

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO**

**A HISTÓRIA DO LIVRO *A EDUCAÇÃO FÍSICA CUIDA DO CORPO...*
E “*MENTE*” DE JOÃO PAULO SUBIRÁ MEDINA (1983):
APONTAMENTOS CRÍTICOS**

JESSICA MARTINS MARQUES LUIZ DE MOURA

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO**

**A HISTÓRIA DO LIVRO *A EDUCAÇÃO FÍSICA CUIDA DO CORPO... E “MENTE”*
DE JOÃO PAULO SUBIRÁ MEDINA (1983): APONTAMENTOS CRÍTICOS**

Tese apresentada por JESSICA MARTINS MARQUES LUIZ DE MOURA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador:

Prof.^o Dr.^o CARLOS HEROLD JÚNIOR

Coorientadora:

Prof.^a Dr.^a ROSÂNGELA APARECIDA MELLO

MARINGÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M929h	<p>Moura, Jessica Martins Marques Luiz de</p> <p>A história do livro <i>A educação física cuida do corpo... e "mente"</i> de João Paulo Subirá Medina (1983) : apontamentos críticos / Jessica Martins Marques Luiz de Moura. -- Maringá, PR, 2021. 228 f.: il. color., figs., tabs.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Carlos Herold Júnior. Coorientadora: Profa. Dra. Rosangela Aparecida Mello. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.</p> <p>1. História da educação. 2. Educação física. 3. Consciência. 4. Educação física - História . 5. João Paulo Subirá Medina. I. Herold Júnior, Carlos, orient. II. Mello, Rosangela Aparecida, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 370</p>
-------	---

JESSICA MARTINS MARQUES LUIZ DE MOURA

**A HISTÓRIA DO LIVRO *A EDUCAÇÃO FÍSICA CUIDA DO CORPO...
E “MENTE”* DE JOÃO PAULO SUBIRÁ MEDINA (1983):
APONTAMENTOS CRÍTICOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Herold Júnior (orientador) – UEM

Prof.^a Dr.^a Rosângela Aparecida Mello (co-orientadora) –
UEM

Prof.^a Dr.^a Gláucia Andreza Kronbauer – UNICENTRO -
Itati

Prof. Dr. Luiz César Teixeira dos Santos – UNIOESTE –
Francisco Beltrão

Prof.^a Dr.^a Telma Adriana Pacífico Martineli - UEM

Prof. Dr. Ademir Quintílio Lazarini - UEM

Prof. Dr. Marco Antonio de Oliveira Gomes (suplente) –
UEM

Pro.^a Dr.^a Aline Fabiane Barbieri (suplente) - IFPR

27 de setembro de 2021

Dedico este trabalho à minha amada mãe
Leonor, por toda contribuição com minha
formação e pelos valores ensinados.

À minha querida prima Gorete (*in memoriam*)
que teve a vida precocemente ceifada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Carlos Herold Júnior por escolher orientar meu projeto de estudo, por acolher minha proposta e temática de pesquisa. Agradeço pela conduta respeitosa e compreensiva.

À minha co-orientadora, Rosângela Aparecida Mello por aceitar o convite da co-orientação, pelas riquíssimas contribuições, não somente com esse, mas com todos meus estudos.

Aos professores membros da banca examinadora: Gláucia Andreza Kronbauer, Luiz César Teixeira dos Santos, Telma Adriana Pacífico Martineli, Ademir Quintílio Lazarini, Marco Antonio de Oliveira Gomes e Aline Fabiane Barbieri por aceitarem o convite para participarem da qualificação e da defesa dessa pesquisa. Agradeço pelos apontamentos, indicações, correções e sugestões que contribuíram qualitativamente para a construção dessa tese.

Aos integrantes do grupo de estudo da obra *O Capital* de Karl Marx, vinculado ao Projeto de Extensão *Educação e Educação Física: aproximações de análise à luz da crítica marxiana da economia política*, vinculado ao *Estudo do Trabalho e Educação* (ESTE) da UEM, especialmente à Rosângela Aparecida Mello e Ademir Quintílio Lazarini pelas significativas contribuições à minha compreensão da realidade e pela amizade afetuosa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM).

Ao secretário do PPE/UEM Hugo Alex da Silva pela paciência e atenção ao me atender.

Aos meus pais Leonor Martins Marques Luiz e José Carlos Marques Luiz, por todo apoio e incentivo, por possibilitarem minha dedicação aos estudos. Obrigada pelas valorosas contribuições com minha formação.

Ao meu companheiro e amigo Luiz Rodrigo de Moura por compreender a importância dos meus estudos e por arcar com minha ausência.

Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformação pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção [...]. (MARX, 2008, p. 45-46, grifo nosso)

MOURA, Jessica Martins Marques Luiz de. **A HISTÓRIA DO LIVRO *A EDUCAÇÃO FÍSICA CUIDA DO CORPO... E “MENTE”* DE JOÃO PAULO SUBIRÁ MEDINA-1983**: uma análise crítica. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof.^o Dr.^o Carlos Herold Júnior. Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Aparecida Mello. Maringá, 2021.

RESUMO

Este estudo corresponde a Tese de Doutorado em Educação na linha de História e Historiografia da Educação da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo central é analisar a elaboração e o conteúdo central do livro *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”*, de João Paulo Subirá Medina, considerando a realidade histórico-concreta do período de 1960 a 1990. A pesquisa se desenvolve com base nos fundamentos teórico- metodológicos marxistas, definindo que a forma social do trabalho funda o ser social, a qual as demais práxis sociais mantêm dependência ontológica e autonomia relativa. Portanto, a investigação da elaboração e recepção do livro, pressupõe o entendimento do capital e das determinações dessa base econômica (trabalho assalariado) para as relações sociais. Os procedimentos metodológicos desempenhados correspondem à compilação de fontes de diferentes naturezas que contribuam com o entendimento da recepção, do contexto histórico-social, das fundamentações teóricas, bem como, a análise do conteúdo e atualidade do livro. Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com o autor do livro a fim de elucidar questões acerca da elaboração e proposta do texto. Com base nos dados coletados na entrevista e nas publicações acerca do tema apresenta-se o processo de elaboração do texto inicial, da capa do livro, bem como de seu conteúdo. Tal elaboração corresponde à realidade histórica, política e econômica da educação e Educação Física no período da ditadura civil-militar brasileira e também é determinado pelo movimento crítico na educação que acompanha o processo de redemocratização do país. A pesquisa busca esclarecer os fundamentos teóricos e educacionais que fundamentam a elaboração do livro e apresenta uma análise crítica desses fundamentos a partir da ontologia do ser social. Também apresenta avanços da finalidade de gerar mudanças na realidade tendo por base a formação de consciências críticas e de valores, bem como, aponta seus limites uma vez que essa finalidade só é possível de ser objetivada por meio da consciência revolucionária. Conclui-se que a elaboração do livro foi fortemente influenciada pela realidade e que seu conteúdo é uma oposição à educação tecnicista e behaviorista predominantes naquele período. A proposta do autor é avançada por corresponder às reais necessidades educacionais e sociais do momento em que o livro foi elaborado, indo além da compreensão fenomenológica que objetiva mudanças no indivíduo por si só. No entanto, o meio proposto - a consciência crítica, para alcançar tal finalidade, de mudar a realidade - não é o mais adequado, pois esse corresponde a reformas dessa forma social que origina os problemas reais; o meio mais adequado para objetivar tal finalidade é a consciência revolucionária, pois ela tem a potencialidade de ir à raiz dos problemas, a base econômica para superá-la.

Palavras-chave: História da Educação Física; João Paulo Subirá Medina; Consciência; Valores.

MOURA, Jessica Martins Marques de. **THE HISTORY OF THE BOOK PHYSICAL EDUCATION TAKES CARE OF THE BODY... AND JOÃO PAULO'S "MIND" RISE MEDINA-1983: a critical analysis**. 228 f, Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Prof. Dr. Carlos Herold Júnior. Co-advisor: Prof. Dr. Rosângela Aparecida Mello Maringá, 2021.

ABSTRACT

This study corresponds to the Doctoral Thesis in Education in the History and Historiography of Education at the State University of Maringá. The main objective is to analyze the elaboration and central content of the book *Physical Education takes care of the body... and "mind"*, by João Paulo Subirá Medina, considering the concrete-historical reality of the period from 1960 to 1990. The research is developed based on Marxist theoretical-methodological foundations, defining that the social form of work founds the social being, which the other social praxis maintain ontological dependence and relative autonomy. Therefore, the investigation of the preparation and reception of the book presupposes an understanding of capital and the determinations of this economic base (salary work) for social relations. The methodological procedures performed correspond to the compilation of sources of different natures that contribute to the understanding of the reception, the historical-social context, the theoretical foundations, as well as the analysis of the content and current nature of the book. A semi-structured interview was also carried out with the author of the book in order to elucidate questions about the elaboration and proposal of the text. Based on the data collected in the interview and in publications on the subject, the process of preparing the initial text, the book cover, as well as its content, is presented. Such elaboration corresponds to the historical, political and economic reality of education and Physical Education in the period of the Brazilian civil-military dictatorship and is also determined by the critical movement in education that accompanies the country's redemocratization process. The research seeks to clarify the theoretical and educational foundations that underlie the elaboration of the book and presents a critical analysis of these foundations from the ontology of the social being. It also presents advances in the purpose of generating changes in reality based on the formation of critical consciences and values, as well as pointing out its limits since this purpose is only possible to be objectified through revolutionary consciousness. It is concluded that the elaboration of the book was strongly influenced by reality and that its content is in opposition to the technician and behaviorist education prevailing in that period. The author's proposal is advanced because it corresponds to the real educational and social needs at the time the book was written, going beyond the phenomenological understanding that aims to change the individual per se. However, the proposed means - critical awareness, to achieve this purpose, to change reality - is not the most adequate, as it corresponds to reforms of this social form that gives rise to real problems; the most adequate means to achieve this end is revolutionary consciousness, as it has the potential to go to the root of problems, the economic basis for overcoming it.

Key words: History of education in the dictatorship; João Paulo Subirá Medina; Values; Conscience.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Compilação dos artigos publicados entre o período de 1980 a 2018 que fazem referência ao livro de Medina..... 18

Quadro 2: Cronologia das publicações científicas de João Paulo Subirá Medina... 43

Quadro 3: Livros mais influentes na área de Educação Física publicados nas décadas de 1980-90.....
103

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Capa do livro..... 51

Fotografia 2: Contracapa do livro..... 51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBL - Câmara Brasileira do Livro

CIA - Agência Central de Inteligência

CMH - Ciência da Motricidade Humana

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DA - Diretório Acadêmico

DCE - Diretório Central de Estudante

DEE - Diretório Estadual de Estudantes

DNE - Diretório Nacional dos Estudantes

EF – Educação Física

EPB - Estudos de Problemas Brasileiros

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIB - Felicidade Interna Bruta

FMI - Fundo Monetário Internacional

HHE - História e Historiografia da Educação

IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IPES - Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONGs - Organizações Não Governamentais

OSPB - Organização Social e Política Brasileira

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PPE/UEM – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá

PT - Partido dos Trabalhadores

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem para o Comércio

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESC - Serviço Social do Comércio

SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI - Serviço Social da Indústria

SEST - Serviço Social do Transporte

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba

USAID - *United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
Fundamentação teórico-metodológica.....	26
Procedimentos metodológicos.....	34
2. A EDUCAÇÃO FÍSICA CUIDA DO CORPO... E 'MENTE': NOVAS CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DO SÉCULO XXI: elaboração, publicação e conteúdo central da obra	42
2.1. A trajetória acadêmica e publicações de João Paulo Subirá Medina	42
2.2. A Educação Física cuida do corpo... e 'mente': elaboração e publicação	47
2.3. Formulações e perspectivas de João Paulo S. Medina: a necessidade de formar consciências críticas	59
3. O CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DO LIVRO: a ditadura civil-militar brasileira e o processo de redemocratização (1960 - 1990)	69
3.1. Relações econômicas, políticas, sociais e educacionais da ditadura civil-militar brasileira (1964 - 1985)	71
3.2. A Reforma e o modelo educacional da ditadura civil-militar brasileira	79
3.2.1. Concepções teórico-pedagógicas: uma reforma educacional	79
3.2.2. A Educação Física durante o regime civil-militar brasileiro	86
3.2.3. Movimento estudantil frente à reforma educacional (1960-1990): a resistência da UNE	88
3.3. O processo de redemocratização na década de 1980	93
3.3.1. A educação e educação física no processo de transição democrática: movimento crítico na década de 1980	100
4. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA-METODOLÓGICA DE A EDUCAÇÃO FÍSICA CUIDA DO CORPO... E MENTE: uma breve análise da fenomenologia e do existencialismo	107
4.1. Existencialismo e fenomenologia: a experiência subjetiva como oposição ao fenômeno objetivo	108
4.2. Gênese ontológica da consciência e dos valores: o trabalho (ação consciente) funda o ser social	125
5. AVANÇOS E LIMITES DO LIVRO A EDUCAÇÃO FÍSICA CUIDA DO CORPO... E MENTE: a necessidade histórica da consciência revolucionária	141
5.1. Fundamentos da forma social capitalista	142
5.2. Fundamentação teórica de A educação física cuida do corpo... e mente: a Pedagogia Libertadora	152

5.3. A consciência crítica como meio para mudança na realidade: apontamentos críticos	163
5.4. Atividades educativas emancipadoras: uma prévia da <i>práxis</i> revolucionária (emancipação humana)	178
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICE	199
Transcrição da entrevista com João Paulo Subirá Medina (2020).....	199

1. INTRODUÇÃO

A ciência não é nem verdade, às vezes, se for analisar ela é verdadeira temporariamente no período histórico, depois se descobre as coisas. Teve época em que a verdade é que a terra era o centro do universo, isso era verdade científica da época, agora é que a Terra é plana né Jessica (risos), essa é a verdade científica do momento... brincando um pouco, mas essas questões elas têm vida, tem toda uma dinâmica. Naquela época como o livro sintetizava um momento de expressão e combate à ditadura, todo mundo abraçou essa ideia original e depois ela foi... (MEDINA, 2020, s/p).

Esta tese está vinculada à linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação (HHE) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e tem como objeto de estudo o livro *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”*. O objetivo geral é analisar a elaboração e o conteúdo central desse livro de João Paulo Subirá Medina a partir do contexto compreendido entre as décadas de 1960 a 1990.

Os objetivos específicos são: a) compreender a história da educação física brasileira a partir das mudanças ocorridas nas relações sociais de produção nas décadas de 1960 a 1990; b) apreender o processo histórico-editorial de construção da obra em tela e sua relação com as transformações no campo acadêmico científico da Educação Física nos anos 1970, 1980 e 1990; c) relacionar as ideias apresentadas no livro com o processo de reflexão pedagógico mais amplo que ocorreu no campo da educação física e educação durante as décadas de 1980 e 1990, e; d) compreender na proposta de João Paulo Subirá Medina, elementos filosóficos, editoriais, políticos e econômicos que expliquem a grande visibilidade do livro em questão.

O ponto central da abordagem do livro é a necessidade, colocada pelo autor, de que “a Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores” (MEDINA, 2013, p. 38), e “isso só poderá ocorrer, através de **consciências críticas** [...]” (MEDINA, 2013, p. 39, grifo do autor). Tais proposições se justificam pelo contexto de elaboração e publicação do livro, no qual os encaminhamentos educacionais e a Educação Física desconsideravam os valores humanistas e pouco contribuíam com a formação crítica dos brasileiros.

Na perspectiva do autor a consciência crítica corresponde à capacidade de perceber e transformar os fatos reais que condicionam a vida cotidiana; portanto, propõe uma transformação e renovação dos valores da Educação Física, a fim de legitimá-la como uma prática de interferência na realidade. Desse modo entende que “ao colocar em ‘check’ os nossos valores, propiciamos o clima indispensável para a aquisição de outros novos. Sob este prisma, a crise é algo fundamental no processo de renovação e transformação” (MEDINA, 1987, p. 84).

A nova perspectiva, de Educação Física, proposta pelo autor deve promover “[...] uma verdadeira **revolução** capaz de mudar as consciências e buscar subsídios novos para a transformação de nossas ações práticas [...]” (MEDINA, 1987, p. 83, grifo do autor). Essa concepção defende ações renovadoras e transformadoras, pelos profissionais de Educação Física, possíveis mediante um pensamento crítico.

Ao analisar as publicações de revistas da área de educação física, tais como: Motrivivência, Movimento, Pensar a Prática, Conexões, Revista Baiana de Educação Física, Revista Paulista de Educação Física, Kinesis, a Artus, Educação Física da UEM e a Revista Brasileira Ciência e Esporte (RBCE), é possível identificar estudos que fazem referência às elaborações que Medina apresenta no livro *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”*. O quadro a seguir reúne esses artigos.

Quadro 1: Compilação dos artigos publicados entre o período de 1980 a 2018 que fazem referência ao livro de Medina.

ANO	TÍTULO	REVISTA	RESUMO
1986	Reflexões e análise crítica sobre as propostas de perfil ideal e real do professor de Educação Física	Kinesis	A autora elenca características necessárias ao professor de Educação Física, por meio de um questionário aplicado aos professores.
1990	O corpo em movimento: eixo norteador de uma proposta curricular	Motrivivência	Busca entender o papel da Educação Física, para isso, classifica a discussão acerca do corpo, abordando o “corpo social e político” e o “corpo escolar”.
1991	Realidade da Educação Física escolar	Revista Paulista de Educação Física	O texto refere-se à uma apresentação feita pela autora em um seminário e resgata a história da Educação Física, a crise na educação e sugere mudanças de mentalidade e atitude.
1993	Mas, afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do	Movimento	O artigo faz crítica á concepção idealista do professor Adroaldo Gaya apresentada em um texto intitulado: “Mas afinal o que

	simplismo intelectual		é educação física?”.
1994	Educação Física: um fenômeno que se desvela	Revista Paulista de Educação Física	A autora faz um resgate histórico comparando a revolução científica proposta por Kuhn com as evoluções/ampliações na Educação Física; aponta o período crítico da década de 80 e se certifica de uma revolução nas crenças e de um olhar para a área que até então não era observada.
1996	Educação Física e saúde: em busca de uma reorientação para suas práticas	Movimento	A fim de proporcionar uma atuação mais significativa do professor de educação física, no que se refere à saúde, o estudo pretende posicionar a educação física como um veículo de promoção da saúde.
1997	Dimensões profissionais e acadêmicas da Educação Física no Brasil: uma síntese das discussões	Revista Paulista de Educação Física	O artigo apresenta uma revisão de literatura acerca das discussões sobre as dimensões acadêmicas e profissionais.
1998	Educação Física: construindo ideologia ou contra-hegemonia?	Motrivivência	O estudo objetiva problematizar as visões sociais de mundo (ideológicas e utópicas) que direcionam o processo educativo e a educação física.
1998	A relação entre os valores e o processo de avaliação desenvolvidos na aula de educação física – algumas reflexões	Kinesis	O estudo busca identificar os valores que permeiam a ação pedagógica e encontrou contradições entre o discurso e a prática dos professores.
1999	Educação Física escolar: uma proposta a partir da síntese de duas abordagens	Movimento	O estudo tece críticas à proposta Crítico-superadora e à concepção Plural de educação física e estabelece seus limites para construir uma nova, baseada nas duas concepções analisadas.
1999	Direções teórico-metodológicas do curso de Educação Física da UFSC – identificando contradições	Motrivivência	A fim de delinear as monografias do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC, o artigo identifica as tendências teóricas predominantes e busca suas consequências para a prática pedagógica.
2000	Crise de paradigma; mudança de identidade;	Conexões	O estudo trata da crise de paradigma da Educação Física, bem como a estruturação de uma nova identidade.

	regulamentação: Notas para o estudo da educação física brasileira atual		
2001	A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais	Revista Paulista de Educação Física	O estudo analisa a proposta de educação física feita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os anos finais do ensino fundamental e certificam-se dos avanços proporcionados por esse documento.
2001	Dos fins da Educação Física escolar	Revista da Educação Física/UEM	O estudo busca analisar as finalidades da Educação Física escolar no Brasil e entende que ela foi pensada como estratégia e como tema conforme a concepção que cada autor tinha em sua época. Conclui que os fins da Educação Física ainda estão em aberto.
2002	Labirintos da Educação Física	Revista da Educação Física/UEM	O estudo busca compreender como os protagonistas da educação física entendem a formação da personalidade.
2012	Concepção de “corpo” na Educação Física: apontamentos históricos	IX ANPED Sul	O estudo analisa propostas de concepção de corpo presente nas produções científicas em Educação Física, nos anos de 1980 a 1990.
2014	Educação, Educação Física e a formação humana. Análise da obra ‘Educação Física do Corpo e... ‘mente’ de João Paulo Subirá Medina	EFDeportes	O artigo apresenta uma análise crítica da obra de João Medina. O objetivo é analisar a relação entre educação física e formação humana na obra de Medina, apontando limites e avanços.
2015	A percepção dos alunos sobre a Educação Física no ensino Médio	Revista da Educação Física/UEM	O estudo faz um levantamento da concepção dos alunos do ensino médio sobre a educação física.
2017	“A Educação Física cuida do corpo... E ‘mente’”: entre discursos e dispositivos	Revista Brasileira Ciência e Movimento	O estudo trata especificamente do livro de Medina considerando sua relevância para a atualidade.

FONTE: Elaborada pela autora

A proposta de transformar e renovar valores na Educação Física que tem por objetivo gerar mudanças sociais é uma das teses que dão respaldo àqueles educadores que buscam alternativas educacionais frente às mudanças ocorridas no modo de produção social.

As proposições de Medina receberam signatários que desenvolveram pesquisas fomentando a proposta do autor. Nessa perspectiva, soma-se os estudos de Acedo (2009), Molina (2010), Freire (2012) e Varnier (2015) que buscam identificar, por meio de entrevistas e observações, os valores adotados, nas práticas pedagógicas, pelos professores de Educação Física.

Partindo da compreensão de que existem valores positivos e negativos, Beresford e colaboradores (2002), afirmam que a atuação do professor de educação física caracteriza essa disciplina escolar como uma ideologia dominante, decorrente de um imaginário contraditório entre o discurso e a prática. Já Guimarães e colaboradores (2001), asseguram que o desenvolvimento histórico e a má qualificação dos profissionais, fez com que a Educação Física fosse marginalizada. A fim de mudar essas condições, consideradas negativas, tais autores enaltecem a potencialidade de a Educação Física ensinar e transformar atitudes e valores.

Estudos realizados apontam a influência que a perspectiva da *Ciência da Motricidade Humana* (CMH)¹ proposta pelo professor e filósofo português, Manuel Sérgio, exerce sobre a história da Educação Física escolar e ainda apontam essa abordagem pedagógica como necessária para a formação de valores como liberdade, consciência, transcendência, intencionalidade, criatividade e autonomia (FREIRE, SILVA, MIRANDA, 2011).

Outros estudos, como o de Caten (2004), analisam os pressupostos do Movimento Humanista², iniciado em 1969 e disseminado por diversos países. Segundo o autor, esses pressupostos se fazem presente na Educação Física escolar, e têm por objetivo promover a transformação social e pessoal por meio dos valores de liberdade, diversidade e não violência.

Nothen (2010), ao estudar a Educação Física brasileira, a partir da perspectiva de corpo e emancipação nos escritos do jovem Marx, nos adverte sobre a relevância que o professor Medina tem para a história da Educação Física. Soma-

¹ O filósofo português Manuel Sérgio Vieira e Cunha, nascido em 1933, desenvolve estudos acerca da *Ciência da Motricidade Humana* (CMH) entendida como o corpo em ação, como uma complexidade humana, um processo dinâmico da aquisição do saber. De acordo com o autor “toda a vida humana é motricidade esclarecida por valores, em função do sentido que se pretende conferir ao ser humano e a sociedade. E assim é conhecimento ideal e prática social e material” (CUNHA, s/d, p. 107).

² O Movimento Humanista, Novo Humanismo ou Humanismo Universal desenvolve sua corrente de pensamento a partir de três pilares, o ser humano como valor central, a não violência e a não discriminação com a finalidade de atender problemas do indivíduo e sociais.

se a esses estudos, a análise de Martineli e Mileski (2012) sobre a concepção de corpo apresentada nas obras de Medina.

Os estudos realizados por Guimarães e colaboradores (2001), Beresford e colaboradores (2002), Caten (2004), Schreiber, Scopel e Andrade (2005), Acedo (2009), Molina (2010), Nothen (2010), Freire (2012), Freire, Silva e Miranda (2011), Martineli e Mileski (2012) e Varnier (2015), se debruçam sobre a compreensão que Medina tem de corpo e emancipação, sobre a necessidade de formar professores que adotem em suas atuações valores considerados positivos para o desenvolvimento do aluno e sobre a importância de a Educação Física adotar valores que busquem mudanças sociais.

No entanto, verifica-se uma lacuna a respeito da história da elaboração e recepção do livro, bem como, de uma reflexão crítica fundamentada no marxismo. Em vista disso, surgem questionamentos inéditos que dão a esta pesquisa relevância e originalidade: Como se deu a elaboração e a recepção da obra *A Educação Física cuida do corpo... e "mente"* de João Paulo Subirá Medina na história da educação física brasileira? Esse problema central se desdobra em outros questionamentos: Quais interferências das mudanças ocorridas nas relações sociais e nos encaminhamentos políticos de 1960 a 1990 para a história da Educação Física? Qual a pertinência da proposta de renovar os valores e a consciência para a Educação Física? O que garante a reprodução dessa obra que se encontra na vigésima sexta edição?

O momento no qual o livro foi elaborado corresponde a um contexto de revisão crítica da função da educação brasileira e, na Educação Física, questiona sua identidade e legitimidade. Analisar a recepção dessa obra pode contribuir com o conhecimento em história da Educação Física, assim como, a função social e identidade assumida por essa área do conhecimento na atualidade.

Cientificamente é relevante compreender uma das formulações que indica mudanças no campo da Educação Física, pois, suas concepções, finalidades e estratégias influenciam os encaminhamentos da Educação Física e conseqüentemente a formação dos indivíduos. Além disso, a proposta de transformar e renovar os valores da Educação Física por meio da consciência crítica pode direcionar essa área do conhecimento para atuar na formação de valores que têm a potência de gerar mudanças sociais; algo necessário, mas dependente dos meios adequados para alcançar tal finalidade.

Provavelmente houve uma significativa recepção do livro, uma vez que, está na vigésima sexta edição. De certo é reconhecido por sua importância histórica, ao propor uma Educação Física que discuta a formação de consciência crítica em um período carente dessa discussão. E ainda, por abordar questões educacionais que ainda não foram atendidas e problemas sociais que não foram resolvidos.

A elaboração do livro ocorreu nos anos finais da ditadura civil-militar (1964-1985). Entender esse contexto é fundamental, uma vez que, a educação e a educação física são influenciadas pelas mudanças ocorridas nas relações sociais. Isso porque, buscam ser coerentes com os ideais de sua época, e assim, modificam-se ao longo da história.

Com o reordenamento econômico e político, característico do regime civil-militar, as questões sociais são tratadas a partir de uma perspectiva conservadora e reacionária do modo de produção social que busca empregar um conjunto de normas a fim de manter o desenvolvimento do capital. E para isso, o país recebeu financiamento internacional a fim de estruturar o controle social (NETTO, 2014); (SANFELICE, 1986). O financiamento de regimes ditatoriais também ocorre em outros países da América Latina com a finalidade de conservar a base econômica na qual a sociedade capitalista se estabelece.

Nos anos de 1970 a 1990 ocorreu, em nível nacional e internacional, um expressivo reordenamento do capital, no qual uma crise demonstrou a carência do modelo produtivo, com base no binômio taylorismo-fordismo, em manter as taxas de lucro e crescimento do capital e também a insuficiência das medidas de intervenção estatal na economia, estabelecidas pela política keynesiana (ANTUNES, 2009).

Em decorrência da crise da década de 1970, o trabalho é reestruturado por meio da intensificação da flexibilização da produção e recebe respaldo político do projeto neoliberal que assegura o recuo do Estado nas questões sociais e sua não intervenção na economia. Ao se estabelecer a reestruturação produtiva, flexibiliza os processos e os mercados de trabalho, bem como, os produtos e os padrões de consumo. Portanto, a reestruturação produtiva “caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 2012, p. 140).

As crises do capital são estruturais, são parte de um ciclo, ou seja, são constituintes do seu modo de ser. O desenvolvimento dessas crises está centrado

na relação de contradição entre capital constante e capital variável. Isso porque, na busca incessante pela valorização do valor, emprega-se na produção a maquinaria mais avançada que substitui, parcialmente, o trabalho humano, diminuindo o emprego da força de trabalho³. No entanto, a força de trabalho é a única mercadoria que gera a mais-valia⁴, pois, a máquina, a matéria-prima e a matéria auxiliar apenas transfere seu valor ao produto.

Nos anos finais da década de 1970 fica, cada vez mais evidente, o desastre econômico e social que o regime causou no país. A resistência dos movimentos sociais somada à oposição democrática ao regime fortaleceu o desencadeamento de um processo de reestruturação democrática que se firma em 1988 com a Constituição brasileira que põe fim no Estado de Segurança Nacional.

Nesse contexto marcado pela transição democrática, as mudanças sociais, econômicas e políticas fizeram surgir, na década de 1980, um movimento crítico na educação. Esse movimento questionava a função da educação e, na Educação Física, fez com que, aqueles educadores que questionavam as relações sociais, se indagassem sobre a identidade e a legitimidade da educação física. Nesse momento de revisão os encaminhamentos educacionais se fundamentaram principalmente na *Pedagogia Histórico-Crítica*, formulada por Dermeval Saviani, na *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire⁵ (1921-1997) e na fenomenologia (MELLO, 2014).

Com o movimento crítico da educação pesquisadores da Educação Física buscam fundamentação nessas concepções para formularem um conjunto de encaminhamentos que buscavam caracterizar e direcionar a função social dessa área. Dentre as propostas elaboradas pode-se citar a de João Paulo Subirá Medina que, nos anos finais da ditadura, busca fundamentos fenomenológicos para propor uma renovação nos valores da Educação Física.

³ Marx (2013, p. 242) define: “por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo [*Inbegriff*] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na perspectiva viva de um homem e que põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo”.

⁴ No capital, durante a produção de mercadorias produz-se um valor a mais do que aquele despendido como gasto na produção. Esse valor excedente é a mais-valia que é apropriada pelo capitalista. O mais valor (sobrevvalor ou mais-valia) diz respeito à produção de “[...] uma mercadoria cujo valor seja maior do que a soma do valor das mercadorias requeridas para sua produção, os meios de produção e a força de trabalho [...]” (MARX, 2013, p. 263).

⁵ O educador pernambucano, natural de Recife desenvolveu sua concepção de educação baseada no diálogo e respeito. Durante sua carreira Paulo Freire publicou dezenas de obras, tendo algumas traduzidas em vários idiomas, sendo reconhecido mundialmente como um importante educador. No ano de 2012 foi declarado o patrono da educação brasileira.

Além deste, tem-se Vitor Marinho de Oliveira que a partir de uma concepção humanista, se debruça sobre o adestramento e a valorização da técnica e sua ligação com a saúde, suas principais publicações nesse período foram: *O que é Educação Física* (1983); *Educação Física Humanista* (1985) e *Consenso e conflito da educação física brasileira* (1994). Valter Bracht apresenta uma concepção progressista e, partindo dos escritos de Habermas, discute a identidade e a legitimidade da área. Suas publicações são *Intencionalidad Y Funcion Social de La Educacion Fisica* (1994); *A Criança Que Pratica Esportes Respeita As Regras do Jogo..Capitalista* (1987); *As Ciências do Esporte No Brasil: Uma Avaliação Crítica* (1995); *Educação Física: Conhecimento e Especificidade. Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais* (1997) e *Epistemologia da Educação Física* (1997) e *Educação Física & Ciência - Cenas de um Casamento (in)feliz* (1999). Elenor Kunz também se fundamenta em Habermas e tem uma perspectiva crítico-emancipatória; suas principais obras são: *Educação Física: ensino & mudança* (1991); *Transformações didático-pedagógica Do Esporte* (1994) e *Didática em Educação Física* (1999). O Coletivo de autores parte da pedagogia histórico-crítica e elabora uma abordagem crítica-superadora.

Dentre esses estudos e perspectivas, define-se como objeto desse estudo o livro *A educação física cuida do corpo... e "mente"*, de João Medina, cuja primeira edição se deu em 1983, pela editora Papirus da cidade de Campinas-SP, no qual o autor intenta demonstrar a necessidade de a Educação Física passar por uma crise a fim de renovar e transformar seus valores para mudar algumas condições sociais que o incomodavam. Tal definição se deve em parte pelo fato de ser integrante da história da Educação Física brasileira e por exprimir preocupações que se estenderam a outros profissionais e, também, por ser tão atual no sentido de as questões levantadas ainda permanecerem na ordem do dia. Conforme destaca o professor Regis de Moraes ao prefaciá-lo: *O Brasileiro e seu Corpo*,

O Professor Medina tem sido pioneiro no introduzir uma crítica forte às reflexões da Educação Física [...]. É que, um meio tão permeado por uma consciência técnica, viu de súbito um dos seus melhores profissionais brasileiros trazer o contributo inestimável de uma sensibilidade política que faltava à consciência de grande parte dos educadores físicos. (MORAIS, 1987, p. 12-13).

Considerando a particularidade do objeto desse estudo, a sua delimitação temporal corresponde ao período compreendido entre as décadas de 1960 a 1990. A análise do livro pondera o contexto histórico e a realidade concreta a partir do qual foi elaborado e recepcionado. Para isso, é indispensável o desenvolvimento do conhecimento científico fundamentado em uma perspectiva teórico-metodológica e instrumentalizado por procedimentos metodológicos apresentados a seguir.

Fundamentação teórico-metodológica

Inicialmente é válido destacar que na pesquisa científica existem diferenças e especificações entre a fundamentação teórico-metodológica⁶ e os procedimentos metodológicos⁷, por isso, esse estudo, apresenta-os separadamente. No entanto, ressalta-se que um não exclui o outro, pelo contrário, se complementam, pois, os procedimentos metodológicos estão pautados por uma perspectiva teórico-metodológica.

Dito isso, a fundamentação teórico-metodológica desse estudo é o materialismo-histórico desenvolvido por Karl Heinrich Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Os dois teóricos revolucionários indicam que “a produção da própria vida material” - os meios para satisfazer as necessidades que mantêm o homem vivo - como o primeiro ato histórico. Em vista disso, “a primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica é, portanto, observar esse fato fundamental em

⁶ Entende-se por fundamentação teórica-metodológica um conjunto de conhecimento que corresponde a uma determinada concepção de homem e de sociedade. Vale destacar que se refere a conhecimentos científicos, entendendo que “a ciência caracteriza-se por ser a tentativa do homem entender e explicar racionalmente a natureza, buscando formular leis que, em última instância, permitam a atuação humana” (ANDERY, et al, 2007, p. 13). O conhecimento científico é histórico, ou seja, reflete as condições materiais da vida humana, portanto, “[...] ao se alterar a concepção que o homem tem sobre si, sobre o mundo, sobre o conhecimento (o papel que se atribui à ciência, o objeto a ser investigado, etc.), todo o empreendimento científico se altera” (ANDERY, et al, 2007, p. 14). Dessa forma “o método científico é historicamente determinado e só pode ser compreendido dessa forma. O método é o reflexo das nossas necessidades e possibilidades materiais, ao mesmo tempo em que nelas interfere” (ANDERY, et al, 2007, p. 15).

⁷ De acordo com Pádua (2004, p. 32) “[...] a questão do procedimento é uma questão instrumental, portanto referente à prática do pesquisar, como um conjunto de técnicas que permitem o desenvolvimento desta atividade nos diferentes momentos de seu processo; neste sentido, as técnicas, que nos auxiliam e possibilitam elaborar um conhecimento sobre a realidade, não podem se caracterizar como instrumentos meramente formais, mecânicos, descolados de um referencial teórico que as contextualize numa totalidade mais ampla”. Nesse sentido, os procedimentos técnicos dependem do objeto ou ramo científico da pesquisa, às vezes, se faz necessário experimentos, observações, enfim, empreender procedimentos que buscam compreender o objeto da pesquisa.

toda a sua significação e em todo o seu alcance e a ele fazer justiça” (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

A afirmação materialista histórica pressupõe que a estrutura econômica⁸ determina o restante, ou seja, a forma histórica na qual os homens produzem sua existência determina a superestrutura. Visto que:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade [...] A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (MARX, 2008, p. 49).

O método de Marx⁹ possibilita a pesquisa em história por compreender as determinações mais gerais da produção da existência humana e um determinado período que se dá sobre a forma capital, ao mesmo tempo, essas determinações são a chave para a compreensão das organizações históricas predominantes em outrora. Isso porque,

[...] as categorias¹⁰ mais abstratas, apesar de sua validade – precisamente por causa de sua natureza abstrata – para todas as épocas, são, contudo, no que há de determinado nessa abstração, do mesmo modo o produto de condições históricas, e não possuem plena validade senão para essas condições e dentro dos limites dessas mesmas condições.

⁸ Em uma carta endereçada ao economista alemão Walther Borgius, Engels (1894, p. 468-469) esclarece: “Por relações econômicas, às quais consideramos base determinante da história da sociedade, entendemos o modo e a maneira de os homens numa determinada sociedade produzirem seus meios de subsistência e de trocarem os produtos entre si”.

⁹ Sobre o método de Marx “Inicialmente é preciso reforçar que o primeiro movimento do *método de Marx*, o verdadeiro ponto de partida, por assim dizer, foi a demarcação de sua posição materialista e, obrigatoriamente dialética, porque se tratava de um método de investigação que buscava apreender um objeto histórico, vale dizer, o ser social que produz sua vida numa forma historicamente determinada, a forma capital. Em segundo lugar, deve-se destacar que *O Capital* de Marx é parte inseparável de seu método. O *método de Marx* pressupõe, necessariamente, *O Capital*; mais que isso, ele está *fundido* no método. Não é possível a realização do exercício do método sem a devida apropriação d’*O Capital*. Por isso, se o método tem um caráter universal, *O Capital* também o tem, ou seja, ambos são imprescindíveis para a apreensão de qualquer tema que tenha um caráter histórico, de qualquer formação particular capitalista de qualquer época” (TUMOLO, 2018, p.12, grifos do autor).

¹⁰ Para Marx as categorias “exprimem formas de vida, determinações de existência e amiúde somente aspectos isolados dessa sociedade determinada” (MARX, 2008, p. 267). Ou seja, são categorias ontológicas, reais e objetivas. Igualmente para Lukács (1986) categoria é um “complexo de complexos”. Em outras palavras, são totalidades constituídas por partes, que por sua vez, são compostas por inúmeras outras particularidades. As categorias existem objetivamente no ser social antes mesmo de constituir o pensamento sistemático sobre elas, ou seja, são reflexos da realidade e não uma elaboração da consciência.

A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida, mais diferenciada. As categorias que exprimem suas condições, a compreensão de sua própria organização a tornam apta para abarcar a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas. (MARX, 2008, p. 266).

Para captar a história da sociedade capitalista é preciso considerar a maneira como os homens produzem sua existência. Portanto, para compreender as relações sociais estabelecidas historicamente é necessário entender as condições econômicas¹¹, “o que condiciona em última instância o desenvolvimento histórico” (ENGELS, 1894, p. 469). Essa compreensão se faz necessária, uma vez que esse estudo se propõe a analisar um período histórico da sociedade capitalista, especificamente, as décadas de 1960 a 1990.

Para analisar a sociedade Marx parte da gênese do ser social, o trabalho, ato fundante da sociabilidade que “[...] não significa ser cronologicamente anterior, mas sim ser portador das determinações essenciais do ser social das determinações ontológicas que consubstanciam o salto da humanidade para fora da natureza¹²” (LESSA, 2012, p. 34). Ao analisar o trabalho descobre-se a natureza e função social essencial do conhecimento científico. Portanto, o conhecimento é uma dimensão da totalidade do ser social, sua origem, natureza e função social só serão compreendidas a partir do conhecimento mais geral do ser social.

De acordo com o constructo teórico de Marx (1996) e Lukács (1986), a categoria trabalho corresponde a uma “protoforma”, ou seja, um modelo para as demais *práxis*¹³ sociais. Isso faz com que todas as esferas do ser social tenham uma

¹¹ Sobre a determinação da base econômica sobre as demais categorias, Engels (1894, p. 469-470) esclarece: “Não é que a situação econômica seja, sozinha, causa ativa e que todo o resto seja apenas efeito passivo. Há, porém interações à base da necessidade econômica, que, em última instância, sempre se impõe [...] os homens fazem eles mesmos a sua história, só que num meio dado, que os condiciona, à base de relações de fatos preexistentes, entre elas as econômicas, por mais que elas possam ser influenciadas pelas demais relações políticas e ideológicas, mesmo assim, elas são, em última instância, as decisivas e constituem o fio condutor que percorre tudo e leva sozinho ao entendimento”.

¹² Ao citar “salto da humanidade para fora da natureza” Sérgio Lessa trata do salto ontológico caracterizado pela passagem entre o primata e o homem. Provavelmente o desenvolvimento da estrutura corporal do ser primitivo estabeleceu condições fundamentais para que tal mudança qualitativa acontecesse, mas foi o trabalho que marcou tal passagem (ENGELS, 1876), (LEONTIEV, 2004). O salto ontológico “[...] implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas premissas e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem desenvolver-se a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por esta ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma imediata ou gradual, no tempo, da nova forma de ser” (LUKÁCS, 1986, p. 3).

¹³ Entende-se por *práxis* a união indissociável entre teoria e prática, uma “atividade real, sensível”, na qual: “Espírito e matéria, consciência e realidade objetiva, subjetividade e objetividade são dois

autonomia relativa e dependência ontológica da categoria trabalho, ou seja, nenhuma categoria pode ser adequadamente compreendida de forma isolada, apesar de ela ter especificidades, está estreitamente relacionada ao trabalho (TONET, 2013b). Isto posto, é verdadeiro que a história da Educação Física está condicionada às mudanças históricas nas relações de produção.

O trabalho caracteriza a ação consciente sobre a natureza, é ele que proporciona um salto qualitativo, um recuo das barreiras naturais, é por meio dele que o homem¹⁴ passa a ser regido, não apenas, por leis biológicas, mas predominantemente por leis sociais e históricas. Nas palavras de Lukács (1986, p. 37), o trabalho proporciona o “[...] processo de constituição do ser social como uma espécie nova e autônoma de ser [...]”. Para Costa (2012, p. 19) “o ser social constitui um complexo essencialmente distinto do mundo natural, por ter sua base numa ação consciente orientada para modificação de uma determinada realidade”.

Lukács (1981, p. 18) desenvolve as posições teleológicas distinguindo-as de duas formas “[...] aquelas que visam transformar, com finalidades humanas, objetos naturais [...] e aquelas que tencionam incidir sobre a consciência dos outros para impeli-los a executar as posições desejadas”. As posições teleológicas de primeiro tipo são primárias e dizem respeito ao trabalho – transformação da natureza para satisfazer uma necessidade. Já as de segundo tipo, as secundárias, referem-se à ação humana sobre outro ser social.

Ao mesmo tempo em que o homem transforma a realidade concreta, em uma relação de reciprocidade, ele também transforma a si mesmo. Ao satisfazer uma necessidade, por meio da ação teleologicamente orientada¹⁵, surgem outras novas e, nesse processo incessante, são criados novos complexos, que não se satisfazem na própria atividade do trabalho como a linguagem, a educação, os valores, dentre outros.

Na perspectiva marxista, a educação é uma posição teleológica de segundo tipo e “cabe a ela, aqui conceituada num sentido extremamente amplo, a tarefa de

momentos que constituem uma unidade indissolúvel. E a práxis é esta atividade mediadora que faz com que da conjunção desses dois momentos se origine toda a realidade social” (TONET, 2013b, p. 78).

¹⁴ Nesse estudo a palavra “homem” se refere ao ser social, membro do gênero humano que se difere da natureza por agir teleologicamente que, portanto, realiza trabalho.

¹⁵ A essência do pôr teleológico consiste em “[...] um projeto ideal [que] se realiza materialmente, uma finalidade pensada [que] transforma a realidade material, insere na realidade algo de material que, no confronto com a natureza, apresenta algo qualitativamente e radicalmente novo” (LUKÁCS, 1986, p. 7). Ou seja, o pôr teleológico é caracterizado pela transformação material orientada por uma finalidade.

permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano” (TONET, 2007 p. 80). É por meio da educação, essa ação sobre a consciência, que o homem assimila o conhecimento desenvolvido pela humanidade, sua “[...] essência consiste em tornar aptos a reagir adequadamente a eventos e situações imprevisíveis, novas, que se apresentarão mais tarde nas suas vidas” (LUKÁCS, 1986, p. 15).

Os valores¹⁶, entendidos como conceito, princípio e julgamento, fazem parte do complexo do ser social e são históricos e socialmente determinados. A princípio, derivam de uma necessidade, para distinguir o que é útil ou não ao atendimento de uma finalidade previamente estabelecida. Os valores sempre apresentam uma relação ineliminável de dependência ontológica do trabalho¹⁷, portanto, seja qual for as relações econômicas, o trabalho sempre determinará os valores socialmente existentes, ao mesmo tempo, em que possuem certa autonomia relativa, ou seja, não se resumem à atividade do trabalho.

Nessa perspectiva os valores estão associados à necessidade de escolher dentre aquilo que é possível, julgando as possibilidades para selecionar aquela que melhor atende à necessidade, “no que se refere à gênese ontológica do valor, devemos partir do fato de que, no trabalho como produção de valor de uso (bens), a alternativa do que é útil ou inútil para a satisfação das necessidades entra como um elemento ativo do ser social” (LUKÁCS, 1986, p. 39). Desse modo, a gênese e função social dos valores está no trabalho, portanto o modo como o homem produz sua existência (relações econômicas) interfere diretamente nos complexos valorativos. Em vista disso, os valores são históricos e sociais, portanto, não derivam de características biológicas, nem são elaborados a priori, como uma ideia

¹⁶ Esse estudo sustenta-se na compreensão de que “os valores são qualidades objetivas potencialmente presentes no ser-precisamente-assim existente, potencialidade que apenas pode se atualizar no interior da relação teleologia/causalidade. Portanto, os valores nem são puramente subjetivos nem decorrências diretas da materialidade dos objetos, mas uma dimensão ontológica puramente social, inexistente na natureza, e que corresponde a um elemento essencial – certamente não único - da nova objetividade que consubstancia o mundo dos homens. A essência dos valores para o mundo dos homens está em que sem eles não há atos teleologicamente postos, ou seja, sem eles não há ser social” (LESSA, 2012, p. 120).

¹⁷ Vale conceituar que “antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida” (MARX, 1996, p. 297).

desconexa da materialidade. Os valores estão presentes em todas as atividades humanas, dentre elas, a educação e a educação física¹⁸.

A discussão do trabalho em sentido abstrato, ou seja, abstraído das relações econômicas, políticas e sociais característica de períodos históricos, está pautada nos estudos de George Lukács, especificamente no capítulo I, *O Trabalho*, da obra, *Ontologia do ser social* e no item 1, *o processo de trabalho*, do cap. V, *O processo de trabalho*, da obra *O capital* de Karl Marx. Tais estudos se referem especificamente à concepção teórica filosófica do desenvolvimento humano, mas, evidentemente a análise não se estende a toda história das formas sociais da humanidade. É válido ressaltar que essas são exposições gerais, mas não servem, não são suficientes para analisar um período histórico da sociedade capitalista.

Considerando que a totalidade é a sociedade capitalista e que as categorias têm validade históricas, se faz necessário compreender as especificações do trabalho no capital e sua relação com o objeto desse estudo, uma vez que, a elaboração e a recepção do livro, *A Educação Física cuida do corpo... e "mente"*, se dá em um período histórico dessa sociedade.

A diferença do trabalho no capital para todas as outras formas de trabalho é a força de trabalho como mercadoria, pois “[...] a troca de mercadorias por si só não implica quaisquer outras relações de dependência além daquelas que resultam de sua própria natureza” (MARX, 2013, p. 242). Ou seja, o que caracteriza a produção nos moldes capitalista não é a troca de mercadorias, mas sim a compra e venda da força de trabalho. Isso porque:

Para poder extrair valor do consumo de uma mercadoria, nosso possuidor de dinheiro teria de ter a sorte de descobrir no mercado, no interior da esfera da circulação, uma mercadoria cujo próprio valor de uso possuísse a característica peculiar de ser fonte de valor, cujo próprio consumo fosse, portanto, objetivação de trabalho e, por conseguinte, criação de valor. E o possuidor de dinheiro encontra no mercado uma tal mercadoria específica: a capacidade de trabalho, ou força de trabalho¹⁹. (MARX, 2013, p. 242).

¹⁸ Essa pesquisa é continuidade dos estudos já desenvolvidos pela pesquisadora no trabalho de conclusão de curso da graduação em Educação Física da UEM e no mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UEM, nos quais examina-se a gênese e função social dos valores em sentido abstrato, bem como, aqueles que se originam sob a base material do capital a fim de compreender os valores na Educação Física, bem como, uma redefinição dos valores nas políticas educacionais elaboradas na década de 1990. Portanto, nessa pesquisa resgata-se a essência da gênese e função social dos valores e aprofunda-se a análise.

¹⁹ Do ponto de vista formal a sociedade capitalista é justa e igual. Justa porque o capitalista, paga ao trabalhador o equivalente à sua força de trabalho, e igual, porque ambos são proprietários de mercadorias: o capitalista, dos meios privados da produção, e o trabalhador, da força de trabalho.

Portanto, o que de fato caracteriza a produção da vida sob a forma capital, não é a compra e venda, nem tão pouco, a circulação de mercadorias. É a compra e venda de uma mercadoria especial, a força de trabalho, especial no sentido de ser a única mercadoria capaz de produzir um *quantum* de valor a mais do que o seu próprio valor²⁰, a mais-valia que é apropriada pelo capitalista. De fato,

Suas condições históricas de existência [do capital] não estão de modo algum dadas com a circulação das mercadorias e do dinheiro. Ele só surge quando **o possuidor de meios de produção e de subsistência encontra no mercado o trabalhador livre como vendedor de sua força de trabalho**, e essa condição histórica compreende toda uma história mundial. O capital anuncia, portanto, desde seu primeiro surgimento, uma nova época no processo social de produção. (MARX, 2013, p. 245, grifo nosso).

No capital a forma predominante de trabalho é o assalariado. Tal organização resulta em duas classes sociais fundamentais: o capitalista, possuidor dos meios de produção e comprador da força de trabalho e o trabalhador, possuidor apenas de uma mercadoria, a força de trabalho. Além dessas duas classes fundamentais há outras intermediárias.

No processo produtivo combina-se os meios de produção, as matérias primas e as instalações – que transferem seu valor para cada unidade da mercadoria produzida, de acordo com sua vida útil – com a força de trabalho – que produz o equivalente ao seu valor e agrega à mercadoria um valor a mais – resultando em uma mercadoria possuidora de mais-valia²¹. Aqui a especificidade decisiva da produção capitalista, a força de trabalho assalariada é produtora de capital.

“Para vendê-la como mercadoria, seu possuidor tem de poder dispor dela, portanto, ser o livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa. Ele e o possuidor de dinheiro se encontram no mercado e estabelecem uma relação mútua como iguais possuidores de mercadorias, com a única diferença de que um é comprador e o outro, vendedor, sendo ambos, portanto, pessoas juridicamente iguais” (MARX, 2013, p. 242).

²⁰ Sobre o valor da força de trabalho Marx (2013, p. 245) explica: “Para sua manutenção, o indivíduo vivo necessita de certa quantidade de meios de subsistência. Assim, o tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho corresponde ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência, ou, dito de outro modo, o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção de seu possuidor”.

²¹ Dessa organização têm-se a **composição orgânica do capital: o capital constante** “[...] parte do capital que se converte em meios de produção, isto é, em matérias-primas, matérias auxiliares e meios de trabalho, não altera sua grandeza de valor no processo de produção” (MARX, 2013, p. 286). Estes não produzem, apenas transferem seu valor para a mercadoria e o **capital variável** “[...] a parte do capital constituída de força de trabalho modifica seu valor no processo de produção” (MARX, 2013, p. 286, grifos nosso), ou seja, cria um valor a mais. Ambos, capital constante e variável, têm a potencialidade de assumir suas funções, mas só assumem, quando incrementadas ao processo de trabalho consumando seu valor de uso.

Nessa relação de produção uma parcela do tempo, pelo qual a força de trabalho é contratada, destina-se a produzir o equivalente ao seu próprio valor – os meios de subsistências necessário para se recompor – esse tempo corresponde ao **trabalho necessário**. Já a parcela de tempo destinada a incrementar à mercadoria um valor a mais – um excedente econômico, a mais-valia, que é apropriado pelo capitalista – corresponde ao **trabalho excedente**.

Nessa organização as relações entre os homens são mediadas pelas mercadorias, pois, “[...] os trabalhos privados só atuam, de fato, como membros do trabalho social total por meio das relações que a troca estabelece entre os produtos do trabalho e, por meio dos mesmos, entre os produtores” (MARX, 1996, p. 199). Portanto, na forma histórica concreta do trabalho assalariado,

[...] é o produto que domina o produtor, que estabelece o fim a ser atingido (a reprodução do próprio capital), que lhe impõe as formas concretas do trabalho, as condições gerais e específicas da produção, o tipo de relações entre os homens e a forma de acesso aos bens produzidos. (TONET, 2013a, p. 88).

É pressuposto que a vida humana é determinada pela organização social da produção. Desse modo, os homens fazem escolhas, mas não as fazem arbitrariamente, pois, elas são influenciadas pelas condições sociais as quais pertencem (MARX, 2008). As condições históricas e sociais de uma geração são fruto das relações que os precederam (MARX; ENGELS, 2007). No que se refere especificamente à produção da vida sob a forma capital

Essa não é uma relação histórico-natural [*naturgeschichtliches*], tampouco uma relação social comum a todos os períodos históricos, mas é claramente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da destruição de toda uma série de formas anteriores de produção. (MARX, 2013, p. 244).

Desse modo, o método de investigação, empreendido nessa pesquisa, só pode ser empreendido para complexos sociais capitalistas e, ao entender que é o mais adequado, fundamenta a investigação da elaboração e recepção do livro de Medina, considerando a totalidade²² das relações histórica e materiais de um período determinado do desenvolvimento da sociedade capitalista.

²² Segundo Tonet (2013b, p. 96), a totalidade, na perspectiva marxiana, “[...] expressa o fato de que a realidade social é um conjunto articulado de partes. Cada uma dessas partes é, em si mesma, uma

Entendendo as relações sociais que permeiam o objeto de estudo conforme as considerações apresentadas, têm-se que a pesquisa se propõe a estudar um período histórico específico da sociedade capitalista, observando que suas bases já foram discutidas e analisadas por Marx, ou seja, a base para a compreensão do livro *A Educação Física cuida do corpo... e mente* - um objeto concreto, elaborado e recepcionado por indivíduos concretos e que expressa as relações históricas de sua época - já foram captadas, evidenciadas e expressas como formas de ser (categorias) da sociedade capitalista permanente até hoje. Desse modo, de acordo com Marx e Engels (2005, p. 44), os pressupostos apresentados “[...] são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas que eles já encontraram elaboradas quanto aquelas que são o resultado de sua própria ação. Esses pressupostos são, pois, verificáveis empiricamente”.

Procedimentos metodológicos

O ponto de partida do conhecimento é a aparência do objeto (concreto aparente) para que, por meio da teoria (processo de abstração²³), possa captar sua essência (concreto pensado). Para Marx é possível conhecer algo, porque a realidade, o conhecimento concreto, não é apenas aparência, mas também a essência que dá unidade e permanência às diversidades e heterogeneidades aos dados imediatos. Dessa perspectiva “[...] o conhecimento é uma reconstrução teórica do objeto, isto é, uma tradução teórica do processo histórico-social que deu origem àquele específico objeto e dos diversos elementos que o constituem” (TONET, 2013b, p. 107).

Tem-se como fio condutor, como pressuposto de investigação, “os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas que eles já encontraram elaboradas quanto aquelas que são o resultado de sua própria ação”

totalidade, de maior ou menor complexidade, mas jamais absolutamente simples. Expressa ainda o fato de que as partes que constituem cada um desses conjuntos se determinam reciprocamente e que sua natureza é resultado de uma permanente processualidade. Expressa também o fato de que há uma relação dialética entre o todo e as partes, sendo, porém, o todo é o momento determinante. E, por fim, expressa o fato de que esse conjunto é permeado por contradições e por mediações, que resultam no dinamismo próprio de todos os fenômenos sociais e na específica concretude de cada um deles”.

²³ De acordo com Netto (2011, p. 44) “A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável [...]”.

(MARX; ENGELS, 2007, p. 86-87). Portanto, o objeto de investigação não é totalmente desconhecido, ele é historicamente e socialmente construído. Isso não define, de antemão, o caminho do processo investigativo. O desconhecimento parcial do objeto motiva traçar o percurso investigativo no próprio desenvolver da pesquisa, de acordo com as necessidades apresentadas pelo livro *A Educação Física cuida do corpo... e mente*. Então, tem-se um objeto real, produzido por um sujeito real com suas determinações históricas e sociais.

A imposição marxiana da problemática do conhecimento é caracterizada por trazer para a consciência a lógica do objeto investigado, capturar e traduzir teoricamente o processo histórico e social de construção desse objeto (TONET, 2013b). Portanto, as formulações de Marx contribuem com o conhecimento no campo da história e são abordadas por outras teorias, mesmo que expostas de maneira diferente. Ao tratar

[...] das novas fontes que a 'Escola dos Annales' elaborou, da diversidade das fontes. Um bom leitor de Marx localiza claramente nos procedimentos de Marx todo esse material, não só o documento oficial, não só a ata, mas todo um recurso heurístico, que é espantoso, abrangendo, inclusive, a biografia, o memorialismo da época. Marx trabalha isso, a experiência direta, a experiência indireta. E sempre opera um duplo corte, aquilo que os lingüistas chamam de trabalho no eixo das simultaneidades e o trabalho no eixo das sucessividades. Marx opera uma pesquisa diacrônica e simultaneamente uma pesquisa sincrônica e isto por uma razão de princípio eurístico, uma vez que a gênese não se confunde nem com o desenvolvimento nem com a estrutura. Portanto, a análise diacrônica não dá conta do significado. É preciso a análise sincrônica. Mas ele parte de elementos da factualidade, da positividade, trabalhando sincrônica e diacrônicamente, para buscar processos. (NETTO, 1997, p. 80).

No desenvolver de sua investigação do conhecimento, Marx utilizava-se de uma vasta tipologia de fonte de pesquisa, como os teóricos da economia política, para fazer a crítica e para assimilar os dados acertados e que contribuiriam com a elucidação de sua problemática. Além disso, se utilizava de romances, poemas, jornais, entrevista, panfletos, revistas, depoimentos dos trabalhadores, relatórios dos inspetores de fábrica, relatórios médicos, dentre outros. Essas fontes, consideradas novas por algumas concepções da história, já eram utilizadas por Marx²⁴. Em regra,

²⁴ Essa informação pode ser confirmada ao examinar os escritos de Marx, pois, constantemente ele se reporta às fontes para trazer à discussão dados da realidade, especialmente na obra *O Capital*, estudo no qual o autor avança e aprofunda sua análise do capital e utiliza diversificadas fontes.

essas concepções trabalham com fontes/objetos específicos, uma delas é desenvolvida por Roger Chartier que se debruça sobre a história do livro, da edição e da leitura. Portanto, assim como Marx se apropriou de estudos de seus teóricos contemporâneos que apresentavam dados importantes sobre algum aspecto, este estudo utiliza-se de teóricos que estudam seu objeto, o livro, a fim de se apropriar de dados recentes da contemporaneidade que contribuem para a discussão do livro *A Educação Física cuida do corpo... e mente*.

O historiador francês Roger Chartier²⁵ se dedicou ao estudo da história do livro, da edição e da leitura. Embora apresente certa proximidade às formulações fenomenológicas, suas elaborações acertadas a respeito do livro possibilitam compreender o processo de elaboração, editoração, publicação e recepção da obra de Medina publicada em forma de livro. Essa perspectiva, considera o livro como:

[...] um particular objeto impresso que não contém unicamente o texto no sentido semântico, mas que tem uma materialidade, um formato, imagens, uma capa, uma distribuição, etc.; quer dizer, elementos que importam muito no processo de construção de sentido. (CHARTIER, 2001, p. 31).

Isso porque, segundo Chartier (2001) o processo de elaboração, edição e publicação interferem diretamente no resultado final da obra, quando esta chega aos leitores. Portanto, assim como o texto, as demais informações contidas no livro transmitem ideias e conceitos. Além disso, “[...] as diversas etapas que balizam a existência de um livro” (CHOPPIN, 2004, p. 563), como sua concepção, produção e difusão são relevantes para compreender a obra no todo.

Considerando que “[...] o texto do autor não pode chegar a seu leitor senão quando as muitas decisões e operações lhe deram forma de livro” (CHARTIER, 2001, p. 10); a corrupção dos textos a fim de aproveitar o novo produtor para multiplicação das edições e, ainda, a influência que o capitalismo exerce sobre a

Portanto, Marx abrange a totalidade das discussões e métodos de pesquisas considerados novos e que atualmente são objetos de estudos em história.

²⁵ Roger Chartier é um dos integrantes da quarta geração da Escola dos *Annales* originária da França, na década de 1920. Dentre as tradições historiográficas existentes Roger Chartier se denomina pertencente à “história sociocultural à maneira dos *Annales*” (CHARTIER, 2002, p. 21). Vale destacar que apesar de se identificar com a *Teoria ou Estética da Recepção*, Chartier afirma que ela não é suficiente, pois esquece que os livros não existem fora de uma materialidade, e também não trata o leitor como um ser histórico. Chartier colaborou com a História Cultural ao contribuir com a elaboração das noções de “representações” e “práticas” que correspondem ao “modo de ver” e ao “modo de fazer” respectivamente. Para o autor a representação não é idêntica ao real, mas sim um significado construído, carregado de interesses e intenções.

produção e divulgação dos textos, é possível que, como resultado do processo de editoração, a publicação se difere do original. Vale destacar que:

Nos anos 1830, fixa-se a figura do editor que ainda conhecemos. Trata-se de uma profissão de natureza intelectual e comercial que visa buscar textos, encontrar autores, ligá-los ao editor, controlar o processo que vai da impressão da obra até a sua distribuição [...] as próprias transformações do capitalismo editorial, contudo, originaram reagrupamentos, criaram empresas multimídia, de capital infinitamente mais variado e muito menos pessoal, e provocaram um certo enfraquecimento desse vínculo que unia a figura do editor e a atividade de edição (CHARTIER, 2009, p. 50-53).

Na perspectiva de Chartier (2001, p.89) “[...] a obra significa todo um processo que resulta em um texto difundido, disseminado, acessível, legível”, ou seja, o texto publicado em formato de livro é resultado de um longo processo que em seu percurso passa por alterações que caracterizam a época em que foi produzido. Portanto,

[...] transforma o texto de um escritor, qualquer que seja, em um objeto impresso por meio das discussões editoriais e do trabalho dos operários. Quando se transforma este objeto em uma mercadoria, necessita-se por sua vez de outros intermediários, que são os livreiros, as bibliotecas, os divulgadores, etc. E deste objeto transmitido, comprado, lido ou emprestado surge finalmente a leitura do leitor (CHARTIER, 2001, p. 145- 146).

O leitor lê a partir daquilo que já conhece, de suas experiências. Em outras palavras, entende-se “[...] a corporeidade do leitor, mas não só como uma capacidade física (porque ler é fazer gestos), mas também como uma corporeidade social e cultural construída” (CHARTIER, 2001, p. 32).

Dessa perspectiva, tanto aqueles que elaboram, quanto aqueles que leem as fontes de informações correspondem às condições históricas de seu tempo. Também é verdadeiro que “as fontes resultam da ação histórica do homem [...] testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza as condições de existência e de vida” (LOMBARDI, 2004, p. 155).

De acordo com Castanha (2011, p. 311) é consenso entre os historiadores que as fontes “[...] são os componentes indispensáveis para a sistematização do conhecimento histórico”, uma vez que a elaboração do conhecimento a respeito da

história depende diretamente das fontes, pois, “[...] são, de fato, os vestígios, as testemunhas que manifestam as ações do homem no tempo, por isso respondem como podem por um número limitado de fatos” (CASTANHA, 2011, p. 311).

Nesse sentido, Chartier e outros estudiosos da temática do livro dão pistas para a compreensão de uma obra, o que contribui com o caminho da investigação. Cabe a esse estudo realizar a análise crítica desse processo, estabelecendo as relações com a totalidade, ou seja, as múltiplas determinações do livro elaborado e difundido em um período da sociedade capitalista, as décadas de 1970-1990.

A reunião e compilação das fontes consideram: a) os textos de autores da educação física brasileira que possuem produções largamente difundidas e representativas para a área e que foram elaborados considerando o momento histórico das décadas de 1960 a 1990; b) as publicações sobre a renovação da educação física no momento de crise em 1970-80; c) as pesquisas com elementos que possibilitem articular a perspectiva de Medina com a proposta desse estudo, a fim de verificar sua recepção na área de educação física.

Os esforços da análise centram-se no livro *A Educação Física cuida do Corpo... e “mente”*, que se configura como uma das primeiras obras a apresentar uma concepção de identidade e legitimidade à educação física, durante o movimento crítico da educação. Considera-se outros textos de Medina como *O Brasileiro e seu corpo: Educação Política do Corpo*, de 1987, a fim de compreender os pressupostos que perpassam a construção da perspectiva do autor, bem como a concepção acerca da educação física.

A investigação da recepção da obra se sustenta nos estudos em educação física elaboradas a partir da publicação em 1983 até a década de 1990. Para tanto consulta-se as bases on-line do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a disposição de artigos científicos no *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, bem como, a disponibilidade de livros físicos em catálogos on-line de bibliotecas públicas e outros meios de possível acesso ao acervo de publicações que auxiliem o desenvolvimento da pesquisa.

Uma entrevista semiestruturada com Medina, na qual “o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal” (PÁDUA, 2004, p. 70) contribui

com a elucidação da elaboração, divulgação e recepção da obra. A entrevista é desenvolvida a partir das seguintes questões disparadoras que incentivam o diálogo: como ocorreu o processo de elaboração e divulgação do livro no que se refere às motivações do autor para escrevê-lo? Como foi o processo de editoração/revisão do texto e a criação da imagem da capa?

Realizada por meio de videochamadas do programa *Hangouts Meet* vinculado ao e-mail acadêmico-institucional da pesquisadora, a entrevista se desenvolve em duas etapas: a primeira se refere às questões técnicas de redação, editoração e publicação do livro; e a segunda se destina a elucidar informações acerca do conteúdo do livro. A transcrição da entrevista é revisada pelo entrevistado. A autorização do *Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos* (COPEP) precede o desenvolvimento da entrevista.

A análise da entrevista ocorre no transcórre desse estudo e pode ser evidenciada na disposição total do texto. O exame do conteúdo da entrevista se dá com a analogia da fala do entrevistado e dos dados da realidade a fim de comprovar as informações com o contexto histórico-social da materialidade das relações sociais. Por isso, se faz necessário confrontar os dados da entrevista com o conhecimento acerca do período histórico no qual se deu a elaboração do livro, bem como o entendimento da realidade atual.

Estrutura da Tese

A apresentação do estudo está estruturada em cinco seções, tendo a primeira delas como introdução, na qual delimita-se o objeto e define os objetivos da pesquisa que é desenvolvida a partir do referencial teórico-metodológico fundado no materialismo-histórico de Marx e Engels. Portanto, a investigação acerca do contexto histórico e social que antecedeu a elaboração do texto, bem como a editoração e publicação do livro considera os indivíduos reais em relações sociais históricas e concretas. O entendimento da elaboração, publicação e conteúdo do livro, conta com o enriquecimento de informações concedidas em entrevista à pesquisadora.

A seção 2 destina-se a identificar a individualidade histórico concreta do autor do livro que parte de observações da realidade para desenvolver proposições que

busquem superar os problemas por ela apresentados. Também apresentar o objeto do estudo, considerando o processo de elaboração que reflete questionamentos coletivos acerca de uma educação que pouco contribui com o desenvolvimento das potencialidades humanas. Além disso, esclarece elementos específicos da obra, como o título e a imagem da capa que transmite e denuncia uma problemática entre a educação física e o papel que tem desempenhado na sociedade. Nessa seção apresenta-se também o conteúdo do livro a fim de, nesse momento apenas indicar, as formulações e perspectivas do autor a serem analisadas na seção 5.

Entendendo que a elaboração do livro está diretamente relacionada às particularidades históricas e sociais de seu período, a seção 3 resulta da análise das relações sociais do período da ditadura civil-militar brasileira e as concepções educacionais predominantes desse momento. Também apresenta o processo de redemocratização pós-ditadura e a reforma educacional impulsionada por esse contexto e pelos movimentos sociais de resistência ao regime, que contribui com um movimento crítico na educação e na Educação Física. Tal movimento resulta em inúmeras publicações e estudos acerca da função social da educação física e seu papel na formação crítica dos brasileiros. Uma dessas publicações é o livro *A Educação Física cuida do corpo... e mente* de Medina.

Considerando que as reformulações educacionais que resultam do movimento crítico da educação se fundamentam, significativamente na fenomenologia e na *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire, inclusive as de Medina, a seção 4 tem por finalidade apontar os fundamentos teórico-metodológicos dessa concepção que servem de base para os estudos educacionais elaborados a partir dos anos de 1980. Além de apresentar, de forma geral, os aspectos da fenomenologia, essa seção traz uma análise dessa concepção a partir da ontologia da consciência e dos valores indissociáveis do trabalho (teleologia – ação consciente).

A seção 5 destina-se a apresentar os fundamentos da atual forma social, a fim de fornecer a base para análise da obra de Medina, uma vez que foi elaborada e divulgada nas relações que se originam dessa sociedade. Com isso, é possível compreender as formulações da *Pedagogia Libertadora*, bem como seus avanços e limitações ao propor uma formação de consciência crítica. Por fim, por meio de uma reflexão marxista acerca da proposta expressa no livro, em outras obras do autor e na entrevista, apresenta-se os significativos avanços das formulações de Medina

para a educação e a educação física e aponta-se o limite de sua proposta em formar consciências críticas que adotem novos valores com a finalidade de mudar as condições reais dessa sociedade.

Ponderando as discussões anteriores e os apontamentos feitos no estudo, apresenta-se algumas considerações finais acerca do livro a partir do contexto de sua elaboração e de sua atualidade. Também apresenta, dentro das possibilidades reais, atividades educativas emancipatórias que têm por finalidade a superação radical dessa forma social.

Por fim, em anexo, encontra-se a entrevista completa com João Paulo Subirá Medina.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA CUIDA DO CORPO... E 'MENTE': NOVAS CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DO SÉCULO XXI: elaboração, publicação e conteúdo central da obra

*"[...] eu fui a pessoa que me dispus a escrever algo que estava na cabeça de muita gente, no inconsciente de muita gente, alguns concordando outros discordando, mas foi um pouco a expressão desse momento que eu tentei colocar no livro"
(MEDINA, 2020, s/p)*

De acordo com Chartier (2001) para alcançar o resultado final, uma obra passa por processos de revisão, editoração e publicação que influenciam todos os aspectos do livro, portanto, todas as informações contidas nele têm uma intencionalidade e transmitem uma ideia.

A fim de reunir elementos para subsidiar a análise do conjunto da obra, essa seção apresenta informações sobre o processo de elaboração do livro *A educação física cuida do corpo... e "mente"* a partir de informações coletadas na entrevista, no site da editora, no blog de Medina e em sites de busca e pesquisa sobre o livro e o autor. Tal análise considera a trajetória acadêmica do autor. Além de esclarecer o processo de elaboração do livro e as reais motivações de sua criação, também se apresenta entendimentos acerca da editora responsável pela publicação. E ainda, um exame da capa e contracapa do livro. Por fim, traz informações mais gerais acerca do conteúdo central do livro.

2.1. A trajetória acadêmica e publicações de João Paulo Subirá Medina

João Paulo Subirá Medina nasceu no dia 8 de junho de 1948, na cidade de Cerqueira César, no estado de São Paulo. De 1968 a 1970 cursou Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC). Aos vinte e dois anos se especializou em Técnico de Futebol pela Escola de Educação Física de São Carlos - SP, nesse mesmo ano iniciou sua carreira como preparador físico na Associação Portuguesa de Desporto. De 1982 a 1987 cursou mestrado em filosofia pela PUCC de Campinas, sua dissertação é intitulada: *Brasileiros: Os corpos de seus corpos - Elementos político-filosóficos para uma pedagogia do corpo - Uma contribuição para*

a *educação física no Brasil*, orientada por Moacir Gadotti²⁶. Medina ingressou no doutorado no ano de 2014, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sua tese refere-se ao Plano Diretor para o Futebol Brasileiro (2017-2027), e é orientando de Heloisa Helena Baldy dos Reis²⁷.

Medina atuou como coordenador técnico e preparador físico na seleção brasileira, na seleção da Arábia Saudita e em alguns dos principais clubes de futebol brasileiro. Também, possui experiência no ensino universitário, com atuação na UNICAMP, PUC e nas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU).

No ano de 2003, Medina fundou a Universidade do Futebol (UdoF), com sede em Jundiaí-SP. A Universidade oferece cursos e programas de capacitação, realiza projetos em clubes, federações, confederações, escolas de futebol, ONG's e Governos. Também oferece conhecimento que abrange o alto rendimento no esporte, áreas técnicas e administrativas, saúde e ciências humanas e sociais. Além disso, a instituição “[...] estuda, pesquisa, produz, divulga e propõe mudanças nas diferentes áreas e setores relacionados ao universo do futebol [...] [e] conquistou nos últimos anos o reconhecimento e credibilidade da comunidade do futebol” (UNIVERSIDADE DO FUTEBOL, 2019, s/p).

Desde o início de sua carreira profissional até o momento, Medina publicou suas pesquisas em livros, capítulos de livros e artigos apresentados cronologicamente no quadro a seguir:

Quadro 2: Cronologia das publicações científicas de João Paulo Subirá Medina

ANO	TÍTULO	FORMA DE PUBLICAÇÃO	AUTORES	EDITORIA/REVISTA	SÍNTESE GERAL
1983	<i>A Educação Física cuida do corpo... e "mente": bases para a renovação e transformação da educação física</i>	Livro	João Paulo S. Medina	Editora Papirus	Essa obra ocupa lugar central nas elaborações do autor, além de ser a que mais marcou, na educação física, o início de uma sequência de

²⁶ O educador brasileiro, diretor do Instituto Paulo Freire de São Paulo e professor da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Moacir Gadotti, é autor de publicações significativas para a educação, a partir de uma perspectiva de construção de uma escola cidadã e de uma formação crítica fundamentada na pedagogia libertadora de Paulo Freire. Em entrevista à pesquisadora, Medina (2020, s/p) fala de sua proximidade com o autor: “tive conhecimento mais profundo na obra de Paulo Freire com o Professor Moacir Gadotti ele me ensinava muitas coisas não só nas aulas que eu tive com ele no mestrado, mas também depois em conversas particulares com ele”.

²⁷ Heloisa é professora da UNICAMP e desenvolve pesquisas na área de pedagogia e sociologia do esporte, bem como no âmbito do direito esportivo e da violência.

					produções que propuseram novas abordagens dessa área em um contexto de reflexões críticas e renovadoras.
1987	<i>Reflexões para uma Política Brasileira do Corpo</i>	Capítulo do livro: <i>Fundamentos pedagógicos: educação física</i> - Vitor Marinho de Oliveira (org.), volume 2	João Paulo S. Medina	Editora Ao livro Técnico S.A.	Esse trabalho reuniu professores de educação física, sociólogos, jornalistas, historiadores, pedagogos, médicos e filósofos para fazerem uma reflexão acerca da educação física que, até os anos de 1980, era fundamentada essencialmente por bases psicológicas e biológicas.
1987	<i>O Brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo</i>	Livro	João Paulo S. Medina	Editora Papyrus	Essa obra é uma versão adaptada da dissertação de mestrado de Medina. Em linhas gerais, o estudo parte da perspectiva de classes sociais para tratar do corpo dos brasileiros a partir de questões políticas, culturais, sociológicas e filosóficas.
1992	<i>Reflexões sobre a fragmentação do saber esportivo.</i>	Capítulo do livro: <i>Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI</i>	João Paulo S. Medina	Editora Papyrus	O livro em si se caracteriza por uma compilação de textos sobre história, corporeidade, motricidade, esporte, recreação, lazer, formação profissional e educação física escolar e faz discussões acerca dos fundamentos

					pedagógicos dessa área do conhecimento.
1997	<i>Saúde Coletiva e Urgência em Educação Física: uma abordagem exploratória</i>	Capítulo do livro: <i>Saúde Coletiva e Urgência em Educação Física</i> - médico Aguinaldo Gonçalves (org.)	João Paulo S. Medina e Aguinaldo Gonçalves	Editora Papyrus	Os autores tratam de questões da saúde coletiva a partir de uma abordagem social que compreende o homem como um ser que vive em uma realidade coletiva construída historicamente.
1999	<i>Realize o Impossível: frases para estimular e inspirar executivos e esportistas,</i>	Livro	João Paulo S. Medina	Editora Gente	Essa obra é uma coletânea de frases que buscam estimular e inspirar profissionais do esporte. Prefaciado pelo colunista da Folha de São Paulo, José Geraldo Couto, o livro reflete o cuidado de Medina em colecionar frases.
2007	<i>Manuel Sérgio e o Futebol</i>	Artigo no livro <i>Motrisofia: homenagem a Manuel Sérgio</i> - José Antunes de Souza (org.)	João Paulo S. Medina	Instituto Piaget	Nesse texto Medina discorre sobre a contribuição do professor português Manuel Sérgio para o futebol.
2008	<i>Futebol, Psicologia e a Produção do Conhecimento</i>	Livro	Maria Regina Ferreira Brandão (psicóloga); Afonso Antonio Machado e Alcides José Scaglia (professores)	Editora Atheneu	Nessa obra que é o terceiro volume da Coleção Psicologia do Esporte e do Exercício, os autores abordam a psicologia do esporte para tratar do esporte de espetáculo. A leitura instiga o leitor a olhar para o esporte/espetáculo como um espelho da sociedade.
2009	<i>Novos profissionais para novos</i>	Capítulo do livro: <i>Expatriados.com: um novo desafio</i>	João Paulo S. Medina	editora Arte & Ofício	A obra abarca relatos de experiências de

	<i>tempos no futebol: a questão da expatriação e o alvorecer de uma nova ciência</i>	<i>para os RH's Intelectuais – organizado pela especialista em treinamento intercultural Andréa Sebben.</i>			pessoas expatriadas e trata da expatriação de diferentes perspectivas.
2013	<i>Além da cultura nacional: o expatriado no futebol.</i>	Artigo	João Paulo S. Medina; Maria Regina Ferreira Brandão; Aline Magnani e Eduardo Tega	<i>Revista Brasileira de ciência e Movimento</i>	Esse artigo trata do processo de expropriação dos jogadores de futebol para outros países e as dificuldades encontradas no processo de aculturação

Fonte: Currículo Lattes

Além dessas publicações, Medina divulga seus estudos e opiniões como colunista no site da Universidade do Futebol e em seu blog. Nesses dois espaços, o autor tem publicado dezenas de textos que tematizam e, muitas vezes, fazem análise crítica aos mais variados temas do futebol. Grande parte desses artigos trata de questões que usualmente não são discutidas por aqueles que se colocam no campo dos estudos específicos do futebol ou, quando abordadas, não partem de uma perspectiva crítica e reflexiva. Dentre outras questões, Medina aborda: saúde, cultura, educação, ciência, arte, planejamento, autoestima, interdisciplinaridade, meditação, globalização, democracia, cidadania, racismo, crise para o futebol, política, autoritarismo, nacionalismo, filosofia, valores, teoria, desenvolvimento humano, função social do futebol, dentre outros. É possível verificar que os posicionamentos de Medina partem de uma perspectiva humana e social o que agrega a qualidade de debate avançado no que se refere à compreensão do ser social.

Medina compreende a peculiaridade de seus posicionamentos e ao tratar da função social do futebol, argumenta: “penso que ter um olhar crítico sobre o futebol não significa necessariamente falar mal dele. Pelo contrário, toda visão crítica pode contribuir mais para a valorização das práticas esportivas” (MEDINA, 2005a, s/p).

Apenas como exemplo de seus posicionamentos ímpares, ao discorrer sobre futebol e desenvolvimento humano, Medina (2005b, s/p) esclarece que não se trata apenas do desenvolvimento do processo de acumulação de riquezas materiais, mas

das “possibilidades de ascensão das pessoas de uma forma mais ampla, ou seja, também nos aspectos biológico, psicológico, ideológico, cultural, espiritual e social”.

Dentre as publicações de Medina, o livro, objeto desse estudo, foi mais amplamente divulgado e debatido até a atualidade por estudiosos da área de educação física e afins. De certo, a repercussão do livro depende do seu conteúdo reflexivo. O item a seguir trata pormenorizadamente da publicação e elaboração do livro *A educação física cuida do corpo... e “mente”*.

2.2. A Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’: elaboração e publicação

Esse item apresenta os motivos que levaram o autor a escrever o livro, a capa e contracapa, a editoração, a divulgação e sua receptividade, pois estas informações contribuem com a compreensão da obra no todo. De certo, as relações sociais do contexto no qual o livro foi elaborado exercem influência desde a motivação até a recepção da obra.

Inicialmente o autor procurou um estudo que fundamentasse a “cultura corporal” e a disciplina de educação física e a ausência de estudos fez com que ele desenvolvesse algumas perspectivas apresentadas no livro. Outra questão que chamava a atenção de Medina era o crescimento do interesse pela prática de atividades do corpo, o que trazia a necessidade de dar um sentido mais humano para a cultura física. Além da passividade frente as condições que lhe eram impostas na escola, a educação física da época, centrava na educação moral e na disciplina.

Em entrevista concedida à pesquisadora, Medina revela que um grupo de estudos alavancou a elaboração da obra. Em suas palavras:

Alguns grupos que se reuniam, tinha um especial, acho que foi a semente para que surgisse o livro, era um grupo de estudos que a gente tinha em Piracicaba, na UNIMEP²⁸. Vários professores, antes e depois, se destacaram como pensadores da educação física e a gente se reunia. Eu não me lembro a periodicidade, mas tinha uma rotina, eu acho que era um sábado do mês que a gente se reunia lá no Campus Universitário, um local muito propício até para reflexão, mais próximo da natureza, foi bacana, era gostoso o ambiente. [Tinha uma reunião, acredito que umas 15 a 20 pessoas,

²⁸ Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

profissionais jovens conversando e muito estimulados a debater essa questão no momento]. A gente tinha um relacionamento bom e dentro dessa rotina ficávamos o período todo no sábado discutindo a educação física e ali foi amadurecendo. (MEDINA, 2020, s/p).

Em entrevista à pesquisadora Medina (2020, s/p) relata que as discussões realizadas pelo grupo de estudos eram acerca das reais condições em que a educação física se encontrava naquele momento. Também revela que apresentou ao grupo seus escritos, que mais tarde originariam o livro, pois as conversas influenciaram significativamente o seu conteúdo.

No intervalo entre as duas etapas da entrevista, Medina entrou em contato com seu amigo Wagner Wey Moreira para lembrarem como acontecia a organização do grupo e como receberam o texto.

Então quem organizava era o Wagner Wey Moreira [...]. Aí ele me falou que teve esse momento também um ou dois encontros foi para discutir o rascunho que eu tinha feito do livro para submeter à apreciação deles e foi riquíssima como eu tinha me inspirado nos debates eu escrevi tudo e apresentei ali, não para tomar validação, mas para ver se eu tinha escrito alguma inverdade ou alguma coisa fora de sintonia com aquilo que a gente tinha discutido e foi bacana. (MEDINA, 2020, s/p).

Além de integrar um grupo de estudos que discutia a educação física da época, o autor também foi motivado a desenvolver a pesquisa pela própria concepção do significado dessa área, que segundo ele não deveria se limitar às questões físicas. Insatisfeito com o sentido que a educação física tinha naquele momento e ao se deparar com as condições reais dessa área do conhecimento, Medina busca propostas criticamente avançadas, como relata a seguir:

Eu também me lembro, depois que eu me formei, a minha ideia não era nem ser professor de educação física, eu fiz como uma forma de depois estudar o que eu tinha como primeira intenção, fazer medicina, mas depois eu tive um misto de amor e ódio com a educação física (risos). E aí com algumas dúvidas, muito insatisfeito com o que era Educação Física eu achava que ela podia ser muito mais do que na verdade era e me incomodava muito a ideia, o próprio termo, como se fosse possível educar o físico. É uma coisa muito mais ampla, muito maior e aí eu tomei gosto pelo tema, não pela proposta pedagógica da educação física, mas pelo tema, aquele caldo que a gente teve nessas discussões não só esse grupo que eu citei, mas em outros fóruns também de debate. Aí eu resolvi fazer mestrado e a partir daí eu escrevi *A educação física cuida do corpo... e mente* e a tese do meu mestrado foi *O brasileiro e seu corpo* e tratava do corpo do brasileiro numa perspectiva de classes sociais.

Então os meus estudos, as minhas pesquisas para tentar entender melhor a educação física e propor outras possibilidades. Foi isso que me motivou a escrever o livro. (MEDINA, 2020, s/p).

O livro foi escrito entre os anos de 1981 e 1982, publicado pela primeira vez em 1983 como parte da Coleção Krisis, intitulada *O pensamento social em uma época de crise*, coordenada pelos professores João Francisco Regis de Moraes e Carlos Rodrigo Brandão. Passadas mais de três décadas de sua primeira publicação, o autor confessa sentir um misto de orgulho e decepção:

O orgulho, evidentemente, por causa de este trabalho continuar, ao longo de tantos anos, sendo lido e recomendado (por diferentes razões) não só por professores de educação física, como também por alunos que procuram embasar sua formação profissional por meio de uma visão crítica, humana e social de sua prática. Já a decepção se deve à constatação de que muitas das observações, críticas e denúncias feitas naquela época ainda se mostram bastante (eu diria demasiadamente) pertinentes. Questões suscitadas pela falta de qualidade do ensino (da educação de forma geral), pelo reducionismo biológico de influência cartesiana e positivista, pela despolitização das práticas físicas e esportivas, entre outras levantadas na época, continuam vivas. (MEDINA, 2013, p. 10).

Ao identificar as condições sociais e políticas de uma época, Medina demonstra sua insatisfação com essas condições, especialmente com suas consequências à educação física. Sua obra sugere uma análise da realidade e faz provocações, como pode-se observar no título do livro, que emprega a palavra “mente” com duplo sentido (pensamento e mentira) sinalizando a existência de mentiras no campo da Educação Física, bem como, faz crítica ao reducionismo biológico que se restringe ao aspecto físico. Essas questões demonstram a coerência e atualidade do conteúdo do livro, inclusive naquilo que a sociedade brasileira, a educação em geral e a educação física em particular tem de mais reacionário.

A primeira capa do livro (fotografia 1) é emblemática, pois ilustra uma marionete de madeira, articulável por meio de fios que estão presos nos membros e cabeça, segurada por outra marionete semelhante a ela, mas de tamanho maior. Essa última, também está presa a linhas e possui uma espécie de cronometro pendurada no pescoço, o que provavelmente indica a figura do profissional de Educação Física. Ambas as marionetes possuem um nariz alongado fazendo referência ao personagem de história de ficção infantil, Pinóquio, que vê seu nariz

crescer ao passo que conta mentiras. Durante a entrevista o autor tece comentários sobre a capa do livro:

Essa ideia da manipulação, essa coisa que a gente tem, não só do mal sentido, a educação é esse processo de você passar valores e ideologias, esse é o processo. É uma crítica que a gente queria dar uma contundência, a forma como a educação física vinha sendo praticada, tinha que ter esse impacto, então o próprio título é uma provocação. Na verdade, naquela época, já estava tendo um movimento de renovação da educação física, mas muito assim... o moderno na época era dizer que a educação física cuidava do corpo, mas da mente também, então ser moderno não era um professor que cuidava do corpo, da mente e das emoções, mas ainda um olhar muito individualista do processo educacional, sem levar em consideração as questões sociais, o ambiente que você vive, a própria situação de classe que você tem, se você é de uma família pobre, se você é de classe média, se você é uma pessoa com bastante recursos em todos os sentidos.

A gente discutiu um pouco a capa, usamos o Pinóquio para caracterizar porque tem muita gente que não lê o livro, elogia, mas não lê o livro, fala “ah... eu li o seu livro ‘A Educação Física cuida do corpo e da mente’”. Aí não leu o livro (risos). (MEDINA, 2020, s/p).

De certo as marionetes presentes na capa do livro representam o momento histórico da educação brasileira que é influenciada pela pedagogia tecnicista (discutida na Seção 3). Nessa concepção a função do professor é transmitir/aplicar os conteúdos por meio de técnicas estabelecidas por especialistas, seguindo uma lógica psicológica. Já ao aluno cabe o papel de reagir dando respostas a estímulos, uma atuação passiva e de aceitação.

Nesse processo de aprendizagem os aspectos afetivos eram desconsiderados, além disso, o aluno agia sobre um rígido controle do comportamento. Não havia abertura para questionamentos e interpretações próprias, tanto dos alunos, como dos professores. Ao perguntar ao entrevistado se seria correto dizer que a imagem da capa faz crítica ao tecnicismo, o entrevistado diz que: “Está correto, o debate era uma crítica contundente que a gente fazia ao olhar tecnicista que era hegemônico, muito predominante” (MEDINA, 2020).

Ademais, aqueles que manifestavam ideias contra as condições políticas, econômicas e sociais ou contrárias ao modelo de educação eram investigados e repreendidos. Portanto, era necessário ao professor seguir as determinações e até mesmo a organicidade das aulas conforme estipulava o projeto da reforma educacional da época (apresentado na seção a seguir). Também eram coagidos

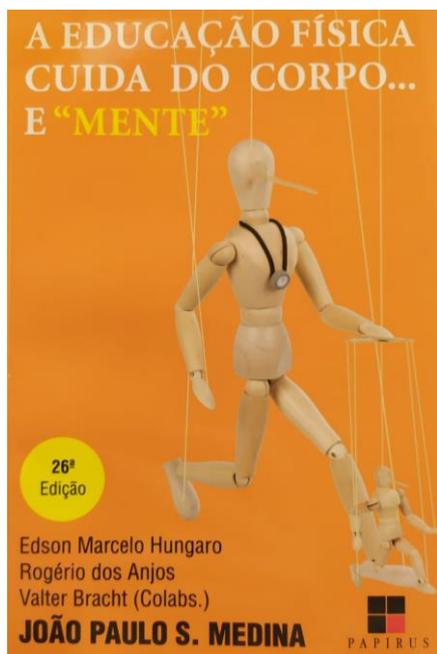
aqueles que por algum motivo eram vistos como subversivos. Medina (2020, s/p) afirma que “a ditadura era uma coisa que cerceava muito a liberdade das pessoas, eu mesmo, tive alguns problemas de ter que ir fazer depoimento no DOPS²⁹”

Na contracapa (fotografia 2), no exterior do livro a editora destaca que:

Em 1983, ano de sua primeira edição, o livro foi **pioneiro** ao inaugurar as bases de um pensamento crítico sobre a educação física. Sinalizava uma **crise** para um campo que historicamente se coloca como instrumento de poder de dominação. Desde então, a obra vem promovendo uma reflexão sobre a educação física, que contempla as **questões sociais** e a necessidade de um **compromisso político** de seus profissionais. (PAPIRUS, 2013, grifo original).

Nesse excerto fica clara a relevância histórica dessa obra, um divisor de águas entre a abordagem da educação física marcada pela censura e o desabrochar de concepções renovadoras. Vale lembrar que as novas proposições para essa área do conhecimento, são desdobramentos do movimento crítico na educação brasileira durante o período de redemocratização do país nos anos 1980 (discutido na seção a seguir).

Fotografia 1: Capa do livro



Fonte: Autoria própria

Fotografia 2: Contracapa do livro



Fonte: Autoria própria

²⁹ O Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) foi criado em 1924, durante a Primeira República para inicialmente, combater movimentos tenentistas. Posteriormente, durante a Ditadura Civil-Militar para reprimir, intimidar e vigiar possíveis ameaças comunistas e anarquistas.

A editora responsável pela publicação do livro, Papyrus, com sede em Campinas-SP surgiu em 1976, inicialmente como uma livraria, seis anos depois tornou-se editora. A prosperidade da região universitária favoreceu o desenvolvimento da linha editorial da área de ciências humanas e aos poucos ganhou visibilidade nacional, tendo vendido títulos para a América Latina, México, Portugal e Espanha.

Segundo informações no site da editora, desde sua inauguração recebeu cinco prêmios Jabuti, o mais tradicional prêmio da literatura, concebido pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Atualmente, em parceria com livrarias, empresas e instituições, realiza eventos com pensadores de diversas áreas. Em entrevista concedida á pesquisadora Medina (2020, s/p) conta sobre a submissão do texto para a editora:

[...] eu tinha contato com a Editora Papyrus e aí mostrei o projeto para o dono, o Milton Cornacchia, ele gostou da ideia porque ele já estava publicando livros na linha. A Papyrus começou na área da Educação, da pedagogia e na educação física não tinha realmente nenhum trabalho e aí ele gostou da ideia e fez a publicação.

Em seu site a editora divulgou um boletim de notícias sobre a publicação da 25ª edição da obra, confirmando a afirmação de Medina de que na época, ela foi escrita porque se notou uma escassez de materiais sobre o assunto. Também esclarece que o objetivo da publicação é sensibilizar os leitores para a necessidade de buscar fundamentos metodológicos e pedagógicos para a área. Na apresentação dessa edição, Medina (2013, p. 11), comenta que:

Quando discuti com a editora da Papyrus, Beatriz Marchesini, a proposta de uma reedição revisada, atualizada e ampliada desta obra, vi-me diante de um dilema: valeria a pena mexer em ideias e conceitos que refletiam um momento (o meu, inclusive) histórico de uma época difícil de nossas instituições e de nossa sociedade? Reli atentamente o ensaio e, resolvi mantê-lo intacto. Mudá-lo ou alterar qualquer ideia ou conceito significaria mutilá-lo, ou na melhor das hipóteses, escrever um novo livro.

As proposições de Medina refletem um momento da história da educação e nas últimas edições, seu conteúdo não passou por grandes mudanças, por ainda serem aceitas na atualidade, uma vez que expressam problemáticas que ainda se fazem presentes na educação física.

No que se refere especificamente aos profissionais que trabalharam na 26ª edição do livro, tem-se: Capa: Fernando Cornacchia, baseado em Francis Rodrigues; foto da capa: Ateliê Cromo; coordenação: Ana Caroline Freitas; diagramação: DPG Editora; copidesque: Lúcia Helena Lahoz Morelli; revisão: Elisângela de Freitas Montemor, Isabela Petronilha Costa e Paola Maria Felipe dos Anjos.

Ao ser questionado sobre o processo de editoração da primeira edição, se houve alterações no texto original ou passou por mudanças significativas para poder ser publicado, Medina (2020, s/p) esclarece que não fez grandes alterações, mas, de modo geral, a obra recebeu contribuições de vários profissionais da educação.

Então, o Regis de Moraes, o Nelson Marcelino eram meus colegas de classe, da filosofia, eu tinha muitos debates com eles sobre consistência conceitual e teórica para o trabalho. Eu fazia muita discussão com o Milton Cornacchia que era o editor, o dono da editora Papirus. A Lauret Godoy uma professora que deu uma contribuição muito grande na qualidade do texto, sabe ela lia os parágrafos que eu escrevia e aí ela me mostrava um outro jeito de escrever a mesma coisa, ela não interferia na ideia, mas na maneira de expressar, foi uma contribuição muito legal. O Edson Claro que frequentava aquele grupo e, agora eu estou recapitulando aqui, de Piracicaba, o Edson Claro era professor de educação física mais ligado a dança, na época ele participava de eventos, palestras, mostrava o trabalho dele em vários lugares. O José Elias de Proença que eu não sei se você conhece, mas ele também participou de reuniões e ele foi e ainda é o preparador físico do Zé Roberto Guimarães na seleção brasileira de vôlei, ele era ligado ao vôlei. O Wagner Wey Moreira, o Antônio Carlos Martinazzo, também do grupo, o Agostinho Guimarães era do grupo e Reinaldo Alves da Silva que depois ficou comigo, é meu amigo até hoje, eu o levei para o futebol, trabalhou comigo aqui no Brasil, mais no exterior até do que aqui no Brasil e o Moacir Gadotti que é o biógrafo do Paulo Freire e foi o meu orientador da minha tese de mestrado. Então evidentemente a obra é minha e desse pessoal todo que contribuiu para o trabalho.

Ao ser questionado sobre a quantidade de exemplares publicados em todas essas edições Medina (2020, s/p) informa que:

No início, eu lembro que eram 3.000 cada edição, depois com as crises nas editoras, elas foram sofrendo e sofrem até hoje, como você falou, a leitura hoje de livros está sendo substituída por outras formas de leitura, com o advento da tecnologia da internet, e teve assim uma época, se não me engano, não tenho certeza, mas 1.200, 1.500 exemplares. Agora autorizei a edição online também [...] eu

nunca tive o objetivo de ganhar dinheiro com o livro é mais para divulgar mesmo então eu autorizei, mas aí em termos de número de edição, começou com 3.000 depois foi baixando e chegou em torno desse número aí, e teve algumas vezes que foi reimpresso, mas eu nunca controlei isso.

Além de ser reimpresso, lançado em vinte e seis edições e disponível no formato digital, para atender a demanda nacional, alguns exemplares foram enviados a outros países. Quando questionado sobre possível divulgação e vendas internacionais Medina (2020, s/p) revela que:

Teve, mas não em outro idioma, teve, por exemplo, Angola e Moçambique... o Milton, editor, falou que uma escola de educação física de Moçambique uma época tinha pedido, não sei se 300, 400 livros na África, língua portuguesa. Eu fui depois, uma vez, também em Moçambique e tinha gente que tinha tido contato... então Portugal também, mas só em língua portuguesa mesmo.

Quando lançado o livro *A educação Física cuida do corpo... 'e mente'* o próprio autor e a editora se surpreenderam com a propagação da obra. Vale lembrar que o livro resultou das impressões que o autor captou da realidade e, ao ficar incomodado com o que estava posto, questiona e propõe uma perspectiva crítica e reflexiva, o que justifica o interesse dos leitores pela obra. No que se refere à recepção pelos leitores, Medina (2020) esclarece que:

Eram conteúdos que tinha demanda para essa reflexão, então eu me surpreendi muito, porque a primeira edição se esgotou em poucos meses. Foi assim surpreendente, jamais imaginei [...] acho que o próprio editor, Milton se surpreendeu e logo depois de alguns meses já teve a segunda, terceira, quarta... foi assim.

Em seu blog, Medina faz crítica à concepção de educação física da época da elaboração do livro e comenta que o objetivo da publicação é superar essa concepção. Nas palavras do autor,

No início da década de 1980, quando este ensaio crítico foi escrito, era moderno dizer que a educação física não cuidava só do corpo, mas também da mente. A ideia foi desenvolver argumentos que demonstrassem que esta área do conhecimento humano só teria um sentido verdadeiramente transformador se incorporasse às suas dimensões corporais e mentais ou psicológicas, a dimensão social. Nesta direção é que escrevi ***A Educação Física cuida do corpo... e 'mente'*** (MEDINA, 2011, s/p, grifo do autor).

Na apresentação da vigésima quinta edição, intitulada *A Educação Física no século XXI: ainda em busca de sua(s) identidade(s)*, revisada no ano de 2010, o autor escolhe o seguinte trecho de Frei Betto como epígrafe:

[...] velho é tudo aquilo que já não contribui para tornar a felicidade em direito de todos. À luz de um novo marco civilizatório, há que se superar o modelo produtivista-consumista e introduzir, no lugar do PIB (Produto Interno Bruto), a FIB (Felicidade Interna Bruta), fundada numa economia solidária. (MEDINA, 2013, p. 9).

A epígrafe justifica a atualidade da obra. Partindo da compreensão de que uma epígrafe resume, dá sentido e situa a motivação da obra, entende-se que possivelmente o autor questiona as condições econômicas e sociais de sua época que não proporcionam o bem-estar a todos e, por isso, sugere mudanças fundadas numa economia solidária³⁰, que, grosso modo, advoga por atividades econômicas cooperativas no lugar daquelas competitivas.

Medina (2013, p. 10) define seu livro “[...] como ferramenta de luta principalmente contra o autoritarismo, o individualismo de natureza burguesa e a suposta neutralidade científica e política que envolviam a educação física no Brasil”. Destacando, assim, seu trabalho como uma proposta que busca legitimar e dar uma identidade a essa área do conhecimento.

Após reconhecer a atualidade do debate posto em seu livro, uma vez que, as questões por ele expostas não foram satisfatoriamente respondidas, Medina, em seu blog, trata da necessidade de seguir com as discussões e análises que buscam nortear a educação física em todas as suas expressões. Em suas palavras:

O fato é que em pleno século XXI permanece a crise de identidade da EF³¹. A crise reivindicada e instalada a partir do momento em que foram questionados seus pressupostos, particularmente na década de 1980, ainda não foi suficiente para identificar a área dentro do peso ou valor que deveria ter na construção de uma sociedade mais justa, democrática e participativa.

³⁰ Ao tecer uma *Introdução à economia solidária*, Paul Singer define que “a economia solidária é outro modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual. A aplicação desses princípios une todos os que produzem numa única classe de trabalhadores que são os possuidores de capital por igual em cada cooperativa ou sociedade econômica” (SINGER, 2002, p. 10).

³¹ Educação Física (EF).

A escola, onde os professores alienados se excluem e se calam diante das reuniões decisivas por não saberem opinar e fazer inter-relações com os demais professores, é um dos exemplos que demonstram a tese do atual estágio em que se encontra a EF. Os próprios professores, em grande parcela, não conseguem identificar o verdadeiro significado da EF. São manipulados e manipuladores, prendendo-se às velhas questões fragmentadas e, portanto descontextualizadas do movimento de construção da cidadania. (MEDINA, 2011, s/p).

Essa obra é composta pela introdução e três capítulos. No início o autor demonstra a necessidade de uma revolução na cultura do corpo de modo a transformar os valores. No primeiro capítulo, intitulado *A Educação Física precisa entrar em crise*, o autor esboça um panorama da realidade da época para demonstrar a necessidade de uma crise que revelaria a miséria do mundo, que na concepção do autor seria a miséria da consciência. Nesse capítulo Medina fundamenta-se em Merleau-Ponty³² (1908-1961) e Paulo Freire para tratar dos níveis de consciência, apontando para a necessidade de uma ação transformadora da realidade.

No segundo capítulo, intitulado: *A educação física cuida do corpo... e “mente”*, o autor afirma que com o desenvolvimento da ciência, o conhecimento tornou-se mais particularizado, prejudicando a compreensão do todo e valorizando as questões lucrativas. Com isso, ele defende um resgate de valores essenciais à humanização.

No terceiro e último capítulo, *Uma nova perspectiva para a educação física*, Medina advoga que enquanto a educação física não posicionar-se criticamente em relação aos seus valores, não sairá da superficialidade. Ainda nesse capítulo, expõe três concepções de educação física, a Convencional, que considera os aspectos biológicos, a Modernizadora, que considera basicamente a dicotomia entre corpo e mente e a Revolucionária, que busca a totalidade da educação física.

A vigésima quinta edição do livro é acrescida de três ensaios de diferentes perspectivas teóricas. Considerando os limites dessa pesquisa e a amplitude e profundidade requeridas nas análises desses excertos, esse estudo limita-se a apresentá-los.

³² Sobre o filósofo francês Merleau Ponty, entende-se que “suas primeiras obras estavam nitidamente vinculadas à fenomenologia husserliana, embora procurasse a cada passo minimizar o papel constituinte da consciência e outorgar a relação corpo sensível-mundo sensível o poder doador de significados que Husserl atribuíra ao Sujeito transcendental” (CHAUÍ, 1980, p. VI).

O primeiro excerto, intitulado *A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez*, de Valter Bracht³³, expõe a falta de sistematização da educação física e a dificuldade dos professores na construção de uma nova prática. Afirma que, atualmente, após um longo período de debate, acumulou-se conhecimentos e experiências que permitiram elaborar propostas de trabalho inovadoras que precisam lidar com o impacto da globalização e da pós-modernidade, além da desestruturação do real e suposta iminência do socialismo. Para compreender esses novos elementos o autor se embasa nas formulações do sociólogo Bauman para alegar a transição de uma “modernidade sólida” para uma “modernidade líquida”, na qual “[...] a modernidade líquida é a hospedeira de um relativismo reativo a qualquer discurso definitivo e que não seja ele próprio histórico” (BRACHT, 2013, p. 111). O autor conclui que a melhor opção à educação física é a autonomia e a autoridade para criar novas “educações físicas” coerentes com sua realidade, que sejam democráticas ao assumir sua historicidade.

No segundo ensaio, *Introdução à ciência da motricidade humana*, o autor Rogério dos Anjos³⁴ inicia abordando a constituição da Ciência da Motricidade Humana (CMH) que estaria diretamente relacionada à publicação do artigo *Educação física: ciência do movimento humano – ciência do homem em movimento*, de autoria de Manuel Sérgio, no livro *Para uma nova dimensão do desporto*, de 1974. Anos depois em sua tese de doutorado, o mesmo estudioso da CMH coloca a necessidade da passagem da educação física à ciência da motricidade humana que é definida como “a energia para o movimento intencional da superação ou transcendência” (ANJOS, 2013, p. 118). Em síntese, a CMH formulada e sistematizada pelo português Manuel Sérgio propõe a substituição da nomenclatura de “educação física” para “motricidade humana” a fim de tratar do humano em sua totalidade. De fato, “o que se persegue é a construção de um mundo outro, de uma nova realidade em que todos os homens se sintam emancipados” (ANJOS, 2013, p. 128).

³³ Atualmente Valter Bracht é professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo, atua nos temas de educação física escolar, formação continuada de professores, educação e epistemologia. Possui uma vasta publicação de livros, capítulos de livros, artigos e trabalhos científicos que contribuem com a construção acadêmica da educação física.

³⁴ O brasileiro Rogério dos Anjos formou-se em Educação física e possui mestrado em Políticas Sociais. Em seus estudos dedica-se ao entendimento acerca da motricidade humana e suas relações com a educação, políticas sociais e o desenvolvimento humano. Atualmente é membro do Conselho da Associação UniPiaget no Brasil.

Edson Marcelo Hungaro³⁵ autor do terceiro texto *A Educação Física e a tentativa de 'deixar de mentir': o projeto de 'intervenção de ruptura*, inicia expondo o contexto da “ditadura da burguesia fardada” e a reorganização dos movimentos em prol da redemocratização brasileira. Para assim, demonstrar a incidência dessa conjuntura na educação física que passa a questionar teoricamente sua funcionalidade e se engajar num movimento de mudanças radicais na sociedade capitalista. Por fim, encerra afirmando que, apesar de insuficientes, as formulações de Marx são necessárias para compreender a complexificação da sociedade contemporânea e assim, alimentar uma intervenção revolucionária, que por ora deve acontecer por meio de uma “batalha das ideias”.

Sobre o acréscimo dos textos, a editora afirma, na contracapa, que:

Diante da **nova realidade** da sociedade brasileira e do mundo contemporâneo, esta edição revisada e ampliada do **clássico** de João Paulo S. Medina chega acrescida de três ensaios, escritos por respeitados nomes da área. Com abordagens distintas, tais contribuições estimulam ainda mais o pensamento crítico. (PAPIRUS, 2013, grifo original).

Com o acréscimo de novos textos que fomentam ainda mais a discussão acerca da identidade e, principalmente, da função social da educação física, a nova versão do livro busca:

[...] oferecer mais munição para o debate em torno das questões desta área do conhecimento de forma *radical, rigorosa e de conjunto* que é em última instância o papel da reflexão verdadeiramente crítica. Reflexões que inspiradas na experiência e na prática podem retornar a elas no sentido de transformá-las. (MEDINA, 2011, s/p, grifo do autor).

Os elementos apresentados sobre a motivação do autor, a composição da capa e contracapa, a elaboração, publicação e a receptividade do livro são a expressão de um movimento crítico na educação que problematiza, reflete e faz análise crítica das condições históricas e sociais de seu período. Igualmente, o item a seguir revela essas inquietações ao apresentar o conteúdo do livro.

³⁵ Edson Marcelo Hungaro é professor Associado da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília e atua nos seguintes temas: educação e estética, didática, lazer, trabalho e sociedade; pedagogia da Educação Física, fundamentos históricos e teóricos, teoria Social, Pós-modernidade e tendências da Educação Física Escolar.

2.3. Formulações e perspectivas de João Paulo S. Medina: a necessidade de formar consciências críticas

Nesse item apresenta-se o conteúdo do livro, seguindo a ordem dos temas discutidos, a fim de reunir as ideias centrais do autor no que se refere à sua proposta de renovar a educação física durante o movimento crítico na educação.

Na introdução, intitulada ***Por uma revolução cultural do corpo*** Medina ao se deparar com problemas nas atividades de docência universitária e no esporte profissional detecta a necessidade de fundamentar a cultura do corpo e a Educação Física, a fim de promover o homem a níveis superiores de vida. Para alcançar tal intento, sugere uma *revolução cultural* que resgate o sentido humano do corpo a ser conquistado, por meio da participação crítica de uma coletividade. Essa perspectiva se opõe à ‘revolução’ defendida pela ditadura civil-militar que não demonstrou interesse em:

[...] desencadear verdadeiras, justas, profundas e radicais transformações no interior de nossa sociedade. O que reforçou, isso sim, foi a superficialidade, a ingenuidade, o imobilismo e a visão de que cada brasileiro deveria desempenhar *obedientemente* a função que lhe é mais ou menos determinada pela meta produtiva. (MEDINA, 2013, p. 17).

Ao expor as condições, não favoráveis, à educação e à educação física escolar e não escolar, do momento³⁶ em que elaborou sua pesquisa, o autor destaca a necessidade de uma “promoção do homem a níveis superiores de vida” e complementa esclarecendo que:

É nesse aspecto que a nossa cultura está necessitando de uma *revolução*³⁷. Uma revolução que comece com uma ‘crise’. Mas uma crise que, através do choque das contradições, amplie as nossas possibilidades enquanto humanos. Uma crise que, com o tempo, permita a elaboração de projetos indispensáveis à superação de nossas alarmantes limitações na direção de uma realização

³⁶ Medina elaborou e publicou sua obra nos anos finais da ditadura civil militar (1964-1985), momento marcado pela repressão e vigilância da educação. Na seção 3 encontram-se esclarecimentos desse período da história brasileira.

³⁷ A revolução à qual o autor se refere é uma revolução cultural “[...] um projeto a ser abraçado por todos aqueles que começam a perceber que é imperativo recuperar o *sentido humano do corpo*” (MEDINA, 2013, p. 18, grifo do autor), que requer uma participação crítica e almeje a promoção do homem em todos os seus aspectos. “Então quando eu falava de revolução era uma chamada para a gente “cair na real”, entender a complexidade, entender o seu lugar e o seu papel” (MEDINA, 2020, s/p).

existencial e profissional, pessoal e coletiva de maior amplitude. (MEDINA, 2013, p. 17, grifo do autor).

Seguindo a ideia central da necessidade de uma revolução sociocultural que se inicie por meio de uma crise, o autor tece os capítulos do livro, a partir da convicção de que de “[...] um questionamento progressivamente mais amplo, profundo e maduro dos antigos e atuais conceitos e valores, por certo surgirá um ambiente favorável ao aparecimento de caminhos mais claros a trilhar. A isso chamamos ‘conscientização’” (MEDINA, 2013, p.18).

Tendo como finalidade última “[...] transformar progressivamente os nossos valores” (MEDINA, 1987, p. 16), a crise permitiria evidenciar os aspectos ocultos da realidade, demonstrando assim, a necessidade de uma transformação social. Acreditando que é possível ao homem realizar escolhas que objetivam a liberdade, Medina (2013, p. 20) recomenda “[...] acreditar em um futuro que permita um presente menos desumano” e assim, “[...] ampliar as nossas possibilidades como agentes de renovação e transformação do meio em que vivemos” (MEDINA, 2013, p. 19).

No capítulo 1 ***A Educação Física precisa entrar em crise*** o autor apresenta um panorama sobre a realidade daquele momento histórico destacando que para evoluir é preciso uma crise que “[...] traz à tona praticamente todas as anomalias que perturbam” (MEDINA, 2013, p. 23). No entanto, “contrariar os valores estabelecidos é sempre uma temeridade, um eterno risco” (MEDINA, 2013, p. 24), pois, em sua concepção, a tendência é padronizar os valores para assegurar o cumprimento de regras que garantem a manutenção de uma ordem estabelecida.

Medina aponta que na educação já havia inquietações que questionavam as mazelas do ensino institucionalizado, mas na educação física ainda não havia expressões significativas dessa percepção, como se esta não fosse um processo educativo. E complementa afirmando que “a predisposição ao conformismo é algo que nos caracteriza” (MEDINA, 2013, p. 25). Portanto, o autor alerta a necessidade de essa área do conhecimento entrar em crise, criticar seus valores, justificar-se e estabelecer sua identidade.

Ao tratar da *miséria do mundo: uma miséria das consciências* apoiando-se nas formulações do filósofo Maurice Merleau-Ponty, o autor assegura que o que diferencia o homem dos outros seres vivos é a consciência, entendida como o

estado em que o corpo percebe sua existência e de tudo mais. Para o autor, a racionalidade possibilita ultrapassar o determinismo biológico ao passo que torna possível a escolha. De modo semelhante, sua obra expõe as inquietações da educação e da educação física que apregoavam o positivismo e o behaviorismo. A respeito dessas inquietações Medina (2013, p. 27) sugere que:

[...] a racionalidade do homem lhe dá a oportunidade de transcender, de ultrapassar o determinismo biológico característico dos demais seres. Ao homem é possível, portanto, a escolha. Pode, até certo ponto, optar por seu caminho e isso é *liberdade*.

Para desenvolver seu estudo Medina (2013) recorre a dois estudos da pós-graduação em educação da PUC, publicado em 1978: *Educação e dominação cultural* de Dulce Mára Critelli e *Consciência crítica e universidade* de Reinaldo Matias Fleuri, a fim de sintetizar as ideias fenomenológicas de Paulo Freire e de Álvaro Vieira Pinto sobre os níveis de consciência.

De acordo com Medina (2013) o primeiro nível é a *consciência intransitiva*, própria daqueles que são incapazes de perceber além das determinações biológicas e por isso, vivem em torno do atendimento das necessidades básicas de sobrevivência. O segundo é denominado de consciência *transitiva ingênua*, no qual, ultrapassa-se o nível biológico, mas as interpretações são simples, sem argumentação consistente sendo facilmente dominados como objetos. O terceiro nível, a consciência *transitiva crítica* é capaz de perceber os fatos que a condiciona e transforma-los. O alcance dessa última depende de um projeto coletivo que vislumbre a humanização do próprio homem, que segundo a teoria de Paulo Freire, só seria possível por meio do diálogo entre as pessoas, mas um diálogo nutrido pela reflexão e ação, no qual supere constantemente as formas opressoras.

Esse diálogo possui seis fundamentos: o **amor**, um ato de coragem daqueles que se comprometem com o processo de humanização; a **humanidade** na qual o indivíduo se reconhece como inacabado e vê a necessidade de dialogar com o outro para se desenvolver; a **esperança** de que todos possam se assumir como sujeitos; a **confiança** nas pessoas que se convive e trabalha; o **serviço** que seria a auto realização feita por meio da promoção humana do outro, caracterizando-se como uma oposição ao individualismo; e, por fim, o **testemunho** que é a forma mais elevada de serviço e desperta a solidariedade, suscita a união e a organização.

Em *Mergulhando na realidade humana da vida*, o autor destaca o compromisso que cada um tem de ascender a níveis de consciência maiores. Também aponta que o entendimento da educação e da educação física pressupõe compreender os fatores que as condicionam, especialmente o contexto político, uma vez que a política influencia a maneira de ser dos indivíduos.

Ao discutir *uma crise para a educação física* Medina afirma que a educação e a educação física não são neutras, pois são influenciadas pelo amplo contexto que as envolve. Apesar de, naquele momento, surgir inquietações na educação, a educação física parece necessitar de uma crise para visualizar as mazelas que condiciona. Isso se justifica pela expansão da educação física fora do âmbito escolar, impulsionada pelo modismo do cuidado com o corpo. O autor observa uma ausência de posicionamentos críticos dos profissionais de educação física em vários temas.

Isso faz com que Medina defenda a necessidade de uma crise urgente para que essa área do conhecimento possa ser capaz de se justificar e estabelecer sua identidade. Na sequência o autor destaca três significados de crise: o sentido **popular** é uma perturbação que altera o curso ordinário das coisas; a **sociologia**, que entende como uma situação social decorrente de mudanças de padrões culturais que se supera na elaboração de novos hábitos; e o **médico-psiquiátrico** ou psicológico, no qual, a crise representa uma mutação de valores, do conceito filosófico do mundo e da atitude perante a vida, ou seja, uma orientação no modo de viver.

Esses sentidos de crise aplicados à educação física possibilitam uma revolução na “cultura do corpo” fundamentada na “cultura somática”, mas isso só é possível por meio de “[...] *consciências críticas* que, num esforço conjunto e crescente, criarão condições de emancipação, e que certamente ajudarão o homem na construção de todas as suas dimensões animais e racionais” (MEDINA, 2013, p. 39, grifo do autor).

No capítulo 2 *A educação física cuida do corpo... e “mente”*, ao supor que *a falta de autenticidade pode ser uma forma de mentira*, o autor faz crítica às tendências que focam nas especificidades distanciando-se da unidade total constituinte do homem. E isso é reflexo da sociedade consumista que prioriza a lucratividade às custas da qualidade de vida.

No período em que redigiu o texto o autor percebe que o “homem explicado é sempre um homem fragmentado”. Como decorrência da fragmentação das ciências tem-se concepções que segmentam o homem em corpo, mente e alma, o que incapacita a percepção da totalidade. Nessa esteira aponta o dualismo entre corpo e mente, muito comum à educação física, e explica:

O que pretendo é tão somente demonstrar a necessidade de uma compreensão tão global quanto possível da nossa existência como fenômeno essencialmente humano, recuperando, assim, seus mais legítimos valores, entre eles a própria dimensão do corpo. (MEDINA, 2013, p. 46-47).

Opondo-se à concepção dualista de homem, o autor parte da compreensão que este é um ser incompleto e inacabado que se completa ao interagir com os outros e com o mundo. De sua perspectiva,

O homem concreto é aquele entendido no seu contexto, inseparável de suas circunstâncias, e que se desenvolve mediante um processo dinâmico e de reciprocidade [...] portanto, na unidade em que se constitui o homem, deve-se inevitavelmente incluir a inserção na sociedade e na natureza. (MEDINA, 2013, p. 50).

Em busca da essência do ato educativo Medina (2013) parte da compreensão de que o homem é um ser inacabado e que, portanto, a educação seria responsável pelo desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Esse processo de tornar as pessoas mais humanas não era predominante naquele momento, pois o ato educativo não desenvolvia comportamentos humanamente elevados.

O autor aponta o aumento indiscriminado de escolas de educação física no período de 1968 a 1975 e demonstra que “as vítimas da educação brasileira não são só aquelas que não têm acesso à escola”, pois o ensino superior formava profissionais desqualificados para assumir um papel educativo. Assinala ainda, que o quadro geral dos alunos naquele período era:

- a) semialfabetizados;
- b) incapazes de explicar com clareza a que se propõe a disciplina educação física;
- c) noção pouco ampla das finalidades da educação;
- d) visão mais voltada para alguns esportes, em detrimento de outras práticas educativas;

- e) dificuldade em entender a importância de uma fundamentação teórica em relação à prática;
- f) supervalorização do sentido de competição das atividades, com ênfase no resultado e na vitória;
- g) visão essencialmente individualista, em detrimento de uma visão mais social do processo educativo;
- h) possuidor de uma consciência caracteristicamente ingênua;
- i) extrema dificuldade de comunicação e manutenção de um diálogo efetivo. (MEDINA, 2016 p. 54).

Para indicar *uma pequena amostra do nosso nível de ensino* o autor apresenta uma pesquisa realizada com alunos em fase de conclusão do curso de educação física que responderam à seguinte questão: *em sua opinião, o que é educação física?*. A transcrição literal de alguns trechos demonstra que os alunos são vítimas de: “[...] uma estrutura fossilizada e perversa de ensino que pouco se preocupa com uma verdadeira educação que crie condições para que o aluno se torne sujeito de sua própria história” (MEDINA, 2013, p. 61).

O autor alerta para a necessidade de a educação física considerar o progresso ocorrido no conhecimento científico que deve ser utilizado para pensar com clareza e profundidade acerca das variáveis sociopolíticas, econômicas e culturais. Nas palavras de Medina (2013, p. 66) a “educação física mente”, pois sua atuação “[...] no plano educacional – entendido em toda a sua extensão – constitui-se, por assim dizer, numa verdadeira mentira”, portanto, “não resta a menor dúvida de que a educação física estará sempre envolvida em lamentáveis equívocos enquanto não respeitar o momento histórico-evolutivo por que passam a sociedade e as pessoas que a compõe” (MEDINA, 2013, p. 64).

No terceiro capítulo, ***Uma nova perspectiva para a educação física***, o autor argumenta que apesar do progresso científico e tecnológico, poucas pessoas ascendem a uma consciência superior ao senso comum, portanto, sugere *não apenas pensar, mas pensar: a relação teoria/prática*. Dessa forma, uma atuação que contribua para a formação de novos valores culturais requer consciências filosóficas idealistas.

Ao questionar o papel da educação física daquele momento histórico e indicar a necessidade de essa área do conhecimento perceber sua atuação para entrar em crise e assim, possibilitar uma transformação social que vá corroborar com mudanças no desenvolvimento humano, Medina instiga um crescente debate sobre

o que é e qual a função social da educação física. A seguir, esclarece seu intuito ao gerar tal debate:

Mas para que serve à educação física nacional uma discussão dessa natureza? Acredito pessoalmente que ela seja ponto decisivo para a elaboração de uma metodologia que conduz, de uma forma mais ou menos lúcida e organizada, qualquer processo de alteração dos valores socioculturais vigentes para outros mais compatíveis com o desenvolvimento das potencialidades humanas (MEDINA, 2013, p. 70).

De sua perspectiva a concepção de educação física daquele momento,

[...] tem sido incapaz de justificar a si mesma, quer como disciplina formal e predominantemente educativa, quer como atividade que auxilie alguns aspectos do desenvolvimento humano fora da escola e, em especial, no esporte de alta competição ou de rendimento. (MEDINA, 2013, p. 70).

Para apresentar “três concepções de educação física” Medina aborda o papel que os profissionais têm na identificação da área, destacando que agem de acordo com sua consciência. Por isso, baseado nos três níveis de consciência colocados por Paulo Freire, o autor defende a existência de três concepções fundamentais de educação física.

A **Convencional** relacionada à “consciência intransitiva”, apoiada no senso comum e em uma visão vulgar, mecânica, simplista e corriqueira, considera basicamente os aspectos biológicos e fisiológicos. Essa concepção é influenciada pela pedagogia tradicional ao valorizar o corpo em detrimento do espírito, retificando uma visão dualista do homem. Os profissionais adeptos dessa concepção são incapazes de ter percepções para além das biológicas.

A **Modernizadora** que corresponde à “consciência transitiva ingênua”, amplia o significado de educação física e, às vezes, se opõe à concepção anterior, apesar de também possuir uma visão dualista entre corpo (biológico) e mente (psicológico). Os jogos, a ginástica, o esporte e a dança são meios para educar tanto o biológico quanto para entender o psicológico.

A concepção **Revolucionária**, condizente com a “consciência transitiva crítica” é, para o autor, a mais ampla por buscar a realidade em sua totalidade e entender o ser humano em todas as suas dimensões e no conjunto de suas relações

com os outros e com o mundo. Essa concepção age sobre o todo e seus adeptos são agentes de renovação e transformação da sociedade, visto que esse tipo de consciência é “[...] capaz de transcender a superficialidade dos fenômenos, nutrindo-se do diálogo, e agindo pela práxis, em favor da transformação no seu sentido mais humano” (MEDINA, 2013, p. 83).

Partindo da constatação do quadro nacional da educação física, como insuficiente para justificar a si mesma, em *uma nova perspectiva para a educação física* o autor se atenta ao desenvolvimento integral dos brasileiros por meio de um projeto de vida mais humano e digno, defendendo um papel revolucionário do educação física, não que por si só transforme toda a sociedade, mas que contribua com o desencadeamento do processo de transformação. Com isso, defende:

[...] a evolução de uma cultura do corpo que fundamente a educação física deve ser trabalhada em duas frentes:

1. no sentido de rever criticamente seus princípios e propostas como atividade preocupada com o verdadeiro desenvolvimento humano integral;
2. no sentido de democratizá-la, permitindo que todos (promotores e beneficiários) possam ter acesso mais fácil aos conhecimentos necessários e condizentes com esse desenvolvimento integral da mulher e do homem brasileiro por meio do movimento (MEDINA, 2013, p. 89).

Finalizando o texto com o item *não apenas sonhar, mas sonhar: a necessidade da utopia*, Medina propõe uma nova perspectiva para a educação física, uma utopia necessária, um sonho, um projeto futuro que será possível a partir de uma concepção verdadeiramente revolucionária concebida por meio de categorias críticas do pensamento. E coloca que essa possibilidade, de um novo projeto

[...] está com aqueles que, ligados à área, ainda acreditam no ser humano. Com aqueles que ainda são capazes de ter *esperança*, apesar de tudo. A eles cabe o papel de assumir o movimento que redimensione as *revoluções*, lutando em favor da autêntica humanização dessa disciplina. Mesmo porque parece não restar outra opção (MEDINA, 2013, p. 92).

De modo geral o livro esboça um importante debate da função da educação física posto em um período de redemocratização nacional, pós-ditadura civil-militar. As questões, aqui apresentadas, se generalizaram e receberam várias possíveis

respostas. Medina expõe a necessidade de a educação física entrar em crise para conseguir observar os problemas por ela vivenciados: fragmentação oriunda da especialização das ciências, o empobrecimento da formação profissional, a dicotomia entre corpo e mente e a miséria das consciências. Além disso, apresenta três concepções de educação física (convencional, modernizadora e revolucionária) e advoga em prol da revolucionária colocando a necessidade de elaboração de uma nova educação física, denominada como utopia, por defender um projeto social no qual o desenvolvimento total do homem seja a finalidade última.

Em síntese, o livro aborda questões basilares sobre o que é e qual a função dessa área do conhecimento em um momento da história brasileira marcado pela repressão, controle e vigilância das expressões de ideias. Além disso, essa obra marca o início de uma série de debates que fazem crítica aos encaminhamentos educacionais da educação física durante a ditadura civil-militar brasileira, sobre esse aspecto o autor esclarece:

Então aí pouco importava a tendência, se era mais para cá, mais para lá, se era uma, se era marxista, se não era marxista, mas depois, mais adiante também surgiu esse debate do marxismo, e aí vem uma série de correntes, e aí a coisa não tem fim. Realmente eu não enveredei por esse assunto, eu sempre procurei me situar como cidadão no mundo e ter uma posição, mas nunca tive um engajamento dizendo “não eu sou isso... aí eu sigo essa linha” nunca tive isso, mas sempre tendia apoiar movimentos que eu achava legítimo e que sempre eram de esquerda (MEDINA, 2020, s/p).

Comumente qualifica-se a obra de Medina como crítica por colocar em debate e fazer críticas à política brasileira vigente no período de sua formulação, especificamente à ditadura, bem como por questionar a educação física fundamentada na perspectiva behaviorista e tecnicista. Contudo, é recorrente que os profissionais da educação e da educação física classificam os textos desse período, de redemocratização do país e do movimento crítico da educação, como marxistas, apenas por fazerem a crítica. No entanto, vale destacar que o texto de Medina é uma crítica construída em oposição à ditadura e seus encaminhamentos sociais e educacionais, portanto, não faz crítica à base econômica da sociedade, o capital, algo que é pressuposto do materialismo-histórico de Marx. Sobre o assunto, o autor do livro comenta:

Olha eu acho essas informações muito superficiais e aí quando toma um certo rumo vira levianas até, porque elas não são muito fundamentadas. [...] Mas a essa altura foi antes de eu fazer o curso de filosofia da educação e realmente eu tinha uma visão muito ingênua, não tinha estudo nem um conhecimento mais apurado de embasamento em Marx, nem em Marx e na verdade em nenhuma outra concepção. Sempre gostei dessas questões mais humanas e sociais, mas não tinha um aprofundamento, mas essa curiosidade minha, me fazia entrar em contato com diferentes propostas de governo pelo mundo (MEDINA, 2020, s/p).

As reflexões críticas realizadas pelo autor têm por finalidade avançar na compreensão da educação e da educação física, de modo a melhorar os encaminhamentos educacionais da realidade social de sua época. Suas elaborações são um reflexo de inquietações de educadores da área que ao observarem o contexto histórico, social e político daquele período faz em questionamentos e apresentam propostas pertinentes que encontram respaldo na realidade. Por isso, a seção a seguir apresenta as condições históricas e sociais da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) e as correntes educacionais que influenciaram os encaminhamentos educacionais. Também discute o processo de redemocratização e o movimento crítico na educação e educação física (1980-90) que, guiados por redefinições democráticas, buscam estabelecer sua função social.

3. O CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DO LIVRO: a ditadura civil-militar brasileira e o processo de redemocratização (1960 - 1990)

Naquela época, como o livro sintetizava um momento de expressão e combate à ditadura, todo mundo abraçou essa ideia original e depois ela foi [...] eu achei que a gente cumpriu talvez um papel no momento que foi um momento oportuno para colocar para reflexão (MEDINA, 2020, s/p).

Para melhor entender a elaboração e a recepção do livro se faz necessário compreender o contexto daquele período para evitar conclusões parciais ou equivocadas, uma vez que as condições econômicas, sociais e políticas influenciam as orientações educacionais. Portanto, a reestruturação produtiva e as reorientações políticas compreendidas entre o período de 1960 a 1990 estão intimamente relacionadas ao conteúdo da obra, bem como a forma que foi elaborada, publicada e recebida pelos seus pares.

Os anos que antecedem o golpe civil-militar no Estado brasileiro, são marcados por uma crise do capital a qual coloca a necessidade de reestruturar a produção a fim de manter a realização cíclica do capital. Para isso, o capital recebe o apoio do Estado de Segurança que, nesse momento, assume a finalidade de controle social a fim de garantir a reprodução do sistema. Essa função é desempenhada com significativa influência da educação que é redefinida a fim de formar comportamentos insubversivos à reestruturação e à ordem vigente.

Uma das funções do Estado é garantir a reprodução das atuais relações sociais (capital), para isso utiliza diversos meios (consenso ou repressão). O Estado também tem por função manter a ordem social e a divisão social entre as classes, algo que faz parte da sua forma de ser, de sua própria existência (ENGELS, 2012), portanto,

Ele repousa sobre a contradição entre vida pública e privada, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. Por isso, a administração deve limitar-se a uma atividade formal e negativa, uma vez que exatamente lá onde começa a vida civil e o seu trabalho, cessa o seu poder. (MARX, 2010, p. 60).

Para se adequar às mudanças geradas pela reestruturação no trabalho o Estado é reformulado e redefine as estratégias para desenvolver sua função social. Com a imposição da ditadura civil-militar o Estado brasileiro alterou a forma de interferir em todas as instituições, inclusive nas educacionais a fim de adequar os indivíduos à nova ordem. Durante esse período formulou-se leis e estabeleceram-se estratégias para assegurar o consentimento de que o capitalismo é o modelo produtivo ideal para o progresso nacional.

Os encaminhamentos educacionais foram sustentados por concepções teórica-pedagógicas que, de alguma maneira, se assemelham aos princípios e posicionamentos do capital interno e externo que sustentaram a ditadura. A educação assume, nesse momento, a função de formar o consenso, e a homogeneização de ideias ao preparar os indivíduos para as mudanças econômicas, sociais e políticas. Segundo Tonet (2013a, p. 142) “em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o polo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social”. Isso justifica as reformas educacionais, empregadas a fim de alterar as estratégias, princípios e valores adotados até o momento. Em momentos de reorganização política e econômica a educação é um meio de reorientar as atitudes e comportamentos dos indivíduos.

Nas relações sociais estabelecidas sob o modo de produzir a vida no capital, a educação assume papel importante na formação da classe trabalhadora, pois, “[...] não poderiam receber apenas uma educação prática no e pelo trabalho. O próprio trabalho, agora cada vez mais complexo, exige conhecimentos e habilidades que têm que ser desenvolvidos e adquiridos fora do seu âmbito específico” (TONET, 2013a, p. 141).

Essa seção rastreia a história brasileira das décadas de 1960 a 1990, período correspondente à imposição da ditadura civil-militar e à redemocratização, a fim de captar os determinantes históricos e sociais que influíram na elaboração do livro, bem como os encaminhamentos que essa forma de Estado direcionou à educação. Isso porque é a essa educação que Medina tece crítica e questiona a concepção de Educação Física que dela resulta.

3.1. Relações econômicas, políticas, sociais e educacionais da ditadura civil-militar brasileira (1964 - 1985)

Inicialmente esse item apresenta brevemente a conjuntura internacional, a fim de conectar suas interferências na reorganização econômica, política e social do país. Também considera a organização do país anterior ao golpe para compreender o curso das mudanças. Em seguida, aborda as circunstâncias no contexto da ditadura que impulsionam a reforma educacional empreendida pelo Estado.

Em um contexto pós Primeira Guerra Mundial (1914-1918) até meados da década de 1970, a organização da produção pautava-se nas ideias de Frederick Taylor (1856-1915)³⁸, apresentada na obra *Princípios da Administração Científica*, publicada em 1911, na qual Taylor descreve possibilidades de aumento da produtividade do trabalho por meio “[...] da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento” (HARVEY, 2012, p. 121).

Nesse período, o processo de produção também foi influenciado pelas inovações tecnológicas e organizacionais do fordismo, um modelo produtivo, planejado pelo dono de fábrica Henry Ford³⁹ (1863-1947), caracterizado pela produção em massa de mercadorias construídas em uma linha de montagem. Esse método, conhecido como fordismo, fez com que se elevassem os ganhos produtivos de modo nunca visto antes.

Vale lembrar que a finalidade das organizações produtivas, fundamentadas nos princípios do taylorismo-fordismo, era administrar o capital de modo a aumentar a taxa de lucro. Para isso, buscava-se aumentar a produção diminuindo o tempo

³⁸ Frederick Winslow Taylor nasceu na Filadélfia em uma família de classe média; aos dezoito anos de idade obrigou-se a deixar os estudos para trabalhar em uma oficina mecânica, aos vinte e dois anos passou a trabalhar como operário e daí em diante assumiu cargos de chefia na produção. Em 1885 formou-se em Engenharia pelo *Stevens Institute*, aos vinte e três anos, trabalhando como capataz de fábrica, aplicou processos científicos que aligeiravam a produção. A partir das experiências na fábrica, Taylor desenvolveu suas pesquisas e inventos que auxiliaram a produção. Taylor é considerado o pai da organização científica do trabalho ao contribuir com o desenvolvimento industrial do século XX (TAYLOR, 1990).

³⁹ Para o engenheiro mecânico estadunidense Ford, os homens nasciam condicionados por aptidões físicas que os enquadrariam em uma atividade social, por isso, assevera que “não há maior absurdo do que pretender a igualdade entre os homens. A natureza os fez desiguais e toda a concepção democrática que intenta igualá-los resulta pois num esforço que retarda o progresso” (FORD, 1967, p. 17).

desperdiçado, por meio do parcelamento das tarefas e da padronização e controle dos movimentos dos trabalhadores.

No Brasil, esse modelo de organização produtiva se torna predominante durante a ditadura. As três décadas que antecederam o golpe de 1964 foram marcadas pela efervescência dos movimentos sociais. No que se refere à política econômica, defendia-se o nacionalismo desenvolvimentista por meio de uma reforma de base⁴⁰ que conduzisse o país à industrialização e à urbanização, independentes do capital internacional. Na educação os debates conduziam à sua democratização por meio da escola pública laica, gratuita e obrigatória.

Anterior ao autoritarismo, desde os anos de 1945 até meados da década de 1960 o regime democrático, ainda que restrito, tinha vigência no país. Nesse período,

[...] vivia um dos poucos momentos de democracia política (lembrando sempre que a democracia é uma das formas de ditadura da burguesia): havia alguma liberdade de opinião e organização dos trabalhadores, os partidos comunistas continuavam na ilegalidade, mas na prática se manifestavam através de seus jornais, surgiram associações de trabalhadores no campo e na cidade, os estudantes se organizavam através de sua entidade maior, a UNE⁴¹, e os governantes haviam sido eleitos pelo voto popular em todos os níveis. (ESPAÇO MARX, 2014, p. 3).

Com o fim do Estado Novo, governado por Getúlio Vargas, inicia-se o período denominado de República Populista de 1945 a 1964 marcado pela esperança no desenvolvimento do Brasil, sob o lema do presidente Juscelino Kubitschek, “50 anos em 5”. O momento foi próspero culturalmente com o Cinema Novo, a Bossa Nova e a conquista da Copa do Mundo de Futebol em 1958.

De acordo com Sanfelice (1986), desde o fim da Primeira Guerra Mundial até o golpe de Estado o Brasil passou por um período de desenvolvimento impulsionado pela industrialização, fatores econômicos e políticos internos e externos sustentados

⁴⁰ As sete reformas estruturais (agrária, administrativa, constitucional, eleitoral, bancária, tributária e educacional), denominadas por João Goulart de Reforma de Base, contemplavam a reestruturação das instituições econômicas, políticas e judiciais do país, a fim de diminuir as desigualdades e impulsionar o desenvolvimento. Apesar de iniciada na década de 1950, somente com a Constituição Federal de 1988 parte de suas propostas foram retomadas, após serem interrompidas pelo Estado ditatorial.

⁴¹ A União Nacional dos Estudantes (UNE), segundo Sanfelice (1986), é historicamente a entidade máxima da organização política dos universitários brasileiros. Fundada no ano de 1937 a UNE assumiu um importante papel de liderança no movimento estudantil combativo da conjuntura política da década de 1960.

pela chamada “política de massas” ou “democracia populista⁴²”. Com o processo urbano-industrial observa-se um crescimento da camada média e do proletariado que trava tensões com o setor agrário e exportador. A crise desse modelo delineou a partir do governo de Jucelino Kubitschek (1956-1960) um modelo propício ao desenvolvimento econômico com a associação de capitais, interesses políticos e militares nacionais e estrangeiros.

Nos anos iniciais da década de 1960 Jânio Quadros foi eleito com aproximadamente 50% dos votos, mas em agosto de 1961 renunciou à presidência declarando que a confiança e tranquilidade foi quebrada, impedindo sua autoridade em exercício. Após sua renúncia os ministros militares tentaram impedir a posse do vice-presidente João Belchior Marques Goulart que estava em viagem fora do país, mas essa possibilidade inconstitucional esbarrou, dentre outros acontecimentos, no posicionamento de alguns governadores e na união de emissoras de rádio da região sul do país, denominada de “Rede de Legalidade”.

Durante o período de seu governo, compreendido de 1961 a 1964, João Goulart tentou por duas vezes amenizar a crise econômica e financeira por meio do Plano Trienal, no qual projetava combater a inflação com a retomada do crescimento do PIB e, ainda, pretendia distribuir os resultados do desenvolvimento econômico. No entanto, seus objetivos não foram alcançados o que gerou fortes pressões sobre o governo.

Na educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/1961, construída a partir de um significativo debate que refletia o anseio pela redemocratização, não foi efetivamente implementada por conta do golpe de 1964, adiando em treze anos seu cumprimento. Apesar de seus avanços, impulsionados pelos movimentos de educação popular, alguns de seus pontos estavam ultrapassados para a época (ARANHA, 2006).

Embora tendo conhecimento da conspiração civil e militar contra seu governo, em março de 1964, o presidente João Goulart, popularmente conhecido por Jango, denuncia o financiamento da campanha antidemocrática pelas agências nacionais e estrangeiras.

⁴² A democracia populista ficou conhecida por “uma certa combinação controlada de interesses econômicos e políticos do proletariado e das camadas médias, sob a liderança da burguesia industrial, com o objetivo de favorecer a criação e o crescimento do setor industrial e de serviços”. (SANFELICE, 1986, p. 50).

Empresários brasileiros aliados a grupos estrangeiros incentivaram movimentos de resistência ao governo sob a alegação de que era preciso combater o perigo comunista. Hoje, está abundantemente comprovado como o empresariado, apoiado por outros grupos, preparou e deflagrou o golpe que derrubou o presidente da República. Entidades como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), assistidos diretamente pela CIA⁴³, tiveram função relevante na estimulação do radicalismo de direita. O IPES, por exemplo, investiu muitos recursos para convencer militares e setores da classe dominante de que o perigo comunista era iminente; aliou generais e exerceu grande influência sobre os meios de comunicação. As empresas estrangeiras concederam significativos recursos para o IPES enquanto o IBAD, financiado pela CIA, subvencionou a candidatura de parlamentares reacionários que assumiram o compromisso de defender o capital estrangeiro, condenar a reforma agrária e a política externa independente do governo brasileiro. O próprio governo norte-americano, através de sua embaixada aqui, colocou muito dinheiro na articulação da reação que se tentou estender a todos os seguimentos da sociedade brasileira, desde uma atuação parlamentar até a penetração no movimento estudantil e no proletariado. (SANFELICE, 1986, p. 52-53).

De acordo com Sanfelice (1986), em resposta à ascensão de parcelas mais radicais da população e com receio das mobilizações populares crescerem, a classe proprietária e os setores conservadores das camadas médias reuniram em São Paulo 400 mil pessoas na *Marcha da Família com Deus e pela Liberdade*, realizada pela Igreja Católica⁴⁴ e pelo empresariado, dentre outros setores.

Em primeiro de abril o então presidente constatou que não haviam condições para resistir e foi para o exílio no Uruguai, onde morreu precocemente de forma suspeita. Com isso, o golpe civil-militar⁴⁵ deu início a um novo período que perdurou

⁴³ Agência Central de Inteligência (CIA) tem por função investigar e dar informações de segurança nacional ao governo dos Estados Unidos.

⁴⁴ Sobre a participação da Igreja católica nos encaminhamentos sociais e políticos durante o regime militar, Gomes (2001, p. 63) faz as seguintes considerações: “Os fatos demonstram que a estratégia católica revelou-se extremamente eficiente, pois havia disposição da Igreja em colaborar com o Estado na manutenção da ordem pública. E a doutrina católica seria para o Estado não apenas um instrumento capaz de garantir a preservação da ordem e de legitimação do autoritarismo, mas também um instrumento indispensável de transmissão de valores. Que tipo de valores? Aqueles ligados à religião, à grandeza da pátria, à família, à modernização dos costumes, que serviam de subsídio aos discursos anticomunistas. Em outras palavras, não basta a coerção, mas é necessário uma direção cultural, isto é, a obtenção do consenso”.

⁴⁵ De acordo com Netto (2014, p. 62) havia uma sincronização na conspiração civil e militar para deflagrar o golpe, pois “a partir de janeiro de 1964, os conspiradores, civis e militares, prepararam-se para a derrubada de Jango, que supunham teria como resposta uma significativa reação política e popular, implicando mesmo a eclosão de uma guerra civil; por isto, articulados com militares e empresários, pelo menos dois governadores [...] já acumulavam clandestinamente arsenais e organizavam para a ação golpista as suas polícias militares estaduais”. Além disso, os militares contavam com o apoio de Washington para reconhecer o governo ou intervir com a força militar norte-americana. Vale lembrar que o exército militar, uma das três forças armadas do país (Marinha,

por duas décadas. No campo econômico instalou-se um modelo econômico à serviço do grande capital que gerou, nos termos dos golpistas, um “milagre econômico” causando maior dependência internacional.

O suporte internacional para deflagrar e manter, nos anos iniciais, o golpe contou com o apoio do FMI, do Banco Mundial e de Washington. Os empréstimos e financiamentos beneficiam especialmente os grandes proprietários, os empresários e os banqueiros, em contrapartida, reforça, ainda mais, as desigualdades sociais ao passo que há uma queda nos salários e no PIB. Para essas organizações era importante defender, sob a bandeira de combater às influências comunistas, os golpes militares pela América Latina a fim de manter influência política e gerar dependência econômica dos países.

Além de contribuir financeiramente com o golpe, o EUA também ofereceu programas de ajuda, equipamentos e aprendizado técnico a órgãos de segurança público brasileiros. Segundo Netto (2014, p. 38) “Desde finais dos anos 1950, a CIA (Agência Central de Inteligência) monitorava programas com os quais o governo norte-americano procurava influir na formação de policiais civis brasileiros” prestando assessoria durante e depois do golpe.

Segundo Netto (2014), do ponto de vista político e institucional, o golpe se consumou quando, o presidente do Senado Federal Auro de Moura Andrade declarou a vacância da Presidência, colocando no lugar de Jango, o advogado Ranieri Mazzili, violando todas as normas constitucionais. No entanto, Mazzili era chefiado pelo “Supremo Comando Revolucionário” integrado pelos automeados ministros militares da Guerra, da Marinha e da Aeronáutica. Em 15 de abril o marechal Castelo Branco foi empossado a presidência e José Maria Alkmin à vice-presidência. Em síntese:

O golpe militar de 1964 optou pelo aproveitamento do capital estrangeiro e liquidou de vez o nacional-desenvolvimentismo. A ‘recuperação’ econômica proposta usou o modelo concentrador de renda, que favorece uma camada restrita da população e submete os trabalhadores ao arrocho salarial. Com o êxodo rural, as grandes cidades não tinham como acolher a todos descentemente. Surgiram sérios problemas decorrentes da situação de empobrecimento, com graves índices de miserabilidade.

Os brasileiros perderam o poder de participação e crítica, e a ditadura se impôs, violenta. (ARANHA, 2006, p. 314).

No período de 1964 a 1969 houve uma intensificação na concentração dos poderes com “[...] iniciativas que visaram assegurar a centralização das decisões governamentais, procurando transformar todas as instituições da sociedade em parcerias da concretização do projeto econômico de desenvolvimento” (FAZENDA, 1985, p. 72).

Durante a administração da ditadura foram criados Atos Institucionais (AI), um mecanismo para dar legalidade às alterações nas normas do país sob a justificativa de combater a subversão e a corrupção. O AI nº 1, de 9 de abril de 1964, afirma que o movimento civil e militar dá início a uma revolução no país para atender os interesses e a vontade da nação. O texto altera os poderes do presidente para que possa restaurar a ordem econômica e financeira, bem como salvar a nação das influências comunistas. Também possibilitava a cassação de mandatos legislativos sem oportunidade de recorrer.

Nesse mesmo ano, no dia 27 de outubro a imposição do AI nº 2 demarca a necessidade da autoridade para haver paz. Alterando a Constituição em vigor, estabelece o julgamento de civis feito pelos tribunais militares, a fim de reprimir crimes contra a segurança nacional e as instituições militares. Dentre outras medidas, determina eleição indireta para a presidência da República e a extinção dos partidos políticos.

Segundo Kuenzer e Machado (1984), o Decreto-lei 200/1967 que representa o Estado autoritário, legitima a centralização das normas dotadas de racionalidade, possibilitando a execução dos planos de desenvolvimento. Além disso, há uma centralização do poder, pois nesse período os poderes do Congresso Nacional e do Judiciário foram reduzidos ao passo que o poder do Executivo foi ampliado.

Em função do novo modelo de desenvolvimento, apoiado nos novos mecanismos de poder exercidos pelo Estado e no crescente controle financeiro e tecnológico exercido pelo capitalismo internacional, muitas medidas foram tomadas. Os mecanismos de controle tornaram-se cada vez mais centralizados e a participação das massas incorporadas ao processo de produção foram limitadas. A proposta econômica impunha reajustamentos da estrutura de demanda, maior acumulação de recursos para investimentos, definição de projetos rentáveis que complementassem a capacidade

produtiva existente e a correção da estrutura de produção. (KUENZER; MACHADO, 1984, p. 33).

Além disso, prefeitos e governadores tiveram seus mandatos anulados; políticos da oposição foram presos sem provas criminais e líderes sindicais, estudantis e da organização popular condenados sem julgamento e impedidos de criticar e protestar. Oficialmente treze civis morreram, muitos estão desaparecidos até o dia de hoje, centenas de brasileiros saíram do país, domicílios foram invadidos, bibliotecas foram assaltadas, instalou-se a força e a violência explícitas. De fato,

O golpe do 1º de abril, solução política imposta pela força, derrotando as forças democráticas, nacionais e populares, significou a derrota de uma alternativa de desenvolvimento econômico-social e político que era virtualmente a reversão das linhas de forças que historicamente marcaram a formação brasileira. Os estrategistas (brasileiros ou não) do golpe impediram o desenvolvimento de uma transformação política e econômica que poderia – sem ferir de imediato os fundamentos da propriedade privada e do mercado capitalista – romper com os traços mais deletérios e negativos da nossa história e da nossa sociedade. Nesse sentido, o movimento civil-militar vitorioso em abril de 1964 foi inequivocamente *reacionário*. (NETTO, 2014, p.77).

Além do apoio internacional e da participação de parte da sociedade civil, o regime também contou com o suporte da grande imprensa que promoveu uma campanha em prol da política ditatorial. De acordo com Almeida (2016, p. 161) “[...] foram utilizados rádio, televisão, cinema e a publicação de panfletos e livros em defesa do capitalismo, da democracia liberal e do anti-comunismo na formação da opinião pública”.

Em 5 de fevereiro de 1966 publica-se o AI-3 dando continuidade às definições anteriores e acrescentando eleições indiretas para governadores e vice-governadores que nomeariam os prefeitos das capitais. Baixado nesse mesmo ano, em 7 de dezembro, o AI-4 considera que o fato de a Constituição Federal ter recebido inúmeras emendas demonstrava que ela não atendia aos interesses da nação. Sob essa justificativa o Congresso Nacional, mesmo estando em desfalque devido a cassação de parlamentares, aprovou um texto elaborado pelo ministro da Justiça, Carlos Medeiros Silva. Dentre as incorporações dos Atos Institucionais ao texto constitucional, destaca-se a eleição indireta e nominal do presidente e vice-presidente da República. No ano de 1967 entrou em vigor a Lei nº 5.250 que regula

a liberdade de manifestação do pensamento e da informação, considerando as manifestações artísticas e culturais como atentados à ordem política e social.

Em 13 de dezembro de 1968 instaurou-se o AI-5, expressão máxima do autoritarismo. Alegando a existência de atos subversivos, coloca a necessidade da tomada de medidas para evitar a destruição do movimento de 1964. Além de possibilitar a suspensão de direitos políticos e a punição às manifestações políticas, exclui o direito de apreciação judicial todos os atos que fossem contra o regime. Esse período ficou marcado por muito medo, silêncio e prisões.

O que a classe dominante – burguesia nacional aliada à burguesia externa – fez em 64 foi criar condições políticas para continuar exercendo sua hegemonia. Rompendo com o modelo nacional-desenvolvimentista, a classe dominante viabilizou as medidas políticas, técnicas, burocráticas, administrativas e econômicas que garantiriam a ditadura dos seus interesses. A classe dominante agiu, pois, em 64, de maneira a afastar qualquer possibilidade de encaminhamento de reformas substanciais que viessem a atender os interesses das classes assalariadas e, principalmente, do proletariado. (SANFELICE, 1986, p. 159).

Portanto, as mudanças geradas pela ditadura não influenciaram somente os encaminhamentos na política e na economia do país, segundo Aranha (2006, p. 313) “esses anos de chumbo, além do sofrimento dos torturados e “desaparecidos”, foram desastrosos para a cultura e a educação. Também provocaram prejuízos econômicos e políticos ao país”.

Durante o regime ditatorial algumas organizações estudantis, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), foram postas na ilegalidade, outras como o Diretório Central dos Estudantes (DCE), proibidas de praticar ações políticas. Em entrevista à pesquisadora, Medina (2020, s/p) relata algo que comprova tal afirmação:

[...] eu era presidente do diretório acadêmico, e assim, o regime militar teve uma preocupação na época muito grande com os movimentos estudantis e pegava-se no pé dos líderes estudantis, e como eu era presidente do Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação Física eu passei a ser vigiado, vamos dizer assim

No que se refere a situação dos professores durante o regime ditatorial, Aranha (2006, p. 315) aponta que:

Processos sumários e arbitrários demitiam ou aposentavam professores. Muitos se exilaram em países latino-americanos, na Europa e também nos Estados Unidos. Além desse êxodo, os profissionais remanescentes trabalhavam sob o risco de censura e delação, o que sem dúvida prejudicou, e muito, a vida cultural e o ensino no Brasil.

Nesse período a educação ficou marcada pela passividade, pela subordinação aos princípios ditatoriais e pela falta de expressão do senso crítico, passando a forjar nos indivíduos a necessidade de manutenção da estrutura capitalista e impor o medo àqueles que questionavam os encaminhamentos e ideários da ditadura.

Segundo Aranha (2006) a reforma educacional se sustentou em três pilares: 1) educação e desenvolvimento que buscava formar profissionais especializados para atender ao crescimento do mercado; 2) educação e segurança fundamentado na conscientização dos brasileiros a fim de se adequarem às mudanças sociais da época e; 3) educação e comunidade no qual, empresários e mestres buscaram estabelecer relação entre essas duas instituições. O item a seguir trata especificamente da reforma educacional no contexto apresentado.

3.2. A Reforma e o modelo educacional da ditadura civil-militar brasileira

Esse item compreende as concepções teórico-pedagógicas mais influentes da reforma educacional do período ditatorial, bem como suas influências para a educação física. Também apresenta o papel da UNE, entidade máxima do movimento estudantil, no enfrentamento às investidas contra a democratização da educação.

3.2.1. Concepções teórico-pedagógicas: uma reforma educacional

As concepções teóricas e pedagógicas compatíveis à reorganização econômica, política e social que a ditadura impôs aos brasileiros estão diretamente relacionadas com a formação educacional desejada naquele período. Por meio da educação, o Estado autoritário estabeleceu à população o modelo de

comportamento aceitável tanto no processo de produção como no cotidiano. De acordo com Kuenzer e Machado (1984, p. 37)

O desenvolvimento com segurança exige o aumento da produtividade do sistema de ensino, pela via da racionalização. Isto porque a educação é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição de renda, pela maximização da produção e ao mesmo tempo o desenvolvimento da 'consciência política' indispensável à manutenção do Estado autoritário.

A reforma educacional, desse momento da história brasileira, fundamentou-se na tendência tecnicista inspirada na *Teoria Geral da Administração* de Frederick Taylor. Essa teoria parte dos conhecimentos e métodos científicos para alcançar um aumento na produtividade do trabalho por meio do parcelamento e da organização das tarefas, a fim de suprir os poros da jornada de trabalho, ou seja, diminuir o tempo da produção.

A tendência tecnicista introduz na escola a lógica da eficiência, eficácia e produtividade, própria da ideologia empresarial que tem por finalidade adequar a educação ao processo de industrialização⁴⁶ e de implantação tecnológica para dar espaço ao capital internacional. Fundamentada nessa concepção a educação brasileira dá

[...] ênfase à formação técnico-profissional, oficializando a pedagogia tecnicista em todos os sistemas de ensino. Nesse momento, a educação profissional passou a receber maior atenção do Estado, sendo considerado central para a expansão econômica, formando recursos humanos de vários níveis de qualificação, tendo grande apoio internacional, especificamente do Banco Mundial, com suas políticas de alívio a pobreza nos países periféricos (RAMOS; STAMPA, 2016, p. 272).

O papel da escola estava diretamente vinculado ao desenvolvimento industrial do país que recebia as empresas multinacionais, portanto, atendia a demanda de formação da força de trabalho requerida pelo mercado. O objetivo da educação era

⁴⁶ Processo de industrialização e, como decorrência, o desenvolvimento dos setores de serviços, transportes, comunicação e comércio que acompanha aquele processo. Vale lembrar que a industrialização não está diretamente relacionada à estrutura, mas sim na produção do valor e que o capital industrial é a combinação do capital dinheiro, capital mercadoria e capital produtivo. Associado à produção está a circulação das mercadorias que juntas constituem o processo cíclico do capital.

formar um profissional apto a produzir de maneira eficiente em uma sociedade tecnológica e industrial. Desse modo,

A didática proposta ressalta a necessidade de se utilizar uma tecnologia educacional interdisciplinar e tem como preocupação básica a descrição e a especificação dos objetivos, o desenvolvimento dos comportamentos de instrução, a análise das condições ambientais, a avaliação somativa, a implementação e o controle. (KUENZER; MACHADO, 1984, p. 42).

Partindo dessa perspectiva de uma educação empresarial há uma expansão do ensino profissional. Criado em meados da década de 1940 os Sistema “S”, representado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem para o Comércio (Senac)⁴⁷, atendem à demanda de uma formação correspondente às mudanças econômicas. Essas instituições corporativas mantêm o sistema dual de ensino que associa o treinamento profissional ao ensino regular com o objetivo de aumentar a produtividade.

Vinculado à tendência tecnicista tem-se a *Teoria do Capital Humano* defendendo o desenvolvimento das habilidades, atitudes e conhecimento do indivíduo que deve buscar qualificação e preparo para o trabalho. Expressa ainda que, os povos se desenvolverão na medida em que “prepararem” o capital humano para as novas relações sociais de emprego, qualificação profissional, mercado, trabalho e ativação social.

Essa concepção teve origem a partir das formulações do economista Theodore W. Schultz⁴⁸ que buscava explicações nas mudanças da produtividade baseando-se na qualidade da força de trabalho. Portanto, a *Teoria do Capital Humano* advoga o investimento nas qualidades da força de trabalho e na aquisição de habilidades e técnicas para o aumento da produtividade dos indivíduos e das empresas. Por isso, seus defensores investem em pesquisas e em “capital

⁴⁷ Convencionou-se a denominar Sistema “S” um conjunto de nove instituições que tem por objetivo desenvolver o ensino profissional para a indústria, o comércio e serviços. Além do Senai e Senac compõem o Sistema “S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

⁴⁸ Theodore William Schultz (1902 - 1998) é um economista estadunidense que atuou como professor no departamento de economia na Universidade de Chicago. Em 1979 recebeu o prêmio Nobel de Ciências Econômicas. Considerando o conhecimento e as habilidades como uma forma de capital, Schutz advoga por investimentos na educação de modo que torne as pessoas produtivas e assim, aumente a produção econômica.

adicional”, ou seja, na melhoria da capacitação humana para atividade laboral. Isso porque, apesar de aumentar as despesas com investimento na capacitação da força de trabalho, têm-se um retorno positivo, por meio da produtividade que gera um aumento na taxa de rendimento. Para Schultz:

Muito daquilo que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano. Os gastos diretos com a educação, com a saúde e com a imigração interna para consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos são exemplos claros [...] a *qualidade* do esforço humano pode ser grandemente ampliada e melhorada e a sua produtividade incrementada. Sustentarei que **um investimento desta espécie é o responsável pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos por trabalhador** (SCHULTZ, 1973, p. 31-32, grifo nosso).

Justificada ideologicamente pela ideia de preparar os brasileiros para o trabalho, a pedagogia tecnicista, defendendo o progresso associado ao desenvolvimento industrial, centra seus encaminhamentos na economia de tempo, esforços e custos. Baseado no modelo empresarial, o tecnicismo explora técnicas de ensino e recursos didáticos tendo como foco a utilização dos meios em detrimento dos fins educacionais; contribuindo para o esvaziamento das reflexões críticas e do próprio conhecimento histórico.

A reforma educacional empregada durante a ditadura, sob a bandeira do tecnicismo, tem seus pressupostos enraizados na filosofia positivista do francês Augusto Comte⁴⁹ na qual a educação deve promover uma qualificação moral do sujeito. Também, é finalidade da educação fazer com que o indivíduo atinja a maturidade ou mentalidade positiva. Portanto, “positivo” quer dizer ao mesmo tempo real, útil, certo, preciso, orgânico, relativo e simpático” (TISKI, 2006, p. 12).

Para Comte a realidade - dados empíricos - poderia ser captada por meio dos sentidos, ou seja, pela experiência.

[...] a proposta pedagógica de Comte para a escola primária: sugeria que se iniciasse a educação da criança com a poesia, a música, a pintura, enfim, com **atividades que desenvolvessem os sentidos**,

⁴⁹ Para o filósofo e matemático francês Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (1798 – 1857) [...] o caráter fundamental da filosofia positiva é tomar todos os fenômenos como sujeitos a *leis* naturais invariáveis, cuja descoberta precisa e cuja redução ao menor número possível constituem o objetivo de todos os nossos esforços [...] (COMTE, 1978, p. 7, grifos do autor). De modo geral, seus pressupostos se posicionavam a favor da classe burguesa e das relações sociais do modo de produção capitalista (GIANNOTTI, 1978).

seguindo o desenvolvimento natural do homem. (CARTOLANO, 2003 p. 214, grifo nosso).

A educação positivista expressa uma visão predominantemente biológica e naturalizada dos indivíduos e das relações sociais, com isso, justifica as desigualdades sociais pelas desigualdades biológicas. Portanto, trata do esforço individual, uma vez que os homens são livres para escolherem seu destino e se não conseguem a ascensão social é porque lhes faltam inteligência e capacidade para isso.

Influenciada pela perspectiva positivista na qual o indivíduo é biologicamente determinado, justificando as desigualdades sociais pelas biológicas, ganha força uma concepção higienista de educação. Pautada na formação de hábitos morais de indivíduos adestrados e obedientes, essa concepção destaca a saúde na formação de pessoas fortes e sadias, cabendo à educação física o papel de desenvolver tais qualidades por meio dos exercícios físicos.

A concepção da educação tecnicista tem seus pressupostos arraigados na psicologia *Behaviorista*⁵⁰ a qual pretende modelar o comportamento dos indivíduos. Dessa perspectiva a psicologia deveria ser puramente objetiva, natural e experimental de modo que previsse e controlasse o comportamento humano.

Inicialmente pensada pelo psicólogo John Watson⁵¹ (1878-1958) que estudou o comportamento visível e observável, essa teoria com caráter metodológico, se firma sobre o modelo estímulo do ambiente e resposta do organismo, acreditando que é possível controlar e prever as formas do comportamento humano. Nessa perspectiva a aprendizagem é uma mudança ou aquisição de comportamentos.

O tecnicismo buscava identificar as leis naturais da aprendizagem para aplicá-las, para isso, apoiou-se no condicionamento operante proposto por Skinner⁵² (1904-1990). Tal condicionamento sugere que o meio molda os hábitos e se embasa na premiação da resposta correta a um estímulo até o indivíduo ficar condicionado a associar a escolha correta/desejada à necessidade da situação.

⁵⁰ O termo *Behaviorismo* é de origem inglesa e significa “comportamento”. A ideia central dessa concepção teórica é a de que o comportamento pode ser modificado e moldado de acordo com os estímulos.

⁵¹ Watson deu início à psicologia *Behaviorista* metodológica para a qual é possível prever e controlar as ações tanto dos animais quanto dos humanos.

⁵² Burrhus Frederic Skinner, importante sociólogo norte-americano da corrente *Behaviorista* radical, traçou seus estudos a partir da compreensão de que o comportamento humano não poderia ser explicado pelos fatores cognitivos, mas sim pela hereditariedade e a situação do ambiente.

No que diz respeito à aprendizagem, essa concepção busca moldar o comportamento dos indivíduos por meio de reforço negativo ou positivo (punição/premiação). A proposta é oferecer ao aluno um material didático organizado, no qual poderia explorá-lo sozinho recebendo reforços quando executa as instruções nele contidas. O professor deve incentivar a repetição constante a fim de alcançar a memorização e aprendizado do aluno, um receptor passivo e cumpridor de ordens. São essas funções do professor que Medina tece críticas a fim de impulsionar para práticas mais humanistas.

A fim de educar politicamente a juventude brasileira, a junta militar instaurou no ano de 1969 o decreto-lei nº 869 tornando obrigatória a *Educação Moral e Cívica*⁵³ nas escolas como disciplina em todos os graus de ensino. O objetivo era moldar comportamentos, funcionava como um mecanismo que buscava o controle e o consenso da população, homogeneizava valores, bem como convencia as pessoas da legitimidade do regime, demonstrando ser benéfico e democrático. Esse projeto buscava legitimar a ideologia reacionária de educação imposto pela ditadura e apoiado na religião. A *Educação Moral e Cívica* tinha por finalidade:

a) a defesa do princípio democrático, através da *preservação do espírito religioso*, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, *sob a inspiração de Deus*; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e os grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum; h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (CUNHA, s/d, p. 43).

Em 1968 o decreto nº 62.455 institui o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, no entanto, foi implementado somente no ano de 1971, durante o governo do militar Emílio Garrastazu Médici. O principal objetivo era promover a alfabetização funcional,

⁵³ Implantada tanto no setor público quanto no privado essa disciplina era denominada no ensino secundário (adolescentes de 12 à 18 anos) de *Organização Social e Política Brasileira* (OSPB) e no ensino superior de *Estudos de Problemas Brasileiros* (EPB).

vinculada a vida produtiva, da população urbana entre 9 a 35 anos em substituição à educação ligada aos movimentos sociais, como a *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire. Os resultados alcançados pelo Mobral são questionáveis devido à alta taxa de evasão e método de ensino inadequado.

De acordo com os dados apresentados pelo jornal online Estadão na matéria intitulada *Mobral, fracasso do Brasil grande*, publicada em 3 de setembro de 2010 por Rose Saconi, em 1970 o Brasil tinha 18 milhões de adultos analfabetos o que correspondia 33,6% da população com mais de 15 anos. Quinze anos depois, em 1985 dos 40 milhões de alunos que passaram pelas salas do Mobral apenas 15 milhões diplomaram o que corresponde a 2,7% do índice de analfabetos. Segundo a matéria o Mobral se transformou num dos maiores fracassos educacionais da história do Brasil (ESTADÃO, 2010).

Em suma, no Brasil o tecnicismo tinha por objetivo introduzir na escola a lógica da empresa, tornando-a mais eficaz e produtiva. O papel da escola era formar mão de obra necessária ao mercado de trabalho, com isso, dirigiu todas as suas ações para o resultado final de formar o profissional desejado, apto a produzir de maneira eficiente numa sociedade industrial e tecnológica. A escola buscava modelar os comportamentos para que os alunos adquirissem habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para programar a máquina. A concepção de educação da época era marcada pela:

[...] superficialidade, a ingenuidade, o imobilismo e a visão de que cada brasileiro deveria desempenhar *obedientemente* a função que lhe é mais ou menos determinada pela meta da produtividade. Esses nada mais são do que os requisitos básicos para a manutenção de certa 'ordem' e de certo 'progresso'. (MEDINA, 2013, p. 17-18, grifo do autor).

As mudanças de perspectivas educacionais e pedagógicas impostas pelo regime civil-militar buscaram atender as necessidades políticas, econômicas, sociais e históricas daquele momento. Tanto a educação em geral como a educação física contribuíram significativamente com a formação do indivíduo adequado ao regime. A seguir é possível verificar, como a educação física atuou nesse período da história brasileira.

3.2.2. A Educação Física durante o regime civil-militar brasileiro

Durante o regime civil-militar a Educação Física, assim como nos outros momentos da história brasileira esteve a serviço da reprodução dessa forma social e suas reformas educacionais. Não apenas nesse momento da história a educação física mantém um estreito relacionamento com o militarismo a fim de tornar as práticas corporais sistematizadas em meios para firmar a disciplina e a hierarquia. Também é característico desse momento, uma educação física que contribuísse com a formação técnico-profissionalizante desprovida de senso crítico e com o forjar de uma mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada.

No que se refere à educação física a reestruturação político-econômica incidiu diretamente sobre sua função social. Como efeito os encaminhamentos pedagógicos, alinhados às perspectivas e tendências expostas acima, foram reelaborados a fim de que essa área do conhecimento contribuísse com a formação do indivíduo que correspondesse aos princípios da ditadura.

Enquanto o behaviorismo oferece as técnicas de condicionamento, ou seja, molda o comportamento dos indivíduos, o tecnicismo oferece treinamento por meio da prática e da repetição. Essa mudança no comportamento por meio de treinamento, considera que não há consciência do indivíduo como ser ativo e a aprendizagem é mecânica.

A fragmentação do conhecimento e a especialização característica do tecnicismo, mas não somente dele, influi sobre o estabelecimento de uma dicotomia entre corpo e mente. Como resultado tem-se uma valorização da técnica, em detrimento dos aspectos sociais, psicológicos, afetivos e emocionais. Essa perspectiva de educação física não proporciona o desenvolvimento crítico, pois prevalece o “fazer por fazer” a fim de educar o físico mecanicamente, ou seja, aprimorar as aptidões físicas dos indivíduos.

Durante a ditadura civil-militar a disciplina de Educação Física retoma conteúdos higienistas a fim de formar e disciplinar o corpo biológico. O corpo era visto como uma máquina necessária à engrenagem das indústrias que se beneficiavam do vigor físico dos trabalhadores. Portanto, era interessante aumentar o tempo de vida útil dos trabalhadores por meio de cuidados com a saúde física.

Nessa perspectiva as práticas corporais contribuíam com a recomposição da força de trabalho, bem como sua formação moral e intelectual.

Além de ter como função desenvolver hábitos e atitudes higiênicos, principalmente aqueles relacionados aos cuidados com o corpo, a educação física, nesse momento, é fortemente influenciada pelo movimento eugenista, que passa a ver nas práticas esportivas e nas competições um meio para firmar uma perspectiva de superioridade de um grupo em relação ao outro, em decorrência de uma suposta superioridade biológica, demonstrada pelo desempenho das atividades práticas. As leis que orientam essa concepção desconsideram as possibilidades da consciência dos indivíduos, suas relações com o outro e suas possibilidades de mudança, desconsideram também as desigualdades sociais que também implicam em diferenças nas performances.

A Lei 5.692/71 tornou obrigatório o ensino de Educação Física no ambiente escolar. Nesse cenário o esporte normatizado e institucionalizado ganha incentivo governamental, uma vez que possibilita a padronização das ações dos indivíduos e ressalta a importância de se respeitar as regras, facilitando o controle da população. Desde a década de 1960 o movimento *Esporte Para Todos* (EPT)⁵⁴ defende mundialmente a democratização da prática esportiva. No Brasil com a publicação, em 21 de novembro de 1978, da *Carta Internacional da Educação Física e do Esporte* da UNESCO, o esporte passa a ser um elemento importante para a educação como promoção da saúde ao longo da vida.

Nesse momento da história brasileira a educação física, por meio dos esportes, colabora com o estímulo e valorização do caráter lúdico das práticas corporais. Isso faz com que a educação física colabore com o controle do trabalhador, ocupando o tempo em que estava fora do trabalho para aumentar sua capacidade de produção. Com isso, esvazia essa área do conhecimento de qualquer tentativa de rearticular politicamente os movimentos sociais, especialmente o movimento estudantil.

⁵⁴ O Movimento EPT é uma importante manifestação internacional da educação física e principalmente do esporte. A Noruega foi o primeiro país a iniciar uma campanha que objetivava alcançar a inclusão dos cidadãos nas práticas esportivas, até então reservadas prioritariamente às elites. Aos poucos as Conferências foram agregando países europeus e da América Latina e além de focar na democratização do esporte também advogava pelo esporte e Lazer. Apesar de não ser um movimento exclusivamente nacional, denúncias indicam o uso político do Movimento EPT para desviar o foco dos encaminhamentos civil-militares da época para o esporte.

Nesse período, influenciado fortemente pelo tecnicismo e pelo behaviorismo a educação física atua especialmente a favor da reforma empregada pelo regime civil-militar, tanto por meio da definição de papéis, supostamente determinados pelas condições biológicas, quanto na formação de consciências obedientes e pouco questionadoras. Em entrevista Medina deixa evidente que a educação física do momento se voltava exclusivamente para as questões do corpo físico como se esse fosse desvinculado de uma consciência. Tanto que: “muitas vezes tem gente que foi para Educação Física porque não sabe estudar, era fazer exercício, isso tinha na época [...] quem não queria pensar muito, ia fazer Educação física” (MEDINA, 2020, s/p).

As imposições sociais marcadas pelo autoritarismo civil-militar foram recepcionadas, dentro das possibilidades, com resistência e estratégias para driblar o domínio sobre as ações individuais e coletivas. Apesar da violência, repressão, perseguição e vigilância àqueles que resistiam às imposições da ditadura, o movimento estudantil desempenhou significativo papel no enfrentamento e resistência às reformas educacionais. Além disso, contribuiu significativamente com a luta pelos direitos sociais. O item a seguir aponta a resistência do movimento estudantil frente à reforma da educação.

3.2.3. Movimento estudantil frente à reforma educacional (1960-1990): a resistência da UNE

Ao abordar a história da educação brasileira durante o regime civil-militar se faz necessário compreender o papel da UNE, a principal representante do movimento estudantil, uma vez que seus posicionamentos contemplam questões políticas, sociais e econômicas do país, portanto não se limita à educação.

Na década de 1950 a UNE assume o compromisso primário de lutar pela Reforma Universitária e se alia à classe trabalhadora para reivindicar o respeito à constituição brasileira pelos encaminhamentos políticos. É verdadeiro que:

[...] O desejo dos estudantes não eram outro senão constituírem-se em trabalhadores das escolas, voltando a universidade para o trabalho, para a vida e para as necessidades de toda a população laboriosa. Era este e não outro o sentido da Reforma Universitária que tanto se buscava. (SANFELICE, 1986, p. 25).

Em maio de 1961 a UNE promoveu, em Salvador, o I Seminário Nacional de Reforma Universitária abordando temas como: “[...] exames vestibular, programa e currículo, sistema de aprovação, administração da universidade, autonomia e funcionalidade da universidade, realidade brasileira, mercado de trabalho, cátedra vitalícia, tempo integral e função da universidade” (SANFELICE, 1986, p. 31). As discussões desses temas resultaram no documento denominado *Declaração da Bahia*, no entanto, sua publicação foi dificultada devido ao seu caráter revolucionário. Além das questões universitárias e educacionais o documento também aborda diretrizes para o desenvolvimento do Brasil, questionando a estrutura socioeconômica do país e a exploração do trabalhador. A declaração rejeita o projeto de lei das diretrizes e bases da educação que tramitava no Senado, pois desconsiderava os encaminhamentos resultantes dos debates populares, e coloca a necessidade de uma LDBEN que atenda às necessidades dos brasileiros.

O ano de 1962 marcou a história do movimento estudantil com a crise na universidade, um problema que gerou discussões em torno da reforma articulada às necessidades sociais da classe trabalhadora. Nesse mesmo ano o Ministério da Educação e Cultura realizou um encontro sobre a Reforma Universitária e, em Curitiba, realizou-se o II Seminário Nacional de Reforma Universitária que resultou na *Carta do Paraná*. Tais encontros resultaram em reivindicações, resoluções e encaminhamentos sobre a crise universitária.

No ano de 1963 após a *Greve do um Terço*⁵⁵ - uma mobilização nacional em prol da reforma - a UNE travou significativa mobilização dos estudantes associada às lutas pelo projeto de reforma de base a fim de reunir forças para encaminhar ao Congresso Nacional uma Emenda Constitucional que previa a democratização do acesso ao ensino superior.

Nos anos que antecederam ao regime militar a UNE ganhou representatividade na luta pelas reformas educacionais e de base. Seus posicionamentos estavam alinhados aos princípios democráticos, tendendo, naquele contexto, às posições de esquerda, o que não elimina a heterogeneidade e a

⁵⁵ A “Greve do um Terço” tem como principais reivindicações o direito à representação em um terço nos órgãos governamentais das instituições universitárias e a participação nos conselhos estaduais e federais que supervisionavam as universidades. Nessa primeira grande mobilização nacional participaram quarenta instituições. Apesar de resistir por três meses os universitários não conseguiram vencer o conservadorismo do Congresso Nacional.

divergência de ideias dos estudantes⁵⁶, nem a define como um partido político ou organismo de classe.

Ao perceber a possibilidade do golpe de Estado a UNE sai em defesa de um governo popular que atenda os interesses dos trabalhadores que não se apoie nos grupos econômicos da burguesia internacional, um governo livre das pressões internacionais e do colonialismo.

Com a instalação do golpe e a implantação do AI-1, algumas universidades foram invadidas por tropas da polícia militar, passando por batidas e revista, além disso, tiveram áreas interditadas e uma lista de professores foram perseguidos e aprisionados. A justificativa para tais ações era a de que “o risco maior que estava a rondar a sociedade brasileira, segundo a propaganda do movimento de 64, era a revolução comunista, gerida exatamente a partir do interior da universidade” (SANFELICE, 1986, p. 79).

Suplicy de Lacerda, então ministro da Educação, envia ao presidente, general Humberto de Alencar Castelo Branco, um pedido de extinção da UNE que foi atendido, em 9 de novembro, por meio da lei 4.464/1964. Com essa lei os estudantes passam a ser representados pelo Diretório Acadêmico (DA), Diretório Central de Estudante (DCE), Diretório Estadual de Estudantes (DEE) e o Diretório Nacional dos Estudantes (DNE).

No fim do ano de 1964 e início do ano seguinte, ocorreu o Simpósio sobre a Reforma da Educação organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) que reuniu representantes educacionais, empresariais e econômicos. Desse encontro resultou a prioridade da reforma da universidade, uma vez que, para eles, o país estava mudando rumo a um crescimento industrial. Portanto, contrários aos posicionamentos da UNE, a Reforma Universitária seguiu o modelo que atendesse aos interesses econômicos, o que significava “[...] a universidade subsidiando o desenvolvimento do capital e da hegemonia burguesa” (SANFELICE, 1986, p. 84).

Nesse mesmo ano a UNE teve sua sede invadida, saqueada e incendiada. Dois anos depois, após ser baixado o AI-3, o movimento estudantil declara que

⁵⁶ Nas décadas de 1950 e 1960 integraram a UNE estudantes independentes, adeptos da organização católicas representados pela Juventude Universitária Católica (JUC), a tendência de esquerda representada pelos militantes da Ação Popular (AP), dentre outros. De modo geral, “socialistas, comunistas e católicos progressistas [...] apesar de algumas divergências insuperáveis entre si, mantiveram, no movimento estudantil liderado pela UNE, alianças e conchavos, em nome de uma unidade que, na prática, teve como resultado evitar que os estudantes de direita recuperassem sua hegemonia na entidade.” (SANFELICE, 1986, p. 64).

resistirá ao fechamento da UNE e acusa o presidente Castelo Branco de ditador, isso porque, referia-se à ditadura como defensora da democracia ou como uma transição para ela.

Ainda no ano de 1964 a UNE realiza o XXVIII Congresso em Belo Horizonte que resulta no *Plano de Ação* no qual apresenta as reivindicações educacionais abrangendo aspectos políticos, econômicos, sociais e internacionais; também aprova a *Declaração de Princípios*, destacando sua luta contra as forças opressoras empregadas, não somente na educação, mas à classe trabalhadora.

Em decorrência e como resposta à Lei Suplicy o movimento estudantil, apesar da repressão, se reorganizou rearticulando a UNE. Em contrapartida o governo militar avançou com as medidas de implementação da Reforma Universitária. Em 1965 o MEC firma acordo com a *United States Agency for International Development* (USAID). Os estudantes realizaram passeatas contra a Lei Suplicy e o acordo MEC-USAID denunciando a intervenção dos Estados Unidos tanto na educação, com o incentivo à privatização do ensino superior, como nos setores políticos e econômicos, com o financiamento do golpe exigindo, em contrapartida, interferir nas questões nacionais. No entanto, mesmo reagindo por meio de greves e repulsas contra as medidas de Suplicy, o movimento estudantil, liderado pela UNE não demonstrava unidade.

A oposição entre o governo e o movimento estudantil se manteve. O dia 22 de setembro de 1966 marcou o *Dia Nacional de Luta Contra a Ditadura*, um movimento que resultou em greves, passeatas e confrontos.

Em 1967 a UNE publicou, na revista *Revisão*, sua tese intitulada *Seminário da União Nacional dos Estudantes sobre a infiltração imperialista no ensino brasileiro*, na qual aborda seu referencial teórico, analisa o imperialismo e o desenvolvimento do capital brasileiro, demonstra sua visão do movimento de 64 e identifica estratégias do imperialismo para a economia e denuncia a infiltração do imperialismo no ensino brasileiro. Na perspectiva do documento,

O sistema educacional brasileiro estaria [...] destinado a dar possibilidades de educação aos filhos das classes favorecidas. Era nesta estratégia do controle que se encontravam a ditadura e o imperialismo, procurando impor a sua ideologia. Para a UNE, a “ditadura” pretendia formar um pensamento uniforme no país, através da militarização da educação. (SANFELICE, 1986, p. 131).

Em 1967 o governo fez um novo acordo MEC-USAID reformulando a tática daquilo que denominavam de “modernização das universidades”, determinando uma ação mais efetiva do MEC nos programas. Nesse mesmo ano o Decreto n. 228/67, limitou a existência de organizações estudantis ao âmbito estrito de cada universidade. Como se não bastasse, criou no interior do MEC, uma divisão de segurança e informação para fiscalizar as atividades políticas de professores e estudantes nas instituições. Por meio desses acordos o Brasil recebia assistência técnica e cooperação financeira para implantar a reforma educacional.

Com o recrudescimento da repressão em 1968, universidades foram invadidas e tiveram seus equipamentos destruídos, estudantes e professores foram feridos e os confrontos resultaram em estudantes mortos. Além disso, o movimento estudantil estava dividido em diferentes tendências teóricas. Mesmo assim aconteceram muitos protestos contra o governo, a política econômica e a repressão política.

O Decreto n. 477 de 26 de fevereiro de 1969 impôs severas punições àqueles que desenvolvessem atividades consideradas hostis ao regime. Aos estudantes cabia o desligamento e a proibição de se matricularem em outra instituição de ensino no prazo de três anos. Os professores ou funcionários que cometessem infrações seriam punidos, demitidos ou dispensados e proibidos de serem contratados por outra instituição de ensino no prazo de 5 anos. Houve, igualmente, aposentadorias compulsórias de professores considerados nocivos ao regime militar em várias universidades. Além disso, nesse período, lideranças do movimento estudantil e da UNE foram assassinadas.

Vale destacar que “[...] desenvolveu-se uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visava a atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina” (ARANHA, 2006, p. 316).

Além dos Estados Unidos, outros países, como, por exemplo, a Alemanha Ocidental atuou firmemente em apoio à Ditadura Civil-Militar. No que diz respeito à atuação estrangeira na educação Evangelista (1997, p.88) esclarece:

Em 1969, a FKA (Fundação Konrad Adenauer) patrocina um projeto que resulta em um acordo entre os governos alemão e brasileiro para equipar o telecentro da Fundação Centro Brasileira de Televisão

Educação (FCBTVE) e o parque gráfico da Fundação Padre Landel de Moura (Feplam).

E, ainda:

O Brasil que recebe o projeto de teleducação da FKA (Fundação Konrad Adenaur) é também o Brasil do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e do Projeto Minerva, expressões da rearticulação do aparelho estatal no capô da educação de adultos e da educação a distância. É o Brasil do ambicioso Projeto Saci, que visa criar um sistema nacional de educação primária e de treinamento de professores via satélite, proposta articulada num curso da Universidade de Stanford, em 1967, do qual participaram alguns brasileiros. (EVANGELISTA, 1997, p. 82,83).

A reforma educacional empreendida nesse período da história brasileira tinha como fim último a adequação do indivíduo ao modo de produção característico desse momento o que inclui comportamentos obedientes e submissos à nova ordem social. Os movimentos sociais, especialmente a UNE fez frente à resistência a essa concepção educacional que nos anos finais do regime já se demonstra instável, assim como os fundamentos econômicos e sociais que a sustenta. No item a seguir é possível compreender o processo de transição à redemocratização brasileira.

3.3. O processo de redemocratização na década de 1980

O modelo econômico adotado durante a ditadura causou uma significativa elevação na dívida externa que, somada à imposição das elevações das taxas de juro norte-americana à América Latina, colocaram o país em uma recessão econômica que impactou a população, aumentando os índices de pobreza. Os dados apresentados por Netto (2014, p. 231) apontam que “entre 1980 e 1983 a redução do PIB *per capita* foi da ordem de 12%; entre 1981 e 1983, a retração do setor industrial foi de 52%; a pauperização se tornou aguda; o desemprego cresceu”. Esse quadro econômico contribuiu para emersão das contradições econômicas e sociais que impulsionaram o desgaste do regime ditatorial.

Nos anos finais da década de 1970, com o enfraquecimento da governabilidade ditatorial, a repressão e a violência já não são empregadas como nos anos iniciais do regime. Do mesmo modo, uma singela abertura democrática possibilitada pelo general João Batista de Oliveira Figueiredo durante seu governo

(1979-1985) viabilizou a reinserção dos trabalhadores e dos sindicatos em movimentos de luta pela redemocratização.

Gradualmente a oposição democrática ao regime militar ganha força e converte o projeto de autorreforma do regime em um processo de restauração democrática que em 1988, com a promulgação da Constituição no mês de outubro, põe fim ao Estado de segurança nacional.

No ano de 1983 nascia no país uma campanha em prol das eleições diretas para a presidência da república, conhecida por “Diretas Já”; dela participaram partidos políticos, sindicatos, igrejas e outras organizações sociais. Configurando na maior mobilização cívica brasileira, tal movimento “[...] catalisava, ao explicitar a reivindicação de profundas mudanças políticas, as exigências de transformações que afetassem a organização econômica e social do Brasil” (NETTO, 2014, p. 241-242).

De acordo com Netto (2014, p. 257) a transição democrática ocorreu “[...] sem quebra do sistema estatal existente, sem alteração substantiva da natureza de classe do poder político e por compromissos resultantes de acordos ‘pelo alto’”. Certamente foi um processo truncado no qual a contraposição aos interesses da massa formou a *Aliança Democrática*, um acordo entre a frente democrática e os dissidentes da ditadura. Em síntese, essa aliança busca conciliar as mudanças econômicas e sociais de redemocratização do país com os interesses do regime ditatorial.

Em janeiro de 1985 Tancredo Neves foi eleito, por meio de eleições indiretas, à presidência, mas às vésperas de sua posse, em 15 de março, foi submetido a um processo cirúrgico sem sucesso que resultou em seu falecimento dentro de algumas semanas; o então vice-presidente José Sarney⁵⁷ assumiu a presidência. A partir da posse de Sarney tem-se início uma transição democrática para a Nova República que seria formalmente consolidada com a Constituição de 1988.

No dia 05 de outubro de 1988, uma Assembleia Nacional Constituinte, reuniu agentes políticos, senadores, deputados e a sociedade civil para promulgar a “Constituição Cidadã”. Tal denominação se justifica por garantir em lei os direitos à cidadania e por abordar questões sociais como, a ampliação dos direitos de

⁵⁷ José Sarney era líder do partido Democrático Social (PDS) que se dividiu em dois grupos compondo a oposição ao partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o qual Tancredo estava vinculado. Isso demonstra, parcialmente a interação política entre os partidos no período da transição democrática.

trabalhadores do campo e das empregadas domésticas, o direito à greve, o seguro desemprego, a alteração na jornada de trabalho de 48 para 44 horas semanais, dentre outros.

A Constituição sinaliza para um cenário de mudanças em nível nacional, tanto no campo político e econômico, quanto social. A população brasileira, em geral, ansiava por um país mais justo, igualitário e livre da censura. Com isso, A Assembleia Constituinte buscou, por meio da Carta Magna,

[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional [...] (BRASIL, 2013, p. 4).

O documento expressa que a educação é um direito social de todos, sendo que o Estado, a família, bem como a sociedade num todo, tem o dever de promovê-la garantindo seu acesso e permanência. À educação é atribuído o objetivo de proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa, garantindo uma formação para a cidadania e para o trabalho. Os recursos públicos destinados à educação devem ser distribuídos de modo a garantir a universalização, o padrão, a qualidade e a equidade da mesma. Sendo que os três níveis de poder (federal, estadual e municipal) devem destinar um percentual do recolhimento para sua manutenção e desenvolvimento.

A transição democrática foi marcada nos anos 1990 pela política neoliberal, adotada durante o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) que se firmou com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003). No cenário Internacional o neoliberalismo desponta com a realização do Colóquio Walter Lippman, em Paris, no ano de 1938 e se fortifica, em 1944, com a publicação da obra do economista austríaco, Friedrich August von Hayek (1899-1992), *O caminho da servidão*, mas somente em 1970, no contexto de uma crise mundial do capital, ganhou destaque. Em linhas gerais,

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional

caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2013, p. 12).

Nas décadas de 1970-1980 o modelo produtivo predominante sob o binômio taylorismo-fordismo demonstra insuficiência em atender as demandas do capital. Um dos limites desse sistema produtivo era a rigidez, na produção, no mercado, no compromisso do Estado e nos investimentos de capital fixo que resultava em crescimento estável em mercados invariantes (HARVEY, 2012).

A ênfase na flexibilização da produção, em oposição à rigidez do modelo fordista-taylorista, passa a ser uma alternativa para conduzir o capitalismo a um novo ciclo de crescimento econômico. Esse processo de reestruturação econômica, acompanhado pelo reajustamento social e político é denominado por Harvey de *acumulação flexível*, o qual:

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2012, p. 140).

Com a flexibilização, as relações de trabalho assumem características de incertezas e insegurança para o empregado. Isso porque as contratações são mais flexíveis, os salários ficam estreitamente dependentes do rendimento pessoal, a duração e a qualidade do trabalho são incertas e, ainda, a trajetória profissional oscila, por não haver estabilidade profissional (MORAES, 2001).

Para retornar às taxas de acumulação de capital, a política neoliberal apoia medidas nas quais o Estado deve conter os gastos nas áreas sociais e desmobilizar as organizações sindicais, ao mesmo tempo em que garanta a proteção à propriedade privada dos meios de produção. Em decorrência dessa reorganização econômica, a educação também sofre reformas que em última instância buscam atender às novas demandas sociais.

No Brasil, especificamente durante o governo de FHC, há uma intensa formulação de documentos que orienta a reforma educacional atrelada aos ideários neoliberais. Dentre eles tem-se: Plano Decenal de Educação para todos (1993-

2003); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996⁵⁸; Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998; Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos: traduzindo em atos os princípios das nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais de 2001; Plano Nacional de Educação de 2001, dentre outros.

A formulação desses documentos brasileiros recebe influência das orientações educacionais das organizações internacionais⁵⁹ que “[...] lançam mão de novas estratégias de ação, tanto na condução da política econômica quanto na conformação social dos países” (MELO, 2005, p. 73). Os principais documentos internacionais publicados nesse período, são: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de 1990; Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, UNESCO de 1994; Declaração de princípios sobre a tolerância de 1995; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Relatório Jacques Delors de 1996; Nossa Diversidade Criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento de 1997; Declaração do Milênio das Nações Unidas de 2000; Educação para todos: o compromisso de Dakar de 2000, dentre outros.

⁵⁸ As orientações educacionais no pós-ditadura são mais bem definidas com a publicação da LDBEN de 1996. No entanto, desde 1988, havia um Projeto de Lei que tramitava no Congresso Nacional, mas, devido um longo processo de negociação entre a sociedade civil e os governos, esse projeto recebeu centenas de Emendas até 1996. No que se refere à formação humana o documento, no Artigo 22, assegura que, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 20). Para isso, prevê-se “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1996, p. 27). O documento expressa preocupações com a educação básica, especialmente para que, por meio de valores, seja formado o novo sujeito com comportamentos requeridos pelas novas demandas sociais, ou seja, um sujeito consciente de seus direitos e deveres cidadãos que defendam a democracia, ao mesmo tempo em que respeite o bem comum.

⁵⁹ Dentre as organizações que influenciam a formulação de políticas públicas para a educação, segue as de maior influência: o Banco Mundial (BM), criado em julho de 1944 nos Estados Unidos; a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fundada em 16 de novembro de 1945; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), instituído em 11 de dezembro de 1946; o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), criado em 08 de abril de 1959; a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), constituída em 30 de setembro de 1961; o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), fundado em 01 de janeiro de 1966 e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), criada em 25 de fevereiro 1948.

Com a ampla propagação de documentos internacionais e nacionais baseados na política neoliberal, a finalidade da educação se atrela a formação de indivíduos mais responsáveis e ativos diante dos problemas pessoais e comunitários. Para desenvolver atitudes e comportamentos desejáveis o governo apoia a formação de valores que sensibilizem a sociedade civil para se organizar em prol do atendimento de suas necessidades. Em decorrência, os valores disseminados pelos países, por meio de agências internacionais, voltam-se para um viés mais humanitário, sendo eles: inclusão, coesão social, equidade, justiça, oportunidade, segurança, liberdade, flexibilidade, desenvolvimento sustentável, cidadania, cooperação e voluntariado (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005)⁶⁰.

A principal orientação política está no afastamento do Estado que se libera das funções de execução dos encaminhamentos educacionais, se restringindo a gerência dos mesmos. Com isso, transfere para a sociedade civil parte da responsabilidade ao acesso à educação, estimulando esse setor a se organizar em Organizações Não Governamentais (ONGs) para atender as demandas regionais de educação.

Nesse contexto de reordenamento do papel do Estado, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) esclarece que:

[...] o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais, como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o **controle social direto e a participação da sociedade** (BRASIL, 1998, p. 9, grifos nosso).

A fim de amenizar as mobilizações sociais frente à reorganização econômica, bem como gerar uma sociedade que atenda parcialmente suas próprias demandas, o Estado brasileiro passa a investir na formação de sujeitos que correspondem às mudanças econômicas, políticas e sociais da época.

⁶⁰ Ao analisar minuciosamente os documentos educacionais nacionais e internacionais, citados anteriormente, é possível perceber que os anos que sucederam o fim do regime civil-militar são marcados pela imposição de formar indivíduos aptos a desempenharem atitudes e comportamentos fundamentados em valores humanitários, isso porque, a economia aprofunda suas contradições e eleva as desigualdades sociais, algo que pode desencadear conflitos sociais, por isso, se faz necessário desenvolver uma educação que, por meio de valores humanos, promova uma aparente harmonização social (LUIZ, 2017).

Nesse contexto de transição da ditadura para a democracia, a burguesia

[...] tentaria superar a sua crônica capacidade de elaboração de um projeto político incorporador, devendo defrontar-se com a multiplicação de organizações que se identificavam com projetos de remodelação social. (ALMEIDA, 2016, p. 171).

Os traços da ditadura ainda eram marcantes nesse momento, a inflação, o arrocho salarial, a dívida externa com o Fundo Monetário Internacional (FMI), a dificuldade em conseguir financiamento estrangeiro, a monopolização do capital, a pauperização da população e o aumento da violência eram desafios a serem enfrentados. No entanto, com a abertura política os partidos extintos e a representação estudantil voltaram a atuar legalmente e há um retorno ao debate político.

Apesar da contingência dos movimentos estudantis, algumas lutas obtiveram resultados ao interferir, limitadamente, nas reformas propostas pelo governo ditatorial. Têm-se como exemplo o objetivo inicial da reforma universitária de tornar o ensino superior público em pago, mas não teve sucesso, em parte, devido às reivindicações e resistências estudantis.

Nesse processo de reconquista dos direitos perdidos, há uma retomada das mobilizações sindicais por parte de algumas categorias, inclusive os professores que deflagram greve em vários estados brasileiros. Segundo Almeida (2016, p. 173) “[...] foi justamente nos anos 80 que ocorreu a transição e consolidação do regime democrático, não apenas a normalização das instituições e da revitalização política, mas, sobretudo, pelo desenvolvimento da sociedade civil”.

No entanto, apesar de toda mobilização civil o processo de transição foi orientado pelos interesses em prol do desenvolvimento capitalista. Segundo Netto (2014, p. 262)

A democratização viu-se tão truncada que, para alguns analistas, deixou de ser processo de transição e converteu-se num *processo de transação*, coroando mais uma consolidação política que reiterou, na história brasileira, a velha e nefasta solução da urgência de transformações estruturais pela via das saídas ‘pelo alto’ (NETTO, 2014, p. 262).

As mobilizações sociais durante o desfecho da ditadura ansiavam pela retomada de direitos suspensos, assim como uma educação de qualidade. O item a seguir explora o movimento crítico da educação dos anos 1980 que além de

questionar os encaminhamentos educacionais sobre a perspectiva da eficiência, eficácia, normatização e alto rendimento próprios da abordagem tecnicista, também impulsiona o surgimento e resgate de concepções pedagógicas por meio de amplo debate e publicações de ideias.

3.3.1. A educação e educação física no processo de transição democrática: movimento crítico na década de 1980

A transição democrática foi um processo lento e gradual que possibilitou, parcialmente, a participação da sociedade civil. Na educação, a transição foi marcada por um “movimento crítico”. Ao estudar o movimento crítico na Educação Física, Mello (2014, p. 154) entende tal organização como:

[...] uma manifestação de uma consciência histórica que compreende o fim da ditadura militar e o restabelecimento da democracia, e que, em determinado momento, questiona a produção social capitalista. Esse movimento concretizou-se na produção teórica e na luta política de significativo segmento dos profissionais da Educação Física brasileira.

Assim como na Educação Física, o movimento crítico da educação dos anos de 1980 fez oposição à cultura do medo estabelecida durante o regime ditatorial. De fato,

A repressão no Brasil criou uma cultura do medo que coibiu a participação em atividades de oposição comunitária, sindical ou política. Esta cultura do medo tinha como importante componente psicológico o silêncio imposto à sociedade pela rigorosa censura. Tal silêncio provocou um profundo sentimento de isolamento naqueles que sofriam diretamente a repressão ou exploração econômica. Parecia impossível enfrentar o poder do Estado. Um sentimento de total desesperança passou a prevalecer na sociedade. (STAMPA, et al, 2016, p. 194).

Em entrevista concedida à pesquisadora Medina, (2020, s/p) relata e exemplifica ações repressivas que comumente eram direcionadas aos profissionais da educação.

[...] eu era presidente do diretório acadêmico, e assim, o regime militar teve uma preocupação na época muito grande com os

movimentos estudantis e pegava-se no pé dos líderes estudantis, e como eu era presidente do Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação Física eu passei a ser vigiado, vamos dizer assim [...] Eu estava treinando, aprendendo inglês na época e aí eu escrevi, eu gostava muito de trocar cartas com vários países do mundo desde os Estados Unidos até a União Soviética. E aí uma vez saiu uma matéria numa revista do mundo da “Cortina de Ferro” e o exército foi na minha casa, mas nessa época não tinha ainda nem livro, eu era apenas estudante de educação física e a forma como foi inquerido e até perseguido mesmo. Eu achei que esse assunto tinha sido resolvido, é uma história muito grande não dá para ficar detalhando, mas eu fui mais tarde dar aula na Escola Superior de Educação Física de Jundiaí, na ESEF e o diretor me chamou dizendo que meu nome tinha sido vetado para dar aula, e isso foi quatro anos depois desse episódio. Acho que aí que me despertou interesse para entender, estudar e até realmente me colocar de forma mais contundente e consistente contra esse estado de coisas, de cerceamento da liberdade. E até me julgaram de uma forma injusta porque eu era uma pessoa que estava pensando só em ter mais conhecimento, mais cultura e não tinha um lado, eu passei a ter depois disso, depois desse episódio.

Apesar da resistência às imposições ditatoriais para a educação durante o regime, somente com a amenização da repressão nos anos 1980 os educadores, insatisfeitos com a concepção de homem e sociedade predominantes naquele momento, aprofundam as discussões acerca da questão educacional. Em entrevista concedida à pesquisadora, Medina (2020, s/p) esclarece que “[...] nesse período histórico, estava tendo muitos debates, muitas reflexões sobre educação, sobre educação física, sobre o momento em que a sociedade vivia no regime militar”.

Certamente o enfraquecimento do regime militar e de seu aparato repressor estimulou manifestações de organizações sociais e educadores, em prol do acesso, permanência e qualidade da educação em todos os níveis. Surgiram questionamentos acerca do papel da educação na consolidação de relações democráticas. Tais questionamentos resultaram em um movimento crítico na educação, a fim de superar o modelo educacional característico do regime militar.

Durante o movimento crítico aconteceram dois momentos distintos, no primeiro as expressões eram, de modo geral, contra os encaminhamentos educacionais da ditadura civil-militar, portanto, “o primeiro momento do movimento [...] foi realmente [...] um momento de união das forças, uma reação unida por um propósito mais de denúncia de crítica” (MEDINA, 2020, s/p). Num segundo momento, individualmente ou em grupo, os profissionais passaram a formular e defender suas perspectivas sobre o que era e qual a função da educação. Muitas

dessas perspectivas fundamentam as orientações de políticas públicas e a atuação dos profissionais.

Nesse período os profissionais da educação questionam a educação tecnicista que objetiva somente a formação para o trabalho em atendimento à internacionalização da economia brasileira. Também se reúnem em grupos e sindicatos a fim de expressarem suas preocupações com a função da educação, seu acesso pela massa popular e seu papel na redemocratização do país. Além disso, propuseram, juntamente com a sociedade civil, mudanças nas políticas públicas educacionais.

O contexto histórico, social e econômico que configurava a “transição democrática” e o movimento crítico na educação, fez com que além dos encaminhamentos educacionais, as publicações da época tratassem de uma escola pública, gratuita e de qualidade, dos direitos abafados durante o regime, da liberdade de expressão de ideias, do acesso à educação e outros bens pela população.

As formulações educacionais nesse período eram heterogêneas, no sentido de que se fundamentavam tanto em perspectivas conservadoras, como progressistas. Havia nos movimentos sociais setores que tinham como finalidade a democracia, como os que se caracterizavam de esquerda como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, também, algumas pequenas frações burguesas contrárias à democratização.

Dentre as concepções educacionais evidentes da época, destaca-se a *Pedagogia Libertadora*⁶¹, de Paulo Freire que após ser reprimida durante o regime militar retoma seus encaminhamentos com maior vigor. Assim como a *Pedagogia Histórico-Crítica*⁶² formulada por Dermeval Saviani que defende a transmissão, pela escola, dos conhecimentos científicos produzidos historicamente. Outras formulações significativas foram elaboradas sob os alicerces da concepção fenomenológica⁶³. Grande parte das concepções, mas nem todas, fazem crítica ao

⁶¹ A *Pedagogia Libertadora* é apresentada na seção 5 deste estudo.

⁶² A *Pedagogia Histórico-crítica* é uma corrente teórico-política fundamentada no marxismo com formulações iniciadas na década de 1970 expressas principalmente nas obras: *Escola e Democracia* (1981) e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (1991). Seu idealizador, Saviani, tem publicado uma gama de livros e artigos que influenciam tantos os currículos educacionais quanto organizações sociais.

⁶³ A *Fenomenologia* é apresentada na próxima seção (4) deste estudo.

modelo de educação do regime, mas, conforme apontado anteriormente, isso não significa dizer que eram marxistas, somente pelo fato de fazerem a crítica.

Parte do movimento crítico na Educação Física questiona a prevalência da perspectiva biológica e a prática de esporte predominantes até o momento e fazem críticas às relações sociais. Dessas concepções críticas resultaram a *crítico-emancipatória*⁶⁴ e a *crítico-superadora*⁶⁵. Além dessas concepções críticas têm-se perspectivas conservadoras, que dão continuidade ao tecnicismo ou assume a abordagem *Desenvolvimentista*⁶⁶ elaborada por Go Tani (MELLO, 2014).

Ao questionar os encaminhamentos educacionais, a sociedade brasileira também expõe a necessidade de afugentar as relações sociais herdadas do regime militar. Apesar de toda proposta educacional, que ganha força, indicar uma concepção de sociedade, uma alternativa a ser seguida, dentre aquelas possíveis, observa-se tanto proposições de ruptura como de manutenção das relações sociais, políticas e econômicas predominantes na ditadura.

Nesse período, com a ampliação dos estudos em Educação Física houve um significativo aumento na quantidade de livros publicados e na criação de revistas. As publicações dos estudos buscavam esclarecer a identidade e legitimar a educação física como área de conhecimento, bem como definir os encaminhamentos educacionais, principalmente os escolares. No quadro a seguir é possível observar os livros mais significativos para a área.

QUADRO 3: Livros mais influentes na área de Educação Física publicados nas décadas de 1980-90.

AUTOR	TÍTULO DA OBRA	ANO DE PUBLICAÇÃO
João Paulo Subirá	<i>A Educação Física cuida do corpo... e 'mente'</i>	1983

⁶⁴ A concepção *crítico-emancipatória* propõe uma educação crítica e reflexiva a fim de formar indivíduos capazes de superar as condições em que vive. O formulador dessa concepção, Eleonor Kunz, buscando pressupostos no filósofo alemão Habermas, sugere o desenvolvimento de três competências (objetiva, social e comunicativa) para que o indivíduo questione as práticas corporais de seu contexto.

⁶⁵ A Concepção *crítico-superadora* foi sistematizada por um grupo de profissionais denominados de Coletivo de autores e toma por base o Materialismo histórico de Karl Marx para advogar por uma *Cultura Corporal* que aborda o jogo, a dança, a luta, o esporte e a ginástica de maneira que encaminhe soluções aos problemas de uma classe social.

⁶⁶ A abordagem desenvolvimentista pressupõe a aprendizagem de habilidades e competências motoras a partir do desenvolvimento das características do indivíduo considerando sua idade e nível de desenvolvimento. Para isso se apoia nas formulações de Gallahue que considera a interação entre o indivíduo, a tarefa e o ambiente para o progresso do comportamento motor. De modo geral, essa concepção prioriza aspectos biológicos, especificamente o desenvolvimento motor para fundamentar os encaminhamentos educacionais na Educação Física.

Medina	<i>O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo</i>	1987
Vitor Marinho de Oliveira	<i>O que é Educação Física</i>	1983
	<i>Educação Física Humanista</i>	1985
	<i>Fundamentos Pedagógicos da educação física</i>	1987
	<i>Consenso e Conflito da educação física Brasileira</i>	1994
Guiraldelli Júnior	<i>Educação Física Progressista – a pedagogia crítico social dos conteúdos</i>	1988
Go Tani	<i>Educação Física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista</i>	1988
Lino Castellani Filho	<i>Educação física no Brasil: A história que não se conta</i>	1988
	<i>Política Educacional e Educação Física</i>	1999
Celi Nelza Zulke Taffarel e outros autores	<i>Metodologia do ensino da educação física (Coletivo de autores)</i>	1992
Eleonor Kunz	<i>Educação Física: ensino & mudanças</i>	1991
	<i>Transformação didático-pedagógica do esporte</i>	1994
João Batista Freire	<i>Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física</i>	1992
Carmem Lúcia Soares	<i>Educação física: raízes europeias e Brasil</i>	1994
Jocimar Daolio	<i>Da Cultura do Corpo</i>	1994
	<i>Cultura, Educação Física e Futebol</i>	1997
	<i>Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80</i>	1997
Valter Bracht	<i>Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade</i>	1996
	<i>A constituição das teorias pedagógicas da educação física</i>	1999

FONTE: Autoria própria

Dentre os livros apresentados no quadro acima, *A educação física cuida do corpo e... “mente”*, de João Paulo S. Medina, um dos primeiros livros, publicado em 1983, faz crítica às condições da educação da época e direciona proposições à

constituição da democracia, que de sua perspectiva depende de cada indivíduo. Nas palavras do autor:

[...] falar, escrever e dialogar sobre nossa realidade não tem sido tarefa muito tranquila e pacífica na sociedade brasileira. Embora estejamos atravessando um período de transição na vida política e social pelo surgimento da chamada 'abertura democrática', a verdadeira democracia ainda está por ser conquistada. Estou convencido de que essa conquista não se alcança apenas com medidas governamentais facilitadoras, mas também por meio de mudanças no comportamento dos responsáveis pelas nossas instituições e de todos aqueles que representam as diversas camadas sociais e que, no seu conjunto, fazem dinamicamente a vida do país. Poderíamos dizer, portanto, que a verdadeira democracia se consubstancia fundamentalmente nas relações entre as pessoas (MEDINA, 2013, p. 26).

Ao tratar especificamente do livro, em entrevista à pesquisadora, o autor faz esclarecimentos sobre a pertinência do conteúdo, como uma necessidade posta pelas condições históricas e concretas do período, em reformular a educação. Em suas palavras:

Era um conteúdo que estava precisando dar uma referência e estava todo mundo unido por um propósito, todos unidos contra a ditadura, vamos dizer assim. Então depois com o tempo foram surgindo várias tendências, teve uma época, deve ter pesquisa de quantas tendências e concepções que começaram a surgir. Naquele momento nós todos estávamos unidos por uma causa de ter uma pedagogia, de mais autonomia, que acreditasse no movimento de democratização, vamos assim dizer, para politizar mesmo a pedagogia, porque quem fala que ela é neutra não entende das coisas, está em outro mundo. (MEDINA, 2020, s/p).

As discussões acerca das reformulações educacionais começam a adotar um posicionamento crítico em relação tanto à educação quanto as condições econômicas, políticas e sociais. Desses posicionamentos despontam concepções críticas que passam a questionar a função da educação e identidade da educação física. Nesse momento da história da educação brasileira,

[...] a concepção revolucionária, filosoficamente elaborada, começa a germinar ao sabor do surgimento, ainda esparso, de consciências pouco a pouco mais críticas. Tal fato é favorecido pelo abrandamento do autoritarismo castrador que caracterizou nosso sistema educacional em décadas passadas (MEDINA, 2013, p. 86).

A abordagem crítica que Medina desenvolve em seu livro além de examinar a trama que condicionava uma educação pouco reflexiva, também apresenta uma perspectiva de educação física apontando a necessidade de interpretar a realidade em sua totalidade, por meio de uma consciência crítica.

O conteúdo do livro expressa a necessidade social e política de revisão da função social da educação em um período de efervescência na educação brasileira. Além de significativo para a história da educação física – um divisor de águas que marca o início de manifestações críticas e reflexivas - é uma discussão avançada para a época e válida atualmente, uma vez que parte das constatações e fragilidades captadas naquele momento ainda se faz presente na área.

Publicado em vinte e seis edições, o livro faz parte da história da educação física e sua importância é comprovada quando abordado nas pesquisas científicas da área e indicado como referência de documentos que orientam a educação básica, como observa-se no *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* de 2018.

O livro é a expressão de seu tempo, sua elaboração, conteúdo, autor e aspectos próprios de uma publicação em forma de livro é resultado da captura e análise, a partir da perspectiva do autor, das relações histórico-concretas de um período da história brasileira.

Nesse modelo de educação, desse período em análise, predominava o behaviorismo e o tecnicismo, portanto, desenvolve comportamentos desejáveis por meio de estímulos que desconsideram a reflexão do indivíduo. De modo geral, essas concepções são danosas à formação humana, uma vez que ignoram as abstrações do indivíduo. Esse é um campo fértil para a crítica empreendida pela fenomenologia, por isso, o movimento crítico na educação, durante a redemocratização, resulta em inúmeros estudos, na educação e na educação física, fundados por essa concepção científica e educacional.

As formulações e perspectivas de Medina, apresentadas anteriormente, se fundamentam na fenomenologia e no existencialismo, que influenciam concepções de mundo e teorias educacionais. A fim de contribuir com a compreensão do autor e com as finalidades do livro, a seção a seguir, analisa tais concepções.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA DE A EDUCAÇÃO FÍSICA CUIDA DO CORPO... E MENTE: uma breve análise da fenomenologia e do existencialismo

[...] fiz algumas pesquisas bibliográficas [...] me lembro que eu tinha uma curiosidade muito grande por alguns autores que trabalhava essa questão, além do olhar tecnicista [...]. Os livros do Paulo Freire evidentemente, tinham alguns que faziam uma análise do corpo numa perspectiva sociológica que eu achava muito rico e me influenciou, [...] foi esse o mergulho que eu fiz, mas foi mais a expressão daquele momento, tentar fazer uma síntese e mostrar um pouco a realidade e perspectivas, foi isso. (MEDINA, 2020, s/p).

Assim como no livro, em entrevista concedida à pesquisadora, Medina não deixa dúvida que para compreender suas análises é necessário entender o contexto histórico, social e político do momento que antecede suas elaborações, bem como o vislumbre da redemocratização nacional, conforme apresentado na seção anterior (3). Portanto, seu texto expressa a realidade histórico-concreta de um período marcado, principalmente, pela coibição da liberdade.

A fim de somar elementos que contribuam com a análise do livro, considerando as relações sociais específicas daquele período histórico, essa seção busca subsídios para entender a fundamentação teórico-metodológica que embasa as formulações de Medina. Para tanto, apresenta-se brevemente a fenomenologia.

Destaca-se que na apresentação do texto têm-se uma explanação mais geral da fenomenologia e do existencialismo a fim de compreender seus aspectos mais amplos, como por exemplo, o entendimento do indivíduo voltado a si mesmo, e a crítica à racionalidade operacional. No entanto, vale destacar que as formulações de Medina se fundamentam especialmente em Merleau-Ponty que é um autor da fenomenologia com entrada na Educação Física por tratar do corpo, dando ênfase nas sensações, sentidos e emoções. Já as formulações de Paulo Freire estão mais ligadas aos escritos de Karl Jaspers e Sartre, especialmente na concepção de que a existência está para além do indivíduo em si mesmo. Portanto, vale destacar que tanto a *Pedagogia Libertadora* quanto as formulações de Medina têm fundamentos na fenomenologia, mas vão além dessa corrente, pois ambos consideram os

determinantes da base econômica nas relações humanas e têm uma preocupação em transformar a realidade.

4.1. Existencialismo e fenomenologia: a experiência subjetiva como oposição ao fenômeno objetivo

Considerando as limitações desse estudo esse item se destina a abordar aspectos das concepções existencialista e fenomenológicas que, de algum modo, influenciaram a educação e a Educação Física no processo de redemocratização, dos anos de 1980. Portanto, a discussão se limita a compreender os fundamentos dessas correntes que se fazem presentes no livro de Medina.

No decorrer do livro, objeto de estudo, Medina cita, direta e indiretamente, filósofos e educadores fenomenológicos e, também, se apropria dessa corrente para tecer sua análise e indicar perspectivas para a Educação Física. Entendendo que “a consciência está gravada no corpo”, o autor sublinha a necessidade de uma revolução cultural do corpo. De sua perspectiva a **revolução cultural** “[...] é um projeto a ser abraçado por todos aqueles que começam a perceber que é imperativo recuperar o sentido humano do corpo” (MEDINA, 2013, p.18). Tal revolução, pressupõe a participação coletiva e crítica - reflexão - dos profissionais capacitados, bem como a ação de todas as camadas da população. No desenrolar da investigação evidencia-se a aproximação do autor com essa corrente do pensamento.

A fenomenologia é “[...] o estudo da experiência humana e dos modos como as coisas se apresentam elas mesmas para nós em e por meio dessas experiências” (SOKOLOWSKI, 2004, p. 10). Configura-se como uma vertente da filosofia surgida na virada do século XIX para o XX que se opôs à psicologia que, segundo seus fundadores, desacreditava na busca do conhecimento verdadeiro e objetivo, portanto, em oposição ao positivismo e ao behaviorismo.

As formulações fenomenológicas recebem influência do existencialismo⁶⁷, um conjunto de teorias filosóficas que discute a existência humana considerando,

⁶⁷ As concepções do existencialismo emergem especialmente com o filósofo dinamarquês Søren Kierkegaard, em suas formulações sobre a aquisição do conhecimento, desenvolve a ideia de estágios de existência, nos quais o primeiro estágio, o natural, predomina a satisfação do físico e o segundo, o ético-religioso, que antecede o religioso de compreensão; para Kierkegaard existir é ter consciência de si mesmo e a subjetividade é a verdade. De acordo com sua concepção “é somente

conforme Sören Kierkegaard (1813-1855), que “o erro, no tratamento do homem, diz ele, está no exagero da objetividade. A verdade reside apenas na subjetividade e não separa e nem isola em elementos unitários o homem e o seu mundo” (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 19). Para esse filósofo dinamarquês,

Subjetividade [...] é a verdade. Isso não quer dizer que seja a subjetividade do homem que determina a verdade objetiva, mas quer simplesmente dizer que a subjetividade é o único meio de o homem chegar à verdade e de compreendê-la. (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 24-25).

Nessa perspectiva o conhecimento não é simplesmente uma aprendizagem, conforme as correntes empiristas enfatizam, mas um ato de consciência que se fundamenta na subjetividade. A verdade está na relação estabelecida com o objeto que se observa, ou seja, a subjetividade está conectada aos objetos externos que estão subordinados à existência daquele que o observa.

Kierkegaard, preocupado com a questão da existência, isto é, com a forma de consciência de si mesmo, separa dois tipos de conhecimento possíveis: o conhecimento acidental e o conhecimento essencial. O conhecimento acidental é aquele que se relaciona com o desenvolvimento do intelecto apenas e não tem grande significado para a vida do homem, mas o conhecimento essencial, o ético-religioso, é que se relaciona com a existência do Ser que conhece. (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 23-24).

De acordo com Lukács (2020, p. 239) “Kierkegaard não admite, em hipótese alguma, a possibilidade de uma influência real sobre a nossa atividade cognoscitiva por parte da realidade existente independentemente da nossa consciência. A subjetividade decide tudo”. Tal entendimento resulta na compreensão irracional de negação da história real e do tempo objetivo, portanto, coloca que a autenticidade está na história e no tempo subjetivo. E assim,

Kierkegaard transforma a aproximação à realidade objetiva em puro relativismo, na medida em que torce o conceito retoricamente, afirmando que o progresso científico, que significa toda e qualquer aproximação à realidade objetiva, seria, na verdade, uma marcha para o nada, pois um conhecimento objetivo real seria inalcançável por essa via, e o princípio da escolha e da delimitação seria puro arbítrio. (LUKÁCS, 2020, p. 239).

através do uso e do exercício da subjetividade que o Ser pode alcançar a objetividade. O conteúdo da subjetividade é o aspecto ético, no seu sentido mais amplo, incluindo todas as preocupações que o Ser tem ou possa vir a ter” (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 23).

Tal perspectiva inviabiliza o conhecimento científico real (histórico e material) ao passo que a aproximação e interpretação do objeto sempre é subordinada à subjetividade. Em contrapartida, na concepção materialista-histórica

O fundamento objetivo da aproximação está no fato de o objeto ser o concreto, aparente, sempre mais rico e pleno de conteúdo do que aquelas leis com a ajuda das quais procuramos conhecê-lo [...] o reflexo da realidade objetiva garante o caráter absoluto do conhecimento. (LUKÁCS, 2020, p. 238).

Kierkegaard estabelece na filosofia uma nova forma de irracionalismo: “a negação pseudodialética da história, a tentativa de separar o homem que age – exatamente em nome do seu agir – de todos os nexos históricos” (LUKÁCS, 2020, p. 242). Com isso, nega a historicidade do homem tendo como resultante a negação de sua sociabilidade, bem como o afastamento do indivíduo com o gênero humano, perdendo o sentido de coletividade. Lukács (2020, p.242) esclarece que “esse é o sentido do antagonismo radical entre ética e história, da antítese entre uma prática concebida de modo puramente subjetivo, puramente individual e uma imanência enganadora, uma objetividade enganadora da história”.

Seguindo no entendimento da fenomenologia, apoiado em Kierkegaard, Karl Jaspers⁶⁸ (1883-1969), Heidegger⁶⁹ (1889-1976) e Husserl⁷⁰ (1859-1938), Sartre⁷¹

⁶⁸ Karl Theodor Jaspers (1883-1969) foi um filósofo e psiquiatra alemão. Em suas formulações discute a dicotomia sujeito-objeto, de modo que, não há objeto sem sujeito, nem sujeito sem objeto e isso forma a estrutura da existência humana. O pensamento é o direcionamento do sujeito para um objeto, esse último se manifesta como realidade. De sua perspectiva os indivíduos são ser vivo, consciência e espírito, em suas palavras: “enquanto consciência absoluta, somos o único sujeito do pensamento absoluto, sujeito presente em escala maior ou menor nas diversas subjetividades de existência. Enquanto espírito, como imaginação presente nos grupos de formas que chegam a nós por nossas criações. Enquanto existência (*Existenz*) somos devir em relação à transcendência, no fundo das coisas” (JASPERS, 1965, p.40).

⁶⁹ Martin Heidegger foi um filósofo alemão que contribuiu com os estudos acerca do existencialismo e da fenomenologia. Suas elaborações investigam o Ser que é definido pela forma de ser no mundo, uma existência preocupada e engajada. Filiado e militante nazista conforme demonstram os seus discursos realizados para os estudantes da Universidade de Freiburg, onde foi professor e reitor. A título de exemplificação, citamos uma passagem de um dos seus discursos, proferido em 10 de novembro de 1933, intitulado “Deutsche Männer und Frauen” (Alemães e alemãs): “O próprio Führer e apenas o Führer constitui a realidade alemã contemporânea e sua lei. [...] uma só vontade para a realização do ser do Estado. O Führer é que despertou essa vontade em todo o Volk (povo) e levou-o a unir-se em uma só firme determinação. Ninguém pode ficar ausente no dia em que esta vontade se manifesta” (HEIDEGGER, 1933, s/p, Apud HERF, 1993, p. 129).

⁷⁰ Edmund Gustav Albrecht Husserl é considerado o fundador da fenomenologia. Em seus estudos faz crítica ao historicismo, bem como, ao psicologismo na lógica. Suas pesquisas se fundamentam na redução fenomenológica “[...] exclusão do transcendente em geral como de uma existência a admitir, isto é, de tudo o que não é dado evidente no sentido genuíno, dado absoluto do ver puro [...] a investigação deve manter-se no *puro ver* (*im reinen Schauen*), mas nem por isso tem que fixar-se no

(1905 - 1980) elabora sua própria versão da filosofia existencialista e juntamente com Merleau-Ponty (1908-1961), funda a revista *Os Tempos Modernos* e por volta dos anos 1960 publica dois textos: *Crítica da Razão* e *Questão de método*, nos quais faz reflexões a fim de unir o existencialismo ao marxismo (SARTRE, 1987).

Para Sartre (1987, p. 3) o existencialismo é “[...] uma doutrina que torna a vida humana possível e que, por outro lado, declara que toda verdade e toda ação implicam um meio e uma subjetividade humana”, a centralidade no homem, também prevê que ele é responsável por se fazer, portanto, uma das funções dessa concepção “[...] é de submetê-lo (homem) à responsabilidade total de sua existência” (SARTRE, 1987, p. 6). Portanto, entende-se que “[...] o homem é inteiramente responsável por aquilo que é; não tem sentido as pessoas quererem atribuir suas falhas a fatores externos, como a hereditariedade ou a ação do meio ambiente ou a influência de outras pessoas” (CHAUÍ, 1987, p. XI). Assim, a existência humana se baseia, na livre escolha, na liberdade concebida por meio do corpo, uma vez que é ele o fundamento da consciência. Em suas palavras,

[...] o corpo é a própria condição da liberdade. Não existe liberdade sem escolha e o corpo é precisamente a necessidade de que haja escolha, isto é, de que o homem não seja imediatamente a totalidade do ser. O corpo é, por conseguinte, tanto a condição da consciência como consciência do mundo, quanto fundamento da consciência enquanto liberdade. (CHAUÍ, 1987, p. XI).

O filósofo defende que o existencialismo une liberdade e responsabilidade, escolha e compromisso social e, com isso, estabelece um humanismo dependente do compromisso, do engajamento de cada homem. Nessa perspectiva, os valores são compreendidos como o sentido que cada um dá a sua existência. Portanto,

[...] é o homem que os cria. A vida não tem sentido algum antes e independentemente do fato de o homem viver; o valor da vida é o sentido que cada homem escolhe para si mesmo. Em síntese, o existencialismo sartreano é uma radical forma de humanismo,

imamente incluso; é investigação de essência (*Wesensforschung*)” (HUSSLERL, 1989, p. 29). Em outras palavras, Husserl propõe que o conhecimento se dá a partir da intuição e dedução obtidas em experiências com os objetos investigados que se doam ao pesquisador.

⁷¹ O filósofo francês Jean-Paul Sartre, um dos representantes do existencialismo, demonstra, em suas formulações, sua preocupação com os problemas da existência humana, bem como, da liberdade. De sua perspectiva “não existe uma natureza humana, é o próprio homem, numa escolha livre porém “situada”, quem determina sua própria existência” (CHAUÍ, 1987, p. 7) e dessa premissa assinala que a existência do homem precede sua essência, portanto, o homem define sua própria existência.

suprimindo a necessidade de Deus e colocando o próprio homem como criador de todos os valores. (CHAUÍ, 1987, p. XI).

Quando estabelece que o homem cria os valores Sartre, (1987, p. 21, grifo do autor) entende que “[...] a vida não tem sentido *a priori*. Antes de alguém viver, a vida, em si mesma, não é nada; é quem a vive que deve dar-lhe sentido; e o valor nada mais é do que esse sentido escolhido”. Dessa compreensão dos valores, da liberdade e da existência humana resulta uma significativa responsabilização do homem, de modo que, os fatores históricos, sociais, políticos e econômicos pouco, ou nada, interferem em sua existência, também decorre uma disjunção do indivíduo com o gênero humano, algo problemático a ser discutido na seção 5.

Ao analisar as formulações de Sartre, Lukács (2018) alerta a problemática que se estabelece ao colocar a consciência como fundamento da verdade, pois, conseqüentemente a realidade concreta esmaece a ponto de não ser reconhecida, ou alcançável. Sartre

[...] reclama para o existencialismo o reconhecimento da prioridade ontológica do ser ante a consciência. Essa alegação, todavia, apenas pode parecer sustentável em uma abstração fenomenológica conduzida tão amplamente que, nela, os traços reais, autênticos, ontológicos do em-si-existente esmaecem até a irreconhecibilidade. (LUKÁCS, 2018, p. 396-397)⁷².

Karl Jaspers é um existencialista cristão que também desenvolve compreensões acerca da existência humana. Em suas análises entende os homens como “sendo seres sociais, atuantes e criadores, pertencemos à História, que criamos ao mesmo tempo em que a ela nos vemos expostos” (JASPERS, 1965, p. 45), com isso, pretende frisar que o homem é abrangente, pois compreende a natureza e a história, uma vez que o homem tem consciência de si mesmo, portanto, vê a revelação de si para si mesmo. Em suma, propõe um método de investigação que parte do presente para determinar a maneira como o homem está no mundo.

⁷² É válido mencionar que o existencialismo politicamente engajado de Sartre levou Lukács a reconhecer que o filósofo francês não defendeu, em hipótese alguma, as causas reacionárias do século XX, ao contrário, se posicionou contra elas. Lukács (2020, p. 725), escreve a esse respeito que: “[...] o paradoxo que evidentemente existe para uma filosofia como a de Sartre pode - objetivamente - se permitir um protesto. Protesto que nasce do são instinto vital de um homem de nosso tempo que não quer ser corresponsável pela catástrofe mundial fomentada pela América, e que entende claramente, na prática, o papel da luta proletária de classes e da ação dos partidos comunistas contra essa ameaça de guerra; e que compreende, assim, a periculosidade de uma concepção de história como a de Camus e Heidegger [...]”.

Entendendo que o homem não pode ser compreendido apenas a partir da natureza, da história, nem de si mesmo se faz necessário transcender, pois,

Só na ação sobre si mesmo e sobre o mundo, em suas realizações é que ele adquire consciência de ser ele próprio, é que ele domina a vida e se ultrapassa. Isso ocorre de duas maneiras: por ilimitado progresso no mundo e pelo infinito que se faz presente a ele em sua relação com o transcendente. (JASPERS, 1964, p. 50).

O homem quer extrapolar-se, mas, para isso, precisa se projetar para além do mundo “é nessa direção que o homem tende a se ultrapassar, não mais avançando no mundo mas caminhando para a transcendência, inacessível a nosso conhecimento e inefável” (JASPERS, 1964, p. 53). Nesse entendimento, enquanto o homem não transcender não se libertará das correntes que o torna um animal racional, pois “somente em relação com a transcendência é que o homem toma consciência de ser livre [...]” (JASPERS, 1964, p. 53).

Daí resulta a importância de refletir, é por meio da reflexão que o homem toma consciência das incertezas e estando consciente se encoraja e tem esperança no empenho pela conquista de si mesmo. Na busca por homens autênticos, Jaspers (1964, p. 69) entende como objetivo da política: “com liberdade política, o homem se torna autenticamente ele próprio, livre para ordenar os negócios internos da nação e para afirmar-se face ao exterior”; em consonância com a dignidade do homem, tal liberdade política autoriza a esperança. No transcorrer da próxima seção é possível verificar significativa semelhança dessa compreensão com os encaminhamentos educacionais tecidos pelo educador brasileiro Paulo Freire, ainda que as consequências políticas sejam distintas e, no limite, opostas.

Na perspectiva de Jaspers (1964, p. 83) a pureza existencial e a ciência pura dependem de uma decisão livre dos juízos de valor, isso resulta que:

O desejo de uma ciência pura tem sua origem no desejo existencial da verdade. A ciência deve renunciar ao que não tem meios de atingir, isto é, a formular julgamento, seja através dos chamados juízos de valor ou juízos de fé ou juízos de vontade.

No excerto acima fica claro o pressuposto de Jaspers de que, a ciência não é capaz de alcançar a verdade, uma vez que, somente com a transcendência o homem pode atingir a verdade, bem como, emitir valores. De acordo com Lukács (2020, p. 454) a especificidade da teoria de Jaspers está no estabelecimento do

subjetivismo radical, entendendo que a utilidade do mundo objetivo está no esclarecimento da existência, portanto, “verdade, autenticidade e humanidade são qualidades que só se encontram, segundo seu modo de ver, no indivíduo “interiorizado”, voltado exclusivamente para si mesmo [...]; toda influência das massas é tida [...] como inveracidade e barbárie”. Essa compreensão se enraíza em uma tendência antidemocrática, pois, “Jaspers enxerga as potências da objetividade que ameaçam a veracidade subjetiva quase exclusivamente ali onde surge uma hegemonia democrática das massas” (LUKÁCS, 2020, p. 454).

As formulações de Jaspers mantém grande aproximação com os escritos do filósofo alemão Martin Heidegger que contribui com o desenvolvimento tanto do existencialismo, como da fenomenologia. Entendendo a existência atrelada às experiências, têm-se o seguinte:

[...] a constituição existencial do “Existir-Aí” resulta da condição ou estado de abertura para a experiência. Essa abertura pode ser vivida, em primeiro lugar, como uma afetividade; em segundo, como compreensão e, em terceiro, como expressão. Esses aspectos são denominados, por Heidegger, de “Existenciálias”. A compreensão da afetividade é a aquisição da experiência, e deve ser compreendida e ser expressa verbalmente (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 35).

É válido frisar que o desenvolvimento das teorias do conhecimento científico e filosófico, independente da intencionalidade e consciência daqueles que as elaboram, corresponde à base histórica e material de sua época e, de certo modo, contribuem com a reprodução ou superação da mesma. Ao analisar a gênese histórica e a função social da filosofia de Jaspers e de Heidegger, Lukács (2020, p. 458) observa que “ambos foram precursores do irracionalismo fascista”, pois, “[...] levam às últimas consequências o relativismo e o irracionalismo radicalmente individualistas e filistidamente aristocráticos” (LUKÁCS, 2020, p. 457), algo que desenvolveu significativas consequências sociais.

Apesar de algumas especificações, as formulações filosóficas de Kierkegaard, Sartre, Karl Jaspers, assim como as de outros estudiosos do existencialismo, como os alemães Arthur Schopenhauer⁷³ (1788-1860) e Friedrich Nietzsche⁷⁴ (1844-1900),

⁷³ Arthur Schopenhauer parte da filosofia kantiana, na qual, há uma distinção entre o fenômeno (o que aparece) e a coisa em si (o que existe em si mesmo) para desenvolver uma filosofia pessimista, pois, em sua concepção sobre os fenômenos da vida, acredita que a vontade humana é a fonte de todo mal e dor.

questionam a veracidade da razão lançando incertezas sobre o racionalismo e indicando a existência – o “viver cotidiano”, a subjetividade – como centro de análise da problemática do conhecimento. Tais autores tecem suas concepções tendo por base a subjetividade como polo regente da análise do conhecimento, no entanto, no decorrer de seus estudos suas análises vão se aproximando ou distanciando umas das outras, e assim, sustentam a perspectiva fenomenológica na psicologia, na filosofia, na educação e outras áreas do conhecimento humano e social.

Fundador da fenomenologia e importante expoente dessa corrente no Brasil, matemático e filósofo alemão, Edmund Husserl, autor do estudo *Investigações lógicas*, publicada em 1900, fez críticas ao naturalismo, ao psicologismo e ao historicismo, defendendo que “a tendência do naturalismo, do qual o psicologismo é um caso particular, consiste em resolver a questão anulando a dualidade ou a diferença entre sujeito e objeto, e afirmando que a única realidade é a Natureza” (CHAUÍ, 1996, p. 6) ⁷⁵. Ao fazer a crítica a essas correntes de pensamento, o filósofo afirma que a fenomenologia

É, pois, ciência num sentido totalmente diferente, com tarefas inteiramente diversas e com um método completamente distinto. A sua particularidade exclusiva é o procedimento intuitivo e ideador dentro da mais estrita redução fenomenológica, é o método especificamente filosófico, na medida em que tal método pertence essencialmente ao sentido da crítica do conhecimento e, por conseguinte, ao de toda a crítica da razão em geral. (HUSSERL, 1989, p. 87).

Husserl parte das vivências, das experiências e da intencionalidade como uma ação cognitiva em direção a um objeto, ou seja, o sujeito tende a um objeto intencionalmente. Portanto, o método interpretativo é a descrição minuciosa dos atos psíquicos das vivências intencionais. Em vista disso, ao formular o método fenomenológico, Husserl dá “[...] origem a um movimento, em torno do qual

⁷⁴ Para Friedrich Wilhelm Nietzsche “[...] o conhecimento não passa de interpretação, de atribuição de sentidos, sem jamais ser uma explicação da realidade. Conferir sentido é, também, conferir valores, ou seja, os sentidos são atribuídos a partir de determinada escala de valores que se quer promover ou ocultar” (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 195). Seus escritos sobre filosofia, religião, moral e ciência influenciaram significativamente abordagens filosóficas e literárias posteriores.

⁷⁵ Da perspectiva de Chauí (1996, p. 7) “o psicologismo surge, assim, como um grande engano teórico que pode comprometer a possibilidade do próprio conhecimento científico, e o naturalismo, como um erro que deve ser combatido através da análise fenomenológica da estrutura imanente da consciência, enquanto irredutível a um fato natural e, mais do que isso, enquanto fonte de significado dos próprios fatos naturais”.

gravitaria considerável parcela filosófica do século XX, cujas influências se estenderam a todas as áreas das ciências humanas” (CHAÚÍ, 1996, p. 5).

De acordo com Husserl (1989), dos estudos sobre Kant, originou-se a ideia de fenomenologia como filosofia transcendental, como idealismo transcendental e a redução fenomenológica que possibilita o retorno à consciência. Define-se que,

A fenomenologia é uma descrição da estrutura específica do fenômeno (fluxo imanente de vivências que constitui a consciência) e, como descrição de estrutura da consciência enquanto *constituente*, isto é, como condição *a priori* de possibilidade do conhecimento, o é na medida em que ela, enquanto Consciência Transcendental, *constitui* as significações e na medida em que conhecer é pura e simplesmente apreender (no nível empírico) ou constituir (no nível transcendental) os significados dos acontecimentos naturais e psíquicos (CHAÚÍ, 1996, p. 6-7).

A investigação fenomenológica anula as noções iniciais e faz crítica ao conhecimento previamente dado do objeto observado, a fim de que não interfiram na busca pelo conhecimento. Em contraponto ao conhecimento prévio, o investigador busca perceber o objeto que lhe é dado, ele vivencia, passa por uma experiência, assim, “aí está a coisa diante dos meus olhos que a percebem; vejo-a e agarro-a” (HUSSERL, 1989, p. 42). Ao ver e captar o objeto por meio da vivência têm-se um dado, um ente, que na perspectiva fenomenológica, não faz sentido duvidar de sua existência.

Considerando que cada experiência é individual e que “o conhecimento é, em todas as suas configurações, uma vivência psíquica: é conhecimento do sujeito que conhece. Perante ele estão os objetos conhecidos” (HUSSERL, 1989, p. 42), têm-se, nessa perspectiva, grande variedade de ponto de vista, pois “a toda a vivência psíquica corresponde, pois, por via da redução fenomenológica, um fenômeno puro, que exhibe a sua essência imanente (singularmente tomada) como dado absoluto” (HUSSERL, 1989, p. 71).

Ao tecer discussões acerca do conhecimento essa perspectiva argumenta que:

[...] o seu carácter peculiar é ser análise de essências e investigação de essências no âmbito da **consideração puramente intuitiva, no âmbito da autopresentação absoluta**. É este necessariamente o seu carácter; a fenomenologia quer ser ciência e método, a fim de elucidar possibilidades, possibilidades do conhecimento,

possibilidades da valoração, e as elucidar a partir do seu fundamento essencial; são possibilidades universalmente em questão e, portanto, **as investigações fenomenológicas são investigações universais de essências**. (HUSSERL, 1989, p. 79, grifos nosso).

O método fenomenológico coloca entre parêntese aquilo que se investiga, ao passo que o objeto se doa ao pesquisador se tem uma representação intuitiva do que se observa. Portanto, “o método que Husserl apresenta como ‘ciência rigorosa’ não passa do postulado idealista-subjetivo segundo o qual minhas representações determinam a essência da realidade” (LUKÁCS, 2020, p. 422). Nesse sentido,

O ‘pôr-entre-parênteses’ como método específico da fenomenologia significa, desde o começo, uma arbitrariedade irracionalista, idealista-subjetiva, um codinome que falseia a objetividade: não apenas gnosiologicamente, mas também do ponto de vista do conteúdo e concretamente, rompe-se a relação das representações com a realidade objetiva, criando-se um “método” que confunde e até nega a diferença entre o verdadeiro e o falso, o necessário e o arbitrário, o real e o meramente pensado (LUKÁCS, 2020, p. 422).

A oposição fenomenológica ao positivismo e, portanto, ao conhecimento que tem o objeto como polo regente da investigação, concentra esforços em provar que a centralidade da subjetividade é o meio mais correto para compreender os fenômenos, ou seja, para desenvolver o conhecimento científico. No entanto, conforme assegura Tonet (2013b, p. 58), a centralidade na subjetividade tem como resultado uma dissociação entre a consciência e a realidade efetiva, “esta dissociação significa que a consciência vai perdendo, cada vez mais, a capacidade de apreender a realidade na sua lógica própria”. No item a seguir, tem-se uma discussão acerca da apreensão do real – do reflexo.

Max Scheler⁷⁶ foi um intelectual seguidor de Husserl que centra seus estudos fenomenológicos na união da corrente irracionalista da filosofia da vida com uma hierarquia de valores. A compreensão do autor é tão irracional e reacionária a ponto

⁷⁶ O filósofo alemão Max Scheler (1874-1928) dedicou seus estudos à fenomenologia, à ética e à filosofia dos valores. Suas formulações ganham destaque em um período de transição após uma onda revolucionária na Alemanha da década de 1920. De acordo com Lukács (2020, p. 418) “[...] a tentativa de Scheler de unir o relativismo da filosofia da vida com uma hierarquia rigorosa dos valores é apenas um episódio fugaz no desenvolvimento da filosofia da vida em direção ao fascismo. Mas esse episódio não é sem significado: ele introduz a fenomenologia na corrente da filosofia da vida, ou, melhor dizendo: com Scheler as tendências irracionalistas e da filosofia da vida da fenomenologia vêm à tona pela primeira vez abertamente; Scheler evidencia aquilo que em Husserl se ocultava sob o manto de um método restrito a problemas lógico-formais. Também a psicologia “descritiva” da “compreensão” dos fenômenos históricos (por oposição à explicação causal) une-se aqui com a “intuição da essência” de Husserl”.

de afirmar textualmente que “[...] a consciência do escravo não surge da instituição econômico-social [...], antes é a consciência do escravo que cria socialmente a escravidão” (SCHELER, 1916, p. 353, apud. LUKÁCS, 2020, p. 123). Sua pretensão de estabelecer uma pirâmide hierárquica dos valores é tão arbitrária que, conforme percebe sua insuficiência em explicar a realidade, altera a nomenclatura e seu ponto de partida, até chegar ao extremo de assumir o anticientificismo irracionalista e de negar a história. O que se observa na perspectiva de Scheler é uma flexibilidade em mudar de argumentos em prol do combate ao socialismo alemão (LUKÁCS, 2020).

Dentro da fenomenologia a concepção da experiência sensível tem em Maurice Merleau-Ponty o seu grande representante. O importante filósofo fenomenológico, citado diretamente por Medina, parte da *percepção* entendida a partir de um corpo como condição de experiências para perceber o mundo. No prefácio de *Fenomenologia da percepção*, de 1945, esclarece:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a **essência da percepção**, a **essência da consciência**, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as **essências na existência**, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’. É uma **filosofia transcendental** que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 1, grifos nosso).

As formulações filosóficas desse pensador centram-se na percepção, por meio dos sentidos, portanto das sensações, como responsável pelas representações do exterior na consciência. Entende-se que a ciência possibilita a relação entre sujeito e objeto, resultando na “[...] presença do exterior na consciência por meio das sensações” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 8).

Essa concepção compõe a fundamentação teórica-filosófica do livro de Medina no qual faz referência à consciência, como possibilidade de os indivíduos perceberem o mundo ao seu redor e também, como meio para desenvolver aquilo que denomina de “ponto de vista”. Segundo Medina (2013, p. 27) “o que diferencia fundamentalmente os seres humanos dos outros seres vivos conhecidos são as

possibilidades de sua consciência [...] aceitar esse conceito é concordar com o filósofo Maurice Merleau-Ponty”.

De acordo com Caminha (2019, p. 24) “Merleau-Ponty tem como ponto de partida algumas ideias de Husserl sobre os movimentos voluntários do corpo vivo, apresentando a *motricidade* como uma forma fundamental de intencionalidade não representacional, ao lado da percepção”. A motricidade aqui é entendida como o movimento intencional de se projetar para o mundo a fim de conhecer algo, tal movimento é realizado pelo corpo que sente.

O corpo próprio ou vivido é “[...] uma existência indivisa que nós vivemos como uma vida que sempre nos pertence” (CAMINHA, 2019, p. 31), ou seja, é uma vida assumida em todas as ações e não diz respeito a um corpo material associado a uma consciência separada da vida sensível. Desse entendimento tem-se que a motricidade é “[...] uma maneira de ir em direção ao mundo por meio do corpo vivido” (CAMINHA, 2019, p. 33).

Na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (1999, p. 23), a percepção de algo acontece por meio da sensação “[...] a maneira pela qual sou afetado e a experiência de um estado de mim mesmo”. Desse modo, a percepção pressupõe os sentidos do corpo, é ele o responsável por sentir o mundo. Portanto, “[...] a percepção não pode ser entendida de fora, desconsiderando a experiência de perceber o mundo por meio do corpo. Desse modo, a percepção é sempre nosso primeiro contato com o mundo, vivido intencionalmente pelo corpo” (CAMINHA, 2019, p. 101-102).

Entendendo que o corpo vive de sua relação com o ambiente, o comportamento é uma abertura para o mundo. De acordo com Caminha (2019, p. 45) “o comportamento é concebido aqui como uma totalidade que se estrutura dinamicamente em vez de ser uma realidade objetiva revelável pontualmente”, ou seja, é a experiência que explora o mundo com intencionalidade, é a relação do corpo com o ambiente.

Ao tratar das sensações, Merleau-Ponty entende a psicologia e a fisiologia não como duas ciências, mas como duas determinações do comportamento, a primeira concreta e a segunda abstrata. Em suas palavras:

O sensível é aquilo que se apreende *com* os sentidos, mas nós sabemos agora que este "com" não é simplesmente instrumental,

que o aparelho sensorial não é um condutor, que mesmo na periferia a impressão fisiológica se encontra envolvida em relações antes consideradas como centrais (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 32).

Nessa perspectiva argumenta que o sistema nervoso periférico, que percebe as sensações, é influenciado pela subjetividade do indivíduo, de modo que os “sentidos biológicos” “[...] não são mais variáveis físicas, de forma que o conjunto escapa aos instrumentos da análise físico-matemática para abrir-se a um outro tipo de inteligibilidade” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 33). O filósofo entende o sensível como uma outra maneira de compreensão que está diretamente condicionada pela subjetividade de cada indivíduo.

Essa perspectiva de perceber o exterior a partir das sensações confere ao corpo um papel importante na ação de dar significado às coisas, isso porque, por meio da experiência corporal descobre-se o mundo, portanto, o *mundo sensível*. O corpo e o mundo são constituídos por um campo de significações sensíveis, denominado de *mundo estético* e “é esse *logo do mundo estético* que torna possível a intersubjetividade como intercorporeidade, e que, através da manifestação corporal na linguagem, permite o surgimento do *logos cultural*, isto é, do mundo humano da cultura e da história” (CHAUÍ, 1980, p. XI, grifos do autor).

Ao analisar o grande racionalismo e tecer críticas ao positivismo, Merleau-Ponty advoga que para compreender todas as relações com o ser, elas devem estar fundadas nele mesmo, na ideia que se tem sobre a verdade e nas noções dadas pelos sentidos, isso porque, “por mais diversos que sejam esses dois gêneros de conhecimento, é preciso que tenham uma só origem e que mesmo o mundo sensível, descontínuo, parcial e mutilado, seja compreendido, finalmente, a partir de nossa organização corporal [...]” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 228).

Da perspectiva de Merleau-Ponty, “a fenomenologia nos permite alcançar o corpo que é percebido, sensível e que sente, o qual é visto e que vê, que é tocado e que toca ao mesmo tempo” (CAMINHA, 2019, p. 23). Tal concepção atribui ao corpo, aos sentidos, às percepções e à motricidade uma indispensável função de se relacionar com o mundo. Essa concepção tem uma significativa aceitação na educação física, especialmente a partir da década de 1980, isso porque essas compreensões são uma resposta opositiva às concepções biologicistas e tecnicista que o homem e a educação recebem até aquele momento.

Dentre os educadores que fazem crítica à Educação Física tecnicista/biologicista e propõe uma concepção baseada nas formulações fenomenológicas, tem-se Medina que, apoiando-se na afirmação de Merleau-Ponty de “que a consciência é percepção e percepção é consciência”, afirma que “a consciência do homem pode ser entendida como o estado pelo qual o corpo percebe a própria existência e tudo mais que existe” (MEDINA 1987, p. 23).

Considerando o contexto histórico social brasileiro, no qual Medina formula suas convicções, de fato, é a perspectiva científica e educacional fenomenológica que se opõe aquilo que até então prevalece nesses campos e, também, é ela que aborda o que, até então, era desconsiderado pelo cientificismo positivista, ou seja, as questões do indivíduo, da subjetividade.

Em linhas gerais, a Fenomenologia coloca-se como uma alternativa opositiva às ciências naturais positivistas que isolam o objeto de conhecimento, desconsiderando sua relação com os demais, bem como o parcializam e se prendem ao fazer técnico de tal forma que se afastam do conhecimento autêntico. Em oposição à ciência positivista

A Fenomenologia procura abordar o fenômeno, aquilo que se manifesta a si mesmo, de modo que não o parcializa ou o explica a partir de conceitos prévios, de crenças ou de afirmações sobre o mesmo, enfim, de um referencial teórico. Mas ela tem a intenção de abordá-lo diretamente, interrogando-o, tentando descrevê-lo e procurando captar a sua essência. (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 10).

Por conseguinte, o método fenomenológico se opõe radicalmente ao do positivismo, questionando a pretensão de alcançar o conhecimento objetivo do mundo. Ao passo que o positivismo busca garantir um conhecimento científico livre da subjetividade, a fenomenologia propõe uma nova relação entre sujeito-objeto, a fim de humanizar a ciência. Portanto, parte-se da premissa de que há um mundo, o fenomenal, que se doa ao pesquisador.

Assim, para o inquiridor fenomenólogo a-coisa-mesma não é o objeto concreto fenomenal, enquanto um objeto que está-aí-diante-dos-olhos, mas ela é a maneira de esse fenomenal se dar à experiência do “ver” do inquiridor. Daí a própria nomenclatura – Fenomenologia – significando o discurso sobre aquilo que se mostra como é (*Phenomenon + Logos*). (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 10-11).

O discurso acerca do fenômeno que se mostra para o pesquisador, pressupõe a experiência, pois será a partir dela que o pesquisador realizará uma análise descritiva do fenômeno. A análise fenomenológica,

[...] se afasta do nosso envolvimento racional com as coisas e se admira do fato de que há descoberta, de que as coisas aparecem, de que o mundo possa ser compreendido, e de que nós, em nossa vida do pensamento, servimos de dativos para a manifestação das coisas. A filosofia é a arte e a ciência de evidenciar a evidência. (SOKOLOWSKI, 2004, p. 197).

Segundo Aranha (2012, p. 259), nessa concepção fenomenológica o interesse não está na compreensão do mundo, mas como o conhecimento do mundo acontece para cada indivíduo. Portanto, “como doadora de sentido, como fonte de significado para o mundo, a consciência não se restringe ao mero conhecimento intelectual, mas é geradora de intencionalidades não só cognitivas como afetivas e práticas”. Dessa perspectiva, cada experiência e cada ato de consciência que os indivíduos têm é intencional.

Atualmente a perspectiva fenomenológica exerce influência sobre várias áreas do conhecimento acerca do ser social, como a psicologia, a educação e a educação física. É notório a difusão de seus pressupostos no meio acadêmico-científico.

Considerando isso, no tocante à educação, posiciona-se o aluno no centro do processo de aprendizagem ao passo que o professor interfere o mínimo possível. Desse modo,

A Educação Centrada no Aluno propõe-se a formar a pessoa psicologicamente saudável, possuidora de um Eu que seja aberto às experiências de modo realista. Para tanto, procura, principalmente, levar o estudante a: (a) descobrir sua identidade; (b) descobrir a sua vocação; (c) satisfazer as suas necessidades psicológicas fundamentais; (d) manter a consciência aberta e viva de maneira que possa estar continuamente consciente da beleza e da vontade de viver; (e) transcender os pseudo-problemas e aprender os problemas existenciais sérios; e (f) aprender a ser um bom escolhedor. (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 72).

A educação centrada no aluno tem suas origens na Psicologia Humanista, nas ideias de pensadores existencialistas e fenomenológicos. Opondo-se às correntes psicanalítica e behaviorista, a psicologia Humanista dá enfoque à pessoa

e sua experiência, “a redução fenomenológica aparece, então, como uma forma de superar o impasse ‘subjetivismo-objetivismo’” (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 50). O método de redução fenomenológica se apoia na psicologia Humanista, tendo a experiência como base para o pensamento abstrato. Nessa perspectiva, “a experiência é tida, então, como primordial a qualquer pensamento que a ela se refere. É o fundamento de todo pensamento abstrato” (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 53).

Segundo Holanda (2009) o pensamento fenomenológico se constrói no Brasil tardiamente e por vias de leituras husserlianas. De acordo com o autor, num primeiro momento, por volta de 1910, o pensamento fenomenológico, tem como precursor nacional o cearense Raymundo de Farias Brito (1862-1917). Durante a década de 1940 o ideário existencialista se firma sob a vertente de reflexão filosófica e outra de reflexão psicológica. Num segundo momento tem-se a fundação da fenomenologia no Brasil com os filósofos Vicente Ferreira da Silva (1916-1963) e Euryalo Cannabrava (1908-1978) e o médico Nilton Campos (1898-1963).

No Brasil, os pressupostos fenomenológicos fundamentam perspectivas em diversas áreas do conhecimento, especialmente na educação. Isso ocorre, notadamente, a partir do período de transição política, econômica e social, na década de 1980. Conforme discutido anteriormente, na seção 3, os encaminhamentos educacionais durante a ditadura civil-militar tinham por base o tecnicismo, no qual as práticas pedagógicas eram controladas e desenvolvidas a partir de atividades mecânicas. O tecnicismo buscava no behaviorismo mecanismo de controle dos comportamentos desconsiderando a reflexão, a consciência.

Com o processo de redemocratização do país a organização econômica, assim como os movimentos sociais, colocam a necessidade de rever os encaminhamentos educacionais. Nesse momento é colocada em debate a necessidade de uma educação que privilegie questões humanas, que até então eram desconsideradas, como: afetividade, sentimentos, consciência, diálogo e valores humanistas. Esse contexto de combate ao tecnicismo é favorável a uma boa receptividade da teoria fenomenológica, uma vez que ela combate exatamente o cientificismo e a racionalidade, característica do positivismo. Além disso, discute uma mudança nos padrões sociais, focando na transformação de consciência e dos valores. Uma das frentes dessa corrente do pensamento na educação se encontra na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, conforme apresentado no item a seguir.

A fenomenologia entende que a crise da sociedade está prioritariamente localizada nos valores, na consciência, na cultura e, por isso, faz críticas ao positivismo, vertente teórico-metodológica que, até então, era predominante na compreensão da realidade. No entanto, não dirige sua crítica à sociedade que o positivismo defende, a base material na qual, as relações sociais, mantêm dependência, mas coloca que o germe dos problemas está na ênfase dada à ciência e à desvalorização dos sentimentos e do indivíduo.

Na Educação Física a fenomenologia tem entrada, principalmente, por via das formulações de Merleau-Ponty, isso porque, ele trata da fenomenologia das percepções, discute a sensibilidade, as sensações e coloca que a forma do indivíduo se relacionar com o mundo é a partir dos sentidos, dando ênfase à motricidade e ao corpo.

Ao discutir a redução fenomenológica, Lukács alerta para a arbitrariedade desse método ao pressupor que a essência das coisas está atrelada à experiência individual e, portanto, desconectada da realidade. Em suas palavras,

Pois se trata de um preconceito idealista não dialético que a essência pode ser realmente independente da realidade, que, portanto, ela só poderia ser compreensível se as vivências intencionais daquilo que realmente é fossem mantidas cuidadosamente afastadas. (LUKÁCS, 2018, p. 377).

O autor prossegue a análise da fenomenologia e aponta para “a inabilidade de discernir e reconhecer a fronteira objetiva nitidamente existente entre o próprio ser e seus reflexos” (LUKÁCS, 2018, p. 377). De sua perspectiva o reflexo não é uma cópia idêntica nem o objeto em si; ele é uma projeção do objeto na consciência, é a representação da materialidade social. Ao frisar a heterogeneidade do ser e do seu reflexo na consciência assegura que “é por meio dessa dualidade que o homem sai do mundo animal” (LUKÁCS, 1986, p.14), daí sua importância. No item a seguir apresenta-se uma discussão mais ampla dessa problemática. Em termos gerais, o autor alerta que o existencialismo

[...] alcançou uma vazia concepção irracionalista e abstrata em relação à gênese real do que entra ontologicamente em consideração acerca dos seres humanos e, por isso - querendo ou não-, fez da filosofia uma antropologia idealista irracionalista. (LUKÁCS, 2018, p. 396).

Além disso, nas concepções existencialista e fenomenológicas “[...] tanto o tempo quanto a historicidade, novamente, não são vistos em seus em-si, mas subjetivamente feitos e, portanto, distorcidos, violentamente forçados a se ajustar aos modelos existenciais até então alcançados” (LUKÁCS, 2018, p. 393). Esse fundamento da subjetividade como polo regente, guia a compreensão de todos os aspectos humanos, dentre eles os valores que, por sua vez, tem sua gênese na consciência puramente subjetiva, independente da objetividade e da historicidade humana e assumem a função social de transcender o homem a um patamar irreal.

Independente da intencionalidade e de ter ou não consciência, as formulações existencialistas e fenomenológicas, ao centrar na discussão acerca da consciência autônoma da realidade concreta, exerce influência em várias áreas do conhecimento humano e social. Em decorrência da sua crítica ao objetivismo e ao cientificismo, ao passo que desconsidera as relações concretas e históricas da humanidade, acaba acentuando a reprodução das relações sociais estabelecidas. Até porque, se há algum problema social, essa perspectiva entende que sua origem está na consciência individual. Disso resulta a devastadora disjunção entre o indivíduo e o gênero.

A fenomenologia propõe mudanças nos indivíduos e nos valores, entendendo que uma consciência epifenomênica é o seu fundamento. Em decorrência, tem uma concepção que entende a realidade a partir do indivíduo voltado a si mesmo e desconsidera a dialética da ação consciente sobre a realidade e a influência que essa última exerce sobre a consciência. Por isso, no item a seguir apresenta-se uma compreensão marxista, do trabalho como ato fundante, como gênese dos valores e da consciência (reflexo).

4.2. Gênese ontológica da consciência e dos valores: o trabalho (ação consciente) funda o ser social

Ontologicamente a fenomenologia coloca que a consciência funda a realidade e, com isso, entende o homem voltado a si mesmo, às suas vivências, experiências e sensações, sem interferências do meio e dos demais. O materialismo-histórico assenta o trabalho como fundante do ser social, das relações estabelecidas com o meio e os demais, bem como o desenvolvimento do homem, inclusive da

consciência. O trabalho, ação teleológica especificamente do ser social é a unidade indissolúvel entre a consciência e a ação. É por meio da teleologia, consciência ativa, que o ser humano satisfaz suas necessidades e ao fazer isso muda a natureza e a si mesmo.

Conforme discutido anteriormente, “[...] a fenomenologia quer ser ciência e método, a fim de elucidar possibilidades, possibilidades do conhecimento, possibilidades da valoração [...]” (HUSSERL, 1989, p. 79). Para isso, defende a “[...] ideia fundamental da constituição dos objetos na consciência [...]” (HUSSERL, 1989, p. 13). A partir dessa premissa desenvolve-se uma concepção de filosofia transcendental que possibilita a constituição de objetos pela consciência. Esses pressupostos “servirão, depois, para a fundamentação do sistema de saberes e dos valores” (HUSSERL, 1929, s/p).

Nas palavras de Husserl (1929, p. 36), a vivência, a experiência, e a descrição de um fenômeno estão diretamente subordinadas à consciência que as interpreta a partir da transcendência. Para o autor

A vida prática cotidiana é ingênua, constitui um experimentar, pensar, valorar, agir no seio de um mundo previamente dado. Nele se levam a cabo todas as realizações intencionais do experimentar pelo qual as coisas estão pura e simplesmente aí, de um modo anônimo, e quem as experimenta nada delas sabe; nada igualmente sabe a propósito do pensar realizador: os números, os estados de coisas predicativos, os valores, os fins, as obras surgem graças a realizações ocultas, edificando-se membro a membro, encontram-se apenas no âmbito do olhar (HUSSERL, 1929, p. 36).

Seguindo os estudos de Husserl e avançando nos estudos acerca do corpo, na concepção fenomenológica de Merleau-Ponty o conhecimento se dá por meio das percepções obtidas pelas das sensações corporais, entendendo o corpo como uma forma de conhecer o mundo. Portanto, entende-se que “[...] nosso ser corporal está na origem de todas as existências perceptivas, pois elas se dão como perceptíveis apenas por meio do engajamento e da participação de nosso corpo nas paisagens do mundo percebido” (CAMINHA, 2019, p. 34). Nesse entendimento o corpo é a possibilidade de ir até as coisas por meio da capacidade motriz, em outras palavras, o corpo é a abertura para o mundo por meio da percepção; nessa relação motricidade e comportamento dizem respeito às atitudes intencionais.

Ao discutir a problemática da consciência em autores existencialista, Lukács (2020, p. 223) explica que, para a dialética materialista “[...] no processo do

conhecimento humano, a dialética subjetiva é o reflexo da dialética objetiva da realidade, e que, em função da estrutura da realidade objetiva, esse processo de reflexo se dá também de modo dialético e não mecânico [...]”. Portanto, a consciência é o reflexo da realidade objetiva na mente humana, ou seja, a consciência é a representação subjetiva da realidade objetiva. Isso quer dizer que a consciência não é o fundante, o fundante é o trabalho, uma ação conscientemente orientada e que ao mesmo tempo em que é determinado pelas relações do trabalho, também determina essas relações, o homem desenvolve ações consciente da realidade.

A consciência, assim como os valores, tem uma dependência ontológica e uma autonomia relativa do trabalho, pois, conforme o trabalho se complexifica, surgem, no ser social, necessidades mais complexas, que não podem ser atendidas por essa atividade. Essas necessidades impulsionam relações para além do trabalho cada vez mais diversificadas - do estômago a fantasia (MARX, 2013). Conforme explica Tonet (2013b, p.93),

[...] o trabalho tem, desde o início, em sua natureza essencial, a possibilidade de produzir mais do que o necessário para a reprodução daquele que o realizou. Por isto ele é o fundamento de uma complexificação cada vez maior do ser social. Esta complexificação, que tem na divisão do trabalho um dos seus momentos mais importantes, implica que, ao longo do processo, surjam necessidades e problemas, cuja origem última está no trabalho, mas que não poderiam ser atendidas diretamente na esfera dele. Daí o nascimento de outras esferas de atividade – tais como linguagem, ciência, arte, direito, política, educação, etc. – cujos germes podem, às vezes, se encontrar já no próprio trabalho, para fazer frente a estas necessidades e problemas. Por sua vez, a estrutura fundamental destas atividades é a mesma da estrutura do trabalho. No entanto, nem a ele se reduzem nem são dele diretamente dedutíveis. Todas elas têm uma dependência ontológica em relação ao trabalho, mas a função a que são chamadas a exercer exige que elas tenham em relação a ele uma distância – base da autonomia relativa – sem a qual não poderiam cumpri-la. Daí a sua especificidade.

O que difere o homem dos animais é o trabalho, ato fundante do ser social que impulsionou o salto ontológico, um recuo das barreiras naturais que regem o ser social dando prevalência para às leis históricas e sociais. Essa mudança “[...] se trata de uma passagem que implica num salto – ontologicamente necessário – de

um nível de ser a outro, qualitativamente diferente”⁷⁷ (LUKÁCS, 1986, p. 2). De acordo com esse fundamento, os valores não podem se originar de características ou determinações biológicas, uma vez que essas são secundárias às determinações históricas e sociais. Acentua-se aqui a determinação histórica e social dos valores.

O salto ontológico só é possível pela atividade do trabalho, em que para suprir uma necessidade, o homem transforma, intencionalmente, a natureza, suas ações são guiadas por uma finalidade, pois “não está inscrito na estrutura biológica do ser humano o conhecimento a respeito do que é ou não adequado à satisfação das suas necessidades” (TONET, 2016, p. 36)

Nas palavras de Marx (2013, p. 255) “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Por isso, Marx entende o trabalho como o *reino da necessidade*, sem o qual não há vida humana. O trabalho é uma “[...] condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, **condição natural eterna da vida humana** e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 1996, p. 303, grifo nosso).

Na relação com a natureza para suprir necessidades, o que difere a ação animal do trabalho – “o trabalho apenas existe no interior do ser social, é uma categoria exclusivamente do mundo dos homens” (LESSA, 2012, p. 34) – é o pôr teleologicamente orientado que implica no estabelecimento de uma finalidade e a busca dos meios para supri-la. O que difere o homem do animal é o trabalho e não as “possibilidades de sua consciência”, uma vez que, estas estão condicionadas pela base material da sociedade. Essa relação com a natureza não é instintiva, pois, “além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim [...]” (MARX, 2013, p. 256).

Na análise do trabalho em sentido abstrato, ou seja, de modo isolado, possível somente como forma explicativa, compreende-se que a ação de pôr um elemento novo na natureza, orientada por uma finalidade

⁷⁷ De acordo com Engels (1876), Marx (2013), Lukács (1986), Lessa (2012) e Costa (2012) o salto ontológico define a passagem do ser orgânico para o social, mas não se resume a uma continuidade natural do processo evolutivo, o que se tem é um recuo dos determinantes biológicos. Nas palavras de Lukács (1986, p. 3) “a essência do salto é constituída por esta ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma imediata ou gradual, no tempo, da nova forma de ser”.

[...] possui categorias que se relacionam entre si e estão intimamente conectadas, como a finalidade, a causalidade posta, a objetivação, a ideação, a busca dos meios, o reflexo, a alternativa, a possibilidade, a potencialidade, a avaliação e o valor. (LUIZ, 2017, p. 106).

Diferente da causalidade natural, entendida como acontecimentos naturais, independentes da interferência humana, a causalidade posta é resultante da ação humana, é uma ação consciente, uma teleologia que “[...] por sua própria natureza, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica uma finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece um fim” (LUKÁCS, 1986, p. 5). A causalidade posta é a objetivação, a concretização da finalidade estabelecida inicialmente “[...] no interior do trabalho a objetivação efetiva a síntese, entre teleologia e causalidade [...]” (LESSA, 2012, p. 65). A teleologia é uma prévia ideação, uma projeção, do objeto a ser objetivado e dos possíveis meios para sua concretização.

A busca dos meios adequados para a objetivação da finalidade estabelecida pressupõe escolhas mediadas pelo julgamento da utilidade de cada meio disponível. Portanto,

[...] a busca tem uma dupla função: de um lado evidenciar aquilo que em si mesmo governa os objetos em questão independente de toda consciência; de outro lado, descobrir neles aquelas novas conexões, aquelas novas possíveis funções que, quando postas em movimento, tornam efetivável o fim teleologicamente posto. (LUKÁCS, 1986, p. 8).

A disponibilidade dos meios possíveis à objetivação é histórica e social, ou seja, estão diretamente relacionados às condições materiais de sua época. Também dependem diretamente da ciência que contribui com o conhecimento acerca da adequação ou não do meio para alcançar determinado fim. Aqui estabelece que: “[...] o ponto no qual o trabalho se liga ao pensamento científico e ao seu desenvolvimento é, do ponto de vista da ontologia do ser social, exatamente aquele campo por nós designado como busca dos meios” (LUKÁCS, 1986, p. 9).

A busca dos meios e o conhecimento científico pressupõe a apreensão do real pela consciência, tal apreensão se caracteriza por um reflexo da realidade, uma projeção na mente humana do objeto investigado. A apreensão do real pressupõe a abstração, uma capacidade subjetiva existente apenas no ser social. Considerando que “[...] sua gênese e seu desenvolvimento vêm associado à complexa totalidade consubstanciada pelo trabalho” (LESSA, 2012, p. 84). O reflexo é reflexo de algo já

existente, assim como só é possível abstrair algo que já está posto na realidade concreta. Desse entendimento tem-se que a subjetividade e a consciência pressupõem uma prévia existência daquilo que é pensado, ou seja, a consciência é determinada pela materialidade existente ao mesmo tempo que determina as ações humanas. O trabalho é a ação consciente do homem, portanto, a consciência se desenvolve pelo trabalho. Essa relação não é mecânica, pois além dessa dependência ontológica do trabalho, a consciência tem uma autonomia que a impulsiona para além dele, ao mesmo tempo em que age sobre a realidade, a consciência é ativa, ou seja, ela modifica e é modificada pela realidade.

Com o avanço do conhecimento científico associado à complexificação do trabalho há uma ampliação de alternativas que têm a potencialidade, de acordo com as condições histórico-materiais de sua época, de serem postas em movimento pelo real. Portanto, as possibilidades são determinadas pela materialidade das relações estabelecidas e o fato de conterem a potência de serem materializadas permite ao homem a escolha, que em última instância, é determinada pela concretude da produção da vida, o trabalho.

O julgamento da alternativa que tem a potencialidade de melhor atender a finalidade previamente estabelecida, bem como a escolha daquela que é mais adequada pressupõe uma avaliação da utilidade do meio escolhido. A alternativa escolhida deve, em última instância atender ao valor de uso necessário à objetivação da teleologia. Da escolha, tem-se um processo valorativo.

Portanto, no que se refere à gênese ontológica do valor, devemos partir do fato de que, no trabalho como produção de valor de uso (bens), a alternativa do que é útil ou inútil para a satisfação das necessidades entra como um elemento ativo do ser social. (LUKÁCS, 1986, p. 39).

Lukács (1986) compreende que a gênese dos valores está no trabalho e que, em última instância, expressam a relação entre objetividade e subjetividade, sendo que a objetividade é o polo regente da determinação do valor. Logo, os valores são históricos e sociais, pois expressam as relações sociais do modo de produzir a vida – trabalho –, bem como o conjunto de ideias e princípios (consciência) predominantes de uma organicidade social.

Portanto, os valores nem são puramente subjetivos nem decorrências diretas da materialidade dos objetos, mas uma

dimensão ontológica puramente social, inexistente na natureza, e que corresponde a um elemento essencial – certamente não único – da nova objetividade que consubstancia o mundo dos homens. (LESSA, 2012, p. 120).

No que se refere à função social do valor, esta depende da relação social de produção estabelecida, pois algo só terá valor se atender à sua função que varia de acordo com o trabalho. Vale destacar que apesar de a gênese e função social dos valores estarem na base material da produção da vida humana, eles não se resumem à atividade do trabalho, uma vez que as necessidades humanas vão se diversificando e aumentando a complexificação do trabalho, dando origem a necessidades que não são atendidas diretamente pelo trabalho. Assim como os demais complexos sociais, os valores têm, tanto uma dependência ontológica, como uma autonomia relativa do trabalho.

Ao transformar a realidade o ser social modifica a si mesmo “na *práxis* humano-social, ao objetivar um novo objeto o sujeito se exterioriza, expressa, ao mesmo tempo, a sua interioridade de sujeito criador [...]” Costa (2012, p. 34). As mudanças são observáveis não apenas no indivíduo singular que exterioriza o objeto, mas também no gênero humano. Nesse sentido,

[...] cada ato singular se articula com a totalidade social, pois toda ação individual expressa elementos, historicamente determinados, da generalidade humana. Essa relação entre indivíduo e gênero é uma condição para a reprodução humana e independe da consciência dos indivíduos. Disso podemos concluir que, os valores singulares se elevam à esfera universal, do mesmo modo que são influenciados pela generalidade humana. (LUIZ, 2017, p. 115).

Da perspectiva materialista-histórica, a consciência tem uma dependência ontológica do trabalho, ou seja, a sua forma de ser depende da materialidade na qual o homem produz sua existência. Com isso, o homem faz escolhas constantemente, tanto no que se refere ao processo de trabalho quanto nas demais esferas de atividades diárias. No entanto, sua escolha se limita às alternativas possíveis histórica e socialmente em determinado período. Assim sendo,

[...] a liberdade tem sempre uma forma histórica e socialmente concreta e determinada. Em última análise é o trabalho, isto é, a transformação da natureza, o responsável pelo tipo de liberdade que o ser humano terá, sem que isso implique nenhuma relação

mecânica entre a liberdade no trabalho e em outras dimensões da atividade humana (TONET, 2016, p. 110).

Vale destacar que, nessa perspectiva a liberdade plena diz respeito à possibilidade histórico-concreta de o homem desenvolver suas potencialidades, é a emancipação humana, pois, “[...] quando Marx fala de emancipação humana está, claramente, se referindo a uma forma concreta de sociabilidade na qual a humanidade alcança o grau de liberdade mais amplo possível” (TONET, 2016, p. 105).

Evidentemente tem-se, na fenomenologia, que o conhecimento e os valores emanam da consciência, do indivíduo singular, independente da materialidade. Essa posição define uma concepção de homem e de sociedade, tais entendimentos, interferem diretamente na educação e na formação de princípios.

A afirmação da consciência como determinante do homem, bem como, a subjetividade como polo regente da busca pelo conhecimento, característico da fenomenologia, tem como efeito a educação centrada no aluno. De acordo com Martins e Bicudo (1983, p.45) “a educação centrada no aluno é aquela que se preocupa, primeiramente, com a realização do ser do estudante [...] centrar-se na pessoa que está sendo educada e não na área de conhecimento estudada”. Nessa perspectiva,

A aquisição do conhecimento só é real e verdadeira quando for um conhecimento adquirido pelo próprio sujeito, mesmo quando resulte de um diálogo. A verdade só é verdade quando o Ser dela se apropria [...] o Ser se apoderará das verdades somente quando suas emoções, suas convicções sobre aquilo que conhece e quando nenhum outro poder externo possa vir a questionar ou retirar essas convicções. (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 28).

O conhecimento se dá por meio da experiência do indivíduo com seu exterior, uma vivência possibilitada pelos sentidos, na qual as sensações corporais fundam um *mundo sensível*. Desse entendimento provem a afirmativa de que “[...] é possível enfocar um objeto sob diferentes perspectivas, as quais são humanas e, portanto, expressam diferentes modos de ver e não uma verdade absoluta” (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 46). Portanto, o conhecimento não é universal, não é coletivo, não é nem mesmo a captura da essência do objeto, da forma como ele realmente se apresenta independente da vontade daquele que o observa; ou seja, ele é individual e puramente subjetivo. Se o conhecimento é determinado pela subjetividade como

polo regente na compreensão do real, cada indivíduo terá uma visão singular e conseqüentemente uma verdade, então tudo depende do ponto de vista.

Isso justifica a importância atribuída ao papel que cada indivíduo assume, pois, “dentre os temas centrais da educação humanística ou humanizante encontram-se a pessoa, vista como um todo, o conhecimento, enquanto ato criador, a experiência vivenciada e a auto-realização [...]” (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 47).

Na obra do Medina ele defende a necessidade de uma crise para que o nível de consciência se modifique, despertando sujeitos críticos e reflexivos sobre o contexto social em que estão inseridos. Em termos pedagógicos, as ações que poderão desencadear essa "revolução" não precisam estar centradas no aluno. Ao contrário, podem e devem estar em todos os sujeitos envolvidos no processo.

Na perspectiva materialista-histórica, o ser social se apropria do conhecimento produzido ao longo da história pela humanidade por meio da educação. Essa apropriação ocorre ao longo da vida, numa relação entre os homens mediada pela educação - no sentido mais amplo da palavra - para se tornarem membro do gênero humano.

[...] o ser singular (ainda não individuado), que tem potencialidade de se tornar membro do gênero humano, só pode aceder a esse estatuto na medida em que tenha acesso aos bens materiais e espirituais necessários à sua plena realização. Tudo que se interpuser como obstáculo a esse acesso – não importa de que cultura faça parte – deve ser condenado como um valor nocivo. (TONET, 2016, p. 138).

A fenomenologia na perspectiva de Merleau-Ponty trata prioritariamente das percepções, da sensibilidade e das sensações. Tal concepção tem entrada significativa na educação física porque a forma de o indivíduo se relacionar com o mundo é a partir dos sentidos, ou seja, do corpo. Nessa concepção “não há um mundo em si mesmo sem a motricidade do corpo que realiza atos de perceber” (CAMINHA, 2019, p. 49).

Ao definir que a consciência determina os objetos, a fenomenologia e o existencialismo prioriza a individualidade. Partindo da perspectiva marxista, tal compreensão pode ter dois graves resultados: no entendimento que as mudanças individualmente são suficientes para mudar a realidade, e na perda da coletividade,

do reconhecimento do indivíduo como membro do gênero humano, e consequentemente o estranhamento à classe social a qual pertence.

Para a fenomenologia o polo regente da problemática do conhecimento está na subjetividade, assim têm-se que:

a realidade objetiva é uma criação da subjetividade, é resultado das ideias. Como consequência, o caráter da realidade objetiva dependerá da natureza das ideias. Quanto melhor o momento subjetivo (ideias, valores, leis, educação, etc.) melhor será a realidade objetiva. (TONET, 2016, p. 47).

Já para a concepção marxista do conhecimento “[...] a prioridade se encontra do lado da realidade objetiva. Isto significa que, por mais que a consciência tenha um papel realmente ativo, ela é sempre consciência de algo, isto é, ela reflete algo que está fora dela” (TONET, 2016, p. 48). Ou seja, a *práxis*, união entre teoria e prática – subjetividade e objetividade – expressa a objetividade da realidade social, uma união indissolúvel entre a objetivação e a subjetividade.

Nessa perspectiva, os seres humanos existem historicamente não porque pensam e sim porque produzem seus meios de subsistência e os seus meios de produção. O homem começa a se distinguir dos animais a partir do trabalho (salto ontológico), produzindo sua vida material, logo, “a produção de ideias, de representações e da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 2005, p. 51). Portanto, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2005, p. 52).

Isso implica que, a análise da problemática das esferas do ser social, bem como suas múltiplas relações com a natureza e com o outro “[...] coincide, portanto, com sua produção, tanto com o *que* produzem como com o *modo* como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2005, p. 45, grifos dos autores).

Conforme discutido anteriormente, a concepção fenomenológica da ciência ganha destaque ao fazer oposições ao positivismo, colocando a subjetividade como polo regente na busca pelo conhecimento. Portanto, “[...] a fenomenologia existencial busca as soluções na descrição da experiência imediata” (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 38). Ao vivenciar a experiência de um objeto que se doa, o indivíduo consegue, por meio dos seus sentidos, criar o objeto na consciência. Daí

resulta o significativo enfoque dado à consciência, pois é ela que, em última instância, determina a realidade que, por sua vez, é variável de acordo com cada indivíduo.

As formulações existencialistas e fenomenológicas sustentam essa prerrogativa afirmando algo semelhante para os valores:

É, sem dúvida alguma, uma ideia fecunda a de que a mente humana não atua somente por meio de novas descobertas, mas também por meio da criação de novos valores. Os valores e as modificações na tábua de valores são possíveis quando o homem abre sua consciência para o mundo e para os outros. Para isso é preciso que ele conheça a sua espiritualidade. Somente quando o homem é espiritual é que é livre das amarras da culpa, assim como é livre para servir a Deus e à humanidade. (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 24).

Porém, conforme esclarece Lukács (1986) são as necessidades reais que orientam os processos valorativos, pois,

[...] o caráter específico do valor que se realiza: sua tendência que brota diretamente da personalidade do homem, sua auto-validação como continuidade do núcleo íntimo do gênero humano. O verdadeiro nexos social se revela antes de mais nada no fato de que o momento por excelência decisivo da mudança, da reinterpretação, está sempre **ancorado nas necessidades sociais de cada época**. São essas necessidades que estabelecem se e como alternativa assim fixada deve ser interpretada. (LUKÁCS, 1986, p. 46, grifo nosso).

Na compreensão acerca das posições teleológicas evidencia-se a necessidade do conhecimento científico que orientará a escolha dos meios mais adequados para atender uma finalidade. Em decorrência tem-se um salto para fora da natureza, que significa um recuo das barreiras naturais, uma predominância das leis históricas e sociais que regem o ser social. Portanto,

Somente no trabalho, quando põe os fins e os meios de sua realização, com um ato dirigido por ela mesma, com a posição teleológica, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente. [...] na medida em que a realização de uma finalidade torna-se um princípio transformador e reformador da natureza, a consciência que impulsionou e orientou um tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno. (LUKÁCS, 1986, p. 13).

A consciência humana não é um produto acidental ou acessório ao ser orgânico, ela é o reflexo da realidade, reflexo dos objetos que existem. Portanto, o sujeito reflete os objetos de maneira mais próxima ou mais distante da realidade de acordo com o reflexo que tem dele. O reflexo, ou a reprodução dos objetos na consciência humana não é uma cópia fiel da realidade “elas são sempre determinadas pelas finalidades, vale dizer, em termos genéticos, pela reprodução social da vida, na sua origem pelo trabalho” (LUKÁCS, 1986, p.15).

[...] no reflexo da realidade como premissa da presença de fim e meio no trabalho, se realiza uma separação, um afastamento do homem do seu ambiente, uma tomada de distância que se manifesta claramente no confrontamento mútuo entre sujeito objeto. No reflexo da realidade a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa *realidade* própria da consciência. Pusemos entre aspas a palavra realidade, porque, na consciência, ela é apenas reproduzida. (LUKÁCS, 1986, p. 14).

Ao analisar a relação sujeito-objeto, a teoria existencialista de Kierkegaard faz uma separação entre eles, estabelecendo uma superioridade na alma/espírito por determinar os valores.

Essa distinção coloca Kierkegaard numa posição essencialmente dualista. De um lado o homem é corpo e alma e se apresenta como um animal desenvolvido e situado numa escala superior. Por outro lado, o homem é espírito, capaz de assumir decisões éticas e religiosas e de autoconscientizar-se. Está incluída nessa situacionalidade e tomada de decisões a prioridade do espiritual sobre o animal e, conseqüentemente, a capacidade de ordenar valores. (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 23-24).

Apesar de aparente oposição, consciência e o corpo humano são partes constituintes de uma unidade indissolúvel, o ser social. Por um lado, a existência e atividade da consciência está ligada ao curso biológico do organismo, portanto a consciência nasce e morre com o corpo. Por outro lado, o corpo é o órgão executivo das posições teleológicas que só podem existir pela consciência (LUKÁCS, 1986). Com isso, ressalta-se que do ponto de vista ontológico, não é possível compreender o homem a partir da dicotomização entre corpo e mente, pois ambos são constituintes de uma unidade indivisível.

Na perspectiva marxista o reflexo é uma representação do objeto na mente humana, portanto, não é o objeto em si, mas uma imagem que representa o objeto tal como ele é independente das vontades e desejos daquele que o observa,

portanto, na relação sujeito-objeto este último é o polo regente do processo de descoberta. A perspectiva fenomenológica de compreensão da relação sujeito-objeto coloca o indivíduo no centro do processo investigativo ao passo que os sentidos, as sensações e a vivência possibilitam a descrição do objeto criado pela consciência.

Ao analisar minuciosamente o trabalho como fundante do ser social, Lukács (1986) faz uma distinção entre as posições teleológicas primárias e as secundárias. As primeiras dizem respeito à transformação da natureza pelo homem para suprir uma necessidade, já as de segundo tipo correspondem às relações sociais, ou seja, entre os homens, isso porque, apesar de constituir a natureza, o homem, ser social, se distingue dela ao passo que é regido predominantemente por leis históricas e sociais, não é limitado pelas leis orgânicas e biológicas.

Lukács (1986, p. 43) diferencia as posições primárias, aquelas que transformam a própria natureza, das posições secundárias que “[...] tem como fim primeiro a ação sobre a consciência de outros homens com o fim de induzi-los às posições teleológicas desejadas”. As posições secundárias envolvem questões mais complexas e embora mantenha dependência ontológica da economia correspondem às relações entre os homens, aos complexos sociais e têm a função de “regular melhor a reprodução social”. Nesse sentido,

Os indivíduos que formam a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e, por conseguinte, pensam; uma vez que dominam como classe e determinam todo o âmbito de um tempo histórico, é evidente que o façam em toda a sua amplitude e, como consequência, também dominam como pensadores, como produtores de ideias, que controlam a produção e a distribuição das ideias de sua época, é que suas ideias sejam, por conseguinte, as ideias dominantes de um tempo. (MARX; ENGELS, 2005, pg. 78).

De acordo com o materialismo-histórico a consciência, assim como os demais complexos sociais, mantém uma dependência e uma autonomia da forma de ser do trabalho que fundamenta a reprodução humana em uma sociedade.

O que a eles (Marx, Lukács e Mészáros) é estranho é a concepção idealista de que o ser das classes, a sua existência na reprodução social, dependa da consciência que tenham de si próprias. Tendo-se consciência de seu ser, uma classe tende a intervir nas lutas sociais de modo qualitativamente superior. Contudo, a mera possibilidade da consciência para-si de uma classe depende de sua existência social, e não o inverso. (LESSA, 2014, p. 251).

Ao colocar algo novo na natureza por meio da posição teleológica, o homem expressa sua interioridade ao fazer escolhas de alternativas e ao fazer julgamento no processo valorativo. Nas posições teleológicas, além de modificar a natureza, o homem modifica a si mesmo enquanto indivíduo e membro do gênero humano, pois a objetivação gera uma ação de retorno sobre o mesmo e sobre a totalidade social. De acordo com Lukács (1986) esse retorno ocorre de duas maneiras: exteriorização (*Entäusserung*) quando impulsiona o desenvolvimento das potencialidades humanas ou alienação (*Entfremdung*) quando impede tal desenvolvimento. Lessa (2012, p. 122) explica que “o que os distingue é ser a alienação uma ação que reproduz a desumanidade socialmente posta, enquanto a exteriorização é o movimento de autoconstrução do gênero humano”. Portanto,

[...] ou os valores impulsionam as individualidades a posições teleológicas mais mediadas socialmente, mais genéricas, valorizando positivamente as reais exigências postas pelo desenvolvimento da humanidade enquanto gênero, ou, pelo contrário, estimula a adoção de alternativas centradas na particularidade da individualidade que se compreende como mônada (LESSA, 2012, p. 132).

Conforme analisado anteriormente, a busca dos meios mais adequados para realizar uma finalidade, é indispensável às posições teleológicas. Para satisfazer uma necessidade é preciso encontrar os meios mais adequados e isso requer o conhecimento. Portanto,

[...] **a busca dos meios** e processos naturais que precede a posição da causalidade na criação dos meios é constituída essencialmente por atos cognitivos reais, ainda que não haja, no decorrer, consciência expressa, e deste modo **traz em si o início, a gênese da ciência**. (LUKÁCS, 1986, p. 11, grifo nosso).

A ciência é responsável por pôr no reflexo da realidade a generalização dos meios, do conhecimento. Considerando que a base econômica de uma sociedade é histórica e social e que, portanto, as relações estabelecidas mantêm dependência da forma como o trabalho se estabelece “[...] o caráter histórico da ciência se revela: muda o que é considerado ciência e muda o que é considerado explicação racional em decorrência de alterações nas condições materiais da vida humana”. (ANDERY, et al, 2007, p. 13).

As mudanças no método investigativo das ciências refletem as condições materiais e históricas do momento que, em última instância, correspondem a uma

perspectiva, uma interpretação dos acontecimentos da vida em sociedade. A interpretação do mundo que resulta de uma concepção científica orienta as ações humanas.

Assim, a possibilidade de propor determinadas teorias, os critérios de aceitação, bem como a proposição ou não de determinados procedimentos na produção científica, **refletem aspectos mais gerais e fundamentais do próprio método**. A mudança das concepções implica necessariamente uma nova forma de ver a realidade, um novo modo de atuação para obtenção do conhecimento, uma transformação no próprio conhecimento. Tais **mudanças no processo de construção da ciência e no seu produto geram novas possibilidades de ação humana, alterando o modo como se dá a interferência do homem sobre a realidade** (ANDERY, et al, 2007, p. 14-15, grifos nosso).

O materialismo-histórico entende a ciência como um reflexo da realidade, como uma ferramenta para interpretar e transformar as condições concretas em direção ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Assim sendo, “com essa concepção perde-se, com Marx, a expectativa desse produzir conhecimento neutro, conhecimento que serve igual e universalmente a todos, conhecimento que mantenha o mundo tal como é” (ANDERY, et al, 2007, p. 420). Ademais,

o critério de verdade para ele (Marx) não é um critério da consciência solipsista; é a prática social que aparece como critério de verdade. A questão da teoria, ou mais exatamente, da reprodução ideal do movimento real, remete diretamente à questão do método. (NETTO, 1997, p. 78).

Tão prejudicial ao desenvolvimento humano, quanto a pretensa neutralidade científica, são compreensões desse tipo: “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3). Em última instância é a negação da razão em prol de opiniões pessoais sem embasamento e descolado da realidade histórica e concreta. A negação científica, o irracionalismo que coloca no centro da compreensão do conhecimento os instintos e a intuição não é neutro, sua função social se expressa em sua finalidade de manutenção à ordem social. Historicamente o irracionalismo esteve ligado ao fascismo para combater a ameaça comunista. Portanto, a ciência não é neutra, em última instância, direciona a produção da existência humana à manutenção, reforma ou superação das condições reais.

Considerando que “mudança e permanência são produtos do desenvolvimento social” (LUKÁCS, 1986, p. 46) e, conscientes ou não, o homem direciona seu pôr teleológico à finalidade que impulsionam mudança ou permanência das condições reais e isso diz respeito à valorização ou não de alternativas. Dessa perspectiva “o ser do ser social se conserva como substância no processo de reprodução; no entanto, este último é um complexo e uma síntese de atos teleológicos que se ligam, de fato, à aceitação ou recusa de um valor” (LUKÁCS, 1986, 45). Desse modo, entende-se que

O desenvolvimento econômico é a espinha dorsal do progresso efetivo. Por isso, os valores determinantes, que se conservam ao longo do processo, são sempre – conscientemente ou não, de modo imediato ou com mediação às vezes bastante amplas – referidos a ele; no entanto, faz objetivamente muita diferença quais momentos deste processo em seu conjunto constituem o objeto da intenção e da ação daquela alternativa correta. É deste modo que os valores se conservam no conjunto do processo social, renovando-se ininterruptamente, é deste modo que eles, a seu modo, se tornam partes reais integrantes do ser social no seu processo de produção, elementos do complexo chamado ser social. (LUKÁCS, 1986, p. 46).

Os fundamentos transcendentais das concepções existencialistas e fenomenológicas, ganham, principalmente a partir da década de 1980, significativa adesão de educadores brasileiros. Muitos estabeleceram como finalidade última a superação dos fundamentos behavioristas e tecnicistas por meio de uma educação centrada no indivíduo, em sua consciência e em seus valores. Uma dessas concepções educacionais é a *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire. No entanto, apesar de ter por base autores fenomenológicos como Karl Jaspers e existencialista como Paul Sartre, essa concepção supera essa base, pois além de compreender o papel ativo da consciência propõe o desenvolvimento de uma consciência crítica como meio para mudar a realidade. Portanto, a seção a seguir destina-se a compreender os fundamentos da atual forma social, a fim de contribuir com a análise das formulações da *Pedagogia Libertadora* e de Medina e assim, fundamentar possíveis avanços e limitações na consciência crítica como meio para mudar a realidade.

5. AVANÇOS E LIMITES DO LIVRO *A EDUCAÇÃO FÍSICA CUIDA DO CORPO... E MENTE*: a necessidade histórica da consciência revolucionária

Ai para responder sua pergunta eu volto ao inspirador do meu trabalho, o Paulo Freire. Então ele dá uma aula de valores quando ele fala primeiro aquela caracterização que me inspirou muito, da consciência intransitiva, da consciência transitiva ingênua e da consciência crítica. Ele fala daqueles [...] fundamentos dos valores humanos que é o diálogo, humildade, esperança, confiança, amor e testemunho que é você defender aquilo que você acredita, é o teu próprio testemunho [...]. Então, esses valores que eu trouxe dessa visão de Paulo Freire foi inspiradora para eu pensar nessa revolução que seria mais uma revolução, não tanto política no seu sentido mais de combate mesmo, de confronto, mas de mudança de cultura, então aí você entra num embate... é possível fazer isso? (MEDINA, 2020, s/p).

Partindo da compreensão de que não é a consciência que funda o ser social e que é o trabalho que o funda, entende-se que, juntamente com o desenvolvimento do trabalho e o estabelecimento de relações cada vez mais complexas e autônomas – relativamente – tem-se o desenvolvimento da consciência. O reflexo, a busca dos meios para objetivar uma finalidade, a escolha de alternativas possíveis e o julgamento valorativo nas posições teleológicas são atuações conscientes na realidade. Portanto, “a consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo da vida real” (MARX; ENGELS, 2005, p. 51).

Ao transformar a natureza para suprimir uma necessidade, o ser social também se modifica, os reflexos são potencialmente mais fiéis à objetividade, o conhecimento científico se desenvolve, a consciência se altera, os valores são julgados, portanto “o trabalho modifica, por sua própria natureza, também a natureza do homem que o realiza” (LUKÁCS, 1986, p. 49).

Com isso, afirma-se a possibilidade, sempre mediada pela forma social, de a consciência mudar a realidade, pois a relação entre elas é dialética, de reciprocidade. Essa afirmação permite entender a acertada perspectiva de estabelecer uma consciência crítica para mudar as condições sociais que limitam o desenvolvimento humano. No entanto, faz-se necessário acentuar que ela por si só é insuficiente para efetivar tal intento, é a consciência revolucionária, fundada em

uma teoria revolucionária que tem por função revolucionar as condições materiais e históricas dessa sociedade.

Tendo em vista que independente da forma social que o trabalho assuma ao longo da história, ele sempre será o determinante das relações estabelecidas socialmente. Pois,

[...] o trabalho, isto é, o processo de transformação da natureza, é o ato ontológico-primário do ser social. Seus elementos essenciais – a teleologia, a causalidade e o processo de objetivação que une esses dois momentos – estarão sempre presentes em todas as formas concretas que o trabalho assumir ao longo da história. Por isso mesmo, toda forma de sociabilidade (todo modo de produção) terá sempre uma determinada forma de trabalho como seu fundante. Assim, era o trabalho de coleta dos frutos da natureza que fundava a comunidade primitiva, o trabalho escravo era a base do escravismo, o trabalho servil, o fundamento do feudalismo e **o trabalho assalariado a base do modo de produção capitalista**. (TONET, 2016, p. 106, grifo nosso).

Considerando que no capital, o homem constrói relações sociais que envolvem uma organização e divisão do trabalho e que, é sobre essa base que se estabelece a consciência e os valores - e não no trabalho em abstrato, discutido na seção anterior – se faz necessário compreender os fundamentos dessa sociedade, apresentados no item a seguir. Na sequência têm-se uma apresentação dos fundamentos teóricos da *Pedagogia Libertadora* que é a base para as formulações de Medina apresentadas no livro em estudo. Por fim, apresenta-se os avanços das formulações de Medina em relação à fenomenologia e também, dentro das limitações desse estudo, aponta-se limites acerca das proposições de desenvolver uma consciência crítica que desenvolva valores humanos a fim de mudar a realidade.

5.1. Fundamentos da forma social capitalista

Partindo do pressuposto de que os complexos sociais mantêm dependência ontológica com a base econômica na qual a sociedade se estrutura, se faz necessário compreender a forma determinante do trabalho assalariado, pois ele é a base do modo de produção capitalista, no qual se reproduz a vida desde o final do século XV e início do século XVI com a produção manufatureira até hoje. Vale

relembrar que “a práxis econômica é obra dos homens – através de atos alternativos, - no entanto, sua totalidade forma um complexo dinâmico objetivo, cujas leis, ultrapassando a vontade de cada homem singular, se lhe opõe como sua realidade social objetiva [...]” (LUKÁCS, 1986, p. 41). Portanto, no capital, o homem vai construindo relações sociais que envolve uma organização e divisão do trabalho fundados na propriedade privada dos meios de produção. Essas relações são a base que estabelece a consciência e os valores dessa sociedade.

Ao desenvolver a compreensão mais fiel à forma como a sociedade capitalista se estrutura e ao clarear os fundamentos necessários para entender as relações humanas que dela resultam, Marx afirma que a forma como os homens se organizam para produzir sua vida material determina as demais relações sociais e que esta está diretamente relacionada ao desenvolvimento das forças produtivas⁷⁸. Portanto, para compreender a consciência e os valores de uma época, é preciso verificar as condições da vida material na qual os indivíduos estão inseridos. Com isso,

[...] A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção – que podem ser verificadas fielmente com a ajuda das ciências físicas e naturais – e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. **Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformação pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção [...].** (MARX, 2008, p. 45-46, grifo nosso).

Tendo em vista a autonomia relativa e dependência ontológica que os complexos sociais mantêm com o trabalho no capital, Marx (2008, p. 246) esclarece que “a produção não produz, pois, unicamente o objeto do consumo, mas também o modo de consumo, ou seja, produz objetiva e subjetivamente. A produção cria, pois, os consumidores”. Isso indica que não só a atividade do trabalho, enquanto ato de transformação da natureza para suprir uma necessidade, mantêm estreita relação

⁷⁸ As forças produtivas, seja qual for sua forma de organização social, são compostas pelos meios de produção (os meios e objetos de trabalho) e a força de trabalho.

com a estrutura social, mas também as demais atividades e relações que o homem estabelece.

O capital exprime a conjugação de três processos cíclicos, que unidos dão unidade e continuidade na produção capitalista, são eles: capital dinheiro, capital produtivo e capital mercadoria, “os três ciclos têm em comum a valorização do valor como seu escopo determinado como mola propulsora” (MARX, 2014, p. 179). Desse modo, tem-se que:

O capital, como valor que valoriza a si mesmo, não encerra apenas relações de classe, um caráter social determinado e que repousa sobre a existência do trabalho como trabalho assalariado. Ele **é um movimento, um processo cíclico que percorre diferentes estágios** e, por sua vez, encerra três formas distintas do processo cíclico. (MARX, 2014, p. 184, grifo nosso).

Considerando que a realidade social objetiva se fundamenta no capital e que ela determina os demais complexos do ser social, como a consciência, a educação, os valores, dentre outros, sua compreensão é indispensável. Considerando, também a complexificação do modo de produção capitalista, limita-se a compreender os fundamentos do capital.

No trabalho assalariado o trabalhador vende sua mercadoria, força de trabalho, por um quantum de tempo ao capitalista, possuidor de capital (meios de trabalho, matéria-prima e matéria auxiliar), esse último, por sua vez, emprega o capital dinheiro e combina, no processo de produção, suas mercadorias (capital constante) com a mercadoria força de trabalho (capital variável). Tem-se assim, a composição orgânica do capital (capital constante e capital variável). Os meios de trabalho, a matéria-prima e a matéria auxiliar são capitais constante porque não alteram sua grandeza de valor no processo de produção. Eles transferem o seu valor para a mercadoria produzida. Já a força de trabalho é o capital variável porque modifica seu valor no processo de produção e isso a torna uma mercadoria especial, pois é a única que produz um valor a mais do que o equivalente de seu próprio valor (MARX, 2013).

Parte do tempo em que a força de trabalho é contratada destina-se a produzir o equivalente ao seu próprio valor; que corresponde aos meios de subsistência necessários para que essa força de trabalho se reproduza diariamente (trabalho necessário). A outra parcela do tempo corresponde ao valor a mais, a mais-valia,

incorporada à mercadoria pelo trabalhador, mas pertencente ao capitalista (trabalho excedente). Nessa relação tem-se o capital produtivo, a produção e reprodução do capital, que tem por função repetir periodicamente o processo de produção.

O valor da mercadoria força de trabalho corresponde ao tempo médio socialmente necessário para produzir seus meios de subsistência. O valor de uma outra mercadoria qualquer corresponde ao tempo necessário para produzir a matéria prima, a matéria auxiliar e os meios de trabalho empregados em sua produção mais o tempo acrescido pela força de trabalho, a mais-valia. Portanto, valor é tempo e a expressão monetária do valor é o dinheiro (MARX, 2013).

No capital, a finalidade última da produção é acumular tempo, ou seja, valor (dinheiro) por meio da mais-valia, tempo cedido gratuitamente pelo trabalhador ao capitalista. O capitalista “[...] quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor” (MARX, 2013, p. 263). Para aumentar o acúmulo de mais-valia é possível aumentar o tempo da jornada de trabalho (mais-valia absoluta) ou então, diminuir o valor dos meios de subsistência da força de trabalho (mais-valia relativa). Ambas as possibilidades são complexas e dependentes das mais variáveis condições (locais, nacionais, geográfica, climática, cultural, política, dentre outras). Além disso, possui limitações, pois os meios de subsistência não podem ser insuficientes a ponto de não possibilitar a reposição da força de trabalho, nem pode a jornada ser tão exaustiva a ponto de exaurir a força de trabalho impedindo-a de realizar sua tarefa.

A relação social estabelecida entre o trabalhador e o capitalista não deve ser julgada do ponto de vista moral, mas sim do econômico. Essa é uma relação juridicamente legal, pois o trabalhador, homem livre, vende sua mercadoria, força de trabalho, por uma quantidade de tempo (salário) estabelecida em contrato; durante esse tempo produzirá mercadorias de posse do capitalista.

Os movimentos do capital aparecem como ações do capitalista industrial individual na medida em que ele funciona como comprador de mercadorias e de trabalho, vendedor de mercadorias e capitalista produtivo, ou seja, na medida em que, por meio de sua atividade, serve de mediação ao ciclo. (MARX, 2014, p. 184).

O capital-mercadoria (M') corresponde àquela mercadoria que contém os elementos da produção capitalista, ou seja, o capital-dinheiro, os meios de produção, o capital variável e a mais-valia. Ele assume a função de transferir seu

valor em um processo de produção que resulta em uma nova mercadoria. Ela é produto e pressuposto do processo produtivo e do capital-dinheiro (D')⁷⁹. Vale lembrar que essa sociedade não se define pela produção de mercadorias, o fundamento decisivo é a valorização do valor.

Nessa sociedade as relações estabelecidas entre os homens são mediadas por mercadorias. As mercadorias produzidas têm valor de uso, utilidade, para os outros homens e está é “[...] uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (MARX, 2013, p.147).

Na realidade, a produção capitalista é a produção de mercadorias como forma geral da produção, mas o é apenas e cada vez mais à medida de seu desenvolvimento, porque o próprio trabalho aparece aqui como mercadoria, porque o trabalhador vende o trabalho, isto é, a função de sua força de trabalho, e o faz, como pressuposto, pelo valor determinado por seus custos de reprodução [...]. Na relação entre capitalista e trabalhador assalariado, a relação monetária, a relação entre comprador e vendedor torna-se uma relação imanente à própria produção. Porém, tal relação se baseia, segundo seu fundamento, no caráter social da produção, e não no do de intercâmbio; este resulta, ao contrário, daquele. (MARX, 2014, p. 196).

É válido assinalar que mesmo considerando os avanços das forças produtivas e o desenvolvimento das relações sociais que esse modelo econômico sofreu desde sua origem, a base fundante do ser social, o trabalho assalariado, permanece como fundamento. Os fundamentos do capital, no qual o homem reproduz sua existência dão origem a valores orientados predominantemente à manutenção e avanço dessa forma social, o que corresponde à valorização do valor. Em decorrência há uma valorização das coisas (mercadorias) em detrimento da desvalorização do próprio homem.

Dentre os valores que se originam nessa relação entre os homens mediada pelas mercadorias e que se elevam ao gênero humano pode-se destacar o individualismo, que nessas relações dá a falsa noção de que cada um independe do outro. Sua atividade lhe parece alheia a si mesmo e aos demais que não se

⁷⁹ O capital-dinheiro não diz respeito a todo e qualquer dinheiro, ele corresponde àquele dinheiro investido em capital. Essa categoria expressa uma relação social estabelecida, na qual o dinheiro, expressão monetária do valor, se torna capital-dinheiro quando empregado na produção para comprar força de trabalho ou meios de produção.

reconhecem como pertencentes ao mesmo gênero, além disso, também não conseguem se identificar como pertencentes a uma mesma classe social.

Fomentada especialmente pela propriedade privada dos meios de produção, o valor competição, também intrínseca, ao capital, acirra disputas individuais ou coletivas entre indivíduos de uma mesma classe social e ainda, intensifica o antagonismo das classes sociais. Por outro lado, também é propulsora do desenvolvimento das forças produtivas, algo fundamental para a diminuição do tempo de trabalho.

A cooperação é um valor necessário à humanidade, isso porque, ao longo da vida, o indivíduo precisa do outro para se humanizar, para se apossar das construções históricas e tornar-se membro do gênero humano. No entanto, na sociedade do capital, a cooperação assume uma função específica, que tem por fim última contribuir com a acumulação de mais-valia. Isso porque: “aqui não se trata somente do aumento da força produtiva individual por meio da cooperação, mas da criação de uma força produtiva que tem de ser, por si mesma, uma força de massa” (MARX, 2013, p. 401).

Na forma social capitalista, fundada sob o trabalho assalariado, o objetivo da produção humana está na produção de mais-valia. Os valores que se originam dessa relação social mediada por mercadorias são direcionados à manutenção e reprodução do processo cíclico do capital que resulte na valorização do valor. Em última instância, os valores predominantes dessa forma social não estão relacionados com o desenvolvimento das potencialidades humanas, pois as posições teleológicas são mais ou menos orientadas por finalidades que garantem a rotação cíclica do capital. Desde sua origem, as relações capitalistas se estabelecem sob o trabalho assalariado intensificando e ampliando a acumulação de mais valia, portanto, a estrutura da sociedade se mantêm. Com o acirramento dessas relações têm-se um retrocesso nos comportamentos, na consciência, nos valores, na ciência e demais complexos sociais. De certo,

A crise atual, cuja raiz está nas profundas e insuperáveis contradições que marcam a forma atual de produzir a riqueza, e as inúmeras alienações dela decorrentes, está se agravando cada vez mais. Esta crise implica uma degradação cada vez mais intensa da vida humana em todas as suas dimensões: econômica, política, social, ideológica, científica, filosófica, educativa, moral, artística, etc. (TONET, 2016, p. 144).

Essa organicidade é uma construção histórica e social dos homens, mas apesar de ser o criador, essa forma social toma proporções e complexificações que fogem de seu controle. Além disso, no capital todas as dimensões da vida humana estão mais ou menos conectadas aos fundamentos dessa forma social de produzir sua existência. Até mesmo aquele momento em que o trabalhador não está na jornada de trabalho têm-se a predominância de ele recompor sua força de trabalho, portanto, o tempo livre também atende as necessidades da produção social.

O trabalho estabelece uma inseparável conexão entre a teleologia e a causalidade posta (natureza). Esse intercambio associado às necessidades que não se atendem no trabalho cria formas mais complexas da *práxis* social que se generalizam. No entanto, estas relações e estruturas diferentes do trabalho mantêm uma dependência ontológica dele, pois, “não existe nenhum problema humano que não seja, em última análise, originado e, no seu íntimo mais profundo, determinado pela *práxis* real da vida da sociedade” (LUKÁCS, 1986, p.43).

Nessa sociedade a finalidade última das posições teleológicas não é a satisfação das necessidades humanas. Certamente as produções devem atender a um valor de uso, ou seja, ter utilidade, mas o que de fato orienta o trabalho é a acumulação de mais-valia, portanto, “aqui os valores de uso só são produzidos porque e na medida em que são o substrato material, os suportes do valor de troca” (MARX, 2013, p.263). Portanto, a produção social é direcionada pelos interesses da classe possuidora desse valor a mais, em outras palavras, o interesse de um grupo se sobrepõe sobre ao coletivo. A escolha das alternativas é guiada por esse interesse que se eleva do indivíduo ao gênero. Em decorrência intensifica-se as contradições entre indivíduo e gênero.

Essas contradições expressam conflitos ideológicos, embates sociais, desigualdades econômicas e dificulta a identificação do ser social como pertencente a um mesmo gênero, o humano. Para harmonizar tais contradições e tendo como finalidade elevar seu interesse particular a nível universal, a classe dominante emprega meios para garantir a manutenção e reprodução dessa sociedade, como a educação, os valores e a formação de consciência (ideologia). A classe dominante

[...] vê-se obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da

sociedade; ou seja, para expressar isso em termos de ideias; é obrigada a dar às suas ideias a forma de universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais e universalmente legítimas. (MARX; ENGELS, 2005, p. 80).

As contradições existentes entre indivíduo e gênero e entre as classes sociais explicitam problemas reais dessa forma social. Aqueles que captam da realidade problemas que impedem o desenvolvimento humano podem elaborar teorias que vislumbrem a reforma e reorganização social ou podem elaborar teorias que colocam a necessidade de superar tal sociedade.

São as relações sociais estabelecidas sobre uma base econômica que orientaram e condicionam as alternativas possíveis e a escolha dessas alternativas. Portanto, “os homens respondem – mais ou menos conscientemente, mais ou menos corretamente – às alternativas concretas que lhe são apresentadas a cada momento pelas possibilidades do desenvolvimento social. E aqui já está implícito o valor”. (LUKÁCS, 1986, p.45). A escolha das alternativas implica um julgamento, um processo valorativo que orienta as escolhas sociais e individuais que se elevam a todo gênero humano.

O valor das posições alternativa-teleológicas diz respeito à intenção de levar a diante ou frear as tendências que direcionam o processo histórico-social, ou seja, a totalidade das relações sociais em movimento. Portanto, ‘os valores são objetivos porque são partes moventes e movidas da totalidade do desenvolvimento’ (LUKÁCS, 1986, p. 46). Esse pressuposto inviabiliza a pretensão de conceber valores a partir de uma consciência autônoma à realidade que a fundamenta. Portanto, está interdita a possibilidade de mudanças nas relações sociais a partir de um conjunto de valores originados de um epifenômeno da consciência. Mas, contraditoriamente, por mover a totalidade do desenvolvimento humano, os valores podem viabilizar mudanças postas a partir de uma teoria revolucionária.

No que se refere especificamente às formulações teóricas de um indivíduo ou classe social, pertencente à sociedade capitalista, Tonet (2013b, p. 92) esclarece que:

Ao elaborarem as suas teorias eles estarão, pois, respondendo, consciente ou inconscientemente, aos interesses de alguma classe social. Não se trata, obviamente, de uma relação mecânica entre indivíduo e classe. Isso é evidenciado até pelo fato de que um indivíduo pode pertencer a determinada classe e assumir a perspectiva de outra ou contrapor-se às exigências imediatas de sua classe. A tradução teórica daquelas demandas exige a intervenção

ativa da subjetividade, pois elas não são algo que se mostre com clara e meridiana evidência à primeira vista. São elementos moventes e movidos de cada momento histórico.

No capital a propriedade privada faz com que a sociedade se organize em classes, as mais fundamentais são: a classe trabalhadora⁸⁰ e a classe burguesa (capitalistas), há também outras que intermedeiam essas. O antagonismo dessas classes é exposto pela distinção entre suas finalidades, a primeira pretende a superação dessa forma social que obstaculiza o pleno desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos que dela fazem parte. Já a segunda classe, a burguesa, tem por finalidade a produção e reprodução dessa forma social que possibilita sua dispensa ao trabalho e lhe fornece acumulação de riqueza – uma vez que outro realiza sua parcela social de trabalho - para se dedicar a outras tarefas.

Para Tonet (2013b) as classes sociais⁸¹ são o sujeito fundamental da história e do conhecimento. A história da sociedade é a história da luta de classes, desde que surgiram as classes sociais há aproximadamente 6.500 anos, é a partir dessa luta que desenrola os processos sociais. Com isso, “[...] a conquista e a manutenção do domínio de uma classe sobre outras exige que a classe que quer dominar lance mão não apenas de forças materiais, mas também de forças não materiais (ideias e valores)” (TONET, 2013b, p. 16). Por isso, a forma de explicar o mundo é fundamental para manter o domínio de uma classe sobre a outra, mas também, por outro lado, a explicação é fundamental para compreender as reais relações estabelecidas a fim de supera-las.

Dessa perspectiva, “as duas classes fundamentais – burguesia e proletariado – põem demandas radicalmente diferentes. Estas demandas dão origem a dois padrões cognitivos também radicalmente diferente” (TONET, 2013b, 109). Tais padrões são orientados pela finalidade última que cada classe social tem. No que se refere à classe dos trabalhadores é ela que, nas contradições do capital, tem a

⁸⁰ O setor fundamental da classe trabalhadora são os proletários, aqueles que produzem e valorizam capital. Marx definiu o proletariado, em O Capital, da seguinte maneira: "A acumulação do capital é, portanto, multiplicação do proletariado. [...] por 'proletário' só se deve entender economicamente o assalariado que produz e valoriza 'capital' e que é jogado na rua assim que se torna supérfluo para as necessidades de valorização de 'Monsieur Capital' [...]". (MARX, 2013, p. 690, nota de rodapé 70).

⁸¹ As classes sociais são entendidas por Tonet (2013b), como grupos de indivíduos originados no processo de produção e apropriação da riqueza. Cada grupo tem interesses básicos, comuns a todos. As sociedades de classes são constituídas por uma classe possuidora da força de trabalho e que produz a riqueza e outra que possui os meios de produção e se apropriam da maior parte da riqueza produzida. Entre essas duas classes há outras que não produzem riqueza material, mas se apropriam dela.

potencialidade de superar essa forma social. É dela que deve partir um conjunto de ideias e valores, fundamentados por uma teoria revolucionária, por uma consciência revolucionária que faça a crítica radical a essa forma social.

A possibilidade da superação do capital já está posta nessa sociedade, as condições, o germe para o socialismo está nessa sociedade. No próprio trabalho, pelo desenvolvimento das forças produtivas e redução do tempo de produção para satisfazer as necessidades humanas. O reino da liberdade para Marx é essa diminuição do tempo de trabalho, por meio da apropriação comunistas dos meios de produção e a ampliação do tempo da liberdade para desenvolver outras atividades.

A característica de o trabalho transformar conscientemente a realidade, possibilita a mudanças na consciência, na base econômica e na realidade. A base econômica da sociedade capitalista com suas contradições também cria as condições de uma consciência revolucionária, também cria a base para uma revolução social, tem-se condições de educar para consciência crítica, não apenas dos valores, conforme apontado por Medina, mas é a consciência revolucionária, com a teoria revolucionária para mudar não apenas os valores, mas mudar radicalmente a base da sociedade por meio de intervenções políticas visando a superação radical do capital e a objetivação da liberdade plena.

Ao captarem problemas sociais que limitam e obstaculizam o desenvolvimento e a liberdade humana, em um período específico da história brasileira, teóricos educacionais colocam a necessidade de formar uma consciência crítica que vá por meio de valores e atitudes mudar a realidade. Tanto Paulo Freire quanto Medina buscam fundamentos na fenomenologia, mas superam essa referência colocando a necessidade de mudar as relações sociais. Todavia se limitam a uma consciência crítica que tem a potencialidade de reforma dessas relações, mas não sua superação. Para isso, é necessária uma teoria radical que vá à raiz dos problemas, ou melhor, à base material, uma consciência revolucionária que origine práticas políticas revolucionárias.

5.2. Fundamentação teórica de *A educação física cuida do corpo... e mente: a Pedagogia Libertadora*

Considerando que a fundamentação teórico-metodológica do livro de Medina se enraíza nas formulações de Paulo Freire e, também, a volumosa publicação dos escritos do educador, esse item, limita-se a apresentar especificamente as ideias que influenciaram na elaboração da obra objeto desse estudo.

Ao ler as páginas do livro evidencia-se grande aproximação do texto de Medina com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Também é possível confirmar essa informação com a entrevista que o autor concedeu à pesquisadora. Em suas palavras:

eu me inspirei muito na obra do Paulo Freire, sempre me encantou o trabalho dele e aí o Gadotti. Eu tive oportunidade de trabalhar com Paulo Freire numa época... eu e o Lino Castellani nós éramos assessores da Secretaria de Esporte de São Paulo, a prefeita era Luiza Erundina, e o Paulo Freire era o secretário da Educação, então a gente participava de reuniões com ele (MEDINA, 2020, s/p).

Paulo Reglus Neves Freire elaborou significativos encaminhamentos educacionais a partir de uma concepção crítica e transformadora; suas elaborações influenciaram a educação brasileira e mundial. Seus pressupostos justificam-se pelo momento histórico por ele vivido, marcado pelo que denomina de desumanização, situação de injustiça, exploração, opressão e violência dos oprimidos. Por isso, defende a necessidade de uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2014, p. 43).

Notoriamente Paulo Freire deixa claro sua inquietude com as condições sociais de sua época e, por meio da educação, estabelece algumas estratégias que tem por finalidade última gerar mudanças em tais condições. Por isso, nesse item, apresenta-se os fundamentos de sua concepção que influem nas elaborações de Medina que objetiva mudar a Educação Física por meio de valores, do diálogo e da consciência.

As discussões educacionais desenvolvidas por Paulo Freire abrangem questões que refletiam problemas sociais. Em seus estudos constatou o que ele denominou de oprimidos e opressores e a partir dessa discussão elaborou vários

textos, como *Pedagogia do oprimido*, de 1970, e *Educação como prática da liberdade*, de 1967. Sua filosofia fez com que identificassem o educador como simpático da política de esquerda.

Os vínculos do trabalho de Paulo Freire com a ascensão popular são bastante claros. Seu movimento começou em 1962 no Nordeste — a região mais pobre do Brasil, cerca de 15 milhões de analfabetos para uma população de 25 milhões de habitantes. Nesta etapa inicial, a “aliança para o progresso”, que fazia da miséria nordestina seu **leitmotiv** no Brasil, interessou-se pela experiência (que abandonou, mal se concluía) realizada na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte. Os resultados obtidos, 300 trabalhadores alfabetizados em cerca de 45 dias, impressionaram profundamente a opinião pública e a aplicação do sistema pôde estender-se, já agora sob o patrocínio do governo federal, a todo o território nacional. Nestes últimos anos, o fantasma do comunismo, que as classes dominantes agitam contra qualquer governo democrático da América Latina, teria alcançado feições reais aos olhos dos reacionários na presença política das classes populares. (WEFFORT, 1967, p. 10-11).

O fato de desenvolver uma prática de liberdade, onde, por meio do diálogo, os alunos eram estimulados a pensar criticamente sua realidade e cultura a fim de gerar mudanças, fez com que, no contexto da ditadura civil-militar brasileira, discutida na seção 3, o educador fosse acusado de promover o comunismo. Em decorrência dessa acusação, Freire ficou no exílio cerca de dezesseis anos, retornando ao Brasil somente em 1980. Durante esse período seguiu seus estudos produzindo obras que, atualmente, são referências para a educação nacional e internacional, bem como, objeto de repulsa da extrema direita brasileira.

Ao discutir “as forças interessadas na alienação do homem e da sociedade brasileira”, marcadas pela ditadura civil-militar, Freire (1967, p. 37), indica que elas “[...] deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa”.

Com a efervescência do movimento crítico da educação brasileira, após o fim da ditadura (analisada na seção 3), a *Pedagogia Libertadora* é retomada, dando suporte teórico aos autores que questionam a educação característica daquela época e buscam traçar outras finalidades educacionais. Na educação física vários autores procuraram em Paulo Freire pressupostos para tecerem suas propostas,

dentre eles Medina. Elas são expressas especificamente no livro objeto de estudo dessa pesquisa.

A *Pedagogia Libertadora*, também denominada de *Pedagogia da Libertação* é a tese central dos estudos desenvolvidos pelo educador brasileiro. Formulada para a educação não escolar, essa perspectiva aborda os oprimidos e está diretamente ligada aos movimentos da cultura popular. Essa perspectiva se opõe ao que Freire denomina de *educação bancária* na qual o professor deposita o conhecimento para que depois possa resgatá-lo. Essa educação é característica da concepção tecnicista e behaviorista, discutidas na seção 3.

Dessa perspectiva, na *educação bancária* não há criatividade, transformação ou saber, “[...] a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]” (1987, p. 36). Em decorrência dessa educação, os educandos não “[...] desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos” (FREIRE, 1987, p. 37). Ao criticar essa educação, o autor afirma que:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 35).

Entendendo que a superação da *educação bancária* se daria com a superação da contradição entre educador e educando, Freire sugere uma educação problematizadora desenvolvida por meio do diálogo entre aprendiz e educador. Por isso, estabelece grupos de discussões que definem os conteúdos e a dinâmica das atividades. Professor e aluno tem uma relação horizontal, não hierarquizada. Os conteúdos denominados de *temas geradores* resultam da problematização das situações diárias. A avaliação educacional deve acompanhar o progresso do grupo por meio da auto avaliação. Tem-se uma educação apoiada na relação estabelecida entre educando e educador que aprendem juntos, na qual, a teoria orienta a prática e se reorganiza constantemente para aperfeiçoar-se. Nessa perspectiva o papel da escola é formar a consciência política do aluno por meio da problematização da realidade.

Paulo Freire parte da premissa de que a educação é um ato político de conscientização dos educandos, uma ferramenta para a transformação social. Portanto, a finalidade última é desenvolver a autonomia para que os indivíduos possam intervir na realidade e modificá-la. Nas palavras de Freire (2014, p. 35):

subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o autor e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la.

De fato, a finalidade última da *Pedagogia Libertadora*, por meio de um processo que faça o indivíduo perceber, questionar e transformar sua realidade, é promover a liberdade, mas uma “libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2014, p. 43). Assim,

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 25).

De acordo com o educador, no que se refere ao primeiro momento, o da pedagogia do oprimido, tem-se o problema da consciência oprimida e da consciência opressora, assim como, o problema de comportamento, visão de mundo e da ética. Já o segundo momento, após superar as condições de opressão, tem-se uma busca permanente pela liberdade. Portanto, o educador humanista se coloca como um companheiro do educando, para que possibilite a percepção dos problemas da *educação bancária* resultando em um engajamento pela luta da libertação, da humanização.

Em seus estudos, Freire (1967), estabelece que o *contato* é algo característico aos animais e que isso corresponde a respostas não reflexivas e culturalmente independentes o que resulta na acomodação. Em contraposição, as *relações* constituem a esfera humana e correspondem a pluralidade, a transcendência, a criatividade e a temporalidade o que possibilita a integração. “Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do

ajustamento, o homem o é da integração” (FREIRE, 1967, p.42). Disso resulta uma constante luta do homem por sua humanização e libertação que exige uma atitude crítica.

Ao ler os escritos de Paulo Freire fica evidente sua aproximação com a fenomenologia e o existencialismo, seja em referências diretas à filósofos dessas perspectivas ou no transcorrer de seus estudos. Ao prefaciar o livro *Pedagogia do oprimido*, o professor Ernani Maria Fiori destaca a intuição central de Paulo Freire: “a do educador de vocação humanista que, ao inventar suas técnicas pedagógicas, redescobre através delas o processo histórico em que e porque se constitui a consciência humana” (FIORI, 1987, p. 5)⁸². De modo geral, Paulo Freire centra esforços em desenvolver, em seus educandos, consciências críticas, para que possam mudar as relações sociais que impedem a liberdade humana. Na sequência o professor destaca a importância do diálogo e da comunicação, bem como, as “palavras geradoras” que representam as “situações existenciais”, da qual o educando se distancia para experienciar e, a isso dá-se o nome de decodificação que:

[...] é análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. Mediada pela objetivação, a imediatez da experiência lucidifica-se, interiormente, em reflexão de si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais. (FIORI, 1987, p. 5).

Ao discutir a necessidade da busca da liberdade pelos oprimidos, uma vez que, se faz necessário lutar pela liberdade para tê-la, Freire (1987, p. 20) argumenta que para superar a situação opressora, na qual os brasileiros viviam, era preciso reconhecer criticamente a situação para que por meio de “[...] uma ação transformadora, que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais”. Em sua compreensão o “ser mais” é condicionado pela humanização, isso porque, a realidade daquele momento era desumanizante e incompatível com a liberdade. Quando discute o papel dos educadores, Medina recorre a esse conceito para alertar a necessidade de uma prática educacional que

⁸² No prefácio do livro, o professor Ernani esclarece que: “a consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes” (FIORI, 1987, p. 7) e, assim, estabelece a “intencionalidade transcendental da consciência”, uma vez que “A objetividade dos objetos é constituída na intencionalidade da consciência, mas, paradoxalmente, esta atinge, no objetivado, o que ainda não se objetivou: o objetimável” (FIORI, 1987, p. 7). Notoriamente observa-se traços fenomenológicos e existenciais nessa compreensão de consciência.

não dê condições às mentalidades de “ser menos” e “ter mais” para não se sobreponem ao “ser mais”. Em suas palavras:

[...] os verdadeiros educadores, não podem deixar de atentar para os desvios a que estamos sujeitos em termos de busca dos nossos valores de vida mais expressivos. Não se pode esquecer que estamos todos envolvidos pela mentalidade do **ter mais**, mesmo que isto implique em **ser menos** (MEDINA, 1987, p. 32, grifos do autor).

Paulo Freire entende que o “ser mais” corresponde à humanização a ser alcançada e “[...] possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 1987, p. 17). Portanto o “ser menos” corresponde à desumanização.

Em uma passagem, ao tratar da pedagogia da problematização, Freire (1987) cita o professor Álvaro Vieira Pinto⁸³, também citado por Medina, para destacar que o método é a forma exterior e materializada que tem a propriedade da consciência, a intencionalidade. Conforme discutido no item anterior, a intencionalidade é um termo empregado pela fenomenologia para tratar de uma ação cognitiva em direção a um objeto. Freire (1987, p. 34) esclarece a importância da intencionalidade, resgatando um termo característico de Sartre, o engajamento, para alcançar a liberdade; em suas palavras: “[...] a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento”.

Para a educação dialógica se estabelecer é necessário possuir os seguintes fundamentos: o **amor**, que para Paulo Freire (1987, p. 53) “é um ato de coragem pelo qual alguém assume a situação dos homens e se compromete com o seu

⁸³ O brasileiro Álvaro Borges Vieira Pinto (1909-1987) influenciou a formação de Paulo Freire quando foi seu mestre. Vieira Pinto formou-se em medicina e faz discussões entre o marxismo e o nacionalismo, principalmente no período que antecedeu o golpe civil-militar, e atuou no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Em setembro de 1964 foi exilado e suas proposições foram silenciadas. Em entrevista concedida ao professor Dermeval Saviani, em São Paulo, no ano de 1982, Pinto, (1997, p. 24) esclarece: “Toda a minha ideia consiste em criar uma teoria da educação que não seja teórica, no sentido em que fica desfigurada como teoria, e sim corrigida pela prática da aula, pelo próprio ato de ensinar. E por outro lado que seja uma prática que não se confunda com um mero exercício, porque tem que valer como compreensão teórica. Dessa forma a teoria responde às dúvidas da prática. Sem essa dúvida não haveria teoria. A teoria seria uma coisa sem maior significado, estéril”. Para o autor a educação está diretamente relacionada à existência humana, “[...] é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 1997, p. 29). Além disso, ela é intencional, ao passo que pretende formar os indivíduos a partir de um conceito ideal. Também “[...] implica uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil de se aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno” (PINTO, 1997, p.22).

processo de humanização”. Outro fundamento é a **humanidade** na qual o indivíduo se reconhece como inacabado e precisa dialogar com o outro para se desenvolver. É preciso também ter **esperança** de que todos possam se assumir como sujeitos. A **confiança** também é um fundamento. O diálogo precisa do **serviço**, a autorrealização se faz por meio da promoção humana. E, por fim, o **testemunho** que é a forma mais elevada de serviço e desperta a solidariedade, suscita a união e a organização.

Ao discutir a importância e necessidade do amor Freire (1987, p. 53) afirma que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda”. Nessa passagem evidencia-se grande aproximação de Freire com Jaspers (1964, p. 117) ao entender que “é no amor que somos realmente nós mesmos. Tudo o que em nós tem alguma significação é, em sua origem, amor”. Ambos os pensadores elevam o amor a um fundamento do homem, sem o qual, não poderia firmar sua existência, isso porque, “[...] esse amor único e abrangente é aquele em que somos autenticamente o que somos” (JASPERS, 1964, p. 126). Por isso, é preciso ter coragem e compromisso com os homens, pois “[...] o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação” (FREIRE, 1987, p. 53).

A teoria da ação dialógica é, segundo Freire, revolucionário-libertadora e o oposto de situações opressoras, antidialógicas. Com a ação dialógica “[...] os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, as desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la” (FREIRE, 1987, p. 106). Nessa passagem encontra-se uma perspectiva que está claramente desenvolvida no livro de Medina, ao propor a necessidade de os indivíduos perceberem as situações nas quais estão envolvidos para que possam problematizá-la e, assim, ter uma consciência mais crítica capaz de gerar mudanças nos comportamentos e nos valores.

Tal compreensão acerca dos graus de consciência é discutida por Freire (1967) ao analisar a consciência dos brasileiros no período anterior à década de 1970. Ao referenciar Álvaro Vieira Pinto, o autor esclarece que a consciência **intransitivada** dos brasileiros se centrava nos aspectos vegetativos da vida, algo que demonstra pouco compromisso entre o homem e sua existência, pois “suas

preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando” (FREIRE, 1967, p. 58). Ao passo que a consciência **transitiva** “[...] amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo” (FREIRE, 1967, p. 59). Tal transitividade da consciência vence o compromisso com a existência e corresponde a uma dialogação do homem com o homem e com o mundo, algo que o faz histórico. Por último têm-se o nível mais elevado da consciência a **transitividade crítica** alcançada por meio de uma “[...] educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 1967, p. 60). Essa consciência é característica dos “autênticos regimes democráticos”.

Medina (2013, p.29) entende que na consciência transitiva crítica os “[...] indivíduos (são) capazes de transcender amplamente a superficialidade dos fenômenos e de assumirem-se como sujeito de seus próprios problemas” (MEDINA, 2013, p. 29), e ainda, percebem os fatos que os condicionam em suas relações e são capazes de transformá-los; esse nível só é possível de ser alcançado por meio de um “projeto coletivo de humanização do próprio homem”, pois o homem se constrói conjuntamente. Isso seria viável por meio do diálogo entre as pessoas alimentado pela reflexão e pela ação.

A partir desses três graus de consciência (transitiva, transitiva ingênua e a transitiva crítica) Medina (2013) trata de três concepções de educação física: a) educação física convencional que se apoia no senso comum. É uma compreensão corriqueira, mecânica, simplista e vulgar do ser humano e do mundo, e é influenciada pela tradição e pela pedagogia tradicional que compreende o espírito como superior e o corpo como secundário. Tal concepção se consolidou por meio dos antigos métodos de ginástica da segunda metade do século XIX. Os profissionais adeptos a essa concepção correspondem, segundo o autor, a uma consciência intransitiva. b) A educação física modernizadora tem por função atender as necessidades psíquicas/espirituais dos indivíduos. Para ela as transformações ocorrem em nível individual e todos devem moldar-se às funções e exigências da sociedade. Ela promove uma falsa democracia. Seus adeptos são portadores da consciência transitiva ingênua. c) A educação física revolucionária interpreta a realidade dinamicamente em sua realidade. Seus seguidores têm uma consciência transitiva crítica capaz de transcender a superficialidade dos fenômenos, que se

nutrem do diálogo e age pela *práxis* em favor da transformação no seu sentido mais humano.

A partir dessa compreensão, Freire (1967) coloca a necessidade de uma educação que tentasse efetivar a passagem da consciência ingênua para a crítica por meio da capacidade de captar os desafios de sua época.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. (FREIRE, 1967, p. 90).

Essa educação tem por finalidade fazer com que o homem tenha uma nova postura diante de seus problemas. Essa nova postura corresponde ao “esforço de reformulação de nosso agir educativo, no sentido da autêntica democracia” (FREIRE, 1967, p. 91). A educação, nessa perspectiva deve ser uma constante tentativa de mudança de atitude que direcione para a democracia, pois entende que: “[...] se há saber que se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático” (FREIRE, 1967, p. 92). Uma educação verdadeiramente humanista que significa ato de amor, de coragem, de responsabilidade e de diálogo.

Ao discutir educação, cidadania e emancipação humana, Tonet (2013a, p. 154) apresenta o eixo teórico norteador da perspectiva democrática:

[...] a sustentação da cidadania como objetivo maior da humanidade tem seus pilares armados a partir da perspectiva da subjetividade e dos seus desdobramentos no mundo atual [...] esta perspectiva caracteriza-se pelo lugar central conferido a esta categoria na constituição da sociedade e na ação sobre a realidade social.

Com isso, Tonet afirma que os princípios democráticos estabelecidos como fins na busca da liberdade humana se encontram enraizados na concepção em que a subjetividade é o polo regente da problemática do conhecimento. Tendo a fenomenologia freiriana esse fundamento, centra-se a discussão no engajamento, responsabilização e atuação do indivíduo – dependente da consciência - na busca por sua liberdade, algo que corresponde à esfera política em que se estabelece a constante busca por liberdade.

Em Paulo Freire cada época histórica é marcada por aspirações, anseios e valores possíveis de serem superados na medida em que o homem assume um papel de *plenificação* de si mesmo, portanto, sua humanização ou desumanização depende do entendimento – das funções intelectuais - dessas marcas históricas. A passagem ou transição para outra época requer a integração do homem por meio das funções intelectuais “a fim de que possa perceber as fortes contradições que se aprofundam com o choque entre valores emergentes, em busca de afirmação e de plenificação, e valores do *ontem*, em busca de preservação” (FREIRE, 1967, p. 45, grifo do autor).

Análogo a essa compreensão observa-se a tese central do livro de Medina que coloca a necessidade de o brasileiro perceber as condições de sua época para questioná-las e gerar uma crise nos valores a fim de obter uma consciência crítica de sua realidade o que geraria outros valores. Nas palavras do autor “ao colocarmos em xeque nossos valores, propiciamos o clima indispensável para a aquisição de outros novos. Desse prisma, a crise é algo fundamental no processo de renovação e transformação” (MEDINA, 2013, p. 85). Essa crise e conseqüentemente o processo de transformação gerada por ela influenciaria uma outra concepção de educação física que contribuiria com a liberdade, pois, “o fato de se assumir uma educação física preocupada com o *ser total* pode significar a passagem da alienação para a libertação” (MEDINA, 2013, p. 86).

De modo geral, Paulo Freire desenvolve seus estudos a partir da compreensão do “problema da consciência oprimida e da consciência opressora” (FREIRE, 1987, p. 25), tendo por objetivo ensinar o educando a ler o mundo para transforma-lo, algo possível por intermédio de uma transição no grau de consciência que alcance uma consciência crítica compatível com a democracia. Por isso, o educador centra esforços em promover uma concepção educacional humanista. De forma similar Medina (2012, p. 19) coloca a necessidade de “[...] uma pedagogia tanto lúcida como avançada, preocupada com um processo de aprendizagem que nos leve a desenvolver nossa animalidade racional de forma mais humanizante”. Daí a necessidade de colocar em pauta a discussão acerca dos valores, a fim de que contemplem uma perspectiva mais humanista do homem⁸⁴.

⁸⁴ A proposta de renovar os valores para um propósito mais humanitário a partir da consciência independente da sua gênese – base material de reprodução da vida humana – é algo recorrente na história educacional brasileira e se faz necessário quando as relações sociais estabelecidas refletem

A *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire é um dos estudos educacionais mais avançados da história brasileira e é reconhecido internacionalmente pela defesa do engajamento do indivíduo no processo de compreensão do mundo a fim de conquistar sua liberdade e transforma-lo. Assim como essa perspectiva, o livro de Medina parte da premissa fenomenológica, pertinente ao período de transição democrática do país nos anos 1980. Ambas expressam preocupações existenciais e fenomênicas diante de uma educação problemática desenvolvida durante a ditadura civil-militar no Brasil. No entanto, elas avançam a discussão, pois não se limitam a discutir o indivíduo por ele mesmo, suas experiências, sensações e existência, ambas captam problemas sociais que impedem o desenvolvimento e a liberdade humana e, por isso, assinalam a necessidade de transição para uma consciência crítica que interfira e mude tais problemas.

Ao captar as relações sociais de sua época Paulo Freire desenvolve uma concepção de educação que combate a falta de diálogo e de criticidade e a partir de uma visão humanista, historicamente necessária, coloca como finalidade uma autêntica democracia, alcançada por meio de uma consciência crítica. Tais compreensões avançam para o entendimento das relações sociais que impedem o desenvolvimento humano, colocando em questão as relações sociais. Suas proposições, em suma, objetivam mudanças na consciência do indivíduo e a partir delas tem-se uma criticidade das relações sociais o que deve impulsionar atitudes e valores em prol da democracia. No entanto, apesar de necessária ao desenvolvimento humano, a consciência crítica não é suficiente para, de fato, transformar a realidade, para isso, é necessária uma consciência revolucionária, fundada em uma teoria revolucionária para parametrar práticas políticas revolucionárias.

Essa afirmação não diminui a grandiosidade da *Pedagogia Libertadora* que fomenta significativo debate educacional em nível nacional e internacional em prol

o aprofundamento das contradições do capital. Em estudo acerca da redefinição dos valores propalados pelos documentos nacionais e internacionais para a educação na década de 1990, ao constatar uma inflexão dos valores econômicos, característicos do liberalismo da década de 1970, para valores humanistas, característicos do neoliberalismo de Terceira Via, conclui-se que essa redefinição, assim como, a perspectiva de transformar os valores biológicos/tecnicistas para outros humanitários, não se efetiva na realidade concreta (LUIZ, 2017). Por mais bem-intencionado que uma proposta de mudar os valores por meio da consciência, independente de sua origem, possa estar, não basta a vontade para se efetivar. Isso porque, sua gênese e função social tem uma dependência ontológica da base material na qual se estabelecem, ou seja, mesmo com sua autonomia relativa ao trabalho é este que em última instância fundamenta os valores de uma sociedade. A discussão desenvolvida nas seções 5 e 6 possibilitará melhor compreensão dessa problemática dos valores.

do desenvolvimento humano das grandes massas populares, nem mesmo desconsidera a significativa atuação e resistência do educador brasileiro que muito fez pelos brasileiros. Essa premissa pretende afirmar a correspondência dessa pedagogia com suas condições histórico-concretas, pois foram essas condições que colocaram a necessidade de uma educação mais humanista. Também pretende-se frisar que sua finalidade democrática é histórica e socialmente necessária, no entanto tem limitações que impedem a concretização da finalidade de mudar a realidade material e histórica.

5.3. A consciência crítica como meio para mudança na realidade: apontamentos críticos

[...] realmente é motivo de orgulho ter um livro tantas vezes reeditado e reimpresso porque ele serve de referência e me deixa satisfeito por poder contribuir para a reflexão. Mas por outro lado realmente causa uma frustração porque depois de tanto tempo a gente ainda está batendo na mesma tecla, ainda com essa falta de qualidade de ensino [...] (MEDINA, 2020, s/p).

A primeira edição do livro *A Educação Física cuida do corpo... e mente* foi escrita entre 1981 e 1982 e publicado no início do ano de 1983 e fez parte de uma coleção que tratava do pensamento social em uma época de crise. O autor diz: “[...] confesso que fiquei também supresso alguns meses depois do lançamento do livro, quando informado [...] de que a primeira edição se havia esgotado. A surpresa continuou nos anos seguintes, em face de seguidas reedições e reimpressões” (MEDINA, 2013, p. 9-10).

O autor sente orgulho de a obra chegar à 25ª edição, por ser um texto que ainda é lido e recomendado por aqueles que “[...] procuram embasar sua formação profissional por meio de uma visão crítica, humana e social de sua prática” (MEDINA, 2013, p.10). Mas também sente decepção devido ao fato de que muitas observações, críticas e denúncias feitas na época ainda perduram. Segundo o autor o texto inicial não foi modificado no decorrer das reedições. Em entrevista esclarece que:

[...] é um livro de reflexão crítica, não é um livro de exercícios de educação física, então ele é uma reflexão mesmo filosófica, vamos

dizer assim, e aí a leitura é sempre mais restrita, é um número reduzido de pessoas que estão interessadas nessa discussão, nesse olhar e tentar entender, tentar refletir criticamente sobre aquilo que você faz é um desafio (MEDINA, 2020, s/p).

Conforme apresentado na seção 3, a elaboração do livro de Medina ocorreu no contexto da redemocratização brasileira dos anos de 1980 e durante o momento em que um movimento renovador na educação busca superar o modelo predominante e na Educação Física busca-se estabelecer sua identidade. Além de contemplar esse contexto problematizando-o o conteúdo do texto também traz uma perspectiva à Educação Física, como resposta a alguns de seus questionamentos acerca de sua especificidade. Conforme apontado nas seções anteriores, o autor coloca a necessidade de uma crise que questione os valores predominantes a fim de fazer com que o indivíduo adote uma consciência crítica que mude sua realidade. E isso, atende às necessidades sociais, históricas e educacionais do momento, o que proporciona significativa receptividade do livro entre os estudiosos da área.

Outro motivo de o livro de Medina ser bem recepcionado é o fato de se opor às correntes biologicista e behaviorista que fundamentavam uma educação física tecnicista, enraizada em uma visão mecanicista do homem e que, em última instância, desconsiderava a consciência, os aspectos humanos, sensíveis e afetivos. Medina tece críticas a essas concepções colocando a necessidade de a educação e a educação física desenvolver uma consciência crítica que possibilite mudanças nos valores. Essa proposta supera as compreensões da base fenomenológica que se limita ao indivíduo voltado a si mesmo, aos seus sentidos, experiências e sensações; também avança no entendimento das condições sociais que limitam o desenvolvimento humano, por isso, propõe valores que impulsionem mudanças na realidade. Atualmente essa compreensão da educação física é uma das mais avançadas, pois entende o homem para além dos determinismos biológico e do desenvolvimento motor, ainda predominantes.

Em entrevista à pesquisadora, Medina (2020, s/p) acredita que, assim como no contexto da primeira publicação, atualmente a concepção biologicista influencia a área; em suas palavras, relata que:

[...] queria fugir da área biológica porque ela que ainda domina, por isso, que o livro tem tanto edição, [...] porque infelizmente ainda vivemos esse paradigma da Educação Física ligada a área biológica

é um sintoma, a gente não entendeu Educação Física como educação. (MEDINA, 2020, s/p).

De certo modo, a concepção tecnicista de educação desconsiderava as questões relacionadas ao indivíduo e focava no processo (na técnica) de aprendizagem. Quando esse modelo de educação e toda fundamentação que sustenta essa perspectiva passa a ser insuficiente para atender as demandas sociais, ganha força aquelas concepções de homem, ciência e educação que se identificam com uma perspectiva mais humanista. Nesse cenário a fenomenologia que, justamente, desenvolve uma concepção em torno da existência humana a partir da experiência transcendental, encontra um campo fértil para fixar raízes e produzir inúmeros frutos. Muitos desses frutos fenomenológicos travam a discussão da educação física centrada no corpo do indivíduo, nas experiências e vivências, poucos colocam em debate a necessidade de uma consciência crítica, uma mudança de valores que transformam a realidade, assim como faz Medina em *A Educação Física cuida do corpo.... e “mente”*.

Para Medina as mudanças devem partir da consciência crítica e dos valores. Portanto, se “a consciência pode representar a nossa liberdade ou a nossa prisão” (MEDINA, 1987, p. 24); e se ela tem a potencialidade de mudar a realidade, não há nada mais seguro do que mudar as consciências, os comportamentos e os valores para mudar a realidade. Tal finalidade é uma necessidade histórica, dadas as condições sociais da forma capital, pois é correto que as mudanças, mais avançadas ao desenvolvimento das potencialidades humanas, devem partir do indivíduo e se generalizar. No entanto, o meio, proposto por Medina, para alcançar tal finalidade é limitado uma vez que a formação da consciência crítica se restringe à ampliação da democracia/cidadania que pode impulsionar reformulações na base material, mas somente a consciência revolucionária é capaz de oferecer o aporte de uma teoria revolucionária, que vá à raiz da estrutura do capital, que transforme radicalmente a realidade.

No momento em que Medina elabora seu livro o contexto nacional de declínio da ditadura civil-militar traz a necessidade de se estabelecer relações democráticas nas quais as pessoas possam retomar seus direitos de cidadão. Isso porque, conforme o relato de Medina (2020, s/p) “[...] a ditadura era uma coisa que cerceava muito a liberdade das pessoas, eu mesmo, tive alguns problemas de ter que ir fazer

depoimento no DOPS. Aquela repressão que realmente tinha [...] para saber se é comunista ou não”.

Vale destacar que a obra de Medina reflete as relações sociais histórico-concretas estabelecidas em um período específico do capital, vale dizer, de um momento de crise nas relações sociais. Portanto, suas elaborações expressam os problemas sociais, políticos, e econômicos, bem como a aversão, por parte de um grupo de pessoas ligadas à educação, por tais problemas. Em entrevista à pesquisadora Medina (2020, s/p) relata momentos de tensão em que sua liberdade foi limitada por um regime abertamente repressivo.

[...] eu tive inclusive problemas com o DOPS porque eu era presidente do diretório acadêmico, e assim, o regime militar teve uma preocupação na época muito grande com os movimentos estudantis e pegava-se no pé dos líderes estudantis, e como eu era presidente do Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação Física eu passei a ser vigiado, vamos dizer assim. Mas a essa altura foi antes de eu fazer o curso de filosofia da educação e realmente eu tinha uma visão muito ingênua, não tinha estudo nem um conhecimento mais apurado de embasamento em Marx, nem em Marx e na verdade em nenhuma outra concepção. Sempre gostei dessas questões mais humanas e sociais, mas não tinha um aprofundamento, mas essa curiosidade minha, me fazia entrar em contato com diferentes propostas de governo pelo mundo. Eu estava treinando, aprendendo inglês na época e aí eu escrevi, eu gostava muito de trocar cartas com vários países do mundo desde os Estados Unidos até a União Soviética. E aí uma vez saiu uma matéria numa revista do mundo da “Cortina de Ferro” e o exército foi na minha casa, mas nessa época não tinha ainda nem livro, eu era apenas estudante de educação física e a forma como foi inquerido e até perseguido mesmo. Eu achei que esse assunto tinha sido resolvido, é uma história muito grande não dá para ficar detalhando, mas eu fui mais tarde dar aula na Faculdade de Educação Física de Jundiaí, na ESEF e o diretor me chamou dizendo que meu nome tinha sido vetado para dar aula, e isso foi quatro anos depois desse episódio. Acho que aí que me despertou interesse para entender, estudar e até realmente me colocar de forma mais contundente e consistente contra esse estado de coisas, de cerceamento da liberdade. E até me julgaram de uma forma injusta porque eu era uma pessoa que estava pensando só em ter mais conhecimento, mais cultura e não tinha um lado, eu passei a ter depois disso, depois desse episódio.

Medina vivenciou parte dos problemas sociais que ele tenta combater por entender que limita o conhecimento e a possibilidade de atuação social. Por isso, é compreensível e justificável que suas elaborações façam crítica a essas relações sociais no sentido de muda-las. Para isso, encontra respaldo na fenomenologia que preenche essa carência de atenção para as necessidades do indivíduo, para sua

consciência, seus valores, sentimentos, percepções e emoções. No entanto, Medina vai além da fenomenologia, ao compreender a imposição das condições reais sobre o indivíduo, provavelmente por influência da *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire. Com a entrevista fica evidente que suas compreensões estão ainda mais avançadas quando comparadas à época em que elaborou o livro. Em suas palavras,

O próprio conceito que você tem das coisas é submetido ao teu lugar na sociedade, então é um pouco isso, essas concepções de homem e de mundo elas são sustentadas pelo seu lugar na sociedade, então você acredita nisso ou naquilo, muitas vezes, dependendo do lugar que você ocupa dentro dessa hierarquia social (MEDINA, 2020, s/p).

Evidentemente Medina não se limita a tratar do indivíduo apenas no que diz respeito às suas sensações, experiências, sentidos e emoções, ele vai muito além disso, ao considerar as determinações que as relações sociais estabelecem sobre o homem, entendendo sua historicidade e organicidade social. Ao falar sobre a possibilidade de a Educação Física contribuir com um conhecimento transformador a partir da incorporação da dimensão social Medina (2020, s/p) esclarece:

Então quando eu falo do social estou me referindo a isso mesmo, ao modelo que a gente tem e a inserção que cada pessoa tem [...] você fala da mulher, por exemplo, lá do agreste pernambucano, ela não tem essa visão de mundo que tem a mulher de classe média, classe alta, classe dominante é outra ideia, até de beleza. Então como o teu trabalho ele é calcado nos valores é preciso você entender valores na perspectiva da inserção que essa pessoa está socialmente. Se ela é pobre, se ela é miserável, se ela não teve condições de estudar, não teve condições de construir sua própria cidadania com o apoio do estado, que tem que apoiar, no meu modo de entender, é a sociedade em particular, para essas pessoas mais carentes tem que ser o estado, não tem como ser diferente, que não tem recursos e a gente fica ouvindo ainda essas besteiras de meritocracia “quem quer chegar lá” essas besteiras e ideologias que envenenam todo esse modelo capitalista que vigora hoje. Quando eu falo de social estou falando disso, do tipo de sociedade, a partir do modo de produção, o lugar que você tem na sociedade, nas concepções que tem.

A Educação Física na sociedade capitalista, embora muitas vezes, trajada de concepções humanistas e de preparação física para o trabalho, tem, predominantemente, por finalidade última compensar as mazelas que essa forma de trabalho causa. Medina supera essas concepções e coloca a necessidade de formar

consciências críticas para renovar os valores a fim de mudar a realidade que condiciona os indivíduos e suas relações com o mundo.

Ao comentar, na entrevista, sobre o seu campo de atuação profissional Medina apresenta uma visão das condições históricas e materiais do futebol, demonstrando, mais uma vez, suas inquietações acerca das condições econômicas e sociais.

[...] futebol é uma questão assim que me deixa muito indignado, quando se discute, para dar um exemplo, não se discute muito calendário do futebol brasileiro e aí a preocupação, muitas vezes, é com os grandes clubes que tem mais recurso e que jogam muito, tem muito jogo e isso acaba sendo uma exploração da força de trabalho que é o jogador, ele é que joga. Então é o dinheiro que move esses espetáculos, muitas vezes o jogador é triturado e a qualidade do jogo também piora. Aí vem aquelas conversas que a gente ouve muito... “ah jogador ganha uma fortuna, vai reclamar por que joga duas três vezes por semana... quantos que vão trabalhar na lavoura” não é isso que a gente ouve? “Vai trabalhar na lavoura para ver como é que é”. Tudo distorção da realidade porque primeiro quem ganha essa fortuna que a mídia mostra não dá 5% dos jogadores. No Brasil nós temos cerca de 26, 27 mil jogadores profissionais e cerca de 90% ganha no máximo três salários mínimos, quando ganha. Então a gente esconde a realidade, e isso me incomoda muito, eu conheço, no Estado de São Paulo, atletas que jogam 4 meses por aqui que é um estado economicamente com mais condições, e aí se joga 4 meses, depois não tem mais calendário para ele porque tem uns clubes grandes jogando muito e os clubes pequenos joga um pouco, jogando pouco o impacto é na vida do trabalhador da bola que é o jogador de futebol. Ele trabalha 4 meses e às vezes nem recebe quatro meses, “leva cano” por que o clube não tem condições e não cumpre os seus compromissos. E depois com o sonho de querer ser jogador de futebol ele dá um tempo, vai ser mecânico, motorista de Uber, essas coisas, para depois quando tiver outra oportunidade no outro clube, ou no mesmo clube voltar para o sonho dele de ser jogador de futebol. Então essa realidade que deixa a gente indignado, porque não é preocupação da empresa nem dos dirigentes. Então veja essa questão, são esses temas que realmente me interessam.

O entrevistado esclarece que não aprecia limitação e caracterização de suas posições a uma corrente filosófica ou política, “embora eu tenha uma visão social, realmente mais de buscar sempre justiça social, geralmente a direita não é tão sensível a essa perspectiva” (MEDINA, 2020, s/p). Medina esclarece que em sua atuação profissional não se restringe ao engessamento de uma concepção teórico, pelo contrário, ele se apropria das posições que entende ser mais avançadas no conhecimento e ainda, coloca como finalidade última a melhora das condições

humanas. Sobre não se identificar explicitamente com uma corrente do pensamento Medina (2020, s/p) afirma: “então na falta de melhores opções é essa que eu adotei, até que eu me convença que exista outras formas. E aí vamos junto também, não tem problema nenhum mudar desde que seja para avançar e melhorar as condições da humanidade”. Isso demonstra a grandiosidade de um profissional que identifica problemas sociais, faz questionamentos das condições reais e atua buscando o avanço das condições humanas.

Ao captar as condições histórico-concretas da atualidade Medina (2020, s/p) exprime: “[...] vejo um desânimo muito grande, desesperança em relação a uma educação de mais qualidade no futuro próximo, pelo menos”. Em sua compreensão,

Promover a educação se trata de promover uma educação que leve ao desenvolvimento humano, não é só estar na escola. Hoje vejo e te confesso que até trabalhando com futebol eu quero ver a qualidade das escolas onde os meninos, jovens que estão no clube, tem. Eu te confesso que às vezes fico com vontade de deixar os jovens no estádio, morando no estádio com a assistência que nós damos ao invés de ir para a escola dada degradação total de algumas escolas, infelizmente. E também as escolas públicas não oferecem a menor condição de educação de qualidade (MEDINA, 2020, s/p).

No livro *O Brasileiro e seu Corpo*, publicado em 1987, quatro anos após a publicação de *A Educação Física cuida do corpo... e mente*, o autor avança suas compreensões a partir da discussão do corpo do brasileiro, considerando as classes sociais como influentes no entendimento desse assunto. Nesse estudo, ao tratar do subdesenvolvimento e a negativa dependência do país, faz a seguinte crítica:

[...] entender que bastaria uma transformação ao nível ético, uma simples mudança de certos valores ideais ou morais (vale dizer: de aspectos do caráter ou da personalidade das pessoas), para que toda a sociedade se transformasse, como que por encanto. Bastaria, portanto, que se mudasse a “mentalidade” para que tivéssemos, enfim, um novo quadro nas relações sociais existentes em nosso país. Na verdade, visões como estas fazem parte das tramas engendradas pelos donos do poder. (MEDINA, 1987, p. 76).

Na sequência o autor prossegue sua análise crítica argumentando que: “coloca-se individualmente em cada membro da sociedade (e principalmente nos despossuídos) a ‘culpa’ exclusiva pela sua própria posição de classe social”. (MEDINA, 1987, p. 77). Contra essas ideias Medina alerta para a necessidade de: “[...] lembrar que somos, antes de mais nada, determinados pelos limites que a

sociedade nos impõe, e que contra esses limites é necessário lutar coletivamente” (MEDINA, 1987, p. 78). Na sequência cita Caio Prado Júnior como um “[...] dos nossos estudiosos [que] finalmente começam a entender que não são as nossas características psicológicas ou de raça que justificam o nosso modo de ser, mas sim as condições concretas em que se deram e se dão as relações sociais de trabalho” (MEDINA, 1987, p. 77).

Nesse livro Medina faz leituras de Marx para tratar do corpo a partir das classes sociais e ao fazer isso entende que: “o que nos interessa é a sua análise da realidade. Ele, sob determinado ângulo, enxergou além, conseguiu enxergar mais do que os outros” (MEDINA, 1987, p. 58). No entanto, provavelmente tenha consultado fontes secundárias, ou seja, tenha tomado para análise leitura que outros fizeram de Marx, ou então, talvez fizera uma leitura parcial do próprio Marx. Isso porque, ao entender que as análises de Marx não são suficientes ou aplicáveis à complexidade da indústria moderna, o autor discorre:

Também é verdade que hoje, na complexidade da moderna indústria, o operário não é o único produtor da mercadoria. A produção inclui uma avançada tecnologia de máquinas, pesquisas nas mais diversas áreas (física, química, metalúrgica, mineração...), uma complexa administração, serviços de transporte, etc. Portanto a mais-valia de Marx já não pode ser analisada somente a partir da exploração do operário. (MEDINA, 1987, p. 60).

Tal compreensão é comumente revisitada por pesquisadores que provavelmente fazem leituras marxistas a partir de outros teóricos e não leem ou se leem não compreende os escritos de Marx, pois na obra *O Capital*, Marx apreende e expõe didaticamente as relações mais complexas do modo de produzir a vida, fundada no trabalho assalariado. Mesmo que as condições mais elementares do capital se intensificaram, mesmo considerando o avanço científico, tecnológico e industrial, a forma de organizar a sociedade permanece sob a base do capital. Além disso, nessa mesma obra, Marx considera e trata pormenorizadamente dos avanços tecnológicos, do transporte, dos serviços e tantas outras questões que erroneamente (ou presunçosamente) são ignoradas por alguns. No caso de Medina, certamente ocorre o primeiro caso, por engano ou falta de aprofundamento teórico, confirmado pelo próprio Medina (2020, s/p).

[...] mas eu nunca entrei nos detalhes de aprofundamento dessas linhas mais de fundo marxista. A gente estudava o jovem Marx,

geralmente os estudiosos de Marx costumam separar o jovem Marx e o Marx depois mais maduro... e aí começa a ter uma série de desdobramentos de linhas [...] Então aí começou a se colocarem em julgamento mesmo a validade das teorias quando elas passam a influenciar alguns países do mundo e aí começa uma série de desdobramentos que eu não me aprofundei para falar: “eu sou isso, sou aquilo, eu gosto disso, eu gosto daquilo”, mas eu vejo e procuro até hoje analisar dessa forma. Sou um profundo admirador do trabalho de Marx, acho um gênio na medida que ele entendeu, acho que é essa grande contribuição que ele deu, foi entender, interpretar como é que funciona a sociedade. Então como ferramenta é uma coisa que ninguém pode tirar esse mérito dele, então eu procuro me distanciar dessa questão “você é marxista, que linha que você segue”, que isso aí não importa muito sabe, mas eu me interessou muito pela política e gostaria até de ler mais a respeito, mas não consigo.

Vale destacar, que de modo geral, os posicionamentos de Medina, embora fundamentados na perspectiva fenomenológica, são superiores a ela. Superiores pela preocupação que tem com as questões sociais. Tal superioridade, também se justifica por sua grande afinidade com a concepção de Paulo Freire, na qual, tem aproximações fenomenológicas, mas ultrapassa seus limites e coloca como objetivo último a formação de indivíduos conscientes, críticos e capazes de construir uma sociedade livre.

Em entrevista, Medina discorre sobre sua recorrente preocupação com a educação e com a atuação em uma sociedade que pouco contribui com o desenvolvimento das potencialidades humanas. Em suas palavras:

[...] ainda há pouca clareza no entendimento da complexidade humana em todas as suas dimensões biológicas, mentais, emocionais, espirituais e sociais [...] e você correlacionar esses conceitos a uma atuação na tua vida, no dia a dia, na sua vida comunitária e na vida em sociedade, é o que eu posso te dizer, é uma coisa que me instiga e me faz pensar, mas não vejo muitos avanços práticos dessas concepções (MEDINA, 2020, s/p).

As reflexões que o autor faz durante a entrevista e também textualmente em outros momentos, revelam a atualidade e correspondência do livro com as condições educacionais o que “realmente causa uma frustração porque depois de tanto tempo a gente ainda está batendo na mesma tecla” (MEDINA, 2020, s/p). Isso porque a organicidade social, embora tenha se desenvolvido, mantém aquelas mesmas relações dependentes da base econômica, na qual o trabalho assalariado se firma. Como decorrência das finalidades de valorização do valor (mais-valia) sob

pena de obstaculizar o desenvolvimento humano, a educação permanece influenciando os valores em prol de atitudes e comportamentos mantenedores da reprodução do capital.

A finalidade de desenvolver uma consciência crítica é importante e está avançada, até mesmo quando comparado a algumas proposições educacionais que se identificam com o marxismo. Vale destacar que a consciência crítica é fundamental para que o sujeito coletivo faça uma leitura da realidade considerando seus determinantes econômicos-sociais. No entanto, essa proposta é compatível com reformas, mas a superação dessas relações sociais do capital só é possível com uma consciência revolucionária, consciência de classe e movimentos políticos nelas fundamentados.

Na compreensão dos valores, Medina (2013) coloca a necessidade de tomada de consciência a fim de mudar os valores para outros que expressam relações mais humanizadas e afirma:

[...] não é sensato achar que com apenas discursos e ideias sejamos capazes de destruir o errado, o antiquado e o absurdo, e substituí-los pelo certo, pelo moderno e pelo coerente. As mudanças mais radicais não ocorrem espontaneamente, sem revoluções. Mas é preciso, antes de tudo, dispor-se a assumir um *compromisso* consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com a vida. O resto começará a acontecer depois disso (MEDINA, 2013, p. 20, grifo do autor).

Isso é algo fundamental tanto no momento de elaboração do livro quanto agora, no entanto, não é suficiente porque apesar de considerar a consciência, as mudanças, não apenas no indivíduo, mas também na sociedade, se limita a reforma e não a superação da realidade.

Nos escritos do autor é possível verificar a concepção de homem que funda os encaminhamentos de sua compreensão. Com a mesma importância que a consciência crítica assume a responsabilidade na criação e adoção de valores, ela, também é o elemento fundamental na distinção entre o homem e os animais. Algo verificável no seguinte excerto:

É bem verdade que não podemos perder de vista a noção de que **o ser humano só é humano pela sua transcendência; transcendência entendida como a capacidade peculiar da consciência** de ir além das relações vegetativas, biológicas e naturais comuns aos demais seres vivos. A pessoa humana deve ter

a capacidade de transcender a natureza, através da sua consciência e da sua liberdade, manifestada a partir de uma atividade criadora, não alienada. (MEDINA, 1987, p. 90, grifo nosso).

Conforme discutido anteriormente, na seção 4, Marx aponta o ato fundante que proporciona um recuo das barreiras naturais no ser social, ou seja, que possibilita ao homem sair da sua condição animal. No entanto o fundante não é para Marx a consciência crítica, como é para Medina. Para ele é o trabalho, ação consciente (teleologia) que possibilita o salto ontológico e torna predominante as leis históricas e naturais. Também é possível verificar a definição da consciência como fundante do ser social na seguinte afirmativa:

Se concordarmos que **a diferença básica entre os seres humanos e os outros seres vivos conhecidos se prende às possibilidades de suas consciências**, fica claro que toda atividade será mais ou menos humana na medida em que vincula ou desvincula a ação à reflexão. (MEDINA, 2013, p. 69, grifo nosso).

Bem intencionado o autor defende a necessidade de uma crise que gere mudança de consciência e, por conseguinte, transforme os posicionamentos dos indivíduos frente às necessidades sociais, isso porque, “ao colocarmos em xeque nossos valores, propiciamos o clima indispensável para a aquisição de outros novos. Desse prisma, a crise é algo fundamental no processo de renovação e transformação” (MEDINA, 2013, p. 85). O autor não se limita a focar no indivíduo, mas tem uma limitação que se prende à consciência crítica, à reforma social.

Medina parte da fenomenologia e supera essa concepção porque não vê apenas a transformação do indivíduo, ele pretende transformar o indivíduo para mudar conscientemente a realidade. Com isso, entende que

Cabe a cada um procurar ascender a níveis cada vez maiores de consciência, desenvolvendo e enriquecendo um processo de consciência coletiva que leve o homem, por meio da ação, a buscar sempre sua *realização plena*, melhorando a qualidade de sua vida, conjuntamente com os outros. (MEDINA, 2013, p. 32, grifo do autor).

Na concepção marxista a relação sujeito e objeto formam uma unidade, a práxis, “atividade humana sensível” que dá origem à realidade. Com isso,

Espírito e matéria, consciência e realidade objetiva, subjetividade e objetividade são dois momentos que constituem uma unidade

indissolúvel. E a práxis é esta atividade mediadora que faz com que da conjunção desses dois momentos se origine toda a realidade social. (TONET, 2013b, p. 78).

Dessa compreensão da realidade a partir da “atividade humana sensível” tem-se a relação de reciprocidade entre o homem e as condições de seu tempo, pois ele age conscientemente sobre a realidade ao mesmo tempo em que é determinado por ela. Com isso, as relações sociais são uma construção humana, não há um determinismo na história, os homens é quem fazem a história e isso torna possível escolhas de alternativas possíveis.

Em seus estudos, Paulo Freire analisa o papel da conscientização na promoção de uma educação libertadora e se aproxima de uma concepção que pretende a humanização do homem, entendendo que, para isso, se faz necessário estimular a conscientização, ou seja, o estabelecimento de consciências críticas capazes de gerar mudanças sociais.

No conhecimento científico, associado à manutenção ou superação das condições concretas de uma sociedade, está a concepção de liberdade que este fundamenta. Algumas concepções entendem que:

A política é o instrumento de superação das dificuldades mais vitais à sobrevivência, pois liberta e libera o homem para investidas mais efetivas na busca de sua real identidade e de sua mais autêntica felicidade, ou seja, quer no seu sentido individual, quer no sentido coletivo. (MEDINA, 2013, p. 35).

Nessa compreensão a ação dos indivíduos deve ser direcionada pela busca constante por liberdade tendo uma postura ativa diante dos problemas, um comportamento voltado para a liberdade. Com isso, entende-se que: “[...] se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático” (FREIRE, 1967, p. 92). Desse modo, a democracia está condicionada pela busca incessante dos indivíduos por liberdade efetivada por meio de atitudes e comportamentos. Assim, entende-se que

[...] a verdadeira democracia ainda está por ser conquistada. Estou convencido de que essa conquista não se alcança apenas com medidas governamentais facilitadoras, mas também por meio de mudanças no comportamento dos responsáveis pelas nossas instituições e de todos aqueles que representam as diversas camadas sociais e que [...] a verdadeira democracia se consubstancia fundamentalmente nas relações entre as pessoas. (MEDINA, 2013, p. 26).

Certamente a democracia é fundamental à regulação das relações sociais, assim como a luta por direitos é indispensável à redução das desigualdades sociais. No entanto, “[...] a sustentação da cidadania como objetivo maior da humanidade tem seus pilares armados a partir da perspectiva da subjetividade e dos seus desdobramentos no mundo atual” (TONET, 2013a, p. 154). Portanto, ao tratar dos problemas sociais a cidadania centra no indivíduo, em suas ações e comportamentos para gerar alterações sociais. No entanto, essas alterações se restringem a reformas que podem, em maior ou menor grau, atender às demandas sociais. Aqui está um limite da compreensão tanto de Paulo Freire quanto de Medina, pois a consciência crítica forma para a cidadania, que tem por fim reformas sociais, mas é somente pela consciência de classe, revolucionária, orientada por uma teoria revolucionária que tem a potencialidade de ir, por meio da *práxis* política revolucionária, à raiz dos problemas, à base econômica, por isso, se faz necessário uma crítica radical à forma social capitalista.

Ao discutir *Educação, cidadania e emancipação humana* (2013) Ivo Tonet destaca a afinidade que alguns educadores brasileiros apresentam com interesses da classe trabalhadora, especialmente com o propósito de uma educação que contribua com uma transformação revolucionária da sociedade. Destaca também, que a partir da década de 1980 observa-se “uma articulação entre educação e cidadania/democracia, constituintes da chamada via democrática para o socialismo” (TONET, 2013a, p. 8), que entende a cidadania como sinônimo de liberdade. Considerando as discussões apresentadas na seção 3, deste estudo, em grande parte, tais posicionamentos são resultantes de uma crítica às condições histórica, sociais, políticas e econômicas do período compreendido pela ditadura civil-militar brasileira, ou seja, foram as condições concretas de rebaixamento das relações humanas que puseram a necessidade de mudanças que tivessem a liberdade como finalidade. Com isso, o discurso em prol da cidadania faz tanto sentido (histórico e social) que é amplamente difundido na educação e mais, é definido como um de seus objetivos.

Dentre os educadores que adotam tais posicionamentos, destaca-se Paulo Freire e Moacir Gadotti – orientador do estudo de mestrado de Medina – suas formulações entendem que: “[...] contribuir para a formação de cidadãos seria contribuir para a formação de pessoas conscientes e plenamente livres, o que

estaria expresso no conceito cidadão” (TONET, 2013a, p. 9). Estabelecer como fim último a democracia, como meio para alcançar a liberdade, é travar lutas políticas, a fim de alcançar cada vez mais direitos. No entanto, a liberdade, possível de ser alcançada com a cidadania se limita à conquista de direitos concebíveis nessa forma social. Vale lembrar, que essa conquista é sempre limitada pela própria forma de ser do capital que tem por finalidade a valorização do valor e não o desenvolvimento das potencialidades humanas e uma sociedade emancipada.

Para Medina os “homens verdadeiramente livres” são aqueles que interferem na realidade, com os outros e o mundo, com capacidade de transformar a todos. Nesse sentido, a liberdade não se ganha, mas se conquista por intermédio do multirrelacionamento complexo e dinâmico entre as pessoas e com o mundo. Com isso, destaca que “ao homem é possível, portanto, a escolha. Pode, até certo ponto, optar por seu caminho e isso é *liberdade*” (MEDINA, 2013, p. 27, grifo do autor). Nessa perspectiva, quanto mais consciente o indivíduo for, maior a possibilidade de ele fazer escolhas que o levem a liberdade. O autor também advoga a necessidade de uma revolução na “cultura do corpo” fundamentada em uma cultura somática, o que seria possível por meio de “[...] **consciências críticas que, num esforço conjunto e crescente, criarão condições de emancipação**, e que certamente ajudarão o homem na construção de todas as suas dimensões animais e racionais” (MEDINA, 2013, p. 39, grifo nosso).

A emancipação na qual Medina se refere, trata-se da emancipação política, alcançável, dentre outras coisas, pela constante luta pelos direitos possíveis de serem conquistados na sociedade capitalista. A emancipação política, na atual forma social, se limita à cidadania e nas contradições das relações capitalistas é algo fundamental de se alcançar, pois, possibilita atender parte das necessidades sociais. No entanto, o fim último deve ser a emancipação humana, que para Marx é a plena liberdade, na qual o homem possa desenvolver suas potencialidades. Portanto,

Não há dúvida que a emancipação *política* representa um grande progresso. Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana *dentro* do contexto do mundo atual. (MARX, 1991, p. 28).

A possibilidade da emancipação humana está dada nessa forma social, na qual o desenvolvimento das forças produtivas, a ampliação do conhecimento

científico acerca da natureza e as possibilidades da produção ampliada, dentre outras condições, colocam na história da humanidade a alternativa de efetivação da forma social do trabalho associado “[...] aquele tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção material e na qual põe em comum as suas forças e detêm o controle do processo na sua integralidade”. (TONET, 2013a, p. 83).

Só é possível libertar os homens se estiverem condições de obter alimento, bebida, habitação, vestimenta, etc. adequadas. A libertação se dá por meio das condições reais/históricas possibilitada pela ruptura das atuais relações em que a produção humana está voltada para a valorização do valor. Portanto, “a revolução comunista é a ruptura mais radical com as relações tradicionais de propriedade. Não admira que, no curso de seu desenvolvimento, rompa radicalmente com as ideias tradicionais”. (MARX, 2010, p. 59).

Segundo Tonet (2013b) na produção do conhecimento há uma articulação entre o sujeito coletivo e o individual, sendo o primeiro dominante. Os indivíduos elaboram teorias e visões de mundo nas quais expressam os interesses de classes. O projeto burguês, por sua natureza, não pode ultrapassar as classes sociais, não pode superar a exploração do homem pelo homem, impedindo que todos os indivíduos possam se realizar plenamente. Já o projeto do proletariado, por sua natureza, implica a superação de toda forma de exploração do homem pelo homem e a realização plena de todos, por isso é universal, o modo de produção comunista.

O trabalho associado pressupõe o fim da propriedade privada dos meios de produção, bem como o fim da organização em classes sociais; juntamente com elas inviabiliza atitudes, comportamento e valores que inviabilizam o desenvolvimento das potencialidades humanas. O trabalho – reino da necessidade – sobre a forma associado promove o afastamento das barreiras naturais e limita o tempo de trabalho e amplia o tempo verdadeiramente livre – o reino da liberdade. Com isso,

Dadas a intensidade e a força produtiva do trabalho, a parte da jornada social de trabalho necessária para a produção material será tanto mais curta e, portanto, tanto mais longa a parcela de tempo disponível para a livre atividade intelectual e social dos indivíduos quanto mais equivalentemente o trabalho for distribuído entre todos os membros capazes da sociedade e quanto menos uma camada social puder esquivar-se da necessidade natural do trabalho, lançando-a sobre os ombros de outra camada. O limite absoluto para a redução da jornada de trabalho é, nesse sentido, a generalização do trabalho. Na sociedade capitalista, produz-se tempo livre para

uma classe transformando todo o tempo de vida das massas em tempo de trabalho. (MARX, 2013, p.597).

Com o trabalho associado o tempo livre seria destinado ao desenvolvimento das possibilidades especificamente humanas. Conforme Marx e Engels (2005, p.59-60) explicam:

[...] na sociedade comunista, onde o indivíduo não tem uma única atividade, mas pode apropriar-se no ramo que o satisfaça, a produção geral é regulada pela que me dá a possibilidade de hoje fazer determinada coisa, amanhã outra, caçar pela manhã, pescar à tarde, criar animais ao anoitecer, criticar depois do jantar, segundo meu desejo, sem jamais me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico.

Considerando que a história é uma construção humana e que é possível ao homem fazer escolhas dentre aquelas possibilidades históricas e sociais e considerando ainda, que a possibilidade de ruptura dessa forma social para outra superior está dada, é possível direcionar o processo educativo para a consolidação de relações sociais que tenham por fim último a emancipação humana. No item a seguir apresenta-se uma prévia das possíveis atividades educativas emancipadoras que tem por finalidade última a emancipação humana.

5.4. Atividades educativas emancipadoras: uma prévia da *práxis* revolucionária (emancipação humana)

Considerando a história como uma construção humana independente de determinismos naturais ou sobrenaturais e também, analisando a atual conjuntura educacional, Tonet (2013a, 2014) desenvolve estudos sobre a possibilidade de realizar, na educação escolar, atividades que tenham um caráter emancipador. O autor esclarece que essas atividades têm por fim último a emancipação humana tendo por base uma sociedade plenamente livre.

As atividades educativas emancipadoras expressas por Tonet (2014) não pretendem, de forma alguma, estabelecer que a educação, por si só, tenha possibilidade de emancipar o homem, nem mesmo que a educação escolar seja o elemento chave para isso. Suas formulações se referem ao processo de conquista da emancipação humana, aos “conhecimentos de caráter revolucionário [que] é

aquele que permite compreender qualquer objeto de estudo – seja ele natural – como um momento do processo de construção da totalidade do ser social” (TONET, 2014, p.16-17).

As atividades educativas emancipadoras têm por objetivo a emancipação humana que de acordo com os estudos de Marx e Engels se refere a forma de sociabilidade comunista fundada pelo trabalho associado. Entendendo que:

[...] Trabalho associado é uma forma de trabalho na qual todos os indivíduos, segundo suas possibilidades e capacidades, põem em comum suas forças para contribuir na produção dos bens materiais necessários à existência humana. Essa colaboração deverá ser livre, consciente, coletiva e universal. O ponto de partida deverá ser as necessidades autenticamente humanas e toda produção deverá ser voltada para o atendimento dessas necessidades. (TONET, 2016, p. 106).

Para a efetivação desse modo de produzir a vida é indispensável o desenvolvimento das forças produtivas e abundância da produção, de modo a ser suficiente para atender as necessidades de todos. Na sociedade comunista o trabalho associado possibilita aos indivíduos uma diminuição do tempo de trabalho necessário e aumento do tempo livre. Com isso, os indivíduos terão de fato tempo livre para desenvolver suas potencialidades humanas na arte, ciência, filosofia, lazer, dentre outras. (TONET, 2016).

Além de ter por objetivo a emancipação humana, possível em uma sociedade plenamente livre, as atividades educativas emancipadoras também devem estar articuladas com as práticas revolucionárias de luta de classe. Isso porque, mesmo sendo indispensável o acesso ao conhecimento sistematizado mais avançado, ele não é suficiente. É necessário um conhecimento revolucionário que contribua com a superação dessa forma social e com a construção de uma sociabilidade plenamente livre.

Nessa perspectiva as lutas econômicas de caráter reformista que tem por fim último a conquista da cidadania burguesa que contribui com a manutenção do capital é importante na medida em que possibilita conquista de direitos dentro da forma social do capital. No entanto, se limita a ela. As atividades educativas emancipadoras estão associadas à luta de classe revolucionária, guiada pela classe trabalhadora que objetiva a superação radical do capital, bem como as categorias - formas de ser - que o constitui.

A práxis educativa fundamentada pelas atividades emancipadoras são possibilidades postas na luz do dia e que apesar de ser uma tarefa árdua para o educador e considerando a situação atual, é uma necessidade. Infelizmente o objetivo da educação, especialmente a escolar, está distante da emancipação humana e até mesmo aquém de uma educação para a cidadania que tem por fim último a formação de consciência crítica e indivíduos conscientes de suas reais condições existenciais, assim como objetiva a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e as proposições de Medina para a Educação Física.

Ao mesmo passo que impõem dificuldades à emancipação humana os atuais encaminhamentos educacionais expõem a visceral necessidade de uma transformação radical na forma social capital. Dessa perspectiva, assim como a educação, a educação física escolar pode contribuir, de acordo com suas especificidades e limitações, com o objetivo da emancipação humana por meio de atividades emancipadoras.

Tonet (2013a; 2014) discute uma proposta para a educação escolar possível de se efetivar, por meio de cinco atividades educativas emancipadoras. A primeira atividade corresponde à compreensão da realidade como um processo histórico, construído pelos homens, de modo a esclarecer que esse processo é social, portanto uma atividade humana. Esse conhecimento é possibilitado pela concepção materialista da história que fornece os fundamentos ontológicos do processo histórico.

Em segundo lugar essas atividades permitem compreender as origens e a natureza das atuais relações sociais, vale dizer, do capitalismo, da sua lógica de reprodução e de suas categorias. Essa compreensão possibilita entender a necessidade de possibilidade de superação do capital. Para isso, têm-se a obra *O Capital* de Marx que fornece a chave para compreender os fundamentos da sociedade capitalista.

Em terceiro, se faz necessário compreender a necessidade e possibilidade real da construção de uma sociedade radicalmente diferente e superior ao capital. Também está presente o conhecimento e a convicção das pessoas de que está nova sociedade é superior ao capitalismo. Portanto é necessária uma fundamentação que entende a categoria trabalho e a dependência ontológica e autonomia relativa que as demais categorias sociais têm dele.

Em quarto lugar têm-se o entendimento da educação, de sua gênese e função social, bem como suas possibilidades e limites. Também se faz necessário compreender os conteúdos específicos de cada área do saber articulados com a prática social.

Por fim, coloca-se a indispensável articulação dessas atividades com a luta pela superação radical dessa sociedade, portanto com a luta de classe que tenha por finalidade última a superação radical do capital. Aqui têm-se uma prática revolucionária mediada por uma teleologia (consciência revolucionária) e uma causalidade (realidade objetiva) que objetiva a emancipação humana.

As atividades educativas emancipadoras são um grande desafio para os educadores, mas é uma possibilidade às mais variadas áreas do saber, pois toda atividade deveria estar orientada pelo destino da humanidade. Essa proposta coloca a emancipação humana como finalidade última, bem como uma transformação radical no modo de produzir a vida, para que seja orientado pela realização das potencialidades humanas e pela liberdade plena.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gente está presenciando um cenário realmente absurdo, de certa forma melancólico, o que não quer dizer que a gente tem que desistir, mas tem que enxergar a realidade e fazer o que a gente pode, é o que nos resta (MEDINA, 2020, s/p).

A compreensão da história da educação, assim como dos demais complexos sociais, pressupõe o entendimento da base econômica na qual a sociedade se estabelece. O trabalho, síntese de múltiplas determinações, fundante do ser social, é ineliminável à vida humana, portanto, independente do modo que se constitui nas sociedades, sempre estará presente como modelo de práxis para os demais complexos sociais.

A análise minuciosa do trabalho em sentido abstrato, ou seja, independente das condições concretas e reais (algo possível somente em termos de análise) possibilita apreender o pôr teleologicamente orientado e conhecer a gênese do reflexo da realidade pela consciência, bem como, a gênese dos valores e dos processos valorativos e ainda, indicar suas funções sociais nesse processo ontológico. A consciência é o reflexo da realidade na mente humana, portanto, a realidade existe independente de o homem ter ou não consciência de sua existência. Nesse sentido, a ciência, o conhecimento das coisas em sua essência, é o reflexo mais correto da realidade. Os processos valorativos, ou seja, o julgamento das possibilidades, a busca do meio mais adequado para atingir uma finalidade, têm sua gênese na posição teleológica, no entanto, não se restringe ao trabalho; estando presente em todas as ações humanas, os valores se originam das relações concretas estabelecidas socialmente.

As formas sociais da história humana, ou seja, o modo de produção, possui uma forma de trabalho que funda todas as relações sociais; desde aquelas relações do homem com a natureza (teleologia primária) até as relações entre os homens (teleologia secundária). A atual forma social, o capital, fundada sob o trabalho assalariado se estabelece a partir de relações mediadas por mercadorias, no entanto, a essência do capital não é a produção de mercadorias, mas a valorização do valor, ou seja, o acréscimo de um valor a mais do que aquele despendido na produção de mercadorias. Em decorrência, a forma predominante do trabalho atual,

tem por finalidade última acumular mais-valia, o que obstaculiza o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, uma vez que, sua finalidade é diferente do desenvolvimento humano, em seus aspectos mais amplos.

As tensões geradas por essa forma social em decorrência do aumento do emprego do capital constante (matérias-primas, matérias auxiliares e meios de trabalho), com a intenção de diminuir o tempo gasto na produção unitária de mercadoria e pela diminuição absoluta ou relativa do capital variável (força de trabalho) resultam em crises, uma vez que, diminui a única mercadoria capaz de, na produção, gerar um valor a mais (força de trabalho). As crises são próprias da forma de ser do capital, fazem parte do seu ciclo e, quando ocorrem, colocam a necessidade de reestruturar a produção a fim de restabelecer os níveis de produção de mais-valia. Em decorrência, estabelece-se estratégias para manter a reprodução do capital, para isso, contam com reformas de Estado para organizarem a sociedade de modo a garantir a manutenção da ordem social, quando necessário assume formas autoritárias diretas, por meio do emprego de forças armadas e um conjunto de ideias que fomentem o consenso social.

Em decorrência de uma reestruturação produtiva, o Estado brasileiro assumiu uma forma autoritária aberta, no período compreendido entre os anos de 1964 a 1985, quando a ditadura civil-militar garante ao capital brasileiro, com apoio financeiro do capital externo, a manutenção do modelo econômico e do controle social. Em decorrência, os complexos sociais foram redefinidos a fim de serem compatíveis com o modelo de reforma. Dentre esses complexos tem-se a educação, fortemente influenciada por correntes conservadoras e reacionárias.

As principais concepções educacionais influentes durante o regime civil-militar encontram fundamentos na psicologia behaviorista e na ciência positivista. Nessas perspectivas a educação objetiva condicionar comportamentos e atitudes correspondentes ao novo reordenamento social. Para isso, desenvolve mecanismos de ensino e aprendizagem que focam no aperfeiçoamento da técnica por meio de ações repetitivas nos quais questões subjetivas, como a consciência, os valores, os sentidos e sensações são subjugados. Na educação física, essas concepções refletem de maneira significativa na dicotomia entre corpo e mente, entendendo que as percepções corporais são repreensíveis ao passo que a técnica dos movimentos proporciona um alto rendimento, algo superior as sensações corporais.

Durante a ditadura os encaminhamentos educacionais sofreram mudanças tanto no objetivo de formação quanto no financiamento internacional que, em contrapartida, impunha reformas, especialmente para o ensino superior, compatíveis com uma agenda global de reorientação educacional. Tais reformas sofreram enfrentamentos com o movimento estudantil que atuava em grande parte do território nacional em prol, não apenas da educação, mas também, dos problemas sociais mais amplos. Apesar da repressão e ataques o movimento estudantil foi representativo na resistência ao regime.

Os longos anos em que o Brasil foi governado pelo regime ditatorial resultaram no aumento da dívida externa e acirramento das contradições econômicas e sociais. Com o recuo da repressão e o reestabelecimento dos movimentos sociais intensifica-se as mobilizações em prol de eleições diretas. O processo de transição democrática foi truncado e resultou em uma aliança que concilia a redemocratização com os interesses do regime.

Associado ao processo de redemocratização do país tem-se um movimento crítico na educação que se opõe aos encaminhamentos educacionais característicos do regime e propõe novos direcionamentos. A reformulação educacional se apoia em correntes que encontram um terreno fértil ao seu desenvolvimento, pois se fortalecem em oposição ao modelo educacional prevalente até o momento. A fenomenologia supre a carência que a educação tecnicista impõe sobre os aspectos subjetivos do desenvolvimento do indivíduo. Fundada em pressupostos transcendentais, a fenomenologia destaca o determinismo da subjetividade na representação da realidade. Mais do que isso, coloca o indivíduo, ou melhor, sua subjetividade, no centro das questões do conhecimento. Com isso, define a função da consciência em determinar a objetividade da vida.

No contexto da redemocratização, o movimento crítico na educação, reflete na Educação Física uma falta de identidade e legitimidade que gera questionamentos entre os educadores da área. Buscando fundamentos na fenomenologia e na Pedagogia Histórico-crítica vários profissionais elaboram reflexões e propostas como possibilidade de direcionar a Educação Física na mesma direção que a democratização. Com isso, as décadas de 1980 e 1990 são marcadas por um grande contingente de publicações acerca do tema. Uma das primeiras publicações, com significativas repercussões, publicado em 1983, é o livro

A Educação Física cuida do corpo... e mente elaborado por João Paulo Subirá Medina.

Medina identifica e questiona a disseminação da concepção que acirra a dicotomia entre corpo e mente e privilegia os cuidados do corpo despreocupado com a consciência, os valores, os sentidos e as sensações. Frutos das condições reais de seu tempo as reflexões do autor encontram na fenomenologia e, especialmente, na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, fundamentos para debater a necessidade de a Educação Física entrar em crise, para que possa perceber as condições que a condiciona. A partir do momento que tiver consciência de suas reais condições, por meio da consciência crítica, o profissional da área deveria direcionar seus valores e sua cultura para a liberdade humana, possibilitada pela democratização das relações sociais.

Medina vê na realidade algumas inquietações de origem política (ditadura), em outras palavras, ele captou algo daquele momento histórico e transcreveu em seu livro. Além de apresentar suas inquietações com aquilo que observava, ele elabora um caminho, uma proposta, em resposta à educação física daquele período. O livro é uma construção que se alinha às demandas do momento de reorganização da educação física. Esse reordenamento acontece em toda a estrutura das relações sociais que estão relacionadas com o modo de produzir, em última instância o capital, que nesse momento da história brasileira se encontra em crise. Nesse contexto existe, em certa medida, a possibilidade de mudanças e ao observar essa possibilidade Medina propõe, dentre aquilo que é possível, um encaminhamento à educação física.

As formulações de Medina, expressas no livro em análise, publicadas em 1983, são avançadas quando comparadas às condições histórico concretas que se originam, suas concepções críticas que impõe a necessidade de mudanças sociais se devem em parte à influência das elaborações de Paulo Freire acerca do homem e da educação. A individualidade histórica do autor se constrói com a materialidade das condições de seu tempo. Conforme menciona, em entrevista, Medina passa por experiências que refletem uma realidade que repreende a liberdade, as expressões de ideias e a consciência crítica. Com a análise da entrevista, também é possível verificar que atualmente as reflexões do autor avançaram em direção à compreensão da realidade material que condiciona a vida das pessoas. Também revela um misto de orgulho pelo livro estar na vigésima sexta edição, o que

demonstra sua receptividade, mas também decepção por entender que os problemas apontados nos anos de 1980 ainda permanecem e se aprofundam.

A elaboração do livro é permeada por condições histórico-sociais que proporcionam receptividade ao seu conteúdo. Condições que mantêm sua essência nos dias de hoje. Portanto, a obra é atual por refletir as necessidades educacionais que ainda perduram. Além disso, direcionar a Educação Física para contribuir com a formação de consciências críticas a fim de, por meio de valores mais humanistas, mudar os problemas da realidade se restringe a princípios de cidadania que, em última instância, se limita à emancipação política. Certamente é importante identificar os problemas sociais e colocar em discussão possibilidades de mudança em prol do desenvolvimento humano, no entanto, é necessário questionar a gênese desses problemas, a forma social que os funda.

Formar consciências críticas capazes de criarem valores humanistas que vão, em última instância, desencadear comportamentos e atitudes que atendam aos problemas sociais, é de fundamental importância para aqueles que pretendem mudar a realidade. No entanto, tal finalidade quando pretendida por meio da consciência crítica se faz compatível com reformas econômicas e reformulações educacionais que garantem a conservação da atual forma social, o capital. Isso justifica, em parte, a ampla recepção do livro, pois suas críticas se dão no campo político, questionando o contexto da ditadura e propõe uma mudança nos valores para construir uma consciência crítica.

Transformações radicais nos valores, na consciência, no comportamento e na ciência requer transformações radicais em seu germe, no trabalho. Enquanto a sociedade estruturada sob a base econômica capital, a ciência e a finalidade das produções humanas seguirão, predominantemente, os objetivos de valorizar o valor (gerar mais valia) e não o desenvolvimento das potencialidades humanas. Além disso, a ciência, elaborada por indivíduos frutos de seu tempo, pode avançar, ou não, no entendimento correto da realidade, pode direcionar para a manutenção, reforma ou superação desse modo social de produzir.

A proposta tanto da *Pedagogia Libertadora* quanto de *A Educação Física cuida do corpo... e mente* de formar consciências críticas que desencadeiem a busca por valores humanistas que venham a contribuir com mudanças na realidade são necessárias dadas as condições sociais, econômicas, políticas e educacionais na qual a sociedade capitalista se encontrava tanto nos anos de 1980, como nas

atuais condições. No entanto, é preciso ter clareza dos limites dessa proposta, pois a emancipação política é uma luta necessária, mas desde que esteja dentro da emancipação humana. Essa deve ser o fim último, pois somente com a transformação radical da atual forma social é que poderá se objetivar o reino da liberdade, no qual o homem possa desenvolver suas potencialidades. Para essa superação radical do capital é preciso que a revolução parte da consciência revolucionária.

A reprodução cíclica do capital, a realidade objetiva, ocorre sem a determinação da consciência. De acordo com Marx, as ideias mudam a consciência - algo importante - mas não a realidade. Portanto, as perspectivas em que a educação física e a educação em sentido mais amplo, têm a finalidade de formar individualidades que garantam a reprodução desse modo podem estar, nas melhores das intenções, orientadas pela finalidade da emancipação política. Nessa concepção a educação passará por reformas, reorientações que inclusive podem direcionar para questões mais humanas, como os valores e a consciência, no entanto, sua gênese e função social não são alteradas; em essência são concepções conservadoras. Por outro lado, a concepção marxista, ao analisar minuciosamente o modo de produção capitalista e suas consequências para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, indica a emancipação humana, objetivada com a superação dessa forma de sociedade, como possibilidade desse desenvolvimento.

Dentro das possibilidades da atual forma social, Tonet (2013a) aponta alguns requisitos para a realização de atividades educativas emancipatórias, que têm por objetivo a emancipação humana, como alternativas para alcançar tal finalidade. Inicialmente, destaca que as escolhas devem ser orientadas pela finalidade última da emancipação humana, guiada por valores histórica e socialmente fundados, apontando para uma forma superior de sociabilidade. Na sequência, assinala a necessidade de apropriação do processo histórico real, das situações concretas, dos fundamentos do capital, como a sociedade funciona e suas consequências para a autoconstrução do gênero humano; elaboração do conhecimento a partir da práxis humana e da crítica às concepções dominantes que colocam a centralidade no sujeito. Também adverte sobre a importância da compreensão da natureza da educação, sua função social, sua influência sob as concepções de mundo, valores, atitudes e comportamentos, sempre orientados pela emancipação humana. Além

disso, coloca o indispensável domínio dos conteúdos específicos de cada área e a busca pelo conhecimento mais avançado no que diz respeito ao saber e às técnicas já desenvolvidas pela humanidade. Por fim, enfatiza a relevância do engajamento nas lutas sociais; não que a educação tenha por si só a possibilidade de transformar a sociedade, mas a necessidade de articular a educação com as lutas da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ACEDO, Leandro Mori. **Valores e Atitudes na Prática Pedagógica do Professor de Educação Física**. Dissertação de mestrado em ciências da motricidade (pedagogia da motricidade humana), Rio Claro, 2009, 114 pg.

ALMEIDA, Gelson Rozentino de. Ditadura, Transição e Hegemonia Neoliberal no Brasil: antigas questões, novos desafios. In: SILVA, Carla Luciana; CALIL, Gilberto Grassi; Silva, Marco Antônio Both da (org). **Ditadura, Transição e Democracia: estudos sobre a dominação burguesa no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: FCM Editora, 2016.

ANDERY, Maria Amélia Pie Abib; et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 6. ed. rev. e ampl., Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ANJOS, Rogério dos. Introdução à ciência da motricidade humana. In: MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 26. ed. Campinas: Papyrus, 2013, p. 117-134.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna. 4 ed., 2009.

BERESFORD, H; et al. Uma visão sobre o valor da educação física curricular, a partir de perspectivas imaginárias e ideológicas. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 16, n. 1, jan./jun. 2002, p. 100-12.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Senado Federal, Brasília: secretária especial de informática, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed.1996. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 31 de Jul. 2014.

_____. **Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado**. Secretaria da Reforma do Estado Organizações sociais. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1998. 74 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; c. 2. 5. ed.).

BRACHT, Valter. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 26. ed. Campinas: Papyrus, 2013, p. 99-116.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORNHEIM, Gerd. Crise da ideia de crise. In: NOVAES, Adalberto (org). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras. Brasília: Ministério da Cultura. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996, p. 47-66.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **10 lições sobre Merleau-Ponty**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019. (Coleção 10 lições).

CARTOLANO, M. T. P. Educação e positivismo: algumas reflexões. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003. p. 209 – 217.

CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, número especial, p. 309, 331. abr. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art22_41e.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2018.

CATEN, Cláudia de Almeida Ten. **Discutindo valores humanos na Educação Física Escolar: a partir do Movimento Humanista**. Dissertação de mestrado em Educação Física. Florianópolis, 2004, p. 110.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reinaldo Carmello Corrêa de Moraes, São Paulo: Editora UNESP, 1ª reimpressão, 2009.

_____. **A beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

_____. **Cultura Escrita, Literatura e História: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Tradução Ernani Rosa. ARTMED Editora, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Husserl: vida e obra. In: HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas. Sexta investigação. Elementos de uma Elucidação Fenomenológica do conhecimento**. Seleção e tradução de Zeliko Loparic e André Maria de Campos Loparic. São Paulo: Nova Cultura, 1996. (Coleção Os pensadores). p. 5-13.

_____. Merleau-Ponty: vida e obra. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Textos escolhidos**. Seleção de textos, Tradução e notas de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Abril Cultura, 1980. (Coleção Os pensadores). p. V-XIV.

_____. Sartre: vida e obra. In: SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. A imaginação; Questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas

Forte, Bento Prado Júnior. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os pensadores). p. V-XIV.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Revista: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.3, 2004, p. 549-566.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva; Discurso preliminar sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista**. Tradução de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultura, 1978, (Os pensadores).

COSTA, Gilmaisa Macedo da. **Indivíduo e sociedade: sobre a teoria de personalidade em Georg Lukács**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O projeto reacionário de educação**. s/d. Disponível em: <<http://luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>>. Acesso em: 17 de junho de 2020.

CUNHA, Manuel Sergio Vieira. **O Desporto e a motricidade Humana: teoria e prática**. Educación física y deporte – Universidad de Anlioquia. Vol 23, n. 1. s/d. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es>>. Acesso em: maio de 2019.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Necessidade e acidente na história. Carta a W. Borgius, Londres 25 de janeiro de 1894. In: FERNANDES, Florestan. **K. Marx; F. Engels: história**. Tradução de Florestan Fernandes et al. 2 ed. São Paulo: Ática, 1894. p. 468-471.

_____. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. 1. ed. Neue Zeit, 1876. Disponível em: 200 <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 05 de maio de 2017.

ESPAÇO MARX. **O que foi a ditadura militar?**. Maringá: Espaço Marx, 2014.

ESTADÃO. **Mobral, fracasso do Brasil grande**. Movimento que pretendia erradicar do País o analfabetismo durou 15 anos, com pouco resultado. Rose Saconi, O Estado de São Paulo. 03 de set. de 2010. Disponível em: <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,mobral-fracasso-do-brasil-grande-imp-,606613>>. Acesso em: 25 de set. de 2021.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. Educação e Mundialização. Goiânia-GO: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FRIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. (prefácio) In.:FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FORD, Henry. Introdução: qual a minha ideia?. In: FORD, Henry. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967, p. 11-24.

FREIRE, Elisabete dos Santos. **A construção de valores nas aulas de educação física: *habitus* e *illusio* no cotidiano de três professoras**. Tese de doutorado, São Paulo, 2012, p. 186.

FREIRE E. dos S., SILVA, SAP dos S, MIRANDA ML de J. Valores como Conteúdo da Educação Física Escolar: perspectiva a partir da Motricidade Humana; **Revista brasileira de Ciência e Movimento**. v. 19, n. 4, 2011, p. 89-96.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 57 ed., ver e atual, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIANNOTI, J. A. (cons.). Comte vida e Obra. In:____ **Curso de filosofia positiva; Discurso preliminar sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista**. São Paulo: Abril Cultura, 1978, p. V - XVIII. (Os pensadores).

GOMES, Marco Antonio de Oliveira. **Vozes em defesa da ordem: o debate entre o público e o privado na educação** (1945-1968). 2001. 205p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253437>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

GOVERNO DO PARANÁ. Diretrizes Curriculares Da Educação Básica: **Educação Física. Secretária de Estado da Educação do Paraná: Paraná, 2008**.

GUIMARÃES, Ana Archangelo; et al. Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. **Revista Motriz**, v. 7, n.1, Jan-Jun 2001, p. 17-22.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves, 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves, 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HERF, Jeffrey. **O Modernismo Reacionário: tecnologia, cultura e política na República de Weimar e no Terceiro Reich**. Tradução: Cláudio Frederico da Silva Ramos. São Paulo: Editora Ensaio, 1993.

HOLANDA, Adriano. Fenomenologia e psicologia: diálogos e interpretações. **Revista da Abordagem Gestáltica**. XV(2), jul-dez, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672009000200002>. Acesso em: mar. de 2021.

HUNGARO, Edson Marcelo. A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intervenção de ruptura”. In: MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 26. ed. Campinas: Papirus, 2013, p.135-159.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **Investigações Lógicas. Sexta investigação. Elementos de uma Elucidação Fenomenológica do conhecimento**. Seleção e tradução de Zeliko Loparic e André Maria de Campos Loparic. São Paulo: Nova Cultura, 1996. (Coleção Os pensadores).

_____. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix. 3ª ed. 1965.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO Lucília Reina de Souza. A pedagogia Tecnicista. In.: MELLO, Guiomar Noma de. **Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004, p. 279-302.

LESSA, Sergio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. Lukács, Trabalho e classes sociais. In.: COSTA, Gilmaisa; ALCÂNTARA, Norma (org). **Anuário Lukács 2014**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014. p. 235-255.

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LUIZ, Jessica Martins Marques. **Políticas públicas para a educação básica nos anos de 1990**: a redefinição de valores. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá – PR, 2017.

LUKÁCS, Georg. **A destruição da razão**. Tradução de Bernard Herman Hess; Reiner Patriota; Ronaldo Vielmi Fortes, revisão de Ester Vaisman; Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Instituto Lukács, 2020. (colação fundamentos).

_____. A Reprodução. In: ____ **Para uma ontologia do ser social**. Tradução de Ivo Tonet. Alagoas, Universidade Federal de Alagoas, 1981.

_____. O trabalho. In: ____ **Para uma ontologia do ser social**. Tradução de Ivo Tonet, cap. 1, tomo II. Alagoas, Universidade Federal de Alagoas, 1986.

_____. **Prolegômenos para a ontologia do ser social: obras de Georg Lukács**. Traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, vol. 13, tomo I, 2018.

MARX, Karl. **A Questão judaica**. 2ed. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção do capital, tomo 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio. Kothe, São Paulo: Nova Cultura, 1996.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro II: o processo de circulação do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Tradução Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A ideologia Alemã**. Feuerbach – A Contraposição entre as Cosmologias Materialista e Idealista. Coleção a obra-prima de cada autor, São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**: de um prussiano. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARTINELLI, T. A. P.; MILESKI, K. G. **Concepções de “corpo” na educação física: apontamentos históricos**. IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3129/64>>. Acesso em: 10 de jun. de 2016.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Virggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1987.

_____. **A educação física cuida do corpo... e “mente”:** novas contradições e desafios do século XXI. 26. ed. Campinas: Papirus, 2013.

_____. **A função social do futebol.** Universidade do futebol. 14 de outubro de 2005a. Disponível em: <<https://universidadedofutebol.com.br/a-funcao-social-do-futebol/>>. Acesso em: 30 de jun. de 2020.

_____. **Futebol e desenvolvimento humano.** Universidade do futebol. 6 de outubro de 2005b. Disponível em: <<https://universidadedofutebol.com.br/futebol-e-desenvolvimento-humano/>>. Acesso em: 30 de jun. de 2020.

_____. Entrevista concedida a Jessica Martins Marques Luiz de Moura. Maringá-PR, SP 25 abr. e 02 maio de 2020. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “A” desta tese].

_____. **O que é Educação Física.** Blog do Medina. Medina futebol, 15 de maio de 2011. Disponível em: <<https://medinafutebol.wordpress.com/2011/05/15/o-que-e-educacao-fisica/>>. Acesso em: 03 de jul. de 2019.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 69-82.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade da Educação Física na escola:** os impasses atuais. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Textos escolhidos.** Seleção de textos, Tradução e notas de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Abril Cultura, 1980. (Coleção Os pensadores).

MOLINA, Flaviana Fellegger. **Educação em valores nas aulas de Educação Física:** análise de projeto para a cidadania e autonomia dos educandos. Dissertação de Mestrado, São Paulo, 2010, 151 pg.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo:** de onde vem e para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

MORAIS, Regis de. Medina: a busca da consciência da ciência. In: Medina, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo.** Campinas: Papirus, 1987, p. 11-16.

NETTO, José. Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

_____. **Relendo a teoria marxista da história.** Anais do IV Seminário de estudos e pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”, UNICAMP – FE –

HISTEDBR. 1997, p. 74 – 84. Disponível em: <<http://fe.unicamp.br/html/histedbr>>. Acesso em: 03/07/20019.

_____. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

NOTHEN, Guilherme Reis. **Corpo e emancipação nos escritos do jovem Marx: uma abordagem crítica da educação física brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010, 156 p.

PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesi de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

PAPIRUS. **A educação física cuida do corpo... e "mente"**. Newsletter. Sala de imprensa. 2013. Disponível em: <<http://www.papirus.com.br/menu.aspx?id=802&menu=sala>>. Acesso em: 08 de jul. de 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Cortez editora, 1997.

RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inez. Transição democrática e a política de educação profissional no Brasil. In: STAMPA, Inez; RODRIGUES, Vicenti. **Ditadura e transição democrática no Brasil: o golpe de Estado de 1964 e a (re)construção da democracia**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2016, p. 269-288.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo; a imaginação; questão de método**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes; Luiz Roberto Salinas; Bento Prado Júnior. 3 ed. São Paulo: Nova Cultura. 1987. (Os pensadores).

SCHREIBER, M. B.; SCOPEL, E. J.; ANDRADE, A. Educação física escolar e filosofia: uma prática consciente. **Rev. digital efdeportes**. Buenos Aires, ano 10, n. 87, ago. 2005. Disponível em: <<http://efdeportes.com/>>. Acesso em: 05 de jul. 2016.

SCHULTZ, William Theodore. **O Capital Humano: investimentos em Educação e Pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./ dez. 2005, p. 427-446. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n02/v23n02a09.pdf>>. Acesso em: 26 de jun. de 2016.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. Tradução de Alfredo de Oliveira Moraes. Edições Loyola: São Paulo, 2004.

STAMPA, Inez; et al. Notas sobre o serviço social e ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). In: STAMPA, Inez; RODRIGUES, Vicenti. **Ditadura e transição democrática no Brasil: o golpe de Estado de 1964 e a (re)construção da democracia**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2016, p. 190-210.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. Tradução de Alindo Vieira Ramos, 8. ed., São Paulo: Atlas, 1990.

TISKI, S. As acepções de “positivo” e suas relações com a educação em Comte. **Temas & Matrizes**, Cascavel, v. 5, n. 9, p. 07-14, jan./jul. 2006.

TONET, Ivo. **Atividades educativas emancipadoras**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 4 de ago. de 2021.

_____. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2013a. Versão online. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPAE_MA_HUMANA.pdf >. Acesso em: 10 de out. 2017.

_____. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. **Marxismo, religiosidade e emancipação humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

_____. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013b.

TUMOLO, Paulo Sergio. Prefácio. In.: WIHBY, Alessandra. **O método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise crítica**. Curitiba: CRV, 2019, p. 1-23.

UNIVERSIDADE DO FUTEBOL. Disponível em: <https://universidadedofutebol.com.br/>. Acesso em: 03 de jul. de 2019.

VARNIER, Thais Ramos. **O ensino em valores a partir das maneiras e artes de fazer: possibilidades pedagógicas para as aulas de educação física**. Dissertação de mestrado em Educação Física. Vitória, 2015, p. 139.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política (reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In.: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

APÊNDICE

Transcrição da entrevista com João Paulo Subirá Medina (2020)

Parte 1

PESQUISADORA: Boa tarde, professor Medina, tudo bem?

ENTREVISTADO: Boa tarde, Jessica! Tudo bem.

PESQUISADORA: Antes de iniciarmos, gostaria de pedir sua autorização para gravar a entrevista.

ENTREVISTADO: Pode sim!

PESQUISADORA: Pronto!

ENTREVISTADO: Você pode me explicar um pouquinho o que você pensou para essa conversa?

PESQUISADORA: Sim! Dividiremos a entrevista em duas partes, essa primeira será especificamente sobre questões técnicas, a elaboração, a publicação, sobre a editora e a distribuição dos livros. É uma curiosidade que eu tenho, porque na época não era muito comum a divulgação dessas informações, não era na mesma velocidade que hoje. **PESQUISADORA:** Posso me apresentar?

ENTREVISTADO: Claro!

PESQUISADORA: Quero começar agradecendo por ter aceito o convite, ainda mais nesse momento que estamos vivendo. Obrigado por tirar um tempinho para contribuir com os meus estudos, com minha pesquisa.

Eu me formei em educação física no ano de 2014 pela UEM, logo depois iniciei o mestrado no programa de educação, na linha de políticas públicas e no ano de 2017 comecei o doutorado também na educação, mas na linha de história e historiografia da educação. Desde antes da graduação tenho algumas inquietações sobre a questão dos valores, e desde a graduação tive a oportunidade de aprofundar um pouco os estudos nessa temática, e agora com o doutorado o objetivo da pesquisa é analisar a elaboração e a publicação do seu livro, numa época marcante para a educação física. Então vou fazer a análise no seu livro considerando o contexto das décadas de 1960 a 1990. Eu pesquisei os textos, artigos disponíveis sobre seu livro, sobre o seu estudo e procurei também compreender melhor o contexto que ele foi elaborado, e agora com a entrevista, procuro enriquecer ainda mais as informações e o estudo de forma geral.

ENTREVISTADO: Você já fez a pesquisa então?

PESQUISADORA: Ainda estou no processo. Qualifiquei no ano passado e agora continuo fazendo e devo encerrar no próximo ano. Não sei como vai ficar a questão das datas por conta da pandemia, mas a previsão é que se encerre no próximo ano.

Interrupção na comunicação

PESQUISADORA: Caiu a ligação.

ENTREVISTADO: Então eu me afastei da vida acadêmica e por isso eu não acompanhei mais de perto os movimentos. Eu deixei de dar aula na universidade porque eu não conseguia mais conciliar as duas atividades. Eu sempre fiz um esforço sobre-humano até, para conseguir estar na prática do futebol e na academia, mas chegou um momento que não tinha mais como e eu confesso que comecei a perder um pouco o interesse em lecionar, a gente vai ficando mais velho e fica um pouco sem paciência de conversar com pessoas que não estão querendo pensar, não estão querendo refletir, então você gasta mais energia tentando administrar o ambiente produtivo da aula do que realmente refletir criticamente sobre os temas que a gente aborda. Eu prefiro hoje ir para academia para participar realmente de debates onde quem vai participar está interessado, isso me agrada mais, você sabe o que eu estou falando né?!

PESQUISADORA: Sei sim, vejo um pouco disso na escola, de um modo diferente, com as crianças. Às vezes, dedicamos um tempo da aula cuidando de outras questões que não são específicas da educação física, mas temos que dar conta.

ENTREVISTADO: é isso aí... e aí você vai fazendo as perguntas e eu vou respondendo?

PESQUISADORA: Sim, pensei em termos uma conversa mesmo, você tem liberdade para falar. Sua participação é totalmente voluntária se você quiser interromper ou se não se sentir à vontade em responder algo, fique à vontade, mas não se assuste, é somente uma questão dos termos seguidos.

ENTREVISTADO: Só não respondo se eu não souber. Não querer responder, nunca aconteceu. Não sei, vamos ver se acontece, mas acho que não vai acontecer não.

PESQUISADORA: Não, não... Bom, gostaria que comentasse um pouco sobre como foi o processo de elaboração do livro, o que te motivou a escreve-lo?

ENTREVISTADO: Então na época, foi durante a década de 70 que eu estava estudando, tinha terminado a minha formação em educação física em Campinas, era uma escola particular nos primeiros anos, depois a PUC encampou a minha

faculdade, ela foi para a PUC de Campinas e nessa época, nesse período histórico, estava tendo muitos debates, muitas reflexões sobre educação, sobre educação física, sobre o momento em que a sociedade vivia no regime militar então estávamos nesse ambiente. Tinha alguns grupos que se reuniam, tinha um especial, acho que foi a semente para que surgisse o livro, era um grupo de estudos que a gente tinha em Piracicaba, na UNIMEP⁸⁵. Vários professores, antes e depois, se destacaram como pensadores da educação física e a gente se reunia. Eu não me lembro a periodicidade, mas tinha uma rotina, eu acho que era um sábado do mês que a gente se reunia lá no Campus Universitário, um local muito propício até para reflexão, mais próximo da natureza, foi bacana, era gostoso o ambiente. A gente tinha um relacionamento bom e dentro dessa rotina ficávamos o período todo no sábado discutindo a educação física e ali foi amadurecendo. Eu também me lembro, depois que eu me formei, a minha ideia não era nem ser professor de educação física eu fiz até assim como uma forma de depois que estudar, o que eu tinha primeira intenção, era fazer medicina, mas depois eu tive um misto de amor e ódio com a educação física (risos). E aí com algumas dúvidas, muito insatisfeito com o que era Educação Física eu achava que ela podia ser muito mais do que na verdade era e me incomodava muito a ideia, o próprio termo, como se fosse possível educar o físico. É uma coisa muito mais ampla, muito maior e aí eu tomei gosto pelo tema, não pela proposta pedagógica da educação física, mas pelo tema, aquele caldo que a gente teve nessas discussões não só esse grupo que eu citei, mas em outros fóruns também de debate. Aí eu resolvi fazer mestrado e a partir daí eu escrevi *A educação física cuida do corpo e ...mente* e a tese do meu mestrado foi *O brasileiro e seu corpo* e tratava do corpo do brasileiro numa perspectiva de classes sociais. Então os meus estudos, as minhas pesquisas para tentar entender melhor a educação física e propor outras possibilidades. Foi isso que me motivou a escrever o livro, não livro, livrinho... não sei nem quantas páginas tem, eu tenho aqui a primeira... você tem essa edição aqui ou não?

PESQUISADORA: Eu tenho essa outra, a vigésima sexta edição.

ENTREVISTADO: Ah! então, essa é outra história depois eu vou te contar também. Essa é a primeira.

PESQUISADORA: Já tive contato com essa pela biblioteca da universidade.

⁸⁵ Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

ENTREVISTADO: Depois, no meio teve esse aqui, é a décima quarta edição. E aí depois de 30 anos da obra estar no mercado, surgiu essa proposta do livro que você tem aí. Eu convidei três colegas de pensamentos diferentes para continuar contribuindo para a reflexão, até com ponto de vista diferentes do meu. Foi bacana, legal, eu gostei. Não sei se você gostou?!

PESQUISADORA: Sim, sim... você comentou sobre um grupo de pessoas que se reuniam para estudar, para discutir sobre educação física na época. Quem integrava esse grupo? Eram os profissionais de educação física? Eram pessoas que estavam a fim de discutir sua especificidade e o que era educação física? ... como era a dinâmica do grupo?

ENTREVISTADO: Então era um grupo grande eu não vou lembrar... lembro do Wagner Wey Moreira, do Lino Castellani, tinha o Laércio do CEV⁸⁶ hoje ele tem até um projeto bem bacana. Tinha uma reunião, acredito que umas 15 a 20 pessoas, profissionais jovens conversando e muito estimulados a debater essa questão no momento. E a ditadura era uma coisa que cerceava muito a liberdade das pessoas, eu mesmo, tive alguns problemas de ter que ir fazer depoimento no DOPS⁸⁷. Aquela repressão que realmente tinha para saber né. Mais ou menos como agora né, para saber se é comunista ou não (risos).

PESQUISADORA: E nesse grupo, quais eram as leituras, os textos que vocês discutiam ou não era por meio de texto, como que era?

ENTREVISTADO: não era assim, nesse formato tão acadêmico, era bem bacana, por isso, que a gente trazia situações práticas, tinha também essa característica. Você falando agora estou até rememorando... a gente até estudava um texto, mas era sempre regado por exemplo prático de experiências pedagógicas, então foi bem rico nesse aspecto. Eu não sou a melhor pessoa para recapitular, talvez alguém que tivesse lá no grupo vai te dar, com certeza, muito mais detalhes, até posso, se você quiser, te dar os contatos dos que eu tenho. Por exemplo do Laércio eu tenho, do Lino Castellani do Wagner Moreira eu também tenho. E aí talvez eles têm até um outro olhar em relação ao resgate que eu estou fazendo aqui, essa é a primeira vez desde lá que eu respondo essa pergunta, não tinha pensado mais, então às vezes vai se perdendo, mas tinha gente interessante.

⁸⁶ Centro Esportivo Virtual (CEV).

⁸⁷ (Departamento de Ordem Política e Social).

PESQUISADORA: O interessante é que vocês discutiam algo que estava posto, as situações, as realidades que vocês tinham ali na prática enquanto professores.

ENTREVISTADO: Isso, exato, era isso aí. E eu não sei quanto tempo durou, mas a gente fez muitas reuniões mesmo, então foi bem interessante, isso aí me estimulou muito, eu me vi numa missão, até de fazer alguma coisa, de escrever. Eu não sou um escritor, então eu tenho dificuldade de escrever. Então o livro, que eu estava te falando que você tem aí tem 96 páginas, o primeiro. Agora esse com essas três contribuições, passou para 160. Então ele ganhou corpo, mas para escrever as 96 páginas eu levei nove meses, um tempo bastante longo, mas foi prazeroso. Eu achei que tinha que fazer aquilo sabe? Quase como uma missão. Dessa forma saiu, indo adiante aí na narrativa, eu tinha contato com a Editora Papyrus e aí mostrei o projeto para o dono da editora, o Milton Cornacchia, ele gostou da ideia porque ele já estava publicando livros na linha. A Papyrus começou na área da Educação, da pedagogia e na educação física não tinha realmente nenhum trabalho e aí ele gostou da ideia e fez a publicação, a gente discutiu um pouco a capa né o Pinóquio para caracterizar porque tem muita gente que não lê o livro, elogia, mas não lê o livro, fala “ah... eu li o seu livro ‘A Educação Física cuida do corpo e da mente’”. Aí não leu o livro (risos).

PESQUISADORA: É... não entendeu a mensagem.

ENTREVISTADO: E aí a ideia de fazer a capa com um Pinóquio manipulando um futuro pinhoquinho, essa foi a ideia da capa.

PESQUISADORA: Então falando sobre a capa, a ideia era essa mesmo do Pinóquio com o nariz grande e manipulando um outro Pinóquio. É essa ideia mesmo?

ENTREVISTADO: É isso mesmo Jéssica, essa ideia da manipulação, essa coisa que a gente tem, não só do mal sentido, a educação é esse processo de você passar valores e ideologias, esse é o processo. É uma crítica que a gente queria dar uma contundência, a forma como a educação física vinha sendo praticada, tinha que ter esse impacto, então o próprio título é uma provocação. Na verdade, naquela época Jéssica, o que acontecia já estava tendo movimento de renovação da educação física, mas muito assim... o moderno na época era dizer que a educação física cuidava do corpo, mas da mente também, então se via o aluno no ambiente escolar, vamos dar um exemplo dessa referência, e então já ser moderno não era um professor que cuidava do corpo, da mente e das emoções, mas ainda um olhar muito individualista do processo educacional, sem levar em consideração as questões sociais, o ambiente que você vive, a própria situação de classe que você

tem, se você é de uma família pobre, se você é de classe média, se você é uma pessoa com bastante recursos em todos os sentidos. Isso muda muito, minha própria tese, que te falei, *O brasileiro e seu corpo* se mostrava muito isso. Então quando fala em corpo e mente, não numa perspectiva dessa, o livro critica até essa visão muito de classe média. Então você vai ver lá a mulher no agreste pernambucano, como eu demonstro na minha tese, é uma mulher de tripla jornada de trabalho, então ela não quer ser magra, ela quer ser gorda para aguenta os desafios que ela tem pela frente. Essa coisa de academia, de modismo, de culto ao corpo que estava muito em evidência... eu tentei fazer um alerta levantar uma crítica, uma reflexão sobre essas questões. Então acho que eram conteúdos e tinha demanda para essa reflexão, então eu me surpreendi muito porque a primeira edição se esgotou em poucos meses. Foi assim surpreendente, jamais imaginei... todo mundo coloca na sua listinha como desejo escrever um livro... o meu era escrever um livro e não era ser um escritor. E aí eu acho que o próprio editor, Milton se surpreendeu e logo depois de alguns meses já teve a segunda, terceira, quarta foi assim.

PESQUISADORA: E como foi o processo de editoração do texto, na primeira edição, ele teve que sofrer alterações, passar por mudanças significativas para poder ser publicado, ou já havia mais liberdade? Houve alteração do texto original para poder publicar?

ENTREVISTADO: Então eu até vi aqui um agradecimento, algumas pessoas que “sou grato aos professores e amigos Régis de Moraes” (dedicatória do livro) que me incentivou ele era, na época, o diretor, coordenador de Mestrado da PUC de filosofia da educação, foi o curso que eu fiz, filosofia da educação. Achei que ia fugir da área biológica, queria fugir da área biológica porque ela que ainda domina, por isso, que o livro tem tanto edição, viu Jéssica, porque infelizmente ainda a gente vive esse paradigma da educação física ligada a área biológica é um sintoma, a gente não entendeu educação física como educação. Então, o Regis de Moraes, o Nelson Marcelino eram meus colegas de classe da filosofia, eu tinha muitos debates com eles sobre consistência conceitual e teórica para o trabalho. Eu fazia muita discussão com o Milton Cornacchia que era o editor, o dono da editora Papyrus. A Lauret Godoy uma professora que deu uma contribuição muito grande na qualidade do texto, sabe ela lia os parágrafos que eu escrevia e aí ela me mostrava um outro jeito de escrever a mesma coisa, ela não interferia na ideia, mas na maneira de

expressar, foi uma contribuição muito legal. O Edson Claro que frequentava aquele grupo e, agora eu estou recapitulando aqui, de Piracicaba, o Edson Claro era professor de educação física mais ligado a dança, na época ele participava de eventos, palestras, mostrava o trabalho dele em vários lugares. O José Elias de Proença que eu não sei se você conhece, mas ele também participou de reuniões e ele foi e ainda é o preparador físico do Zé Roberto Guimarães na seleção brasileira de vôlei, ele era ligado ao vôlei. O Wagner Wey Moreira, o Antônio Carlos Martinazzo, também do grupo, o Agostinho Guimarães era do grupo e Reinaldo Alves da Silva que depois ficou comigo, é meu amigo até hoje, eu o levei para o futebol, trabalhou comigo aqui no Brasil, mais no exterior até do que aqui no Brasil e o Moacir Gadotti que é o biógrafo do Paulo Freire e foi o meu orientador da minha tese de mestrado. Então evidentemente a obra é minha e desse pessoal todo que contribuiu para o trabalho. Foi bom você me ajudar, não lembrava mais nada disso.

PESQUISADORA: É, mas já faz um certo tempo, já se passaram 37 anos.

ENTREVISTADO: Mas eu esqueço, uma vez eu fui em São José do Rio Preto jogar futebol e aí conseguimos reunir uma turma da juventude, aí falaram... “ah você lembra daquele gol que você fez que a gente ganhou?” Eu não lembro do gol que eu fiz e que a gente ganhou.

PESQUISADORA: Então o texto teve contribuição dessas pessoas que você citou, mas não mudou o conteúdo do texto original para publicar o livro?

ENTREVISTADO: Não assim de mudar de ideia não, mais a forma... às vezes alguma coisa que estava frágil, por exemplo, eu me inspirei muito na obra do Paulo Freire, sempre me encantou o trabalho dele e aí o Gadotti. Eu tive oportunidade de trabalhar com Paulo Freire numa época... eu e o Lino Castellani nós éramos assessores da Secretaria de Esporte de São Paulo, a prefeita era Luiza Erundina e o Paulo Freire era o secretário da Educação, então a gente participava de reuniões com ele, tive conhecimento mais profundo na obra de Paulo Freire com o Professor Moacir Gadotti ele me ensinava muitas coisas não só nas aulas que eu tive com ele no mestrado, mas também depois em conversas particulares com ele. Então dizer que a obra é minha, eu não sei se pode dizer que a obra é sua só, é a contribuição dessas pessoas, eu acho mais que isso, eu fui a pessoa que me dispus a escrever algo que estava na cabeça de muita gente, no inconsciente de muita gente, alguns concordando outros discordando, mas foi um pouco a expressão desse momento que eu tentei colocar no livro.

PESQUISADORA: E naquela época havia interesse por esse tipo de publicação?

ENTREVISTADO: É... não pensei muito nisso, porque você sabe... o gosto por leitura não é uma característica muito grande, a gente não tem muito aqui no Brasil esse hábito de leitura, independentemente de classes sociais, mesmo aqueles que tem mais condições. Agora pior ainda, é a era do *Twitter*, então tem que escrever pouco e às vezes escreve com outra linguagem não é nem o português. Na Universidade do futebol eu primo muito com o pessoal quando quer sintetizar muito as coisas... mas o pessoal hoje não lê, não tem paciência... Eu digo, olha tudo bem! Vamos adaptar para a gente se comunicar, agora nós temos a obrigação de estimular as pessoas lerem. Se a gente quer se aprofundar em alguma coisa não dá para só acompanhar *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*. Então acho que uma instituição como a universidade do futebol tem esse papel pedagógico também, de estimular as pessoas lerem livros.

PESQUISADORA: É interessante isso que você comenta, no meu trabalho discuto brevemente essa questão de que hoje já não há tantas publicações em livros, tem mais artigos, inclusive por uma questão de pontuação, os professores da pós-graduação precisam ter uma certa pontuação para poder continuar vinculado ao programa e às vezes isso acaba sendo mais viável por meio de artigo que, em regra, é uma coisa mais rápida, mais fácil de ser publicada e de mais fácil acesso ao público.

ENTREVISTADO: Pois é...

PESQUISADORA: Gostaria de saber como foi o processo de divulgação do livro.

ENTREVISTADO: Olha... eu não sei te dizer exatamente, eu não fiz muita coisa (risos). Era um conteúdo que estava precisando dar uma referência e estava todo mundo unido por um propósito, todos unidos contra a ditadura, vamos dizer assim. Então depois com o tempo foram surgindo várias tendências, teve uma época, deve até achar pesquisa bibliográfica de tese de quantas tendências e concepções que começaram a surgir e até esse pessoal no mesmo lado que merece até um estudo viu se você tem interesse de aprofundar e conversar com as pessoas você vai descobrir coisas assim incríveis. Naquele momento nós todos estávamos unidos por uma causa de ter uma pedagogia, de mais autonomia que acreditasse no movimento de democratização, vamos assim dizer, para politizar mesmo a pedagogia, porque quem fala que ela é neutra não entende das coisas, está em outro mundo. Então a ciência mesmo não é neutra, a gente faz um esforço para

buscar essa neutralidade. A ciência não é nem verdade às vezes, se for analisar ela é verdadeira temporariamente no período histórico, depois se descobre as coisas. Teve época em que a verdade é que a terra era o centro do universo, isso era verdade científica da época, agora é que a Terra é plana né Jessica (risos), essa é a verdade científica do momento... brincando um pouco, mas essas questões elas têm vida, tem toda uma dinâmica. Naquela época como o livro sintetizava um momento de expressão e combate à ditadura, todo mundo abraçou essa ideia original e depois ela foi... aí até tem gente que participava de uma forma muito bacana e que depois nem se conversavam mais, um vai para uma linha, outro vai pra outra linha e uma pedagogia daqui, não sei o que o outro, é fundamentação marxista não sei do que, o outro liberal e o outro é não sei o que... Então eu me retirei um pouco dessa briga, eu achei que a gente cumpriu talvez um papel no momento que foi um momento oportuno para colocar para reflexão, mas depois eu não me animei muito em ficar vendo que turma que eu ia me associar, eu até hoje me dou bem com o pessoal, vamos dizer, da esquerda, do centro e da direita, tenho relacionamento, conversa. Embora eu tenha uma visão social, realmente mais de buscar sempre justiça social, geralmente a direita não é tão sensível a essa perspectiva. Eu mantenho relacionamento, não entrei no tiroteio que se deu depois desse período, sabe não o meu livro, mas esse período aí, os outros companheiros também fizeram outras obras, aí você deve conhecer melhor do que eu essa literatura.

PESQUISADORA: Conheço algumas, mas ainda tenho muito a ler. Uma curiosidade... houve uma divulgação e vendas em nível internacional?

ENTREVISTADO: Teve, mas não em outro idioma, teve, por exemplo, Angola e Moçambique... o Milton é o editor, ele falou que uma escola de educação física de Moçambique uma época tinha pedido, não sei se 300, 400 livros na África, língua portuguesa. Eu fui depois, uma vez, também em Moçambique e tinha gente que tinha tido contato... então Portugal também, mas só em língua portuguesa mesmo.

PESQUISADORA: Que bacana!

ENTREVISTADO: Sim, também achei muito legal.

PESQUISADORA: você saberia me dizer quantos exemplares foram publicados em todas essas edições?

ENTREVISTADO: olha no início, eu lembro que eram 3.000 cada edição, depois com as crises nas editoras, elas foram sofrendo e sofrem até hoje, como você falou, a leitura hoje de livros está sendo substituída por outras formas de leitura, com o

advento da tecnologia da internet, e teve assim uma época, essa mesma edição aí, ela foi, se não me engano, não tenho certeza, mas 1.200, 1.500 exemplares. Agora autorizei a edição online também, eu nunca vi nem sei se você tem... você pode comprar o livro eletrônico, nunca vi também, mas eu autorizei, eu nunca tive o objetivo de ganhar dinheiro com o livro é mais para divulgar mesmo então eu autorizei, mas aí em termos de número de edição, começou com 3.000 depois foi baixando e chegou em torno desse número aí, e teve algumas vezes que foi reimpresso também eu autorizei a reimpressão, eles fizeram isso, mas eu nunca controlei isso, nunca fui na Editora para verificar esse tipo de coisa.

PESQUISADORA: Era uma curiosidade mesmo que eu tinha porque já está na 26ª edição, acredito que várias unidades foram distribuídas... E você saberia me dizer para onde foram enviados os livros? Cidades ou regiões, você comentou sobre alguns países.

ENTREVISTADO: Eu também não tenho esse controle, mas no Brasil todo, eu vejo porque aí em Maringá mesmo eu fui, acho que duas vezes para fazer palestra sobre meu livro. Foi um lugar que me marcou, o livro foi adotado e geralmente escolas de educação física... é um livro de reflexão crítica não é um livro de exercícios de educação física, então ele é uma reflexão mesmo filosófica, vamos dizer assim, e aí a leitura é sempre mais restrita, é um número reduzido de pessoas que estão interessadas nessa discussão, nesse olhar e tentar entender, tentar refletir criticamente sobre aquilo que você faz é um desafio. Porque muitas vezes tem gente que foi para Educação Física porque não sabe estudar, era fazer exercício, isso tinha na época, não sei você que está mais aí a frente agora, não sei se ainda existe isso... quem não queria pensar muito, ia fazer Educação física.

PESQUISADORA: É... ainda tem.

ENTREVISTADO: Ainda tem (risos), mas era muito gratificante, uma vez no congresso do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte tive oportunidade de conhecer o professor Manoel Sérgio que me inspirou muito com a ideia da Ciência da motricidade humana, fundamentou muito até algumas ideias que desenvolve sobre a educação física. Eu estava lá nos temas livres, entrei numa sala para assistir uma das palestras que era de uma prática pedagógica, de uma professora, já uma senhora que dava aula no interior do Rio Grande do Sul e aí ela dizendo que o livro tinha mudado a vida dela, que ela começou a enxergar.... e eu estava lá ouvindo, foi muito gratificante saber que a gente pode contribuir com um livro no recanto lá numa

cidadezinha não sei Ijuí ou uma cidade menor do Rio Grande do Sul, e que ela lendo o livro mudou a prática dela a partir da leitura, então são coisas que vale mais do que o dinheiro, que a gente poderia ganhar sendo autor de livro.

PESQUISADORA: Então após a publicação do livro você foi convidado para palestrar, para falar sobre o conteúdo do livro?

ENTREVISTADO: Ah... fui, fui bastante, teve uma época que em Maringá mesmo, fui duas ou três vezes, daí eu ia também não só pelo livro, mas também a gente ia porque depois eu me vinculei junto ao futebol, pelo livro, pela área da Educação Física às vezes pelo futebol também, então as coisas se misturaram num período. Hoje em dia já não faço mais palestra sobre o livro não, só se vocês aí de Maringá me convidar outra vez (risos).

PESQUISADORA: Olha... é uma ótima ideia!

ENTREVISTADO: É mais futebol que eu debato e discuto, também com esse olhar crítico, mas é mais o papel social do futebol, isso ainda falo, mas sobre o livro mesmo já não tenho participado.

PESQUISADORA: Uma pergunta sobre a imagem da capa... que você já comentou. Mas seria correto dizer que a imagem da capa faz crítica ao tecnicismo, porque nessa perspectiva a função do professor é aplicar o conteúdo, ele não tem muito espaço para a autonomia?

ENTREVISTADO: Está correto, o debate era uma crítica contundente que a gente fazia ao olhar tecnicista que era hegemônico, muito predominante. Ainda tem bastante essa preponderância e era isso mesmo, essa é a grande crítica que a gente fazia, a visão tecnicista da Educação Física, está correto.

PESQUISADORA: Você já comentou aqui sobre alguns autores que influenciaram de certa forma na elaboração do texto do livro, você citou Paulo Freire e Moacir Gadotti. Houve outros pesquisadores, estudiosos que influenciaram de alguma forma na fundamentação do texto do livro?

ENTREVISTADO: Então, na verdade, eu fiz algumas pesquisas bibliográficas, até estou vendo aqui a bibliografia básica que eu usei na época, me lembro que eu tinha sim uma curiosidade muito grande por alguns autores que trabalhava essa questão, além do olhar tecnicista, então por exemplo, esse livro do Luc Boltanski *As classes sociais e o corpo*, foi um livro maravilhoso que me influenciou muito. Os livros do Paulo Freire evidentemente, tinha alguns que faziam uma análise do corpo numa perspectiva sociológica que eu achava muito rico e me influenciou, essa Therese

Bertherat *O corpo têm suas razões*, não era tão aquilo que fundamentou meu trabalho, mas também me deu sim um olhar mais ampliado, deu suporte. Os trabalhos clássicos do Inezil Penna Marinho que eram a referência na época da Educação Física, influenciou gerações, muito na linha que conduziu a esse tecnicismo. Então foi isso, foi esse o mergulho que eu fiz, mas foi mais a expressão daquele momento tentar fazer uma síntese e mostrar um pouco a realidade e perspectivas, foi isso.

PESQUISADORA: Para essa primeira etapa são essas questões que eu tinha preparado e na próxima parte da entrevista gostaria de conversar mais especificamente sobre o conteúdo do livro. Se você quiser retomar algum ponto, ou comentar algo que acha importante que eu não perguntei, fique à vontade.

ENTREVISTADO: Eu acho que o que você abordou me permitiu falar isso que eu falei para você. É claro que ainda falta muita coisa para falar sobre o livro propriamente dito, o conteúdo talvez você queira explorar mais isso, aí a gente vai falar mais sobre o conteúdo. Mas sobre essas curiosidades também nem ajudei tanto, como eu te falei, dei uma pincelada para você, mas não tenho segurança para te dar dados com mais precisão. Mas é isso, acho que a história do livro foi um contexto onde ele foi feito foi mais ou menos o que eu relatei a você, não teria muito mais a acrescentar além do que você já me perguntou.

PESQUISADORA: Então agradeço sua disponibilidade de tempo, por ter aceito o convite em participar, por me ceder todas essas informações que serão importantes para meus estudos.

ENTREVISTADO: A tua ideia para a próxima parte qual é? Ai eu já penso um pouco mais, o que você quer explorar no conteúdo do livro, só para me dar um briefing, às vezes até eu posso pesquisar alguma coisa que facilite minhas respostas, você já elaborou inclusive essas perguntas? Me passa uma ideia pelo menos do que você está pensando.

PESQUISADORA: Então a ideia é aprofundar no conteúdo do livro, mais especificamente na questão da ideia central que você traz, a ideia de a educação física entrar em crise, a questão dos valores... então eu vou fazer as perguntas em torno do conteúdo, sobre as ideias que você traz no livro.

ENTREVISTADO: então eu preciso ler o livro, não me lembro as ideias que coloquei nele (risos), estou falando sério mesmo, vou dar uma olhada então e aí já facilita... agora você falou crise me aguçou, que é o tema central do livro.

ENTREVISTADO: Sim, é o conteúdo central e é o que chama a atenção porque apesar de ter se passado trinta e sete anos, eu particularmente vejo que algumas questões que você traz ainda não foram respondidas e a partir do momento que comecei a dar aula isso fez mais sentido, percebi isso mais de perto.

ENTREVISTADO: Está bem, então vou dar uma olhada para lembrar algumas coisas e facilitar depois a hora que você fizer pergunta difícil eu estou mais preparado.

PESQUISADORA: Imagina.... eu agradeço muito

ENTREVISTADO: Tá bom então, bom fim de semana.

PESQUISADORA: Para você também, tudo de bem!

ENTREVISTADO: Tchau.

PESQUISADORA: Tchau

Parte 2

PESQUISADORA: Boa tarde, professor Medina. Tudo bem?

ENTREVISTADO: Boa tarde, tudo bem!

PESQUISADORA: Quero começar agradecendo por ter aceito meu convite. É uma honra conversar com alguém que marcou a história da educação física. Obrigada por conversar comigo sobre o seu livro e sobre o contexto, no qual ele foi elaborado. Obrigada por conversar sobre essa temática que é uma questão que me causa algumas inquietações tanto profissional quanto pessoal também. Muita coisa que a gente conversará aqui vai me ajudar com o estudo do doutorado e acredito que também com minha formação profissional. Antes de iniciar a entrevista, eu vou falar brevemente de onde veio e como começou todas essas minhas inquietações sobre essa temática da questão dos valores que talvez te ajude um pouco a me entender também.

ENTREVISTADO: Está bem, vamos lá.

PESQUISADORA: Sempre morei no mesmo sítio e eu sempre estudei aqui até os 14 anos. Eu cresci em uma família grande com primo, tios, avós, enfim... todo mundo sempre junto. E nessas relações que nós tínhamos, algumas questões morais, questões dos valores, já me incomodavam. E a partir do ensino médio, a partir dos 15 anos, quando eu fui estudar na cidade, tive um choque, percebi que

tinham algumas diferenças na educação, nos costumes e nos valores da cidade com o campo e isso me incomodava bastante. E aí lá na aula de Educação Física eu não tinha aula de educação física, na maioria das vezes a professora deixava uma bola de vôlei com as meninas e uma bola de futebol com os meninos e a aula era livre. Essas questões foram aumentando a necessidade de eu compreender essas questões dos valores, então independente da tese eu quero entender essa questão dos valores. E aí durante o caminho acadêmico tive a oportunidade de estudar um pouco mais sobre essa problemática e me aproximei durante a graduação das formulações de Marx e de outros autores marxistas, então eu fazia leituras participava de alguns grupos de estudos que faziam discussões. E então comecei a ter uma compreensão, uma base, uma fundamentação para eu entender essa questão da educação e dos valores. E aí, lendo seu livro eu percebi que você trata dessa questão dos valores e vi que tinha algumas coisas da minha perspectiva que eram diferentes daquilo que você coloca. E ao mesmo tempo, eu percebi que muitas questões que você traz no seu livro que é lá da década de 80 são avançadas, vejo que você tem uma certa sensibilidade para discutir essas questões sociais e hoje eu não vejo muitas visões crítica que discutam essas questões. Acho que das vertentes, dos estudos que foram desenvolvidos de lá para cá eu acho que o seu é um dos mais desenvolvidos nessa questão de buscar mesmo desenvolver as potencialidades humanas que eu acredito muito nisso. Eu vejo, mas pode discordar, fique à vontade, me parece que a educação física talvez até em algumas questões assim escolar, que eu posso falar porque é a área onde eu estou, talvez tem até regredido um pouco porque você comenta que antes tratava-se do corpo e dizia-se que queria tratar da mente também, mas agora às vezes eu tenho impressão que nem desse corpo mais é tratado, abordado na aula. É claro que tem professores que são profissionais, que realmente estudam e têm uma atuação ótima e são fantásticos, mas de modo geral, até mesmo na educação eu vejo que ela não busca esse desenvolvimento das potencialidades, proporcionar um conhecimento desenvolvido historicamente. Às vezes a educação e a educação física são assistencialistas, elas procuram resolver os problemas imediatos, de onde a criança ficar enquanto os pais trabalham.... Não sei se estou certa, ainda estou estudando, tem muita coisa para ver, mas são essas as minhas inquietações, talvez te ajude a entender um pouco a conversa de hoje.

ENTREVISTADO: Deu para entender melhor sim, da outra vez você não tinha falado muito dessas questões, hoje ficou mais claro a tua abordagem as suas inquietações. Você está no início do estudo quanto tempo que você está fazendo a pesquisa?

PESQUISADORA: a pesquisa do doutorado eu comecei em 2017, qualifiquei em agosto do ano passado e a previsão é de acabar no ano que vem. Mas a questão específica dos valores e da educação eu venho estudando há algum tempo, desde a graduação e no mestrado tive a oportunidade de aprofundar os meus estudos, principalmente nos estudos de Lukács onde ele trata da questão dos valores, então foi aonde eu pude me aprofundar melhor, tive oportunidade até porque eu não trabalhava, eu era bolsista, então tinha dedicação exclusiva ao estudo e isso faz uma grande diferença. Agora eu trabalho, são só 20 horas, dá para desenvolver o estudo e a pesquisa. E agora como estou na linha de história e historiografia tem várias outras coisas que eu tenho que dar conta principalmente desse contexto da década de 1960, o período da ditadura e o movimento renovador na educação, então estou estudando.

ENTREVISTADO: Está bem Jessica, vamos lá!

PESQUISADORA: Sobre o movimento renovador na Educação Física na década de 80 observo que houve dois momentos distintos, pode ser que você discorde, fique à vontade, mas eu tenho impressão de que num primeiro momento as expressões eram, de modo geral, contra a ditadura civil-militar e aí num segundo momento, individualmente ou em grupo, os profissionais passaram a formular e defender suas perspectivas sobre o que era e qual a função da Educação Física e muitas dessas perspectivas orientam a fundamentação e atuação dos profissionais. E aí o seu livro *A educação física cuida do corpo e... mente* foi o primeiro, se não me engano, dessa série de estudos que marcou o início desse movimento crítico.

ENTREVISTADO: Sim, teve uma obra que saiu praticamente na mesma data, foi coisa de um ou dois meses de diferença que é uma obra do Vitor Marinho de Oliveira e chama *O que é educação física* não sei se você conhece essa obra?

PESQUISADORA: Conheço sim, mas ainda não tive a oportunidade de fazer a leitura completa, tive contato na graduação.

ENTREVISTADO: Foram as duas obras que deram início a esse olhar crítico sobre a educação física, foram esses dois livros, eu posso dizer.

PESQUISADORA: Muitos acabam dizendo que por fazer a crítica ao tecnicismo seu estudo é de fundamentações marxistas. Esse tipo de informação tem veracidade?

ENTREVISTADO: Olha eu acho essas informações muito superficiais e aí quando toma um certo rumo vira levianas até, porque elas não são muito fundamentadas. Acho que eu falei para você na outra conversa, que quando fiz o mestrado na área de filosofia da educação na PUC de Campinas eu recebi uma influência de vários professores com esta visão, esse olhar o mundo apoiado no Marxismo, então, de certa forma, eu fui introduzido. Eu não conhecia realmente, eu tive inclusive problemas com o DOPS porque eu era presidente do diretório acadêmico, e assim, o regime militar teve uma preocupação na época muito grande com os movimentos estudantis e pegava-se no pé dos líderes estudantis, e como eu era presidente do Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação Física eu passei a ser vigiado, vamos dizer assim. Mas a essa altura foi antes de eu fazer o curso de filosofia da educação e realmente eu tinha uma visão muito ingênua, não tinha estudo nem um conhecimento mais apurado de embasamento em Marx, nem em Marx e na verdade em nenhuma outra concepção. Sempre gostei dessas questões mais humanas e sociais, mas não tinha um aprofundamento, mas essa curiosidade minha, me fazia entrar em contato com diferentes propostas de governo pelo mundo. Eu estava treinando, aprendendo inglês na época e aí eu escrevi, eu gostava muito de trocar cartas com vários países do mundo desde os Estados Unidos até a União Soviética. E aí uma vez saiu uma matéria numa revista do mundo da “Cortina de Ferro” e o exército foi na minha casa, mas nessa época não tinha ainda nem livro, eu era apenas estudante de educação física e a forma como foi inquerido e até perseguido mesmo. Eu achei que esse assunto tinha sido resolvido, é uma história muito grande não dá para ficar detalhando, mas eu fui mais tarde dar aula na Faculdade de Educação Física de Jundiaí, na ESEF e o diretor me chamou dizendo que meu nome tinha sido vetado para dar aula, e isso foi quatro anos depois desse episódio. Acho que aí que me despertou interesse para entender, estudar e até realmente me colocar de forma mais contundente e consistente contra esse estado de coisas, de cerceamento da liberdade. E até me julgaram de uma forma injusta porque eu era uma pessoa que estava pensando só em ter mais conhecimento, mais cultura e não tinha um lado, eu passei a ter depois disso, depois desse episódio. Então respondendo à sua pergunta, não tem fundamento porque geralmente essas

afirmações elas são muito inconsistentes sem fundamentação e acho que não é por aí que deve ser feita a análise do meu trabalho.

PESQUISADORA: e desse contato que você teve com o marxismo na graduação, eu vi algumas referências bibliográficas do livro... você tem algumas aproximações ou algumas críticas ou os dois em relação a essa teoria?

ENTREVISTADO: Então... olha eu vejo, procuro analisar essa questão de uma forma a mais, se é possível a gente fazer análise, isenta, mas eu procuro ter uma distância um pouco porque o primeiro momento do movimento que você está pesquisando que estamos chamando aí de Educação Física Renovadora foi realmente, você percebeu bem e você detectou, foi um momento de união das forças, uma reação unida por um propósito mais de denúncia de crítica. Então aí pouco importava a tendência, se era mais para cá, mais para lá, se era uma, se era marxista, se não era marxista, mas depois, mais adiante também surgiu esse debate do marxismo, e aí vem uma série de correntes, e aí a coisa não tem fim. Realmente eu não enveredei por esse assunto, eu sempre procurei me situar como cidadão no mundo e ter uma posição, mas nunca tive um engajamento dizendo “não eu sou isso... aí eu sigo essa linha” nunca tive isso, mas sempre tendia apoiar movimentos que eu achava legítimo e que sempre eram de esquerda.

PESQUISADORA: Então naquele período que você escreveu o livro, acho que já comentou um pouco.... Você teria mais afinidade com uma perspectiva teórica?

ENTREVISTADO: Não, não tinha nem tanto conhecimento. E aquele texto que eu te mandei ele é muito feliz ao abordar... Claro que na época eu tinha lido outras obras que não estão citadas na bibliografia, deixa eu pegar aqui, mesmo porque esse era o pessoal que avaliava, vamos dizer assim, que fiscalizava as ideologias e aonde pegava muito era a bibliografia, vai olhar na bibliografia. A gente ainda é assim, eu vejo o que a pessoa leu, o que embasou o trabalho dele e a gente se interessa mais ou não se interessa, mas já tem uma noção. Então eu também tomei esse cuidado, mas tem aí, como você viu, alguns trabalhos de influência marxista, tem o meu orientador, inclusive era meu professor, o Moacir Gadotti, tinha essa tendência, mas eu nunca entrei nos detalhes de aprofundamento dessas linhas mais de fundo marxista. A gente estudava o jovem Marx, geralmente os estudiosos de Marx costumam separar o jovem Marx e o Max depois mais maduro... e aí começa a ter uma série de desdobramentos de linhas, com o advento do marxismo, já no início da década de 70 do século XX, aí começa a tomar mais corpo porque algumas

visões de mundo de cunho marxista começam a se tornar realmente movimentos sociais práticos e aí tem a União Soviética que depois os outros países que em determinado momento começaram a ser referência na prática. Porque até então era as ideias de Marx nos seus desdobramentos de outros estudiosos da teoria marxista e só. Então aí começou a se colocarem em julgamento mesmo a validade das teorias quando ela passou a influenciar alguns países do mundo e aí começa uma série de desdobramentos que eu não me aprofundei para falar: “eu sou isso, sou aquilo, eu gosto disso, eu gosto daquilo”, mas eu vejo e procuro até hoje analisar dessa forma. Sou um profundo admirador do trabalho de Marx, acho um gênio na medida que ele entendeu, acho que é essa grande contribuição que ele deu, foi entender, interpretar como é que funciona a sociedade. Então como ferramenta é uma coisa que ninguém pode tirar esse mérito dele, então eu procuro me distanciar dessa questão “você é marxista, que linha que você segue”, que isso aí não importa muito sabe, mas eu me interesso muito pela política e gostaria até de ler mais a respeito, mas não consigo.

PESQUISADORA: Às vezes a gente percebe que os seus posicionamentos, na área do futebol, são bem sensíveis as questões sociais...

ENTREVISTADO: Sabe Jessica esse embasamento que eu tive que não foi tão aprofundado em relação a essas teorias que a gente está falando, mas eu sempre procurei me pautar mesmo, sempre conhecer e trabalhar com a minha percepção mesmo. Eu não acredito em nada que não me convença realmente, não é porque é um conceito estabelecido que eu vou adotar só por isso. Você está falando no futebol é uma questão assim que me deixa muito indignado, quando se discute, para dá um exemplo, não se discute muito calendário do futebol brasileiro e aí a preocupação, muitas vezes, é com os grandes clubes que tem mais recurso e que jogam muito, tem muito jogo e isso acaba sendo uma exploração da força de trabalho que é o jogador, ele é que joga. Então é o dinheiro que move esses espetáculos, muitas vezes o jogador é triturado e a qualidade do jogo também piora. Aí vem aquelas conversas que a gente ouve muito... “ah jogador ganha uma fortuna, vai reclamar por que joga duas três vezes por semana... quantos que vão trabalhar na lavoura” não é isso que a gente ouve? “Vai trabalhar na lavoura para ver como é que é”. Tudo distorção da realidade porque primeiro quem ganha essa fortuna que a mídia mostra não dá 5% dos jogadores. No Brasil nós temos cerca de 26, 27 mil jogadores profissionais e cerca de 90% ganha no máximo três salários mínimos,

quando ganha. Então a gente esconde a realidade, e isso me incomoda muito, eu conheço, no Estado de São Paulo, atletas que jogam 4 meses por aqui que é um estado economicamente com mais condições, e aí se joga 4 meses, depois não tem mais calendário para ele porque tem uns clubes grandes jogando muito e os clubes pequenos joga um pouco, jogando pouco o impacto é na vida do trabalhador da bola que é o jogador de futebol. Ele trabalha 4 meses e às vezes nem recebe quatro meses, “leva cano” por que o clube não tem condições e não cumpre os seus compromissos. E depois com o sonho de querer ser jogador de futebol ele dá um tempo, vai ser mecânico, motorista de Uber, essas coisas, para depois quando tiver outra oportunidade no outro clube, ou no mesmo clube voltar para o sonho dele de ser jogador de futebol. Então essa realidade que deixa a gente indignado, porque não é preocupação da empresa nem dos dirigentes. Então veja essa questão, são esses temas que realmente me interessam.

PESQUISADORA: No ano de 2011 você comentou no seu blog que *“A ideia [do livro] foi desenvolver argumentos que demonstrassem que esta área do conhecimento humano só teria um sentido verdadeiramente transformador se incorporasse às suas dimensões corporais e mentais ou psicológicas, a dimensão social”*. Esse sentido transformador que você traz da Educação Física se refere as relações sociais em gerais ou específicas da educação física?

ENTREVISTADO: As duas! Claro que se eu sair falando da questão específica pouca gente talvez dê bola e alguns até começa a rejeitar, então no meu entendimento a gente tem que entender que tipo de sociedade que a gente vive. Quando eu falo de social estou me referindo a isso, que tipo de sociedade que você vive, qual é o modo de produção que faz ela existir, são ideias levantadas por Marx de tentar entender o modo de produção, no caso nosso hoje, o modo de produção é capitalista. Mesmo a China que é considerado um país de influência marxista, hoje é um capitalismo de estado, na verdade, traz até suas vantagens porque se não tem democracia pode tomar suas decisões de forma totalmente autocrática e até autoritária. Então quando eu falo do social estou me referindo a isso mesmo, ao modelo que a gente tem e a inserção que cada pessoa tem. Nós falamos na nossa conversa de uma semana sobre isso. Você fala da mulher, por exemplo, lá do agreste pernambucano, ela não tem essa visão de mundo que tem a mulher de classe média, classe alta, classe dominante é outra ideia, até de beleza. Então como o teu trabalho ele é calcado nos valores é preciso você entender valores na

perspectiva da inserção que essa pessoa está socialmente. Se ela é pobre, se ela é miserável, se ela não teve condições de estudar, não teve condições de construir sua própria cidadania com o apoio do estado, que tem que apoiar, no meu modo de entender, é a sociedade em particular, para essas pessoas mais carentes tem que ser o estado, não tem como ser diferente, que não tem recursos e a gente fica ouvindo ainda essas besteiras de meritocracia “quem quer chegar lá” essas besteiras e ideologias que envenenam todo esse modelo capitalista que vigora hoje. Quando eu falo de social estou falando disso, do tipo de sociedade, a partir do modo de produção o lugar que você tem na sociedade, nas concepções que tem. Em alguns estudos que eu fiz no outro livro *O brasileiro e seu corpo* que eu falo sobre isso é que o próprio conceito que você tem por exemplo de corpo, o de desenvolvimento... o que é desenvolvimento? o que é corpo? Corpo é esse corpo material, só físico ou é um sistema de relação com a natureza com os outros e consigo mesmo? O próprio conceito que você tem das coisas é submetido ao teu lugar na sociedade, então é um pouco isso, essas concepções de homem e de mundo elas são sustentadas pelo seu lugar na sociedade, então você acredita nisso ou naquilo, muitas vezes, dependendo do lugar que você ocupa dentro dessa hierarquia social.

PESQUISADORA: Na apresentação da 25ª edição você comenta sentir um misto de orgulho (pelo fato de o livro ser lido e recomendado) e decepção (porque muitas constatações da época ainda se fazem presente) e que uns dos motivos da atualidade dessas inquietações seriam a falta de qualidade do ensino, o reducionismo biológico e a despolitização das práticas física. Gostaria que comentasse porque esses problemas ainda se fazem presente. Porque mesmo depois de 37 anos a educação física e a educação em geral ainda não promove o homem em níveis superiores de vida?

ENTREVISTADO: Então eu vejo assim, nós conversamos também, no sábado passado que realmente é motivo de orgulho ter um livro tantas vezes reeditado e reimpresso porque ele serve de referência e me deixa satisfeito por poder contribuir para a reflexão. Mas por outro lado realmente causa uma frustração porque depois de tanto tempo a gente ainda está batendo na mesma tecla, ainda com essa falta de qualidade de ensino, o reducionismo biológico e a despolitização total dessas práticas. Então é triste, a gente constatar isso, eu acho que em alguns casos quando fala sobre educação e sua qualidade chega no máximo a falar que precisamos de

educação, isso é quase um consenso, até mesmo aqueles que não fazem muito esforço, as lideranças, responsáveis pelas políticas públicas não saem muito do discurso que a educação é necessária. Então essa dicotomia que o mundo, não só o Brasil, tem passado nos últimos tempos mostra claramente isso, fica se debatendo, um grupo contra outro grupo, quando a gente deixa de discutir mesmo a essência dos problemas fica só briga sem fim. E é isso... “que eu sou desse lado sou daquele lado” e aí você deixa de discutir o essencial e na verdade os dois lados são prejudicados na medida em que as questões essenciais da educação não são tratadas. Promover a educação se trata de promover uma educação que leve ao desenvolvimento humano, não é só estar na escola. Hoje vejo e te confesso que até trabalhando com futebol eu quero ver a qualidade das escolas onde os meninos, jovens que estão no clube, tem. Eu te confesso que às vezes fico com vontade de deixar os jovens no estádio, morando no estádio com a assistência que nós damos ao invés de ir para a escola dada degradação total de algumas escolas, infelizmente. E também as escolas públicas não oferecem a menor condição de educação de qualidade. É um faz de conta por “N” razões que quando você fala da falta de qualidade da educação tem que também questionar isso. Para que que você tá indo, mas e a escola educa, apenas traz algumas ferramentas e conhecimentos, mas os valores mesmo são trabalhados como conteúdo ou é só aquilo que cada professor, o próprio diretor(a) da escola leva como valores e aquilo acaba inspirando a relação pedagógica?... Eu não vejo essa discussão hoje, como falo para você não estou mesmo nessa discussão mas tenho amigos que militam e vejo um desânimo muito grande, desesperança em relação a uma educação de mais qualidade no futuro próximo, pelo menos. E aí o reducionismo biológico é aquela relação, a gente ainda vê o corpo muito sobre essa dimensão biológica e muito distante desse olhar, vamos chamar assim mais totalidade, usando um termo emprestado aí do Marxismo, mas vamos dizer de uma forma mais sistêmica para fugir da visão, entender o corpo de uma forma mista. Então você tem vários termos para abordar, mas o que fica é isso, uma desesperança pelo que a gente vê. A gente está presenciando um cenário realmente absurdo, de certa forma melancólico, o que não quer dizer que a gente tem que desistir, mas tem que enxergar a realidade e fazer o que a gente pode, é o que nos resta.

PESQUISADORA: Atualmente a abordagem desenvolvimentista está presente na educação física e essa perspectiva defende que os valores são biológicos. O que você pensa sobre isso?

ENTREVISTADO: Aí já entra num grau de aprofundamento que eu não sei se eu tenho ferramentas para poder argumentar. Eu procuro estudar bastante essa questão do quê que é biológico do quê que é psicológico do quê que é emocional do quê que é espiritual, do quê que é social. Eu tento entender isso independentemente de linhas, de correntes que eu não teria propriedade para falar criticamente dessa ou daquela. O que eu poderia falar é isso, que ainda há pouca clareza no entendimento da complexidade humana em todas as suas dimensões biológicas, mentais, emocionais, espirituais e sociais, eu destacaria essas cinco grandes dimensões. E qual corrente que dá mais respostas a isso na prática? Eu vejo que nenhum, a gente não tem avançado muito de forma concreta, na práxis mesmo, e você correlacionar esses conceitos a uma atuação na tua vida, no dia a dia, na sua vida comunitária e na vida em sociedade, é o que eu posso te dizer, é uma coisa que me instiga e me faz pensar, mas não vejo muitos avanços práticos dessas concepções, mas posso estar falando alguma besteira aí, acho que é porque não tenho realmente maiores aprofundamentos em relação a essas diferentes correntes.

PESQUISADORA: No decorrer do texto do livro você afirma que a Educação Física precisa entrar em crise para perceber seus problemas e assim por meio de uma consciência crítica haver uma renovação dos valores. E aí vem a minha pergunta.... Será que quando você foi elaborar o livro, seu questionamento ocorreu porque a educação física já estava em crise?

ENTREVISTADO: É realmente eu via dessa forma, mas é outro problema por quê na verdade eu percebia muito com aqueles que pregavam essa educação física que tinha que cuidar do corpo e da mente essa ideia renovadora de educação física que não fosse só a parte física, mas também essa outra dimensão não era nada crítica, isso aí não era crise, era um avanço que estava sendo comemorado por que a Educação Física estava percebendo coisas que não percebia antes. Então não tinha crise nenhuma e até na prática mesmo. Foi um “bum” de culto ao corpo, depois esse processo que ocorreu não só no Brasil, mas no mundo todo, é idolatria ao corpo, no culto ao corpo que teve proliferação das academias. Então não tinha nenhuma crise, nessa perspectiva, a crise tinha para aqueles que se incomodavam com essa coisa. Aí sim, então você tem que contextualizar, existia uma crise nessa perspectiva que

eu estava abordando, mas para a maioria dos próprios professores de Educação Física não. Era uma grande oportunidade de mais trabalho, mais emprego. Aí não tinha crise nenhum, vai falar em crise só porque a educação física estava despolitizada? Ela serve para determinados fins e às vezes até políticos e isso não preocupava, não criava nenhuma situação de crise. Mas o chamamento não só meu, mas de todos e até daqueles que se enveredaram por correntes marxistas principalmente, era preciso fazer entrar em crise esse modelo para que depois você tivesse o que eu chamei na época de uma revolução, não uma renovação, seria de uma revolução que seria esta fase e não estava pensando realmente aí com aquele sentido revolucionário marxista. Às vezes o meu trabalho, esse livro particularmente que servia e serve ainda de referência para reflexões, ele era criticado por isso, eu não podia nem usar o termo revolução. Revolução é uma palavra cara na linguagem marxista, mas confesso que não era essa a minha preocupação.

PESQUISADORA: E ao falar dessa revolução nos valores, como aconteceria essa mudança nos valores?

ENTREVISTADO: É.. aí eu volto um pouco a questão. Estava dando uma olhada aqui antes de você me chamar. Ai para responder sua pergunta eu volto ao inspirador do meu trabalho que foi o Paulo Freire. Então ele dá uma aula de valores quando ele fala primeiro aquela caracterização que me inspirou muito da consciência intransitiva, da consciência transitiva ingênua e da consciência crítica, mas ele fala daqueles elementos que são valores que de certa forma são os fundamentos dos valores humanos que é o diálogo da humildade, esperança, confiança, amor e do testemunho que é você defender aquilo que você acredita é o teu próprio testemunho. Você é aquilo que você prega e você fala, mas por que essa dicotomia também entre discurso e prática é outro problema nosso, nós temos muito isso. A gente, às vezes, aprende a verbalizar algumas coisas que às vezes impressionam, causa uma boa impressão, mas nem todas as pessoas fazem aquilo que prega. Então esses valores que eu trouxe dessa visão de Paulo Freire foi inspiradora para eu pensar nessa revolução que seria mais uma revolução, não tanto política no seu sentido mais de combate mesmo, de confronto, mas de mudança de cultura, então aí você entra num embate... é possível fazer isso? Aí entre as correntes todas que principalmente quem defende com mais determinação e convicção proposições marxistas tem uma série de possibilidades. É possível você fazer revolução sem luta armada inclusive? Aí Jéssica tem de tudo. Eu preguei e

prego, e é o que eu posso fazer, não vejo condições assim objetivas de fazer nada melhor do que é estimular o conhecimento e a cultura, você entender realmente como é que funciona o mundo aonde você está inserido e até para ter uma dose de compaixão, de entender o outro, não compaixão de pena, mas compaixão de você se colocar no lugar do outro. Às vezes ele está lá porque ele não teve como sair daquela situação que é o mesmo que eu falei da pessoa por exemplo, como é que é um menino e uma menina que nasce pobre e o pai e a mãe passam necessidade, tem que trabalhar a partir de 7-8 anos, como é que você vai esperar uma vida digna para essas pessoas? É claro que tem as pessoas que conseguem sair daquilo e se tornar uma pessoa cidadão na sua plenitude, mas são exceções, então se você não entende isso a gente fica com esses discursos, às vezes até bem intencionados, mas totalmente ingênuos que realmente não são transformadores. Então quando eu falava de revolução era uma chamada para a gente “cair na real”, entender a complexidade, entender o seu lugar e o seu papel. Você está falando isso porque? Porque você está falando isso? Porque que você defende isso? Porque talvez você está em uma situação privilegiada. Se coloque no lugar do outro para ver se você tem a mesma ideia? Claro que às vezes a gente não convence as pessoas só com argumentos, ela está inserida ali naquele contexto e infelizmente ela não vai aceitar muito essa argumentação, mas é o que tem como educador, como profissional que está ligado ao papel das ciências humanas e sociais e como ela pode contribuir para o desenvolvimento da humanidade de uma forma geral é uma ferramenta que a gente tem e eu acho que eu não me arrependo de tudo isso que eu fiz e que eu faço. Então na falta de melhores opções é essa que eu adotei, até que eu me convença que exista outras formas. E aí vamos junto também, não tem problema nenhum mudar desde que seja para gente avançar e melhorar as condições da humanidade.

PESQUISADORA: E em específico a educação física o que ela pode contribuir com a revolução dos valores para aqueles mais compatíveis, digamos assim, com o desenvolvimento humano e das potencialidades humanas?

ENTREVISTADO: Então, não é difícil responder essa pergunta. Sabe... eu tenho um princípio que você tem que acreditar naquilo que você faz, essa é a primeira coisa. Se você não acredita fica muito mais difícil. Então vamos no exemplo que você deu, que é o tema central da nossa conversa, a Educação Física. Realmente a Educação Física está passando sobre certos olhares, uma crise de identidade. O quê que é

educação física? pouca gente é capaz de responder o que é educação física. Então essa crise que permanece de identidade, ela não sabe o que ela é, ela não sabe para onde vai e aí torna tudo mais difícil, mas vamos ser mais proativos e entender o que eu faço com a educação física. Primeiro tenho que entender o papel transformador dela, e tem, e tem! Então a educação física ela pode sofrer crise de identidade, mas ela tem sentido para você então você no seu trabalho, eu no meu trabalho, a gente consegue encontrar um sentido para aquilo que a gente faz, então esse é o primeiro ponto. Se quem é o agente, o professor, o educador não tiver essa percepção tudo que vem pela frente perde sentido. Então esse é o primeiro pré-requisito: ela fazer sentido para você. E aí, você vendo sentido, gostando daquilo que faz, você vê na sua prática que ela pode ser transformadora e você exercita isso no seu dia a dia. Ela é maravilhosa mesmo, eu vejo um valor assim, talvez sobre determinados ângulos, você consegue ser um agente de transformação social pela educação física, pelo esporte e pelo futebol, mais do que, às vezes, através de uma outra disciplina da própria escola, porque aquela atividade que você propõe também faz sentido para as crianças, também faz sentido para os jovens não é quando você propõe algo que não faz sentido, faz para você, não faz para ele. Eu escuto muito isso no futebol, o treinador, por exemplo, convicto das suas ideias vai para o treino e quer pôr aquelas ideias dele, porque ele acha que aquelas ideias são as melhores, mas se ele não convenceu os atletas de que aquelas ideias realmente são boas, o processo pedagógico vai ficar comprometido, então aí que você começa a trabalhar com o que você diz ser a referência do teu trabalho, que são os valores. Os valores não é para estar no livro, os valores não é para estar na tua boca, os valores são para ser praticados, quando você pratica esses valores e eles estão alinhados com seu propósito profissional e conseqüentemente de vida, porque não dá para separar isso, propósito profissional tem que ser o teu propósito de vida também, as coisas começam a ter sentido, então eu acho que essa é a mensagem que eu daria de resgate e de esperança. Porque aí é uma conversa que não é com a sociedade, essa é uma conversa com você mesmo. Primeiro eu comigo mesmo, eu com meu trabalho, com pessoas que estão no meu entorno que podem sofrer a influência do que eu sou e do que eu proponho, aí nós vamos falar das outras coisas por que falar da sociedade sem falar da gente mesmo, das pessoas que estão inseridas nela, não faz sentido para mim.

PESQUISADORA: Quais são as transformações que você deseja alcançar mediante as mudanças nos valores? Sobre essa questão da revolução são transformações de ordem política ou de ordem econômica?

ENTREVISTADO: Pois é... dentro dessa complexidade não dá para separar muito. Ela é econômica, ela é política, ela é cultural, ela envolve todos os aspectos, eu não vejo isso de forma separada. Interessante agora, por exemplo, nesse momento da crise sanitária e econômica que o mundo vive, não dá para separar o que é mais importante, é a saúde ou a economia, não dá para separar, a economia alimenta a saúde e a saúde alimenta a economia. É um olhar realmente que você tem que ter dessa totalidade, é isso que a gente não é treinado, a gente não é educado para entender, a gente fragmentada muito. Essa visão cartesiana que a gente tem ainda, a própria educação física o quê que é físico, quê que é técnico, quê que é tático, o quê que é psicológico e aí a gente trata a parte física, é o preparador físico, a parte técnica o treinador, a parte psicológica o psicólogo, a parte social não é de ninguém, não tem especialista, preparador social não tem. Então é um paradigma cartesiano que ainda domina a cultura e influencia tudo. Na medida que você tem esse olhar da complexidade talvez você tenha mais elementos para poder lidar com isso, mas não dá para separar o econômico. Claro que econômico, até segundo Max, aí uma crítica de tudo que eu vi no Max, essa dependência que talvez eu não tenha entendido bem nas colocações dele, mas que ele dá uma preponderância bastante grande ao econômico dependendo do modo de produção e onde você está inserido e as carências que você tem, por exemplo, trabalhador, isso definir até as suas próprias ideias eu vejo sim uma coisa mais dialética que sem tirar o peso do econômico acho que econômico é fundamental realmente, não é a partir da ideia que você muda a economia e esse é um grande ensinamento que Marx nos dá, mas é uma relação muito complexa que não dá... é primeiro isso, depois aquilo. Acho que tem a sua importância, esse aspecto econômico, mas ele pode ser sim transformado com contribuições de ideias, de movimentos, de ações que são determinadas pelas ideias também. Esse é um assunto fascinante que existe nessa discussão que sempre que eu posso eu procuro ouvir opiniões a respeito dos mais radicais e daqueles que fazem crítica ao Marxismo que às vezes mostra pontos que são desprezados pelo olhar crítico.

PESQUISADORA: Na sua opinião a EF pode contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, mais democrática e participativa, por meio dos valores?

ENTREVISTADO: Eu acho que... não sei se por meio dos valores só, mas acho que também pelos valores, pode. Nesse sentido anterior da resposta que eu te dei. Eu acho que não só em relação ao professor de Educação Física, serve para qualquer atividade humana, serve para qualquer atividade profissional, acho que ela serve para todas e nesse sentido a educação física não é exceção, pelo contrário, como eu disse hoje, em vez de eu adotar a educação física, eu me afastei um pouco dela porque não leciono mais e não dou aula de educação física. É o que eu falo do futebol, o futebol ele pode ser alienação, mas ele pode ser também emancipação, pode ser agente de transformação pela paixão que causa pelo envolvimento por essa paixão que o ser humano tem pelo lúdico e aí ele é expresso pelo futebol. Então sempre vi com críticas essa ideologia marxista que o futebol poderia ser o ópio do povo, que é para embriagar para pessoa não ver a realidade. Então aquela ideia de pão e circo eu vejo isso de uma forma muito dialética, ela pode ser agente de alienação como pode ser aproveitado pelos políticos, a gente tem mil exemplos, agora você defender uma tese de que o esporte, o futebol ele é alienante... E por que serve de manipulação de manobra, ele tem um valor que os manipuladores percebem e utilizam ao seu favor, mas ao mesmo tempo o futebol e o esporte pode ser um agente de transformação social, agente de uma política de transformação eu vejo os dois lados.

PESQUISADORA: Na apresentação da 25ª edição você traz uma epigrafe do Frei Betto, onde afirma o seguinte: “[...] velho é tudo aquilo que já não contribui para tornar a felicidade em direito de todos. À luz de um novo marco civilizatório, há que se superar o modelo produtivista-consumista e introduzir, no lugar do PIB (Produto Interno Bruto), a FIB (Felicidade Interna Bruta), fundada numa economia solidária”. Como você considera que a economia interfere nos encaminhamentos e formulações das perspectivas na educação física?

ENTREVISTADO: Ah total né... aí eu estou de acordo! a economia realmente influencia o fundamento de tudo, mas eu gostei desse pensamento do Frei Betto justamente porque ele tem autoridade para poder fazer essa leitura e ter a ousadia de falar em felicidade que é um termo muito questionado, até porque, na medida que você tem um olhar de felicidade ingênua, a partir de uma visão de classe social mais privilegiada a felicidade é uma coisa, mas no sentido que o Frei Betto coloca ela é realmente essa essência humana que todos têm, que tem o direito de perseguir não só como valor individualista, que normalmente é como a sociedade de consumo traz,

ter felicidade é ter um carrão, você poder comprar bens de consumo e ter muito dinheiro mais do que realmente precisa num mundo tão desequilibrado que a gente vive. Então eu achei interessante essa frase porque ele não despreza economia, não despreza esses valores, fundamentos que sustentam o mundo, mas ao mesmo tempo ousa trazer uma reflexão sobre a felicidade, mas no seu sentido que eu, pelo menos adoro, felicidade é a felicidade da humanidade e não felicidade desse ou daquele que por meritocracia conseguiu ser feliz.

PESQUISADORA: Bom... eram essas questões que eu tinha e aí se você quiser comentar algum ponto, retornar alguma coisa, fazer um comentário.... pode ficar à vontade.

ENTREVISTADO: Não, acho que você tocou em pontos que demos um panorama geral

em cima do meu trabalho ligado ao livro, mas também a minha produção, meu trabalho até hoje e eu procuro manter coerência não que eu quero ser igual eu era, não é isso, já falei que não é isso, mas é eu ser coerente com aquilo que eu acredito e não ser coerente porque eu escrevi lá no livro e agora eu tenho que ser exatamente o que eu escrevi lá, porque as coisas são dinâmicas, mudam, algumas coisas permanecem e outras vão se transformando. Geralmente é a transformação que nos influencia e tem que permanecer. Acho que são os valores, esses sim são... E a gente tem que preservar na medida que você realmente tem convicção por esses valores e acredita nessa questão do diálogo nessa questão de ser e ter uma relação amorosa com as pessoas, às vezes até independentemente da sua ideologia, o que não é fácil mas é um exercício que a gente tem que fazer permanentemente. Esses valores não mudam agora o resto a gente está disposto a mudar tudo toda hora, até morrer.

PESQUISADORA: Gostaria de pedir para que futuramente você avaliasse a transcrição da entrevista. E também sobre o termo de consentimento que o comitê de ética exige, e aí se você puder assinar eu encaminho novamente por e-mail. Você quer fazer alguma pergunta?

ENTREVISTADO: Não, não... estou à disposição. Acho que teu trabalhado é um trabalho bonito e estou curioso até de acompanhar o resultado final. Tomara que tudo caminhe bem e você seja bem sucedida nessa tarefa acadêmica que você tem.

PESQUISADORA: Obrigada!

ENTREVISTADO: Gostei... você me fez refletir sobre coisas que eu já não fazia há algum tempo e foi bacana.

PESQUISADORA: Como já faz um tempo que você escreveu o livro, e depois você acabou se afastando da carreira acadêmica, então não é uma coisa tão recorrente, daí eu acabei tendo que dar mais trabalho para você para voltar à algumas coisas.

ENTREVISTADO: Não, não, eu agradeço até a oportunidade, é sempre bom! Uma coisa que eu fiz hoje, eu falei com o João Batista Freire e falei com o Wagner Wey Moreira porque eu tinha te dado umas informações sem muita certeza. Eu te falei que originou, que me inspirou a fazer o livro daqueles encontros lá em Piracicaba. Então quem organizava era o Wagner Wey Moreira, eu falei hoje com ele e ele me situou, então aquela primeira transcrição que você fez deve refletir essas incertezas, mas agora já tenho algumas maiores. A gente fez uns seis ou sete encontros daquele durante o ano, que ele não sabia precisar se foi em 1881 ou 1982, e uma coisa que ele falou que eu não lembrava mais é que em uma das reuniões eu levei o ensaio que eu tinha feito, que era um rascunho, eu mandei para eles lerem e a gente discutiu no sábado. Aí eles fizeram críticas fizeram observações e discussão, não sei se um ou dois, ele não sabia precisar também. Aí ele está me mandando agora, o Wagner Wey Moreira, aqui “Medina se você tem WhatsApp manda para mim que achei uma foto” ele disse que ia procurar uma foto daquele tempo, entendeu? dos nossos encontros e aí acabou de mandar aqui, fez um barulho, ele acabou de mandar. Aí ele me falou que teve esse momento também um ou dois encontros foi para discutir o rascunho que eu tinha feito do livro para submeter à apreciação deles e foi riquíssima como eu tinha me inspirado nos debates eu escrevi tudo e apresentei ali, não para tomar validação, mas para ver se eu tinha escrito alguma inverdade ou alguma coisa fora de sintonia com aquilo que a gente tinha discutido e foi bacana. Então foram seis ou sete encontros e que teve um ou dois momentos dessas reuniões que foi discutir o material que eu tinha feito, só para elucidar um pouco, e tem até foto agora. Depois eu mando para você tá?

PESQUISADORA: Eu agradeço todo esse empenho que você teve em consultar as outras pessoas que fizeram parte do grupo... bom, serei eternamente grata por essa conversa de hoje e do encontro passado sobre essas questões que não são tão comuns de serem discutidas, essa visão mais crítica, eu acho que não está muito na flor do dia.

ENTREVISTADO: Na moda né.... Infelizmente!

PESQUISADORA: E assim... além de contribuir com meu estudo, com a minha pesquisa do doutorado, contribuiu muito com minha formação humana e acadêmica, então obrigado por ser tão gentil e prestativo comigo. Foi uma honra conversar com você! Me coloco à disposição se um dia precisar de alguma coisa que eu possa contribuir pode me chamar.

ENTREVISTADO: Tá bom Jessica, foi um prazer te conhecer e estou à disposição para mais coisas que você precisar, mais informação... estamos às ordens! Tá bom?!

PESQUISADORA: Está bom! Muito obrigada! Muito obrigada mesmo. Um grande abraço.

ENTREVISTADO: abraço, tchau.

PESQUISADORA: tchau.