

OBJETO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento

Giovanni Felipe Ernst Frizzo¹

RESUMO

O objetivo deste texto é realizar uma discussão acerca do objeto de estudo da educação física (EF). Essa questão tem sido tratada dentro de marcos científicos, filosóficos e políticos que divergem profundamente uns dos outros. Através da perspectiva materialista histórica e dialética, defendemos a cultura corporal como objeto de estudo da EF em oposição às proposições idealistas sistematizadas nas perspectivas do movimento humano e da cultura corporal de movimento. Para tal empreendimento, estabelecemos um debate com autores e autoras de significativa expressão e que contribuíram para a elaboração desta temática em suas produções.

Palavras chave: Educação Física; Objeto de estudo; Cultura Corporal

¹ Doutor em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS. Professor Adjunto da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: gfrizzo2@gmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é realizar uma discussão acerca do objeto de estudo da Educação Física (EF). Na história recente, essa questão tem sido tratada dentro de marcos científicos, filosóficos e políticos que divergem profundamente uns dos outros, em que as formulações têm se desenvolvido num campo de disputas dentro desta área específica do conhecimento sob diferentes perspectivas. Identificamos que, na atualidade, estamos vivenciando um período de retomada de discussões relativas às teorias pedagógicas da EF, tendo em vista que na década de 1980 tivemos um significativo avanço nestas questões, porém que ainda carecem de um suporte mais aprofundado no que diz respeito à sua relação com a realidade do trabalho pedagógico da EF, em especial nos espaços escolares. É interessante a forma que Gonzalez e Fensterseifer (2010, p. 10) caracterizam este atual período ao considerarem que a EF, na escola, passa por “um processo de transformação que nos coloca, por um lado, diante do abandono de um discurso legitimador centrado no ‘exercitar-se para...’ e, por outro, nas dificuldades encontradas na construção e efetivação de um novo modo de legitimação no espaço escolar”.

Este hiato existente entre o que se supõe superado (ou como diriam os autores, abandonado) e o que se pretende como projeto de legitimação da EF escolar pode ser melhor explorado a partir da compreensão dos fenômenos em disputa, das lutas políticas, ideológicas e científicas travadas por dentro de um campo do conhecimento que historicamente é demarcado por diferentes e divergentes finalidades, especialmente por dentro da escola.

É possível afirmar que a EF como disciplina curricular e componente obrigatório da Educação Básica, somente consolidou esta caracterização a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no ano de 1996, pois, até então, a EF era considerada uma “atividade curricular” (CASTELLANI FILHO, 1991). Ou seja, era tratada como um espaço do “fazer pelo fazer”, não era considerada como elemento constituinte da formação do alunado, com conhecimentos a serem apreendidos na escola e/ou com aprendizagens significativas.

Durante a ditadura empresarial-militar no Brasil (1964-1984), os procedimentos didáticos e pedagógicos da EF foram bastante influentes na consolidação de uma determinada forma no trato com o conhecimento desta disciplina. Segundo Caparroz e Bracht (2007), a “onda” cientificista na EF, nas décadas de 1960 e 1970, provocou uma desvalorização da discussão propriamente pedagógica e simultaneamente acentuou a dissociação entre essa e a didática, entendida como a prática, no sentido de oferecer respostas a respeito do como fazer, como ensinar, como treinar etc. Privilegiava-se a aptidão física como referência para o trato com a EF, sob forte influência positivista e do viés empírico-analítico para a produção do conhecimento (SILVA, 1997). Evidenciamos esta questão a partir do que preconizava o Artigo 3º, parágrafo 1º do Decreto Lei 69.450/1971: “a aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino”.

Com a abertura democrática da década de 1980 e o início do chamado período progressista da EF se acentuaram

as discussões sobre as teorias pedagógicas em contraposição ao caráter da didática tecnicista da EF. Outro aspecto relevante que originou o desenvolvimento de novas elaborações científicas para a EF escolar, foi o fato de que, após a aprovação da nova Constituição Federal brasileira em 1988, iniciou-se a reorganização do sistema educacional brasileiro, cuja LDBEN instituiu a EF como componente curricular obrigatório da Educação Básica, modificando seu caráter anterior de “atividade curricular”.

Nesse processo, se percebe que a produção do conhecimento se vinculou à outras possibilidades científicas, principalmente relacionadas às Ciências Sociais e Humanas, gerando um redirecionamento das formulações acerca da EF escolar. Citamos a recente obra de Souza (2009), na qual a autora aponta que: “a produção do conhecimento da EF até a década de 1980 desenvolveu-se de maneira hegemônica sob a influência das ciências naturais. A partir de então, evidencia-se o aumento da produção do conhecimento nas pesquisas na área pedagógica, sob a influência das ciências sociais (SOUZA, 2009, p. 53).

Tais redirecionamentos permitiram que diferentes perspectivas teóricas e filosóficas se apresentassem como possibilidades para a EF, ao mesmo tempo em que surgissem em oposição de umas sobre as outras. Processo este, que se caracterizou como a chamada “crise de identidade da EF”.

Assim, se a década de 1980 possibilitou um avanço significativo para a EF ao superar as perspectivas da didática tecnicista da ditadura empresarial-militar, elaborando teorias pedagógicas que se propunham a articular o conhecimento da EF às questões mais gerais da sociedade e da formação humana, na atualidade se

observa que as teorias pedagógicas vêm sendo questionadas, de forma geral, por sua suposta falta de “aplicabilidade” nas aulas de EF. Considerando isso, é possível afirmar que estamos frente a um período de reelaboração das teorias pedagógicas e de suas possibilidades para o trato com o conhecimento da EF, em que se revigoram as proposições que visam “retornar” para a realidade escolar, ou seja, voltar-se para os problemas oriundos do campo de trabalho do professorado. Originando estudos acerca do cotidiano do trabalho docente, da relação com o alunado, da exacerbação do *micro*, dos conteúdos, dos programas de ensino, da aplicabilidade das teorias pedagógicas, dentre outras questões.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que as tendências pós-modernas e da *multireferencialidade* tomam espaço dentro da EF, no sentido de que se abandonam as referências filosóficas e epistemológicas de cada abordagem para utilizar-se arbitrariamente de “um pouco de cada”, como se estes dialogassem. Ou ainda, o que Moraes (2001a, p. 12) interroga: “como e o que ensinar se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referente? Como e o que ensinar se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão? Se conceitos científicos são apenas mais um entre os múltiplos jogos de linguagem?”.

Porém, também se revigoram as análises e propostas fundadas em marcos filosóficos e científicos positivistas (GO TANI, 2008), fenomenológicos (KUNZ; SURDI, 2010) e crítico dialéticos, principalmente marxistas (PEREIRA; PEIXOTO, 2009). Isto permite que vivenciemos um momento bastante profícuo para a EF, em que se aprofundam as análises críticas e propositivas para a EF escolar, colocando

em confronto perspectivas filosóficas idealistas e materialistas, projetos de sociedade, concepções de educação, dentre outros. Sendo que uma das questões polêmicas da EF que surgiram com esta “crise” se refere à questão do objeto de estudo, que abordaremos a seguir.

OBJETO DE ESTUDO DA EF

Tomamos como objetos de estudo da EF três perspectivas: movimento humano; cultura corporal de movimento; cultura corporal. Importante ressalva que fazemos, diz respeito à compreensão que não se trata de um jogo de palavras entre cultura, movimento e corpo ou de questões semânticas externas à realidade em que são produzidas, em última análise se tratam de formas divergentes de explicação do real.

Na busca de estabelecer a EF como disciplina científica e dotada de uma epistemologia própria, Sérgio (1987) elaborou a noção de disciplina científica da EF como Ciência da Motricidade Humana, propondo o movimento humano como objeto de estudo desta ciência, afirmou o autor que a ciência da motricidade humana tem lugar entre as ciências do homem, como uma região da realidade bem específica: o movimento humano (SÉRGIO, 1987). Porém, pensar que a EF tem como objeto o movimento humano é entender que se estuda o corpo, ou até mesmo partes dele, que se deslocam no espaço (KUNZ, 1991). Significa dizer que para estudar determinado esporte, por exemplo, os gestos motores (movimentos do corpo) devem ser identificados e analisados isoladamente, pois se privilegia aquilo que se movimenta no espaço, além de exacerbar a dualidade mente e corpo. Nessa concepção

do movimento humano, de acordo com Kunz e Surdi (2010, p. 265)

A pessoa é apenas um objeto executor de movimentos pré-estabelecidos e direcionados para esportes, danças, lutas e outras formas de destreza motora. Na escola não é diferente, as crianças têm que se adaptar a normas e regras ditadas pelo professor e/ou treinador. Assim podemos perceber que o ser humano não está no centro do processo do conhecimento.

O caráter anti-dialético está presente na medida em que não se tem um sujeito (ser humano) que interage com a realidade, que a transforma e por ela é transformado, mas sim um corpo (ou parte dele) que se mexe. Por exemplo, ao analisar um movimento de chute da capoeira na perspectiva do movimento humano, o gesto motor e a performance podem ser comparados, em mesmo nível, com o chute no jogo de futebol, como se o gesto da perna em ambas manifestações pudesse ser isolado do corpo ao qual pertence, como se o corpo pudesse ser isolado do ser humano que age e o ser humano pudesse ser isolado da história e da cultura em que está inserido. Neste mesmo exemplo, “se pensarmos nos sentidos, representações e historicidade das diferentes práticas corporais envolvidas, poderemos compreender que se tratam de culturas seculares e que, para serem entendidas, não podem ser reduzidas a análises biomecânicas e/ou fisiológicas” (FILIPPINI, 2010, p. 29).

Esse particionamento (fragmentação em partes) mesmo que “juntado” não representa a totalidade, mas uma ideia de encaixar as partes que foram isoladas, tal qual preconiza a perspectiva positivista de totalidade.

A amarração forçada de um espírito e de um corpo, que resultaria na totalidade “Homem”, é um conceito positivista de totalidade, pois a explica como soma de partes. Esse princípio também é responsável pela ideia corriqueira na sala de aula de que se deve dar atenção às três entidades contidas no corpo dos nossos alunos: a afetiva, a cognitiva e a motora, pois, procedendo desse modo, estar-se-á abordando-o como totalidade e, portanto, dando conta de uma educação integral (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, s.p.).

Esta fragmentação também pode ser identificada quando pensamos na historicidade das manifestações que compõem o objeto de estudo da EF, em que na elaboração do movimento humano o tempo é considerado somente um sistema de medições usado para sequenciar eventos e comparar suas durações. Bracht (2007, p. 44-45), referindo-se a vinculação positivista desta perspectiva, afirma que os seus defensores “permitem ver o objeto não como uma construção social e histórica e, sim, como elemento natural e universal, portanto, não histórico, neutro política e ideologicamente, características que marcam, também, a concepção de ciência onde vão sustentar suas propostas”. Expressando sua característica a-histórica, pois para compreender o fenômeno dá ênfase a categoria espaço (situando-o em seu meio ambiente, o cenário, o lugar e o contexto geográfico), e as categorias tempo (duração da existência das formações materiais e a relação de cada uma delas com as formações anteriores e posteriores) e historicidade (origem, evolução, transformação) são secundarizadas para explicar os fenômenos.

Como oposição a esta perspectiva, surgem aquelas - cultura corporal e cultura

corporal de movimento - que vão defender a existência de um corpo/ser humano que produz cultura, ou seja, que trata de uma especificidade da cultura referente ao corpo que se reveste de significações e sentidos em seu movimentar. Certamente que não basta tratar o movimento do corpo ou do ser humano como algo que produz cultura para ser considerada uma perspectiva progressista, pelo contrário, o recorte de classe também está presente na produção cultural. Bracht (2007, p. 46), também esboça sua crítica nesta direção quando diz que “trabalhar na EF com o movimentar-se na perspectiva da cultura não basta para colocá-la no âmbito de uma concepção progressista de educação, mesmo porque, o conceito de cultura pode ser definido e operacionalizado em termos social e politicamente conservadores”.

Realizando a crítica à perspectiva do movimento humano, Betti (2007) e Valter Bracht (2007) vão desenvolver o conceito de cultura corporal de movimento como objeto de estudo da EF entendendo-a como uma “prática social de intervenção imediata” e não como uma doutrina científica específica.

Nesta perspectiva, Bracht (2007) explicita a relação entre cultura, corpo e movimento em que

[...] o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da EF, por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o

movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura (BRACHT, 2007, p. 45).

Em outro texto, Bracht (2005) vai afirmar a sua preferência pela “cultura corporal de movimento”, no sentido que a palavra “corporal”, por si só não contemplaria a especificidade da EF, pois seria redundante já que toda cultura é corporal. Já a expressão “movimento” por si só, poderia gerar a ideia de um objeto mecanicista e descontextualizado. Ainda que tenhamos acordo com o autor ao expressar, neste mesmo texto, que é preciso colocar o peso maior sobre o conceito de cultura, necessário para a “desnaturalização” do objeto de estudo, refletindo a sua contextualização social e histórica, redefinindo a relação entre EF, natureza e conhecimento (BRACHT, 2005), é preciso que busquemos nos fundamentos filosóficos e científicos de cada abordagem as referências acerca dos conceitos de cultura, movimento e corpo para não incorrerem em pluralismos e relativismos que buscam *consensuar* em torno deste debate que tem de fundo a perspectiva de ser humano, realidade e conhecimento no campo da EF.

Uma primeira consideração a ser feita à esta abordagem - da cultura corporal do movimento - diz respeito ao fato de que: se é necessário explicitar o “movimento” na cultura corporal, significa dizer que pode existir algum tipo de cultura ou de cultura corporal que não *tem* ou *não está* em movimento. O movimento do ser humano (portanto, do corpo também) não se realiza somente no espaço, mas também no tempo e em transformação dado o seu caráter histórico, e essas possibilidades não são opções

de recortes teóricos, elas são inerentes à existência de qualquer fenômeno material, ou seja, não é possível existir um corpo que não esteja em movimento no tempo e que este tempo não tenha influências sobre o desenvolvimento do ser humano.

Segundo Cheptulin (1982, p. 125) “o conhecimento das particularidades das transformações intervindo na realidade ambiente, em decorrência da atividade laboriosa, conduz a formação do conceito de tempo, como medida de toda modificação e de todo movimento concretos”. Por exemplo, pensemos em um corpo morto, um cadáver, se considerarmos que o movimento só é possível no espaço, então este cadáver não estará em movimento, ficará eternamente na condição em que se encontra. Porém, se pensarmos em movimento no tempo perceberemos que este corpo está se movendo, com o passar do tempo ele vai se decompondo e se transformando em outros fenômenos materiais, passando a ter outra qualidade, representando um salto qualitativo de sua existência. Como afirmou Cheptulin (1982, p. 74): “cada formação material particular não é eterna. Sua existência tem um começo e um fim. Ela aparece, se desenvolve e depois desaparece, transforma-se em uma outra formação material”.

Nesse sentido, movimento não é somente linguagem ou forma de comunicação, movimento é uma condição inerente à existência de todo fenômeno material. As manifestações da cultura corporal são fenômenos materiais produzidos pela humanidade, isso não significa dizer que o agir do ser humano nessas manifestações não as transformem, mas que, enquanto fenômeno material, o movimento é uma de suas propriedades fundamentais, por isso que “ele [o movimento] está indissolúvelmente ligado

a ela [matéria]. Não houve, não há e não pode haver matéria sem movimento, nem movimento sem matéria” (CHEPTULIN, 1982, p. 162).

Esta questão, portanto, se refere à compreensão de historicidade implicada na cultura entendida como a produção das condições objetivas e subjetivas de existência do ser humano, em que “há um acervo de conhecimento socialmente construído e historicamente determinado a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre as experiências ideológicas, políticas, sociais e os sentidos estéticos, lúdicos, agonísticos, competitivos ou outros, em dependência das motivações do homem” (ESCOBAR, 2009, p.130). Entender a cultura corporal como uma parte de toda cultura do ser humano e esta como objeto de estudo da EF ainda pode parecer muito amplo, por isso a necessidade de estabelecer as suas bases de fundamentação. Até porque, o ser humano

[...] não nasceu praticando esporte, muito menos relacionando esporte com saúde, mas adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades, as condições de produzir e reproduzir seu modo de vida onde as relações esporte e saúde foram se consolidando. Essa construção passa pelas relações do homem com a natureza e com os outros homens na manutenção da vida humana. Aí se constrói a cultura corporal – jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e outras formas que tratamos pedagogicamente na escola (TAFFAREL, 2009, p. 163).

O idealismo presente nestas perspectivas - do movimento humano e da

cultura corporal de movimento - dizem respeito à desconexão com a realidade concreta, na medida em que tratam de signos, sentidos e significados que são externalizados à atividade prática objetivada ou são subjetivamente idealizados num sentido de linguagem através do movimento e não da atividade que a produz e a transforma. De um sujeito que se comunica mas que não estabelece relações históricas e concretas às suas indagações dotadas de sentido individualizados.

Quando Bracht (2007, p. 54) apresenta que “o desafio parece-me ser: nem movimento *sem* pensamento, nem movimento e pensamento, mas sim, *movimentopensamento*” [grifos do autor], refere-se a uma ideia de prática reflexiva onde a reflexão sobre a ação depende das experiências do sujeito e encerra-se em um pragmatismo reflexivo individual, que tem precedência sobre a ação concreta. Em oposição a esta perspectiva, Souza (2009) acredita que a história da humanidade é um processo cultural e “nesse processo, o conhecimento não nasce e acaba com o sujeito. Ao contrário, toda experiência de um indivíduo é transmitida aos outros, criando um interminável processo de acumulação, no qual se adquire o novo, conservando-se o antigo” (SOUZA, 2009, p. 82), ou seja, os sentidos e significados da cultura (tanto da experiência como da reflexão) não “nascem e morrem” com cada sujeito individualmente, mas se consolidam e se transformam no conjunto da humanidade que coloca em movimento os sentidos e significados da atividade humana.

2 A categoria da atividade, dentro da psicologia, foi elaborada por Aleksei Leontiev, que desenvolveu seus estudos junto à escola soviética de psicologia (assim como, Vigotski e Luria).

Nesse sentido, a categoria que entendemos ser central no entendimento da cultura corporal como objeto de estudo da EF é a categoria da atividade², esta se constituiu como diferença fundamental à ideia de movimento implícita nas perspectivas idealistas, pois

A categoria atividade humana, chamada categoria porque é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move, não se mexe à toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele “age”. É diferente agir do que se mexer: atividade e movimento são conceitos diferentes (ESCOBAR, 2009, 128).

Partindo da diferenciação entre o ser humano e o animal no que diz respeito à satisfação das necessidades como premissa básica de toda existência, os animais agem para satisfazer as suas necessidades imediatas e os seres humanos agem para produzir meios de satisfazer suas necessidades imediatas, mas também mediatas e históricas, sendo este seu primeiro ato histórico enquanto ser humano (MARX; ENGELS, 2009). Nesse sentido, Leontiev (1978) vai elaborar a seguinte conceituação:

A atividade, externa e interna, do sujeito é mediada e regulada por um reflexo psíquico da realidade. O que o sujeito vê no mundo objetivo são motivos e objetivos, e as condições de sua atividade devem ser recebidas por ele de uma forma ou de outra, apresentadas, compreendidas, retidas e reproduzidas em sua memória; isto também se aplica aos processos de sua atividade e ao próprio sujeito - a sua condição, a suas características e idiossincrasias (LEONTIEV, 1978, p. 9).

Portanto, esta diferenciação entre como o ser humano satisfaz suas necessidades quando comparada aos animais é que permite entender que entre a relação da necessidade do ser humano com o objeto de sua necessidade existe um elemento intermediário, uma atividade mediadora: a produção dos meios para sua satisfação. Esta atividade, previamente ideada na consciência, adquire uma objetivação prática e coletiva na medida em que os seres humanos interagem com a natureza e entre si para satisfazer estas necessidades. Como resultado da atividade humana, tanto os meios como as relações entre os seres humanos e a linguagem adquirem uma existência objetiva.

Quando o produto da atividade se objetiva em produtos culturais, sejam eles materiais ou não-materiais, esta experiência histórica não se perde exatamente porque se objetiva na existência da vida humana que acumula estes produtos culturais para as gerações subsequentes, o significado da atividade é, portanto, histórico. Assim, “o processo de objetivação é o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não material), produção e reprodução da vida em sociedade” (DUARTE, 2004, p. 50).

É nessa perspectiva que entendemos o idealismo presente na proposição da cultura corporal de movimento como objeto de estudo da EF, especialmente na elaboração fenomenológica de Betti (2007) ao postular que “a Educação Física não deve tornar-se um discurso *sobre* a cultura corporal de movimento, mas sim, uma ação pedagógica *com* ela” (BETTI, 2007, p. 214) [grifos do autor], derivando sua análise para a ação da EF em que “o foco da dinâmica de ensino e aprendizagem na

Educação Física deverá dirigir-se para os sujeitos que-se-movimentam (o aluno na escola, o cliente na Academia, o atleta no Clube...), e valorizá-los como produtores de significações e conhecimentos” (BETTI, 2007, p. 214). Ao direcionar sua atenção para os sujeitos “que-se-movimentam” na prática pedagógica há uma centralidade na subjetividade construída a partir de signos que, segundo caracteriza o autor: “é qualquer coisa - um sentimento, uma emoção, uma sensação sonora, tátil, um gesto, um traço, uma palavra, um ritmo... - que represente outra coisa, para alguém, sob certos aspectos e de alguma maneira” (BETTI, 2007, p. 211).

Na configuração da ação pedagógica “com” a cultura corporal de movimento observa-se uma passagem dos aspectos lógicos (dos conteúdos da cultura corporal) para os aspectos psicológicos (motivação, conscientização, incentivo). Deslocando o eixo do processo educativo do professorado para o alunado, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da direção do professorado para a iniciativa do alunado, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental (SAVIANI, 2007), onde a ideia chave é que a criança deve ser estimulada a aprender pois seu desenvolvimento cognitivo basear-se-á nas experiências individuais cuja subjetividade se descola da objetividade de apreensão do real, bastando criar um ambiente significativamente adequado para a criança aprender, onde a ênfase recai nas aprendizagens que o alunado “realiza a partir de si mesmo, no respeito às suas necessidades e motivações e nos limites

daquilo que identifica como problema a partir de um diálogo com seu contexto” (MARTINS, 2010, p. 21-22).

Ainda nesta mesma perspectiva de que signos são “qualquer coisa”, Betti (2007, p. 211) chama a atenção que “o se-movimentar é sempre uma resposta do sujeito ou uma pergunta ao mundo (às coisas e às pessoas), é nesse intervalo que se localiza a produção de signos – a *linguagem*” [grifos meus]. Em uma perspectiva materialista e dialética se entende que não é o movimento que produz a linguagem, mas sim, a atividade que engendra toda uma série de relações complexas entre o ser que age e as motivações que o levam a agir e produzir novas formas para a sua existência, em que a linguagem surge a partir de necessidades historicamente demarcadas e não simplesmente pelo fato de que o sujeito faz “perguntas ao mundo” ao se movimentar. Pressupondo que a criança resolvendo seus problemas a aprendizagem estará garantida, pois está associada a uma noção de individualismo da aprendizagem e da aplicação imediata daquilo que aprende (respostas às suas perguntas). Um pragmatismo em que o conhecimento só tem valor se tem utilidade prática, seja como uma técnica ou seja como um problema que individualmente deva ser resolvido. Não importando a apropriação do conhecimento historicizado cuja acumulação é base para a produção de novos conhecimentos. Ou ainda, nos apoiando em Palafox (1993, p.31), “o mundo, portanto, para o idealista, é “seu mundo”, e sua tendência, a medida de toda e qualquer realidade”.

Resguardadas as diferenças apontadas anteriormente em relação às perspectivas do movimento humano e da cultura corporal de movimento, a mesma crítica

à individualidade subjetiva idealista pode também ser apontada na proposição de Sérgio (1987, p. 155) de substituição do termo Educação Física para Educação Motora pois, para o autor, esta

Procura o desenvolvimento das faculdades motoras imanentes no indivíduo, através da experiência, da autodescoberta e auto-direção do educando. Abrindo-o a um dinamismo intencional, criativo e prospectivo, a educação motora (ou educação corporal) propõe-lhe mais do que um saber fazer, um saber ser.

Os sentidos e significados possuem forma histórica objetivada, pois ao mesmo tempo em que o ser humano se depara com uma realidade de significações históricas já acumuladas, é através de sua atividade que a realidade e os significados se transformam, e aqui nos deparamos com a relação dialética entre sujeito e objeto, entre o ser humano (sujeito) que age e se modifica e o objeto que é produzido e transformado através desta atividade. A objetivação da atividade não se dissocia da capacidade de significar e dotar de sentido individual ou coletivo cada atividade humana que reformula constantemente a produção da existência e da própria cultura. O sentido da atividade também tem forma histórica, pois é constituído por aquilo que estabelece conexões, na consciência, entre o significado de sua ação (conteúdo) e o motivo dessa mesma ação.

A tecelagem tem [...] para o operário a significação objetiva de tecelagem, a fiação, de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que têm para ela as suas ações de trabalho.

Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que os produziu [...]. Com efeito, para o capitalista, o sentido da fiação ou da tecelagem reside no lucro que dela tira, isto é, uma coisa estranha às propriedades do fruto da produção e à sua significação objetiva (LEONTIEV, 1978, p. 123).

Aqui, nesta relação cabe tratarmos da questão da linguagem. O complexo conjunto de ações que constituem a atividade humana adquire sentidos e significados próprios, em que os motivos e objetivos delineiam a totalidade de uma mesma atividade, assim, a linguagem é necessidade demandada pela própria atividade, sendo ela mesma, uma ação no conjunto da totalidade. Da mesma forma que a linguagem entre os seres humanos se originou na necessidade de estabelecer interações sociais para a garantia de sua sobrevivência, nas manifestações da cultura corporal, a linguagem é produto da necessidade originada nos sentidos da atividade coletivamente elaborados. Adquirindo, portanto, existência objetiva dialeticamente relacionada à atividade produtiva (trabalho) e à consciência, ou ainda, sua subjetividade.

Mas, o que importa com essa diferenciação é saber que gesto/movimento e linguagem não são a mesma coisa. Marx e Engels (2009, p. 44) dizem que: “a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a

linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da necessidade orgânica do intercâmbio com outros homens”.

Embora constituintes do mesmo processo, gesto (movimento do corpo ou de parte dele no espaço) e linguagem se diferenciam exatamente pelas relações que estabelecem no conjunto da atividade prática, como lembra Escobar

As ações que ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora (ESCOBAR, 2009, p.128).

Nesta centralidade da linguagem, as perspectivas pós-estruturalistas tratam de explicar as manifestações da cultura como elementos discursivos que precedem e determinam a atividade prática, o real. Como mencionam Neira e Nunes (2011, p. 676) de que a “crise da modernidade (e do sujeito da modernidade) e o pós-modernismo abriram as portas para que a linguagem fosse vista como possibilidade explicativa dos fenômenos naturais e das ações humanas”. Cujos autores advogam na defesa dos Estudos Culturais para a EF que “têm início em meio ao debate pós-moderno, sobretudo na percepção do fim das grandes narrativas que constituíram o projeto moderno e a radicalização do papel da linguagem na definição da realidade” (NEIRA; NUNES, 2011, p. 676).

O chamado “giro linguístico” da pós-modernidade, representou uma significativa mudança no sentido de fundar as suas bases idealistas e antirrealistas na adoção da linguagem como fundamento da realidade,

ou seja, o real seria uma convenção de discursos e significados que dariam sentido a sua existência e aquilo que está fora da linguagem (não tem discurso ou significado) é inconcebível pois não foi interpretado pelo ser humano em textos, palavras ou discursos. Deslocando a centralidade do objeto e das “coisas” representadas na consciência para a linguagem e as palavras. A agenda pós-moderna apresenta a ideia de que todos os discursos são absolutamente válidos para explicarem a realidade, independentemente do critério da verdade, quaisquer relatos particulares tornam-se explicações válidas (GAMBOA, 2009). Ou seja, há um recuo da teoria como explicação do real, como articulação dos nexos e determinações do concreto no pensamento, impossibilitando o conhecimento científico como unidade entre o sujeito e o objeto, entre teoria e prática, entre explicação e transformação. Dificultando, inclusive, conceber qual é o objeto de estudo da EF, qual a razão de ser deste fenômeno material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro dos limites de apresentação mais aprofundada sobre as questões idealistas e materialistas neste texto, buscamos apontar as elaborações idealistas sistematizadas que defendem o movimento humano e a cultura corporal de movimento, seja nos dualismos entre mente e corpo, sujeito e objeto, tempo e espaço, presentes na proposição do movimento humano de Manuel Sérgio (1987), seja na centralidade do papel da linguagem, da subjetividade e dos discursos como constituidores da realidade nas perspectivas fenomenológicas de Betti (2007) e dos estudos culturais de Neira e Nunes (2011).

Cada período histórico configura necessariamente um sistema ideológico de códigos e signos que reproduz a forma hegemônica de produção da existência, isto é, o avanço da economia política capitalista da atualidade também faz avançar a sua própria ideologia. Esta forma ideológica específica do atual período histórico de crise estrutural e fragilidade da base produtiva necessita disseminar uma forma de consciência social adaptável à insegurança, à incerteza, à fluidez, à salvação individual e à aceitação de um mundo “desigual eternamente”. Essa necessidade de auto-reprodução do sistema do capital são habilmente transformadas em esquemas epistemológicos expressos nas perspectivas idealistas da produção do conhecimento, em que se encontra a primazia do individual sobre o coletivo, da construção de subjetividades descoladas do mundo objetivo, da negatividade da crítica descompromissada de alternativas, da desestabilização de discursos que conduzem à aceitação do mundo em crise e da busca de consensos que negam as contradições e antagonismos sociais.

A definição da cultura corporal como objeto de estudo da EF, assume princípios científicos e filosóficos materialistas onde a atividade humana (e não o movimento) é o fundamento da produção desta parte da cultura, as suas manifestações são concebidas através de suas significações socialmente construídas e de seu sentido de momento histórico, embora isso não signifique “perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, senão, recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes” (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, s.p.).

A cultura corporal parte da categoria trabalho enquanto atividade humana produtiva de suas condições objetivas e subjetivas de existência, onde a cultura é produto da atividade do ser humano e das relações que estabelece com os demais. As manifestações da cultura corporal são, portanto, sistematizações elaboradas a partir desta atividade humana não material, pois seu produto é inseparável do ato de sua produção, em resposta a determinadas condições historicamente estabelecidas cujos processos de transformações se materializam em uma sociedade dividida em classes, dotando estas manifestações de sentido objetivo em direção a determinadas necessidades de consolidação de um dado projeto histórico. Por exemplo, o sentido predatório, competitivo e individualista da perspectiva hegemônica do esporte na atualidade é elaborada e desenvolvida em um período da história da humanidade em que vivenciamos o sistema do capital como modo de produção da existência e que necessita “disciplinar” o ser humano para que internalize suas determinações de valorização do capital que, na atualidade, exacerba os valores competitivos e individualistas como medida de sobrevivência e de “sucesso”.

Da mesma forma que a categoria atividade engendra uma série de relações, nexos e determinações que se manifestam no agir do ser humano. Esse agir humano não pode ser reduzido à concepção de linguagem, exatamente porque na relação dialética entre sujeito e objeto não há primazia da subjetividade e das formas de comunicação sobre a atividade prática objetiva. A objetividade e a subjetividade se inter-relacionam em resposta à determinadas necessidades existentes. Foi a partir

de uma destas necessidades, por exemplo, que o ser humano obrigou-se a atravessar um rio e a partir desta atividade prática desenvolveu formas de fazê-lo que, posteriormente, foi sendo sistematizada em uma modalidade esportiva como a natação, um produto cultural não-material. Ou seja, o ser humano não nasceu saltando, arremessando ou jogando. Essas atividades foram desenvolvidas em certas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009).

Nossas afirmações buscam esboçar uma crítica às tendências idealistas da EF que se revigoram junto às necessidades de revitalização do modo de produção do capital para manter-se como forma hegemônica de produção e reprodução da vida. A defesa da cultura corporal é, portanto, a síntese científica e filosófica da EF que se opõe a este projeto de sociedade que esgotou suas possibilidades de humanização.

REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. A Educação Física e Cultura Corporal de Movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2º sem. 2007.
- BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento** (in) feliz. 3ª edição. Ijuí: Unijuí, 2007.
- _____. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005.
- CAPARROZ, Francisco; BRACHT, Valter. O Tempo e o Lugar de uma Didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 2ed. São Paulo: Papyrus, 1991.
- CHEPTULIN, Alexander. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa Omega, 1982.
- DUARTE, Newton. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.
- ESCOBAR, Micheli. Depoimento. In: CASTELLANI FILHO, Lino *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2ª ed. Revisada. São Paulo: Cortez, 2009.
- FILIPPINI, Isabella. **A Organização do Trabalho Pedagógico na Formação Inicial de Professores de Educação Física**. 2010, 80f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2010.
- GAMBOA, S. **A pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- _____. **Reações ao Giro Lingüístico: o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência ou da linguagem**. Salvador-BA, 2009. Disponível em: < <http://www.cbce.org.br/upload/file/gttepistemologia/REAÇÕES%20AO%20GIRO%20LINGUÍSTICO%20Silvio%20Sánchez%20Gamboa.pdf> >. Acesso em: 9 de maio de 2013.

- GO TANI. **Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois.** Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. 2008
- GONZALEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da educação física escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, março 2010.
- KUNZ, Eleonor. **Educação Física: Ensino & Mudanças.** Ijuí: Unijuí, 1991.
- ; SURDI, Aguinaldo C. Fenomenologia, movimento humano e educação física. **Revista Movimento: Porto Alegre**, v. 16, n. 04, p. 263-290, outubro/dezembro de 2010.
- LEONTIEV, Alexei. **Actividad, Conciencia, Personalidad.** 1978. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 30 de julho de 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARTINS, Lígia Márcia. O Legado do Século XX para a Formação dos Professores. In: DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Formação de Professores – limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MORAES, Maria Célia de. O Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação.** Braga: vol. 14, n. 1, Universidade do Minho, 2001a, p. 7-25.
- NEIRA, Marcos; NUNES, Mário. Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.
- PALAFIX, Gabriel. As Tendências Pedagógicas da Educação Física e sua Relação com as Categorias Idealistas e Materialistas da História. **Motrivência**, Florianópolis, junho de 1993.
- PEREIRA, Maria de Fátima; PEIXOTO, Elza. Crítica à Metodologia do Ensino da Educação Física: A pedagogia crítico-superadora. **Boletim Germinal**, Londrina: UEL, n 6, 3/2009.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2007.
- SÉRGIO, Manuel. **Para uma Epistemologia da Motricidade Humana:** prolegômenos para uma nova ciência do homem. Lisboa: Compendium, 1987.
- SILVA, Rossana S. **Pesquisa em Educação Física:** determinações históricas e implicações epistemológicas. 1997, 290f. Tese (Doutorado em Educação), Campinas: Unicamp.
- SOUZA, Maristela. **Esporte Escolar:** possibilidade superadora do plano da cultura corporal. São Paulo: Ícone, 2009.
- TAFFAREL, Celi. Depoimento. In: CASTELLANI FILHO, Lino *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física.** 2ª ed. Revisada. São Paulo: Cortez, 2009.
- TAFFAREL, Celi; ESCOBAR, Micheli. Cultura Corporal e os Dualismos Necessários para a Ordem do Capital. Londrina, UEL: **Boletim Germinal**, n. 9, novembro de 2009.

OBJECT OF STUDY OF PHYSICAL EDUCATION: the materialistic and idealistic concepts in knowledge production

ABSTRACT

The aim of this paper is to conduct a discussion about the object of study of physical education (PE). This issue has been addressed within frameworks scientific, philosophical and political differ greatly from each other. Through historical and dialectical materialist perspective, we defend the bodily culture as an object of study of EF as opposed to idealistic outlook systematized the perspectives of human movement and the culture of bodily movement. For this project, we do a debate with authors from meaningful expression and contributed to the elaboration of this theme in their productions.

Keywords: Physical Education; Object of Study; Bodily Culture.

Recebido em: fevereiro/2013

Aprovado em: maio/2013