estava sendo cada vez maior. As conclusões sobre o corpo não seriam mais superficiais. As atividades voltadas para o corpo buscavam um desenvolvimento integral, com um olhar mais biológico dos seres.

Podemos dizer que o Iluminismo, deu continuidade científica ao Renascimento. A educação, através de Kant, Rousseau, dentre outros, passou a ser vista de outra forma. Assim como a Educação Física, que enfim, passou a ser relacionada ao currículo escolar.

E já abrindo espaço para o currículo, a pesquisa tomou seus rumos finais para o Brasil, sobre como em nosso país, o momento histórico, os discursos dominantes, e “as arenas vencedoras” moldaram a Educação Física através do tempo.

Este trabalho seguiu a cronologia de Paulo Ghiraldelli, no seu livro *Educação Física Progressista*, porém, é interessante que não estejamos presos a nenhuma data, pois são recursos meramente de organização. O que devemos nos atentar é o momento histórico em que se seguem os próximos currículos, da agora de fato, denominada Educação Física.

O primeiro currículo é o Higienista. Momento onde os militares estavam ganhando força contra as oligarquias rurais. O Brasil apesar de grande potencia, não crescia como outros países Europeus, devido a grande quantidade de pessoas doentes, pelo extenuante trabalho e exploração das fábricas. Foi então implantada a ideia de que a escola seria a redentora da humanidade, porém, antes de treinar a mente, deveria-se treinar o físico. Depois do trabalho, antes, nos horários de folga. Vemos a Educação Física, como um simples artefato capitalista para uma maior produção fabril.

Os militares saem então vitoriosos contra as oligarquias rurais e tomam o poder. O currículo Militarista seria baseado no método Francês de ginástica, para o desenvolvimento do corpo da nação. Era necessário que o povo estivesse do lado

daqueles que os comandava, tanto para o controle social, quanto para uma possível guerra. Por isso fala-se num corpo da nação. A nação para os militares era um grande corpo a ser adestrado. O movimento e a ginástica tinham objetivos meramente controladores.

Descontentes com os métodos militares surgem os pioneiros da Escola Nova, reivindicando que a educação como um todo, não só a Educação Física, deveria buscar algo mais do que apenas doutrinação. Esse movimento traz de certa forma, novamente o reconhecimento da Educação Física como parte do currículo escolar, já que estava de fato, sendo usada para outros propósitos, que não o desenvolvimento ou qualquer aprendizagem dos educandos.

Foi um belo discurso. Porém, na realidade, as coisas não mudaram de forma efetiva. Até mudaram, mas com a ditadura de 64. Os militares entenderam que uma das coisas mais eficientes para se desenvolver o patriotismo, era o esporte. Então, nele foi investido. Um país vitorioso no esporte seria uma vitrine para um país desenvolvido. A aceitação da ditadura, certamente não era de 100%. Eram necessários meios de se fazer propaganda. Claro que, além da propaganda, a cultura da competição, cada vez mais cedo implantada, era um ponto a mais para o sistema liberal muito forte da época.

Com o fim da ditadura a Educação Física entra em crise, pois estava até agora se baseando nos discursos militares, nos discursos patriotas, nos discursos de poder. Foram então, criadas novas alternativas ao esporte, visto como um resquício da ditadura. Alternativas como o desenvolvimentismo e a Psicomotricidade. Vertentes essas, que ainda vigoram com bastante força no âmago da Educação Física, principalmente para as crianças.

De dominações e crises, a Educação Física foi se formando e criando novas identidades. Ora com objetivos de desenvolvimento físico, ora com objetivos de controle desse físico, porém, sempre segundo o curso da história. E é de dominação que tratam os teóricos mais atuais.

Os teóricos Críticos entenderam que não bastava estudarmos a palavra “cadeira” como já citada antes. Era necessário entender todo o contexto que cerca a palavra. Entender que a palavra não é só uma palavra e, principalmente, os poderes que estão

relacionados a essas cadeiras. Para os críticos, totalmente baseados em Marx, era necessário que a Educação Física, não só expusesse o movimento, mas quais os poderes relacionados aquele movimento, o porquê dos movimentos, para que assim fosse dada a oportunidade de emancipação para os alunos. Emancipação dos objetivos dominantes de controle da mente e do corpo.

É dada a educação e a Educação Física, uma postura totalmente política em relação aos indivíduos e a escolha dos conteúdos. Porém, não coincidentemente, essa visão de emancipação é ampliada, assim como nos Estudos Culturais, que estavam antes preocupados com a luta de classes. Stuart Hall foi um dos líderes dos Estudos Culturais, assim como um estudioso e escritor das identidades e do Pós-Modernismo. O currículo Pós Crítico da Educação Física, está baseado nele também, e nessa ampliação de visão de luta de classes. O currículo Pós Crítico caminha ao lado da Pós Modernidade e tem seus pilares no Pós-Estruturalismo e Pós Colonialismo também. Todas as visões que não desprezam a luta de classes, mas que atribuem novos signos para as diferenças humanas. Um currículo que trabalha com base na diferença, assim como o Pós-Modernismo. Que trabalha na ressignificação dos signos como o Pós-estruturalismo. Que trabalha na emancipação das culturas europeias, para alunos brasileiros, como explica o multiculturalismo e o Pós Colonialismo.

É importante destacar novamente, que este trabalho não tem a intenção de mostrar o melhor, o pior, a melhor ou a pior maneira de ver a Educação Física, e sim, expor as maneiras como ela foi vista durante a história. Mostrar que no decorrer do tempo, e da cultura que ela estava ou está inserida, ela será diferente. Pois as lutas são outras. Os discursos dominantes são outros. Os objetivos são outros.

Cada momento deve ser respeitado e devidamente estudado. Tudo faz parte da história, e é da história que o presente se alimenta. Desprezar a história seria desprezar também o atual momento da Educação Física, pois, tudo o que ela carrega consigo nos dias de hoje, é resultado histórico, é um construto sociocultural.

O professor de Educação Física, deve não só entender as questões culturais de cada lugar em que se da uma aula, mas entender que a Educação Física, não se restringe a um tipo de pensamento ou outro. Que existem várias significações. Que aplicar o

esporte, pode estar apenas remetendo ao pensamento ditatorial de 64. Criando cada vez mais competidores ao invés de cidadãos. E o problema é o esporte? Esse é um erro a não se cometer. Condenar o esporte. O problema está na contextualização de qualquer objetivo.

Esperamos que esse trabalho tenha esclarecido o entendimento de uma construção sociocultural histórica. E que novas construções possam surgir, e agregar ainda mais. Nunca a fim de julgar outras como erradas, mas sim, compor uma Educação Física histórica.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, O.R.B.P; FROTA, P.R.O. **Educação Física em questão: Resgate histórico e evolução conceitual**. PI, pág. 1-12, jan.2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_5_2002.pdf> Acesso: em 07 fev.2015.

ALBERT, B. **A Fumaça do Metal. Historia e Representações do Contato entre os Yanomami**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

ARANTES, A. C. A cultura, a educação e a Educação Física na Grécia. **IV Jornada de estudos antigos e medievais**, PR, 2005.

ARANTES, A. **O que é cultura popular**. Oitava edição. Editora Brasiliense: São Paulo, 1985. 83 pág.

BRACHT, V. A. Constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In: UNICAMP. **Corpo e educação**. Campinas, SP: Unicamp, ano XIX, nº 48, ago. 1999. Cadernos Cedes.

CAPINUSSÚ, J. M. Atividade Física na Idade Média: Bravura e lealdade acima de tudo. **Revista de Educação Física**, RJ, nº 131, pág. 53-56, Ago. 2005.

CASTRO, C. In corpore sano - os militares e a introdução da Educação Física no Brasil. **Antropológica**, Niterói, RJ, nº 2, pág. 61-78, 1 sem. 1997.

CHAUÍ, M. Cultura e Democracia. En: Crítica y emancipación: **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. Año 1, nº1. Jun, 2008).

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo; Cortez, 1992.

COSTA, M. V; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, RJ, pág. 36-61, mar.2003.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Baurú: EDUSC, 1999. 256 pág.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. pág. 21-33, v. 16.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Tradução: Ciro Mioranza. São Paulo, SP: Editora Escala, 2006.

DEWEY, J. **Liberdade e cultura**. Rio de Janeiro: Folha carioca S.A, 1953.

ESCOSTESGUY, A. C. Introdução aos Estudos Culturais. **Revista Famecos**, Porto Alegre, RS, v.1, n° 9, dez. 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALLAHUE, D. L. 2008 – **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. Phorte, 2008. 726 pág.

GHIRALDELLI, P. 1991- **Educação Física Progressista - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1991. 65 pág.

GOIS JUNIOR, E. 2000. **Os higienistas e a Educação Física**: a história de seus ideais. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PPGEF, Universidade Gama Filho.

HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HENKLEIN, A. P. 2009. **A Educação Física escolar no ensino fundamental**: Análise do currículo base e das diretrizes curriculares da rede municipal de ensino de Curitiba. (Dissertação de Mestrado). Curitiba: UFPR, Universidade Federal do Paraná.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 pág. : il.

KERMES, W. **Política e Ação cultural**. São Paulo: Provocare, 2009.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 117 pág.

LOPES, A. C. Teorias Pós Críticas, Política e Currículo. Rio de Janeiro. **Educação, Sociedade e Culturas**. n° 39, 7 – 23, 2013.

MANIFESTO, dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n°. especial, pág. 188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584

MARX, K. **Manifesto do partido Comunista** / Karl Marx e Friedrich Engels; tradução Luciano Caviani Martorano. – São Paulo: Martin Claret, 2014.

MELLO, V. D. S; DONATO, M. R. A. O pensamento iluminista e o desencantamento do mundo: Modernidade e a Revolução Francesa como marco paradigmático. **Revista Crítica Histórica**, AL, n° 4, pág. 248-264, Dez. 2011.

MINTZ, S. Cultura: uma visão antropológica. **Revista Tempo**, SP, p.223-237, jul. 2009.

MOLINARI, Â. M. da P; SENS, S. M. A Educação Física e sua Relação com a Psicomotricidade. **Rev. PEC**, Curitiba, v.3, n° 1, pág. 85-93, jul. 2002-jul. 2003.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009. 288 pág.

RANGEL, M. A apresentação social como perspectiva de estudo na escola. Rio de Janeiro. **Revista tecnológica educacional** 1993.

ROCHA, P. R. S; GOIAMÉRICO, F. C. S. A contribuição e o legado de Raymond Willians para a consolidação dos Estudos Culturais britânicos. **Revista Temática**, PB, n°1, jan. 2013.

SANTOS, J. F. **O que é pós-moderno**. São Paulo, Brasiliense, 1986. 111 pág. (Coleção Primeiros Passos, n° 165)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

SEVCENKO, N. **O Renascimento**. 16ª ed. Rev. Atual. São Paulo: Atual, 1994.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: Uma introdução as teorias do currículo. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STACCONE, G. G. **Bloco histórico e hegemonia**: São Paulo. Centro de Pastoral Vergueiro, 1987.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia, 1971.

ZENI, A. B. Educação e autonomia no Iluminismo. **Revista EDUCS**, RS, Mai. 2010.

**More
Books!** 



yes
I want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com

Compre os seus livros mais rápido e diretamente na internet, em uma das livrarias on-line com o maior crescimento no mundo! Produção que protege o meio ambiente através das tecnologias de impressão sob demanda.

Compre os seus livros on-line em
www.morebooks.es

SIA OmniScriptum Publishing
Brīvības gatve 1 97
LV-103 9 Rīga, Latvia
Telefax: +371 68620455

info@omniscrptum.com
www.omniscrptum.com

OMNI Scriptum



